



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Câmpus de São José do Rio Preto

Simone dos Santos Bonfim

**Educação para as Relações Étnico-Raciais do ponto de
vista da localidade: desenvolvimento, segregação, ensino
e Africanidades - Ilha Solteira/SP**

São José do Rio Preto
2019

SIMONE DOS SANTOS BONFIM

Educação para as Relações Étnico-Raciais do ponto de vista da localidade: desenvolvimento, segregação, ensino e Africanidades - Ilha Solteira/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

B713e

Bonfim, Simone dos Santos

Educação para as Relações Étnico-Raciais do ponto de vista da
localidade : desenvolvimento, segregação, ensino e Africanidades-Ilha
Solteira/SP / Simone dos Santos Bonfim. -- São José do Rio Preto,
2019

168 p. : tabs., mapas

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. Ilha Solteira/SP. 3. Processos Formativos. 4.

Educação para as Relações Étnico-Raciais. 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.

SIMONE DOS SANTOS BONFIM

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

Prof. Dr. Harryson Junio Lessa Gonçalves
FEIS/UNESP/Ilha Solteira
Arguidor

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

São José do Rio Preto
02 de setembro de 2019

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela benção da vida.

À minha mãe, Sandra, por ter cuidado de mim, de minha filha e da minha casa com tanto amor e dedicação durante todo o Mestrado.

À minha filha Nicole, pela paciência em esperar e esperar sem reclamar. Por ser sempre amável, mesmo quando eu estava sem tempo e sem paciência. Obrigada por ser minha companheira. Te amo para sempre.

Ao meu querido namorado Andre, pelas incontáveis assessorias estatísticas e por aguentar meu mau humor.

Às minhas amigas Eliane, Rosângela e Silmara, por rirem comigo nos melhores e piores momentos.

Aos meus alunos de ontem e de hoje, que me inspiraram a buscar mais conhecimento. Obrigada por me ensinarem a ser uma pessoa melhor.

Aos atores educacionais da Rede Pública Municipal de Ilha Solteira, que me receberam com muito respeito e aceitaram participar dessa pesquisa.

À Dani, Andrezza e Elimeire, pela amizade. Que seja para sempre!

À todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos pelas contribuições, ensinamentos e parcerias.

À Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ilha Solteira, pelo apoio na realização dessa pesquisa.

Ao GEPAC e ao NABISA, pelas prosas, pelas trocas de saberes e pelo respeito a mim dispensado. Meu muito obrigada a todos e todas!

Aos professores Dagoberto e Harryson por terem aceitado a responsabilidade de contribuir com essa Dissertação na banca de defesa.

Por fim, meu agradecimento ao professor Humberto. Obrigada por me orientar sempre respeitando meu tempo. Obrigada pelas vivências, pelas leituras, pelas prosas, pelas preciosas intervenções nesse texto. Serei eternamente grata.

“Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam” (FREIRE, 2008, p. 54).

RESUMO: O processo de ensino e aprendizagem contemporâneo brasileiro está impregnado de marcas do preconceito e racismo ditados, há séculos, pela visão eurocêntrica. O cenário educacional de Ilha Solteira/SP não é diferente. Muito pelo contrário, sempre foi permeado por diferenças impostas explícita e verticalmente de classe social e, de forma velada, uma discriminação racial, desde sua criação, em 1968, período cercado pela Ditadura Civil-Militar, cujo discurso ideológico pregava o desenvolvimento e a segurança nacional a todo custo. A cidade foi erguida a partir do canteiro de obras para a construção da usina hidrelétrica de mesmo nome e chegou a ter aproximadamente 35 mil habitantes, todos em função da gigantesca obra. Relatos de trabalho análogo ao escravo e acidentes com morte sempre foram encobertos pela administração local e a obra legitimada pela mídia local e nacional, posto sua associação ao progresso. Cientes disso, é que propomos como objetivo geral desta pesquisa o levantamento da visão de mundo existente a respeito de temas como: preconceito e discriminação raciais, posição do negro na sociedade brasileira e a Legislação Educacional envolvendo Africanidades junto aos atores educacionais da rede pública municipal de Ilha Solteira/SP. Para tanto, propõe-se analisar respostas envolvendo questionários aplicados junto aos professores polivalentes e especialistas, educadores de creche e equipe gestora da Rede Pública Municipal de Ensino Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I de Ilha Solteira/SP. Justifica-se tal pesquisa pelo papel do negro na construção da sociedade brasileira, pelas prerrogativas contidas na Lei 10.639/2003, pelo papel da escola no combate ao preconceito e à discriminação raciais, bem como pela ausência de políticas públicas municipais voltadas para o tema Africanidades na rede municipal de ensino de Ilha Solteira/SP. A pesquisa é desenvolvida na UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto e UNESP/FEIS/Ilha Solteira, apresenta abordagem quali-quantitativa, natureza aplicada e concilia exploração, descrição e explicação, valendo-se para isso de referências bibliográficas, legislação educacional e fontes documentais de primeira mão (leia-se, especialmente, as respostas aos questionários emitidas pelos atores educacionais mencionados).

PALAVRAS-CHAVE: Africanidades; Ilha Solteira/SP; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Ensino; Processos formativos.

ABSTRACT: The contemporary Brazilian teaching and learning process is steeped in traces of prejudice and racism dictated, centuries ago, by the Eurocentric vision. The educational scenario of Ilha Solteira/SP is no different. On the contrary, it has always been permeated by differences imposed explicitly and vertically of social class and, disguisedly, a racial discrimination, since its creation in 1968, surrounded by the Civil-Military Dictatorship, whose ideological speech preached the development and the national security at all costs. The city was erected from the construction site in order to construct the hydroelectric power plant of same name and reached approximately 35000 inhabitants, all due to the gigantic amount of work. Reports of similar slave labor and death accidents have always been covered by the local administration and the work legitimized by local and national media, due to its association to progress. Aware of this, we propose as a general objective of this research the raise of the existing world view about topics such as: racial prejudice and discrimination, African descendents' position in Brazilian society and the Educational Legislation involving Africanities along with the educational actors from public municipal network of Ilha Solteira/SP, Brazil. To this end, it is proposed to analyze answers involving questionnaires applied to the multipurpose teachers and specialists, nursery educators and management team of the Municipal Public Education Network for children and elementary school of Ilha Solteira/SP, Brazil. Such research is justified by African descendents' role in the construction of Brazilian society, the privileges contained in law 10.639/2003, by the school's role in combating prejudice and racial discrimination, as well as by the absence of public policies regarding the Africanities theme in the Municipal Public Education Network in Ilha Solteira/SP, Brazil. The research is developed in UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto and UNESP/FEIS/Ilha Solteira, and presents quali-quantitative approach, nature applied and reconciles exploration, description and explanation, using to that bibliographical references, educational legislation and first-hand documentary sources (read, especially the answers to the questionnaires issued by the educational actors mentioned).

KEYWORDS: Africanities; Ilha Solteira/SP; Education for ethnic-racial relations; Teaching; Formative processes.

RESUMEN: El proceso de enseñanza y aprendizaje contemporáneo brasileño está lleno de marcas de prejuicio y racismo dictados, hace siglos, por la visión eurocéntrica. El escenario educativo de Ilha Solteira, SP no es diferente. Por el contrario, siempre ha sido permeado por diferencias impuestas explícita y verticalmente de clase social y, sutilmente, una discriminación racial, desde su creación en 1968, rodeado por la dictadura civil y militar, cuyo discurso ideológico predicó el desarrollo y seguridad nacional a toda costa. La ciudad fue construida a partir de la obra para la construcción de la hidroeléctrica de mismo nombre y llegó a tener 35000 habitantes aproximadamente, todo gracias a la gigantesca obra. Informes de trabajo parecido al esclavo y accidentes con muerte siempre han sido cubiertos por la administración local y la obra fue legitimada por los medios de comunicación locales y nacionales, puesto su asociación al progreso. Conscientes de ello, es que proponemos como objetivo general de esta investigación el levantamiento de la cosmovisión existente sobre temas tales como: prejuicios raciales y la discriminación, posición de los negros en la sociedad brasileña y la legislación educativa involucrando Africanidades junto a los actores educativos de la red pública municipal de Ilha Solteira/SP, Brasil. Para ello, se propone analizar las respuestas de los cuestionarios aplicados con los profesores multiusos y especialistas, educadores de guardería y equipo de dirección de la red Municipal de educación pública para niños y escuela primaria de Ilha Solteira /SP, Brasil. Justifícase la investigación por el papel del negro en la construcción de la sociedad brasileña, los privilegios contenidos en la Ley 10.639/2003, por el papel de la escuela en la lucha contra el prejuicio y la discriminación racial, así como por la ausencia de políticas públicas orientadas al tema Africanidades en la red de enseñanza de Ilha Solteira/SP, Brasil. La investigación se desarrolla en UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto y UNESP/FEIS/Ilha Solteira, presenta enfoque cuali-cuantitativo, naturaleza aplicada y reconcilia a la exploración, descripción y explicación, a través de referencias bibliográficas, legislación educativa y fuentes documentales de primera mano (leer, especialmente las respuestas a los cuestionarios emitidos por los actores educativos mencionados).

PALABRAS CLAVE: Africanidades; Ilha Solteira/SP; Educación para las relaciones étnico-racial; Enseñanza; Procesos formativos.

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - Localização de Ilha Solteira no Estado de São Paulo	48
FIGURA 2 - Monumentalidade visual na construção da Usina de Ilha Solteira	49
FIGURA 3 - Monumentalidade visual na construção da Usina de Ilha Solteira	50
FIGURA 4 - Foto aérea da cidade-acampamento, 1968	53
FIGURA 5 - Estrela de 20 pontas instalada no centro da cidade-acampamento	58
FIGURA 6 - Plano urbano de Ilha Solteira	59
FIGURA 7 - Plano urbano de Ilha Solteira	60
FIGURA 8: Panorâmica do centro de Ilha Solteira	60
FIGURA9 - Fachada da Unesp de Ilha Solteira, S/D	63
FIGURA 10: Fachada da Unesp de Ilha Solteira S/D	63
FIGURA 11 - Panorâmica de Ilha Solteira, 2013	65
FIGURA 12 - Vista aérea do bairro “Recanto da Águas e as praias Marina e Catarina, 2013	66
FIGURA 13 - Imagem panorâmica da planta urbana de Ilha Solteira/SP	69
FIGURA 14 - Alojamento para trabalhadores solteiros, Ilha Solteira, 1968	70
FIGURA 15 - Casa de madeira – Nível 1	71
FIGURA 16 - Casa de alvenaria – Nível 1	71
FIGURA 17 - Planta Casa Nível 1	72
FIGURA 18 - Planta Casa Nível 2	73
FIGURA 19 - Casa Nível 2	73
FIGURA 20 - Planta Casa Nível 3	74
FIGURA 21 - Casa Nível 3	75
FIGURA 22 - Planta Casa Nível 4	76
FIGURA 23 - Casa Nível 4	76
FIGURA 24 - Planta Casa Nível 5	77
FIGURA 25 - Casa Nível 5	78
FIGURA 26 - Planta Casa Nível 6	79
FIGURA 27 - Casa Nível 6	80
FIGURA 28 - Vista aérea das casas geminadas	81

FIGURA 29 - Depoimento sobre o tratamento dado aos mortos de “origens nortistas” 2015	83
FIGURA 30 - Cine-debate, NABISA, 2017	87
FIGURA 31 - Educação para as Relações Étnico-Raciais: aplicabilidade da Lei 10.639/03, NABISA, 2016	88
FIGURA 32 - Feira Cultural História da Capoeira, NABISA, 2016	89
FIGURA 33 - Feira Cultural de Religiões de Matriz Africana: Umbanda e Candomblé, NABISA, 2016	90
FIGURA 34 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMEEL) de Ilha Solteira	93
FIGURA 35 - Distribuição urbana de unidades públicas municipais de Educação Infantil, Ilha Solteira/SP	94
FIGURA 36 - Distribuição urbana de unidades públicas municipais de Educação Fundamental, Ilha Solteira/SP	96

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Distribuição da população de Ilha Solteira por raça/cor	85
GRÁFICO 2 - Faixa etária dos respondentes	102
GRÁFICO 3 - Cargo/Função desempenhada pelos respondentes na SMEEL	103
GRÁFICO 4 - Tempo em que desempenha cargo/função na SMEEL	103
GRÁFICO 5 - Classificação por raça/cor dos respondentes	104
GRÁFICO 6 - Natureza da instituição cursada pelos respondentes	108
GRÁFICO 7 - Modalidade de graduação cursada pelos respondentes	109
GRÁFICO 8 - Nível mais elevado de educação formal	115
GRÁFICO 9 - Percepção do racismo	119
GRÁFICO 10 - Percepção do racismo entre alunos	120
GRÁFICO 11 - Autopercepção do racismo	121
GRÁFICO 12 - Percepção do racismo em Ilha Solteira	121
GRÁFICO 13 - Percepção sobre formação pedagógica e Africanidades: História e Culturas Africanas	124
GRÁFICO 14 - Percepção sobre formação pedagógica e Africanidades: História e Cultura Afro-brasileiras	124
GRÁFICO 15 - Formação continuada oferecida para atender a lei 10.639/2003	125
GRÁFICO 16 - Biblioteca e Africanidades	129
GRÁFICO 17 - Desenvolvimento de atividades sobre Africanidades	130
GRÁFICO 18 - Autopercepção sobre formação pedagógica e Africanidades	133
GRÁFICO 19 - Projeto Político Pedagógico (PPP) e Africanidades	134
GRÁFICO 20 - Plano Municipal de Educação e Africanidades	135
GRÁFICO 21 - Percepção dos atores educacionais sobre questões raciais no ambiente escolar	136
GRÁFICO 22 - Opinião sobre desenvolvimento de Africanidades na educação	137
GRÁFICO 23 - Vivência de formação continuada envolvendo Africanidades	138
GRÁFICO 24: Conhecimento da legislação educacional envolvendo Africanidades	140

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - Distribuição da carga horária semanal docente – Ensino Fundamental	99
QUADRO 2 - Distribuição da carga horária semanal docente – Educação Infantil	99
QUADRO 3 - Descrição da cor da pele pelos respondentes.	104
QUADRO 4 - Relação entre cor da pele/raça e os critérios para autotclassificação	105
QUADRO 5 - Graduação cursada pelos atores educacionais	106
QUADRO 6 - Formação dos educadores de creche	110
QUADRO 7 - Formação continuada em horário de trabalho, Professor Ensino Fundamental	111
QUADRO 8 - Formações continuadas em horário de trabalho – Professor Especialista	112
QUADRO 9 - Formação continuada em horário de trabalho – Professora da Educação Infantil.	112
QUADRO 10 - Formações continuadas em horário de trabalho, Educador de creche	113
QUADRO 11 - Formações continuadas em horário de trabalho, Equipe Gestora	114
QUADRO 12 - Formação nível de Especialização dos respondentes	115
QUADRO 13 - Formação nível de Mestrado dos respondentes	116
QUADRO 14 - Definições de racismo e de preconceito raciais	122
QUADRO 15 - O que é discriminação	123
QUADRO 16 - Formação continuada oferecida para atender a Lei 10.639/2003	125
QUADRO 17 - Formação envolvendo Africanidades	127
QUADRO 18 - Opiniões contrárias sobre Africanidades no Ensino Infantil	128
QUADRO 19 - Atividades desenvolvidas	130
QUADRO 20 - Dificuldades para a promoção das Africanidades no ambiente escolar	135
QUADRO 21 - IES e formação continuada envolvendo Africanidades	138
QUADRO 22 - Temáticas e formação continuada envolvendo Africanidades	139

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – OLHARES	28
1. Educação para as relações étnico-raciais	29
1.2. Negritude e Brasil	35
1.3. Autonomia, saberes e fazeres	39
CAPÍTULO 2 –CENÁRIOS	45
2.1. Canteiro de obras	46
2.2. Trabalhadores	52
2.3. Cidade planejada	61
CAPÍTULO 3 –SEGREGAÇÕES	68
3.1. Espacial e de classe	69
3.2. Cultural e étnico-racial	82
3.3. Educacional	91
CAPÍTULO 4 – PERSONAGENS	98
4.1. Autorrepresentação	99
4.2. Formação profissional inicial	106
4.3. Formação profissional continuada	110
CAPÍTULO 5 – AFRICANIDADES?	117
5.1. Percepções sobre o preconceito, discriminação e racismo	118
5.2. Africanidades, formação e atuação profissional	123
5.3. Africanidades no ambiente escolar	128
5.4. Formação continuada e conhecimento sobre a legislação envolvendo Africanidades	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICE A - Questionário: Perfil dos atores educacionais	156
APÊNDICE B - Comprovante: Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)	164
APÊNDICE C - Comprovante: Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMEEL)	168

INTRODUÇÃO

“O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. [...] Ela pertence a todos nós, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvam, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional”.

(Kabengele Munanga, 2005, p.16)

O objetivo geral desta pesquisa envolve o levantamento e interpretação da visão de mundo existente a respeito de temas como: “preconceito e discriminação raciais”, “posição do negro na sociedade brasileira” e a “Legislação Educacional envolvendo Africanidades”¹ junto aos professores polivalentes e especialistas, educadores de creche e equipe gestora (doravante, denominados por atores educacionais) da Rede Pública Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental I², de Ilha Solteira/SP.

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

- a) Compreensão da história da fundação de Ilha Solteira/SP, com especial atenção para as marcas de ambivalência desse processo;
- b) Reflexão sobre temas como preconceito e discriminação raciais, posição do negro na sociedade brasileira,
- c) Estudo das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras;
- d) Aplicação, tabulação e interpretação de questionários voltados para registro do ponto de vista dos atores educacionais da rede municipal de Ilha Solteira/SP, considerando preocupações epistemológicas e éticas da pesquisa.

Por visão de mundo entende-se definição apresentada pelo antropólogo Clifford Geertz, quando afirma se tratar do “[...] 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), “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).

Essa pesquisa diz respeito à localidade que faz parte da trajetória pessoal e profissional de sua autora. Sou nascida em Ilha Solteira, no ano de 1976. Meu pai,

¹ Ao empregar o termo “Africanidades” nos referimos às raízes da cultura brasileira que tem origem africana, ou seja, aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, bem como às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia (SILVA, 2005; MUNANGA, 2012; FONSECA, 2009).

² Neste trabalho será empregado o termo Ensino fundamental I para me referir ao segmento Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

natural do interior da Bahia, veio para trabalhar como barrageiro, na construção da Usina, por volta de 1972, logo após sua baixa do Exército. Lembro-me bem de seus relatos sobre como era boa a vida em Ilha Solteira: acesso a lazer, saúde, bom salário, moradia e falsa sensação de liberdade e segurança.

Dois anos após meu nascimento, em 1978, em virtude da pouca oferta de emprego na cidade, afinal, a Usina já não necessitava de mão de obra, meus pais foram para São Paulo à procura de novas oportunidades. Durante muitos anos, meu contato com Ilha Solteira foi apenas durante as férias escolares.

Porém, em 1993, também devido ao desemprego e a falta de segurança em São Paulo, meus pais decidiram voltar a morar em Ilha Solteira, visto que essa cidade era tida como segura e desenvolvida para criar três filhos.

Minha vinda foi traumática. Uma adolescente, de 17 anos, negra, acostumada à vida na periferia da zona Sul de São Paulo, tive dificuldades em me adaptar. Nunca compreendi as separações incutidas no imaginário das pessoas. Clubes para ricos e clubes para pobres, escolas públicas claramente separadas por classe social, até os mercados eram de certa forma destinados a classes sociais específicas. Moradora de Cohab (Companhia Metropolitana de Habitação) em São Paulo, sempre me senti meio perdida nessa nova realidade, durante muito tempo.

Só após meu pai começar a trabalhar na Unesp, como vigilante, em 1995, e após meu ingresso em uma universidade pública federal, em 1997, que meu entendimento sobre a realidade segregadora da minha cidade natal se ampliou. Contudo, mesmo meu pai tendo um trabalho fixo e sendo universitária, meu sentimento de não pertencimento à Ilha Solteira permanecia. A exclusão de uma forma ou de outra continuava.

Em 1997, tornei-me professora, após cursar magistério – Ensino Médio. Comecei minha carreira em 1999, como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Prefeitura Municipal de Ilha Solteira, onde trabalho até hoje. Durante esses 19 anos de profissão, presenciei diversos episódios de exclusão, preconceito dos mais diversos tipos e racismos no ambiente escolar. Raramente esses casos foram discutidos em uma perspectiva coletiva. Geralmente, esses atos eram tratados como indisciplina pelos atores educacionais – professores e gestores.

Em 2015, ano em que cursei a disciplina “Educação Contemporânea”, como aluna especial do curso de Mestrado em Educação, mantido pela Universidade

Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), campus de Paranaíba, comecei a identificar e compreender o racismo presente dentro e fora de sala de aula, daí repensar minha trajetória pessoal e prática docente.

Em 2016, ouvi de uma aluna, que contava apenas com seis anos de idade, que não gostava de sua própria cor. Presenciei também um professor de música chamar um aluno de “cabeça de palito de fósforo”. Isso me deixou profundamente decepcionada com a educação que estamos proporcionando às nossas crianças e, principalmente, com a qualidade da formação dos nossos professores. Essas vivências me levaram a buscar formação que me proporcionasse compreender e combater o racismo no ambiente em que eu vivo e trabalho.

Foi assim, que busquei o Mestrado Acadêmico em Ensino e Processos Formativos, no qual venho me dedicando nos últimos três anos, como aluna especial e, na sequência, aluna regular.

É fato que o processo de ensino e aprendizagem contemporâneo brasileiro está impregnado de marcas do preconceito, racismo e violência, ditados pela visão eurocêntrica há muitos séculos. Quase quatrocentos anos de escravização atribuiu ao negro – entenda-se homens negros e mulheres negras – um papel de subalterno, que a abolição da escravização, ocorrida em 1888, não foi capaz de reverter, visto, inclusive, que não era essa a intenção. (FONSECA, 2009).

A abolição da escravatura surgiu, a princípio, como solução para os negros. Porém, logo percebeu-se a intenção de extermínio dessa população. À margem da sociedade, literalmente esquecidos, logo os negros sentiram a necessidade de lutar pela segunda abolição. Compreenderam a urgência de criar técnicas sociais para melhorar a posição social e/ou obter mobilidade social vertical, visando superar a condição de excluídos ou miseráveis (SANTOS, 2005, p.21).

Deixados à própria sorte, conforme expressão de Florestan Fernandes (1989), e, além disso, sem capital social, ou seja, sem o conjunto de relacionamentos sociais influentes que uma família ou um indivíduo possuem para sua manutenção e reprodução, constataram os ex-escravizados que a luta pela liberdade foi apenas o primeiro passo para a obtenção da igualdade ou, em outros termos, para a construção da igualdade racial no Brasil.

O racismo não só permanecia como inércia ideológica, como também orientava fortemente a sociedade brasileira no pós-abolição. Nesse contexto, a valorização da

educação formal foi uma das várias maneiras sociais empregadas pelos negros para conseguir sair da condição de marginalizados. A escola e a aprendizagem foram valorizadas como um “bem supremo” na sociedade moderna (SANTOS, 2005).

Desde a abolição da escravidão, explicitaram-se certas batalhas travadas pelos Movimentos Negros com o intuito de conseguir retração e reparação pelas atrocidades cometidas, por séculos, contra o povo negro (DOMINGUES, 2007). No final dos anos 1970, surgiu no Brasil inúmeros movimentos sociais em torno da luta pela democracia e, com eles, novos atores sociais começaram a emergir, entre eles as organizações sociais de caráter antirracista (TRAPP; SILVA, 2010).

Buscavam esses movimentos negros a promoção de transformações da realidade social, segundo as características/promessas advindas da própria modernidade, uma vez que:

Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes. Tanto em sua extensionalidade quanto em sua intensionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes (GIDDENS, 1991, p.10).

Ao pensarmos a modernidade e tomarmos como referência a obra "Tudo que é Sólido Desmancha no Ar", de Marshal Berman, poderíamos concluir sobre o racismo que, potencialmente, deveria ser combatido cada vez mais, tendo em vista que a experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: a modernidade une a espécie humana (1986, p.10).Entretanto, mais de um século se passou após a abolição da escravidão e a população negra brasileira continua em busca de reconhecimento, valorização e equidade perante a sociedade. O racismo infelizmente ainda resiste. Sendo assim, essa afirmação de Berman, por si só, não se sustenta.

As lutas constantes por direitos à educação formal, embora necessária, “não foi e nem é a panaceia para os negros brasileiros” (SANTOS, 2005, p.22), afinal, a escola desempenha seu papel na perpetuação das desigualdades sociais (BOURDIEU³, 1998) e raciais. A educação formal brasileira é eurocêntrica e,

³ Para Bourdieu (1998), o capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação de um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns, mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (p.67).

constantemente, seja nos materiais didáticos ou nas “falas” dos docentes, a inferiorização do negro e do continente africano é reproduzido. Para Bourdieu (1998), a valorização desmedida do capital social individual das elites faz das instituições escolares um lugar de exclusão, onde os conhecimentos dos menos favorecidos, com pouco capital econômico e social, sejam descartados.

Dessa forma, os movimentos sociais negros, bem como os intelectuais militantes, passaram a incluir em sua agenda de reivindicações, junto aos governantes brasileiros, mudanças na educação, à medida que passaram a exigir o estudo da história do continente africano e dos africanos, a cultura afro-brasileira e o negro na formação do Brasil (SANTOS, 2005). Essas lutas, que vem desde antes da abolição, se fortaleceram com a modernidade.

Tais lutas perduram até os dias de hoje e não há previsão de término, pois há uma batalha entre a classe dominante e as classes menos favorecidas, constituídas pelos negros, especialmente, no caso brasileiro (SANTOS, 2005). A primeira quer que o negro permaneça apenas como força de trabalho, o mais barato possível, e a segunda tenta subverter essa ordem. Essa contradição em que o ser humano está mergulhado parece, segundo Marx, que o faz inconstante, que parece estar sempre em busca de algo, típico das sociedades modernas.

Com a instauração da modernidade, as sociedades tiveram acesso às forças industriais e científicas que nenhuma época anterior chegara a suspeitar. Por outro lado, evidenciaram-se sintomas de decadência social que ultrapassam em muito os horrores dos últimos tempos do Império Romano. Assim, em nossos dias, tudo parece estar impregnado do seu contrário. O maquinário, dotado do poder de amenizar e aperfeiçoar o trabalho humano, só faz, como se observa, sacrificá-lo e sobrecarregá-lo. As mais avançadas fontes de saúde, graças a uma misteriosa distorção, tornaram-se fontes de penúria (BERMAN, 1986).

Outros aspectos da modernidade podem ser notados (BERMAN, 1986, p.18-19). As conquistas da arte parecem ter sido conseguidas com a perda do caráter. Na mesma instância em que a humanidade domina a natureza, o homem parece escravizar-se a outros. Até a pura luz da ciência parece incapaz de brilhar, senão no escuro pano de fundo da ignorância. Todas as nossas invenções e progressos parecem dotar de vida intelectual às forças materiais, estupidificando a vida humana ao nível da força material.

Por ser unidade paradoxal, a modernidade nos despeja muitas incertezas, mudanças, lutas, ambiguidades (BERMAN, 1986) acerca do futuro. A possibilidade de questionar a si próprio e aos outros, questionar a ciência e atribuir às Ciências Sociais o poder de responder as novas questões da humanidade é, sem dúvida, um ganho para todos. Logo, concluímos que a luta por igualdade racial igualmente faz parte da pauta criada e vivida durante a modernidade. Mais do que isso, segundo esse ponto de vista, defendemos a ideia de que sermos modernos no Brasil exige a resolução das consequências da escravidão.

Na modernidade brasileira, o negro é quem mais sofre, pois é quem menos tem oportunidades. Têm menos direitos civis respeitados, pouco acesso à saúde e educação, menor acesso ao emprego formal e, quando o tem, recebe salário inferior (SCHWARCZ, 1998). O pensamento de Marx se faz presente com muita força, em relação ao preconceito racial, quando diz que estamos “estupidificando a vida humana ao nível da força material” (MARX Apud BERMAN, 1986, p.19). Segregar pessoas é, no mínimo, estúpido. Porém é o que vem acontecendo: o racismo é prova disso.

Contudo, no Brasil o racismo ocorre de forma velada. Schwarcz (1998) comenta, com base em pesquisa realizada em São Paulo, em 1988, que “97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% - dos mesmos entrevistados – disseram conhecer outras pessoas que tinham sim, preconceito” (p. 180). Essa pesquisa mostra o quanto o preconceito racial no Brasil não é assumido, tornando o racismo silencioso, envolto numa suposta democracia racial.

Entretanto, casos de racismo noticiados pelas mídias têm sido cada vez mais corriqueiros. Esse fato se deva, talvez, pela maior visibilidade de negros e pardos na mídia, no mercado de trabalho e nas universidades e pela garantia de políticas afirmativas e pelo orgulho de pertencimento racial, processados nas duas últimas décadas por um conjunto de fatores que envolvem a popularização da cultura digital, novas expressões dos movimentos negros, reflexos de políticas públicas etc.

Essa maior participação da população negra no cenário nacional tem motivado um significativo aumento na autodeclaração de pretos e pardos. Segundo o IBGE (2016), essa autodeclaração chegou a 112,7 milhões de pessoas (54,9% da população brasileira, estimada em 205 milhões).

A globalização, nesse caso, tem ajudado a perpetuar a visão eurocêntrica de mundo (SILVA, 2012). O poder das mídias para a perpetuação do preconceito tem

sido grande, afinal, apesar de sermos um país afro-brasileiro, temos uma visão de mundo eurocêntrica e essa visão tem sido reproduzida, principalmente na TV (SILVA, 2012) e a educação formal tem reproduzido esses conceitos em sala de aula. Para Silva (2012, p.04) “a identidade do negro é atribuída, externamente, com base nos estereótipos criados pelo dominador e introjetados pelo grupo negro”. A autora aponta ainda que a mídia:

[...] é um dos espaços para aprender qual é o lugar do homem negro e da mulher negra na sociedade e quais papéis que podem representar. A invisibilidade da pessoa e sua representatividade são negativas na grande mídia e podem, para a pessoa negra, contribuir para uma não aceitação do seu grupo étnico, ou seja, uma negação da sua própria identidade (SILVA, 2012, p.14).

Dessa forma, a população negra, os intelectuais militantes e os profissionais da educação conscientes que querem e buscam uma sociedade mais justa e livre de preconceitos, devem manter-se questionando os padrões e objetivando futuro pautado na humanização e não apenas nos bens materiais. Uma educação anti-racista é um bem para todos e não apenas, como alguns pensam, para negros. É necessário ensinar diferente, pois todos são diferentes e existem direitos sociais garantidos que precisam ser respeitados.

Essa é a função da educação contemporânea: desconstruir essa sociedade puramente eurocêntrica e reconstruí-la segundo a brasilidade, portanto, com raízes africanas, indígenas e também europeias, o que significa, de modo especial, promover e valorizar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que essa reconstrução poderá ser alcançada (BRASIL, 2004).

A preocupação com as relações sociais e as particularidades das vidas das pessoas que conviveram e ainda convivem com a segregação sócio-espacial, com a exclusão social e em favor da busca pelo desenvolvimento econômico, tendo como foco o município de Ilha Solteira, são fatores que fundamentam a escolha pela micro-análise como referencial teórico-metodológico para analisar, compreender e interpretar o local a ser pesquisado.

Sobre o saber local, Geertz (1997) afirma que o ponto de vista dos nativos deve fazer parte da pesquisa dos antropólogos e, que mesmo sem saber, esses nativos, constroem conceitos que cabem ao pesquisador captar e interpretar. Partindo dessa consideração, pode-se afirmar que a pesquisa em Ilha Solteira oportuniza entender as visões de mundo sobre o negro e sua importância para a constituição da sociedade

local. Disso deriva pistas para interpretação de sentimentos em torno da criação da cidade, da segregação sócio-espacial e étnico-racial existente, bem como o preconceito étnico-racial.

A análise da localidade merece particular atenção pois demonstra aspectos da vida social importantes para o entendimento mais amplo acerca do recorte escolhido. Bourdin (2001) destaca que é através do conhecimento do seu entorno – material e social -que o homem se socializa, se constrói e amplia sua visão de mundo. Para o autor é importante esse tipo de estudo no contexto contemporâneo dos países ocidentais, pois:

O interesse excepcional é mostrar como, através da definição de recortes que estabelecem os objetos locais, é ao mesmo tempo uma visão do mundo que se exprime e uma sociedade que se define. O local aparece como um meio de construir e tratar problemas de organização (BOURDIN, 2001, p.52).

Outro fator importante para compreender a exclusão social ao analisar uma localidade envolve o reconhecimento de que as heranças do passado interferem na constituição do presente e explicam certas dinâmicas sociais, culturais e políticas. Para essa análise Geertz sugere uma micro-análise baseada no conceito de “experiência-próxima” (1997, p.87), cuja essência é a proximidade com o nativo: saber o que pensa e como pensa, observar suas experiências sociais e culturais, mas evitando empatias e envolvimento muito próximos.

No entanto, importante salientar que por mais que o pesquisador esteja junto ao nativo/grupo pesquisado, observando e participando do seu cotidiano, ele jamais pensará como tal. O pesquisador/etnógrafo poderá apenas fazer interpretações acerca de suas observações. O autor não descarta o uso de “experiência-distante” dizendo que uma não exclui a outra e que:

[...] limitar-se a conceitos de experiência-próxima deixaria o etnógrafo afogado em miudezas e preso em um emaranhado vernacular. Limitar-se aos de experiência-distante, por outro lado, o deixaria perdido em abstrações e sufocado com jargões” (GEERTZ, 1997, p.88).

Geertz (2001) observa ainda que para a compreensão do local é necessário pressupor que aproximações e generalizações entre o local e o universal podem ocorrer, visto que exceções ou contradições fazem parte da pesquisa. Para Geertz “a busca de universais afasta-nos do que de fato se revelou genuinamente produtivo, pelo menos na etnografia [...]” (2001, p.126).

Sobre as generalizações obtidas na pesquisa micro-histórica, Levi diz que:

Os fenômenos previamente considerados como bastante descritos e compreendidos assumem significados completamente novos, quando se altera a escala de observação. É então possível utilizar esses resultados para extrair uma generalização mais ampla, embora as observações iniciais tenham sido feitas, dentro de dimensões relativamente estreitas e maus como experimentos do que como exemplos (1992, p.141).

Nas Ciências Sociais o conhecimento é mais explicitamente assumido como sendo mutável. O que existe é a verdade do momento histórico, segundo a localidade. Geertz (2008) aponta que o trabalho do pesquisador deve ser baseado em uma descrição densa, afim de evitar que a pesquisa seja baseada em meras descrições rasas, passíveis de serem questionadas como ciência. O material selecionado precisa ser bem interpretado e pressupor generalizações para ser considerado e respeitado. Conforme Geertz:

É justamente com essa espécie de material produzido por um trabalho de campo quase obsessivo de peneiramento, a longo prazo, principalmente (embora não exclusivamente) qualitativo, altamente participante e realizado em contextos confinados, que os megaconceitos com os quais se aflige a ciência social contemporânea — legitimamente, modernização, integração, conflito, carisma, estrutura... significado podem adquirir toda a espécie de atualidade sensível que possibilita pensar não apenas realista e concretamente *sobre* eles, mas, o que é mais importante, criativa e imaginativamente *com* eles (2008, p.16-17).

Segundo Geertz (2001), o que importa, de fato, é a necessidade de impor limites ao estudo do saber local, o que significa provocar o recorte/delimitação do que se pretende estudar com profundidade, mediante a verticalização do olhar. A respeito disso, o autor pondera que:

[...] o reconhecimento direto e franco dos limites – um dado observador, num certo momento e num dado lugar é uma das coisas que mais recomendam todo esse estilo de realizar pesquisas. O reconhecimento do fato de que todos somos o que Renato Rosaldo chamou de “observadores posicionados (ou situados)” é uma de suas facetas mais atraentes e que mais conferem poder (GEERTZ, 2001, p.127).

Geertz (2001) acrescenta outro fator que impõe legitimidade à pesquisa do saber local: a concretude dos dados circunstanciados e a comparação dos fatos, isto é, a observação das coisas particulares, compreendendo e comparando, proporcionando profundidade ao estudo. Geertz (2001, p.128) afirma que “as similaridades encontradas, sejam quais forem, e mesmo que assumam a forma de

contrastes ou incomparabilidades, são também genuínas, e não categorias abstratas, superpostas a dados "passivos [...]".

Sendo assim, o objetivo da micro-análise é o de “extrair algumas conclusões sobre as coerções, as causas, as esperanças e as possibilidades” (GEERTZ, 2001, p.129) que envolvem os aspectos práticos da vida cotidiana. Tais aspectos serão diferentes conforme a localidade, entretanto, a existência deles nas sociedades humanas e seu entendimento são universais.

A busca por identidade, o interesse pelas particularidades, através de análise que se dá entre a ação e o lugar são argumentos apresentados por Bourdin (2001) para a promoção de estudos envolvendo o local. Para tanto, deve-se levar em consideração a organização social e a localização do espaço, ao se construir uma análise minuciosa da localidade, por conta da definição de certo tema/objeto.

Para Bourdin (2001, p.25), “a localidade às vezes não passa de uma circunscrição projetada por uma autoridade, em razão de princípios que vão desde a história a critérios puramente técnicos”, que, por vezes, não levam em consideração outros aspectos, que não sejam apenas os técnicos e geográficos. No entanto, para o autor os aspectos ligados às relações culturais, históricas, linguísticas, religiosas são muito complexas e de grande importância para o estudo da localidade.

Bourdin igualmente destaca que é no local que vive o homem, que é nesse espaço que ele se relaciona, portanto, no qual as identidades são estabelecidas. Entretanto, segundo o mesmo autor, não se pode deixar de lado a universalização, que de uma forma ou de outra está ligada e influencia a localidade. A universalização parece, à primeira vista, paradoxal ao local, entretanto, elas se confundem principalmente pela globalização. Conforme o próprio Bourdin:

Desta forma, chegamos a uma definição do local que não faz dele nem uma necessidade antropológica nem um conteúdo herdado e inevitável, mas uma forma social que constitui um nível de integração das ações e dos atores, dos grupos e das trocas. Essa forma é caracterizada pela relação privilegiada com um lugar, que varia em sua intensidade e em seu conteúdo (2001, p.56).

É com base nessas considerações e princípios que a análise da localidade escolhida para pesquisa será desenvolvida. Aspectos universais, regionais e locais serão levados em consideração, de modo tenso e articulado, a fim de compreender e interpretar os modos de vida de Ilha Solteira, desde sua construção em 1968 até os dias atuais. São universais que atuam nesta localidade: elementos constituintes das

relações sociais, inclusive a construção das identidades, o racismo estruturante, construída historicamente em relação aos negros.

Justifica-se tal pesquisa pelo papel do negro na construção da sociedade brasileira, pelas prerrogativas contidas na Legislação sobre Africanidades, pelo papel da escola no combate ao preconceito e à discriminação raciais, bem como pela falta de políticas públicas municipais voltadas para o tema Africanidades na rede municipal de Ilha Solteira/SP.

A pesquisa é desenvolvida na Universidade Estadual Paulista/Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (UNESP/IBILCE) São José do Rio Preto e Universidade Estadual Paulista/Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (UNESP/FEIS) Ilha Solteira, apresenta abordagem quali-quantitativa, natureza aplicada e concilia exploração, descrição e explicação, valendo-se para isso de referências bibliográficas, legislação educacional e fontes documentais de primeira mão, leia-se as respostas aos questionários emitidas pelos atores educacionais mencionados (GIL, 2002; MINAYO, 2000; TRIVINÕS, 1987; GAMBOA, 1997; ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 2001).

A pesquisa possui abordagem quali-quantitativa, tendo em vista que envolve registro sistematizado de opinião pública colhidos através da ferramenta *Google Forms*, interpretados com apoio e auxílio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

A opção metodológica da pesquisa merece maiores considerações. É aplicada porque intenciona gerar conhecimentos dirigidos à solução de problemas específicos (promoção da educação das relações étnico-raciais, mais especificamente do Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras). Ao mesmo tempo, a pesquisa é descritiva e explicativa porque a interpretação do material investigado (respostas aos questionários) será orientada por conceitos e conteúdos apreendidos na leitura e na reflexão de bibliografia e legislação selecionadas.

Conceitos e legislação que norteiam a interpretação do material, aliás, são alvo de reflexões apresentadas no CAPÍTULO 1, intitulado “*Olhares*”. Nesta parte do texto, tratamos de temas caros à pesquisa, a saber: “Educação das relações étnico-raciais”, “Negritude e Brasil”, bem como “Autonomia, saberes e fazeres”. Cada um desses temas nos conduziu a travar diálogos com certos autores, constituindo um conjunto de interlocutores formado por: Munanga (2003; 2005; 2012), Fonseca (2009; 2012), Gomes (2013), Freire (1996), Fanon (1968; 2008), Fernandes (1978), entre outros.

No CAPÍTULO 2, intitulado “*Cenários*” será apresentada a história envolvendo o local da pesquisa, desde sua construção, em 1968. Um estudo sobre o ‘Canteiro de obras’, ‘Trabalhadores’ e ‘Cidade planejada’ trará um retrato necessário para a compreensão das relações sociais envolvendo o sujeito da pesquisa: o negro em Ilha Solteira. Ideias e ideais criados e defendidos em torno do progresso e do desenvolvimento são apresentados como sendo indelévels na narrativa envolvendo a história e gente locais.

O CAPÍTULO 3, intitulado “*Segregações*”, trará contribuições para o entendimento de como se deu os diferentes tipos de segregação e discriminação em Ilha Solteira, sendo: ‘Espacial e de classe’, ‘Cultural e étnico-racial’ e ‘Educatonal’. Indicar como a diferença e o desrespeito ao Outro foram tornadas naturais na paisagem urbana local é o desafio desta parte do texto.

Segue, então, o CAPÍTULO 4, “*Personagens*”, dedicado a apresentar o perfil dos atores educacionais que atuam na rede municipal de Ilha Solteira/SP, particularmente: a formação profissional inicial, a formação profissional continuada e a atuação profissional. Esse capítulo marca o emprego de dados empíricos levantados na pesquisa desenvolvida no curso do mestrado.

O último e QUINTO CAPÍTULO, “*Africanidades?*”, foi organizado para igualmente expressar os dados empíricos que dizem respeito ao tema central da pesquisa, ou seja, o ponto de vista dos atores educacionais que atuam na rede municipal de Ilha Solteira/SP sobre preconceito, discriminação e racismo, a formação e atuação profissionais que desenvolvem sobre Africanidades, a percepção que possuem sobre a relação entre Africanidades e ambiente escolar, bem como o conhecimento que possuem a respeito da legislação associada às Africanidades.

Seguem, então, as Considerações Finais, Referências e Apêndices.

CAPÍTULO 1

OLHARES

“Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça se implante antes da caridade”.

(Paulo Freire, p.05, s/d)

1. Educação para as Relações Étnico-Raciais

O processo de ensino e aprendizagem contemporâneo brasileiro está impregnado de marcas do preconceito e racismos ditados pela visão eurocêntrica há séculos. A visão da África na história da conquista territorial, entendida por muito tempo como colonização, deixou imagens estereotipadas que persistem até os dias de hoje no imaginário das populações contemporâneas em todo mundo, inclusive, no Brasil (MUNANGA, 2012).

Desta forma, os negros advindos da África - juntamente com suas culturas, religiosidades, línguas –, e que contribuíram para a constituição do povo brasileiro, vem sofrendo discriminação racial e marginalização, desde a colonização. Como destaca Munanga e Gomes:

O abismo racial brasileiro existe, de fato, e são as pesquisas e estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade entre negros e brancos que comprovam a existência da grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica, que atinge toda a população brasileira e, de modo particular, os negros (2006, p.172).

Os resultados foram demasiadamente desastrosos, tanto que os anos posteriores à denominada “Abolição da Escravidão” não foram suficientes para resolver, ou sequer amenizar, uma série de problemas decorrentes das atrocidades cometidas ao longo dos quase quatrocentos anos desta instituição social, por isso, permanece a necessidade de luta pela participação equitativa de negros e negras em todos os espaços da sociedade brasileira (BRASIL, 2006).

Essa luta ainda se faz necessária porque, segundo Sales Augusto dos Santos (2005), o ato realizado em 1888 não se configurou como uma real Abolição, tendo sido apenas o início de longo e árduo processo para a conquista da plena libertação dos negros. A luta por uma "segunda abolição" vem, desde então, se fortalecendo com importantes ações dos movimentos negros.

Os movimentos de resistência dos negros são registrados desde que o comércio de africanos passou a envolver o Brasil. Eles foram vitais para a população escravizada, pois, combateram as políticas públicas a favor do estado monárquico português, com objetivo de exploração e genocídio dos indígenas e dos africanos, por

conta da expansão do mercado e da produção de matérias-primas em diversas regiões do mundo (FONSECA, 2009).

Muitos movimentos sociais negros foram organizados em todo o território brasileiro, sempre propondo reivindicações que sugeriam importantes ações para a construção de uma política de reparação humanitária para o povo negro. Embora esses movimentos existam desde a diáspora africana, passando pelo movimento abolicionista, foi a partir da segunda metade da década de 1940 até a década de 1970 que passam a ter um caráter político e contestador da ordem vigente, colocando em pauta as questões raciais, quando passa a ser compostos, principalmente, pela população negra de vários setores.

BRASIL (2005) destaca que, na década de 1950, membros do Teatro Experimental Negro realizaram congresso, reivindicando “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país” (p.23), pois acreditavam que uma mudança na configuração da educação, até então com raízes unicamente europeias, poderia ser importante para a luta contra o racismo.

Ao longo de sua história, o Brasil estabeleceu um modelo de desenvolvimento extremamente excludente, responsável por limitar o acesso à escola de maioria da população, formada especialmente por negros e negras. Visando alterar esse estado de coisas é que a luta contra o preconceito racial envolveu ações no campo da educação, conforme defendido pelo Movimento Negro, desde o final do século XIX. As reivindicações desse Movimento constituíam um grupo do qual eram destacados itens como: contrariedade a discriminação racial e a difusão de ideias racistas nas escolas; luta por melhores condições de acesso ao ensino; reformulação dos currículos escolares, visando à valorização do papel do negro na História da Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas; além da participação dos negros na construção dos currículos (BRASIL, 2005).

Sendo a escola o encontro da diversidade de classe social e de raça é que ocorrem as relações preconceituosas e discriminatórias. Desta forma, segundo Anjos: “O sistema escolar tem sido estruturado para a perpetuação de uma ideologia sócio-político-econômica que, junto aos meios de comunicação social, mantém uma estrutura classista, transmissora de valores distorcidos e individualistas” (apud MUNANGA, 2005, p.174).

O processo de redemocratização intensificado na década de 1980 oportunizou ampliação de espaços para tal reivindicação, ao culminar com a Constituição Federal de 1988, que garante a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (artigo 5º), bem como garante o direito à demarcação de terras dos quilombos e estipula que o racismo deve ser tratado como crime sujeito a pena de prisão, inafiançável e imprescritível.

Embora essas lutas estivessem em constante desenvolvimento, foi na última década do século XX e no início do século XXI que ganharam maior expressividade; pois houve a realização de várias ações internacionais, objetivando uma "Educação de qualidade para todos" e uma "educação antirracista".

As reflexões suscitadas a partir dos atos supracitados, somados às incansáveis lutas internas de movimentos sociais negros, permitiram a alteração da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, em consonância com o que foi reivindicado em 1950, torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica, segundo a Lei 10.639/2003. Consta nesse documento:

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

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

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182ª da Independência e 115ª da República.

A Lei 10.639/2003 havia sido aprovada em 1999, entretanto, foi promulgada apenas em 2003, mediante compromisso do governo Lula com o movimento negro brasileiro. No mesmo ano de 2003, aliás, 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).

Esse foi importante passo para mudança na educação brasileira, rumo à educação anti-racista, mas que ainda necessita de muita pressão dos movimentos sociais negros e dos intelectuais⁴ junto ao governo brasileiro, para que a Lei não se transforme em mais uma de tantas não cumpridas.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino. O parecer 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).

⁴ Intelectuais é aqui entendido tal como definido por Gramsci (1982): “Cada grupo social cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais” (p.3). “Cada grupo social “essencial” encontrou – pelo menos na história que se desenrolou até aos nossos dias – categorias intelectuais preexistentes” (p.05).

Para implantar a Lei 10.639/2003, o Ministério da Educação (MEC) promoveu a elaboração e a publicação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. O documento veio à 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.08).

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” reforçavam a obrigatoriedade desse conteúdo no ambiente escolar. Esta obrigatoriedade evidencia a necessidade de se pensar para além da simples inclusão de novos conteúdos no currículo escolar, mas refletir sobre a marginalização atual do negro, bem como o apagamento e invisibilidade das culturas africanas e afro-brasileiras.

Em 2008, a Lei 10.639/2003 foi complementada pela Lei 11.645/2008, que reafirma a importância dos estudos da cultura africana e afro-brasileira e igualmente 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.

A apresentação da legislação envolvendo ações afirmativas que dizem respeito ao negro representa oportunidade de pensar o contrário, isto é, a série de leis que

caracterizaram o espaço social atribuído ao negro no Brasil até passado recente.

Conforme Prudente:

Durante quase quatrocentos anos o negro foi objeto útil de compra e venda, sujeito à hipoteca. Conforme classificação de Teixeira de Freitas, Consolidação das Leis Civis (1858), os escravos pertenciam à classe dos bens móveis, ao lado dos semoventes. Com os semoventes figuravam nos contratos de terras como bens acessórios dos imóveis (1988, p.136).

Outro ponto essencial para a superação do racismo é a compreensão do que é raça. A legislação envolvendo Africanidades e ratificada a contar da década de 2000 propõe reflexões sobre este tema, relacionando sua discussão ao conceito de etnia.

Nos séculos XVI e XVII, a religião católica buscava explicação na Teologia e na Bíblia para a existência dos negros e provar se eles eram ou não humanos (MUNANGA, 2003). A prova foi fornecida pelo mito dos Reis Magos, onde Baltazar, o mais escuro dos três foi considerado o representante da raça negra.

No século XVIII, o século da racionalidade, o termo raça foi marcado por conceitos biológicos, que classificavam a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados. Segundo Munanga (2003) não haveria danos a humanidade se a classificação da humanidade em raças tivesse servido apenas como ferramenta para operacionalizar o pensamento. "Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo" (MUNANGA, 2003, p.02).

No século XX, a classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria: a raciologia. Segundo Munanga (2003, p.05), apesar da máscara científica: "[...] a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana".

Hoje a definição do conceito raça foi modificado, uma vez que passou a ser compreendida como uma construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, entre outras raças/etnias, cuja ideologia são as relações de poder e dominação. Dessa forma, o conceito de raça biológica e cientificamente estabelecido a partir do século XVIII passa a ser inoperante. Entretanto, o termo racismo continua a ser utilizado para designar concepções e atitudes construídas a partir de interpretações do Outro com base no reconhecimento de fenótipos.

Gomes e Jesus (2013) apontam dificuldades que os atores educacionais, professores ou gestores, enfrentam ao colocar em prática ações antirracista. Segundo os autores:

[...] um dos principais problemas no campo da educação para a educação das relações étnico-raciais a ser superado é a ausência de levantamentos prévios de abrangência nacional acerca das experiências e práticas em andamento [...], no âmbito da escola e da gestão do sistema de ensino (GOMES; JESUS, 2013, p.23).

Dentre as dificuldades apontadas está não só o desinteresse de algumas escolas acerca dos assuntos relacionados ao racismo, preconceito, discriminação, mas principalmente o modo como os atores educacionais lidam com questões de ordem política e pedagógicas, com formas autoritárias de gestão, desestímulo à carreira, descompromisso com o público, além de posturas políticas conservadoras.

A Legislação envolvendo Africanidades que veio à lume na década de 2000 foi, sem dúvida, importante avanço para a garantia de reconhecimento da cultura da população afro-brasileira e para a reparação aos danos causados pela escravidão. Contudo, há ainda um longo caminho a ser percorrido para se chegar a uma educação pautada no combate ao racismo e no respeito às diversidades, o que significa, entre outras ações, promover a formação inicial e continuada de professores.

1.2. Negritude e Brasil

É reconhecido que, em seu caráter prescritivo e normativo, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 não estão sendo suficientes para reparar os prejuízos de quase meio século de escravidão, uma vez que as marcas ditadas pelo racismo continuam a imperar na sociedade brasileira.

O racismo no mundo e no Brasil foi incutido no imaginário das pessoas, devido as diversas características socioculturais, consideradas inferiores, advindas da África a partir da Diáspora Negra (século XV e XVI). A visão deturpada do continente africano contribuiu para a manutenção do racismo. Imagens de pessoas ligadas a sub-humanidade foram difundidas para facilitar a exploração, a sujeição e a escravização. De acordo com o estudioso:

A exploração e a dominação brutal às quais foram submetidos os africanos exigiam que fossem considerados rudes. Com a finalidade de justificar e legitimar a violência, a humilhação, os trabalhos forçados e a negação da humanidade dos africanos, era preciso bestializá-los (MUNANGA, 2012, p.12).

O tráfico negreiro foi considerado pela amplitude, duração e violência uma das maiores tragédias da humanidade. Os europeus foram, segundo Munanga (2012), os maiores responsáveis pelo tráfico de cerca de 40 a 100 milhões de africanos para a Europa e para a América. Foram responsáveis também pela morte de milhares de homens e mulheres, durante captura, transporte e venda nos portos de desembarque. O escravizado era visto como mercadoria e deveria total obediência a seu proprietário.

No Brasil a escravidão durou por aproximadamente quatrocentos anos, sendo, inclusive, o último país a abolir a escravidão. Durante os anos de cativeiro, trabalho forçado, humilhações, apagamento de suas culturas e de opressão, o negro sofreu para fornecer força de trabalho considerada necessária para o enriquecimento da colônia. De acordo com estudiosos:

Seres livres em suas terras de origem, aqui foram despojados de sua humanidade através de um estatuto que fez deles apenas força animal de trabalho, coisas, mercadorias ou objetos que podiam ser comprados e vendidos; fontes de riqueza para os traficantes (vendedores) e investimentos em “máquinas animais” de trabalho para os compradores (senhores de engenhos). Foi esse regime escravista que fez do Brasil uma espécie de sociedade dividida e organizada em duas partes desiguais (como uma sociedade de castas): uma parte formada por homens livres que, por coincidência histórica, pele branca, e a outra formada por homens e mulheres escravizados que, também por coincidência histórica, é negra (MUNANGA; GOMES, 2006, p.06).

Os condenados da terra – assim chamados por Franz Fanon (1968) – tiveram suas dignidades arrancadas, suas culturas negadas, seus territórios colonizados, seus corpos confiscados, têm sido segregados, humilhados e discriminados, mesmo após a abolição da escravização, em 1888.

Para o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (1989), no cenário pós-abolição o negro teria que iniciar uma nova luta – agora a luta por uma segunda abolição – a luta para ser gente. Prossegue Fernandes:

Porque ele sofreu todas as humilhações e frustrações da escravidão, de uma Abolição feita como uma revolução do branco para o branco e dos ressentimentos que teve de acumular, vegetando nas cidades e tentando *ser gente*, isto é, cidadão comum (1989, p.07).

As consequências da escravização são claramente notadas: a população negra foi impedida de competir no mercado de trabalho – com os imigrantes -, os negros foram condenados à marginalização e à exclusão. “Somente a mulher negra logrou enfrentar esse período sem perder onde trabalhar, embora sujeita a uma exploração

aviltante”. (FERNANDES, 1989, p.55). A maioria da população negra continua marginalizada, excluída da riqueza e do poder, mesmo após 130 anos de decretada o fim da escravização no país.

Fernandes aponta que no Brasil o racismo se revela de forma estrutural e provoca sequelas avassaladoras:

[...] o racismo institucional ou camuflado possui menor importância do que ele representa na reprodução da concentração racial da riqueza, da cultura e do poder, da submissão do negro, como “raça”, à exploração econômica, à exclusão dos melhores empregos e dos melhores salários, das escolas, da competição social com os brancos da mesma classe social etc., e à redução da maioria da massa negra ao “trabalho sujo” e a condições de vida que confirmam o estereótipo de que “o negro não serve mesmo para outra coisa” (FERNANDES, 1989, p.35).

Diante dessas barreiras, Santos (2005) aponta que “agora livre”, o negro percebeu que continuava preso a discriminação racial e a falta de políticas públicas para sua inserção na sociedade e passou a lutar pelo direito à educação formal, como forma de ascensão social. De acordo com Santos:

[...] os negros perceberam rapidamente que tinham que criar técnicas sociais para melhorar a sua posição social e/ou obter mobilidade social vertical, visando superar a condição de excluídos ou miseráveis. A valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de status. Houve uma propensão dos negros em valorizar a escola e a aprendizagem escolar [...] (2005, p.21-22).

A busca pela instrução formal se mostrou bastante paradoxal, pois é sabido que a escola tem grande responsabilidade na perpetuação do racismo, embora também tenha representado uma das poucas saídas para o negro:

[...] não há dúvidas de que para os negros a busca da instrução (educação formal) como fator de integração sócio-econômica e competição com os brancos, logo após a abolição da escravatura, foi um passo correto; porém, não suficiente para a sua ascensão social. Os negros compreenderam que sem educação formal dificilmente poderiam ascender socialmente, ou seja, obter mobilidade vertical individualmente ou coletivamente, numa sociedade em pleno processo de modernização (SANTOS, 2005, p.22).

Importante frisar que esse processo de libertação (Lei Áurea) não foi pacífico ou bondade da classe burguesa, branca e opressora, mas sim fruto de lutas de movimentos negros, das resistências negras, conforme mencionado anteriormente.

As centenas de anos de escravização e opressão, sofridas pelos negros, só podem, segundo Fanon (1968; 2008), ser desfeitas através de uma descolonização.

Para essa descolonização é necessária uma troca de lugar entre os colonos e os colonizados, onde “os últimos serão os primeiros” (FANON, 1968, p.27). O autor afirma que o colonizado para se libertar do colonizador precisa lançar mão da luta prática. Ficar no plano das ideias não garante a liberdade.

Na obra “Pele Negra, Máscaras Brancas” (2008), Fanon relata o quanto é difícil para o negro viver e ser aceito enquanto ser humano em uma sociedade racista, que reconhece como humano somente aquele que tem pele branca. Segundo ainda Fanon (2008), essa repulsa em relação ao negro causa consequências, principalmente subjetivas, ou seja, psíquicas, que justificam a vontade do negro em se tornar branco.

No Brasil, essa ideia de que o branco é superior ao negro se difundiu e se perpetuou no imaginário das pessoas, causando o racismo. Para Fanon (2008) o racismo traz consequências tanto para o oprimido quanto para o opressor, uma vez que a violência praticada pelo opressor (colonizador) o torna desumano ao desumanizar o oprimido (colonizado). Para Fanon (2008), a superação do racismo está na capacidade de ambos – oprimido e opressor – (re)conquistarem a humanização.

A superioridade do branco em relação ao negro apresenta-se muitas vezes de maneira bastante tênue aos olhos dos menos avisados. A piada é um exemplo de como o racismo pode transitar na sociedade, sem ser percebido. Fonseca (2012, p.31) diz que “ao provocar o riso, a piada dissimula e descontra os possíveis conflitos e o mal-estar entre os emissores e os receptores da mensagem”. A piada tem o poder de causar dor, de desumanizar o sujeito, além de fortalecer e revigorar a visão estereotipada sobre os oprimidos.

No caso brasileiro, as piadas insistem em representar o negro de modo inferiorizado e marginal, enquanto o branco ocupa o lugar de quem detém o poder. Conforme Fonseca:

Elas discriminam, marginalizam e, às vezes, criminalizam os descendentes de africanos – representando-os como vadios, malandros, ladrões, aproveitadores, e inferiorizando-os diante dos outros contingentes populacionais constituintes do país. Elas fomentam e até justificam a continuidade dos processos de discriminação e exclusão dos negros (FONSECA, 2012, p.32).

É nesse contexto que a sociedade brasileira tem ainda um longo caminho a percorrer para que a frágil democracia racial deixe ser uma utopia.

1.3. Autonomia, saberes e fazeres

É refletindo sobre os aspectos ponderados até o momento que devemos pensar a (re)educação das relações étnico-raciais numa perspectiva freireana, refletindo sobre os saberes necessários à prática educativa rumo a construção de processos formativos em favor da autonomia do ser dos educandos e, conseqüentemente, da construção de sociedade mais justa e equânime.

Antes de adentrar às contribuições de Paulo Freire é importante ressaltar sua ligação com o pensamento e as lutas contra o colonialismo de Fanon. Silva (2018) aponta que ambos possuem relação com as lutas de libertação: Freire em Cabo Verde e Guiné-Bissau e Fanon na Argélia, estando vinculados, então, às reflexões sobre a violência. Para os dois pensadores, por ser um fenômeno extremamente violento, o colonialismo deve ser combatido com veemência.

Paulo Freire foi um dos poucos intelectuais brasileiros “cujo vínculo com Fanon se fez muito próximo, pois Freire estruturou elementos fundamentais de seu pensamento a partir do diálogo com o intelectual martinicano” (SILVA, 2018, p.8). Fanon influenciou seu pensamento nos seguintes aspectos: o existencialismo católico e o nacionalismo anticolonialista. Para ambos “o imperialismo e as desigualdades sociais se opõe à ideia de construção de nação” (SILVA, 2018, p.09).

Feita essa observação, pensemos nas contribuições de Paulo Freire, mais especificamente dos escritos que compõem a obra “Pedagogia da Autonomia” (1996), implica no reconhecimento de que a promoção da educação das relações étnico-raciais diz respeito diretamente com a formação de professores da educação básica, como o principal elemento para mudança de práticas e de posturas racistas (GOMES; JESUS, 2013).

É importante salientar que o professor não é o único responsável pela educação das relações étnico-raciais, mas é inegável que sua colaboração é primordial. Paulo Freire corrobora para esse entendimento, apontando a importância do papel do educador, partindo da ideia de “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), o que significa rejeitar qualquer tipo de discriminação e acrescentar ainda a importância da ética nesse processo educativo. Segundo o próprio 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 e vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (1996, p.17).

Para que haja sucesso dessas políticas de reparação, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros/as brasileiros/as se faz necessário pensar na formação docente pautada na criticidade, na dissociação entre "seriedade docente e afetividade" (FREIRE, 1996, p.159).

Como política de reparação humanitária, a Lei 10.639/2003 visa, 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. Tal autor diferencia autoridade de autoritarismo e liberdade de licenciosidade, devolvendo à autoridade a tarefa da construção da liberdade.

A autoridade pedagógica faz-se imprescindível na educação das relações étnico-raciais, pois tornará o professor uma referência ética, afetiva, política e epistemológica. Conscientizado que na sociedade e, por consequência nas escolas ainda permeiam relações repletas de preconceitos e discriminação, não poderá o professor ser omissos no exercício de suas funções. Conforme Freire:

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 (1996, p.60).

Sendo sujeito da história, o professor é capaz de "transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a" (FREIRE, 1996, p.76). Neste sentido, sua intervenção é considerada ferramenta importante, pois, entre outras ações, poderá "descolonizar" os currículos atuais, que preservam suas raízes europeias, daí a desconsideração do papel dos negros na construção e na constituição da sociedade brasileira.

Descolonização dos currículos segundo Gomes (2012), implica em um importante processo de diálogo entre escola, currículo, realidade social e necessidade de formar professores reflexivos, principalmente, no que tange as culturas negadas e silenciadas no campo da educação.

A descolonização dos currículos é um dos grandes desafios para a educação brasileira, já que oportunizará a ampliação de olhares, para além de um rol de conteúdos que prepararam os estudantes para o mercado de trabalho ou para o vestibular (GOMES, 2012, p.99).

A descolonização de currículos coaduna com as ideias de Freire, especialmente, quando esse autor trata sobre a formação e a autonomia do professor.

Inicialmente, cumpre reconhecer que levar a descolonização de currículos adiante envolve dois saberes salientados por Freire, como necessários à prática docente: "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. O autor questiona a docibilidade com que os professores aceitam "as verdades" distorcidas. Por séculos, o ensino brasileiro enxergou a história da África e a própria história através de lentes míopes. 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 se há produção de conhecimento ou mera reprodução são ações importantes no exercício da prática docente comprometida com a libertação e construção da autonomia.

Para o autor é equívoco pensar que a educação e a prática docente sejam neutras, mantendo as concepções da ideologia dominante ou procurando desmascará-la, a educação sempre terá um 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 que "ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo" (FREIRE, 1996, p.110).

De acordo com 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 (1996, p.115).

A conscientização desta não neutralidade na educação é imprescindível para que o docente repense a sua prática diariamente, pois sua presença diante dos educandos já se faz política. O docente que opta por silenciar-se diante de situações de preconceito, consciente ou não, já se compromete com a perpetuação do racismo. Conhecendo esta realidade, notoriamente marcada por práticas racistas, a tomada de

decisão pelo ensino democrático implica, nas palavras de Paulo Freire (1996), pensar certo, ou seja, fazer escolhas conscientes para concretizar a educação para as relações étnico-raciais.

Segundo Freire, outros saberes também são imprescindíveis aos docentes que, com autoridade pedagógica, trabalham para a construção da liberdade dos educandos, entre eles "ensinar exige disponibilidade para o diálogo" (1996, p.152), o que significa abrir-se ao conhecimento que constitui a realidade, por conseguinte, à superação das relações de hierarquização.

Entende-se que a educação para as relações étnico-raciais será mais eficaz se os docentes estivessem preparados, do ponto de vista epistemológico, para estabelecerem diálogos com os educandos. Seria possível transformar a realidade, se os educandos conseguissem dialogar sobre as tristes experiências que vivenciam nesta sociedade excludente. Para Freire (1996) o diálogo é favorecido.

O diálogo é peça fundamental na construção do conhecimento e na apropriação da liberdade. Na propositura de diálogos, no saber escutar, é evidenciado outros saberes necessários à prática docente: segurança, competência profissional e generosidade (FREIRE, 1996, p.102). Para tratar do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras, das relações étnico-raciais, em geral, 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 (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 dos sujeitos. Desse modo, para tecer diálogos é preciso generosidade, como destaca Freire:

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 (1996, p.71).

Ao se tratar de política de reparação humanitária, a educação para as relações étnico-raciais não poderia deixar de perpassar outros saberes evidenciados por Paulo Freire. O docente que assim deseja ensinar, deve saber que ela exige "rejeição a qualquer forma de discriminação de raça, de gênero, pois ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia" (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 as caracterizadas como "brincadeirinhas" (FONSECA, 2012). Isso porque, conforme mencionado anteriormente, diferente de outros países, onde o racismo gerou até divisão territorial, cresceu e se desenvolveu no Brasil uma espécie de racismo muito particular, cheio de cordialidade e mascarado.

Tal forma de racismo corrobora para a construção do mito da democracia racial, isto é, de narrativa que frisa a existência de relação harmoniosa e igualitária entre brancos e negros no Brasil. Questionar esse mito nas práticas educativas desenvolvidas em sala de aula implica em reconhecer que: "A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo o nosso sonho" (FREIRE, 1996, p.76).

Propõe-se a denúncia de realidade constituída por quase quatrocentos anos de escravidão, portanto, por marcas profundas de apagamento, invisibilidade e não reconhecimento da cultura negra como constituinte da formação brasileira. Denuncia-se, ainda, a ineficácia de algumas políticas públicas, a formação de professores, a revisão de materiais didáticos já existentes e a produção de novos materiais, a revisão de práticas tradicionais que não valorizam o diálogo como forma de produção de conhecimento. Contudo, como afirma Paulo Freire, a situação envolvendo o racismo no Brasil "é problemática, mas não é inexorável" (1996, p.21).

Há um feliz anúncio de superação: a educação para as relações étnico-raciais. Não só como obrigatoriedade imposta pela Lei 10.639/2003, mas como nova forma de fazer educação. Freire (1996) fala da utopia como algo que ainda não é, mas que pode vir a ser; fala do sujeito esperançoso, já que está em constante luta para diminuir as razões que o torna desesperançado. Enquanto propiciadora da construção da

liberdade, pode a educação configurar grande oportunidade 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 onde o processo de ensino-aprendizagem, segundo a perspectiva antirracista, se concretize. Tal criticidade pode ser vislumbrada nos princípios apresentados na obra “Pedagogia da Autonomia”.

CAPÍTULO 2

CENÁRIOS

“Pessoas oprimidas não podem permanecer oprimidas para sempre. O anseio pela liberdade eventualmente se manifesta”

(Martin Luther King, s/d)

2.1. Canteiro de obras

As primeiras hidrelétricas brasileiras foram construídas a mando de D. Pedro II, no final do século XIX. A província de São Paulo construiu pequenas hidrelétricas em São Carlos, 1883, e em Rio Claro, 1885 (SÁVIO, 2011).

Diniz (2011) acrescenta que a necessidade de expandir o comércio e a indústria provocou o investimento em empresas de energia elétrica. A expansão da iluminação pública contribuiu para o impulsionamento de investimentos na indústria de geração de energia elétrica. O uso de lâmpadas elétricas nas residências passou a ser “objeto de desejo da população e dos capitalistas que souberam entender as potencialidades da indústria que despontava” (DINIZ, 2011, p.62).

Entretanto, foi a partir de 1901, com a constituição da *Light* no Brasil, empresa de capital estrangeiro, que deu-se início ao desenvolvimento econômico de São Paulo e exigiu a construção de novas fontes de energia elétrica, sendo construída, então, a Usina de Parnaíba, na Cachoeira do Inferno (rio Tietê), a primeira de grande porte, atingindo, em 1912, a geração de 16.000 kW (SÁVIO, 2011).

Logo nos primeiros anos do século XX, o paulistano passou a consumir bens beneficiados por processos industriais impulsionados pelo uso da energia elétrica. Segundo Diniz:

O desenvolvimento e aplicação de processos industriais o beneficiamento de gêneros alimentícios, impulsionados pelo uso da energia elétrica, permitiram a compra desses gêneros em estado bem mais próximo de sua utilização na preparação de refeições, liberando espaço e tempo de trabalho nas residências. Ao mesmo tempo outras tarefas e atividades de lazer poderiam ser realizadas dentro das casas como a costura, a leitura, a audição de vitrola ou rádio e a convivência, aluminadas pelos lampiões ou pelas lâmpadas elétricas (2011, p.62).

Diniz observa ainda que as transformações na sociedade, a partir do uso da energia elétrica, não ocorreu de forma uniforme nas residências. Os benefícios surgiram primeiramente para as classes sociais mais favorecidas. Segundo Diniz (2011, p. 62), há “registro do uso intensivo de velas e lamparinas nas residências mais humildes ainda nos anos de 1960”.

Em 1900, o Estado de São Paulo possuía fornecimento regular de energia elétrica em Rio Claro, Piracicaba, Cravinhos, São Carlos, São José do Rio Preto, Pinhal, Ribeirão Preto, além da capital (DINIZ, 2011), e, na maioria desses casos, o atendimento era realizado por empresas de caráter local.

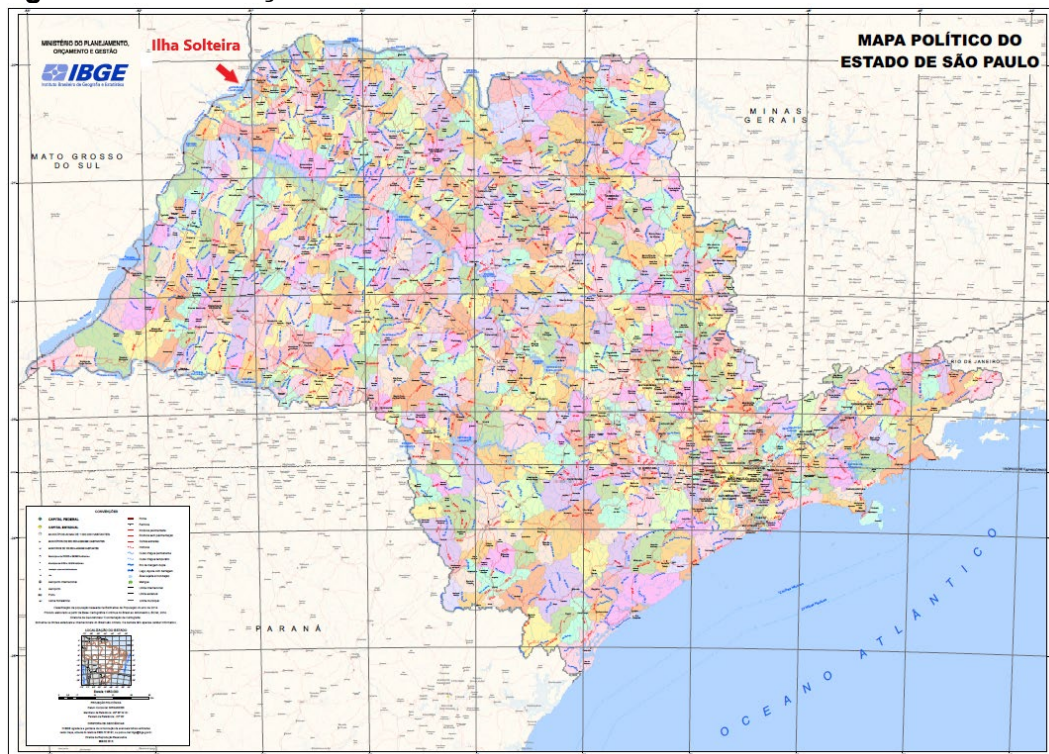
Em 1950, devido à grande crise provocada pela seca e o aumento da demanda, houve, segundo Diniz (2011), a necessidade de investimentos estatais na indústria de geração de energia elétrica. Conforme este autor:

A criação de empresas estatais, federais e estaduais, com o objetivo de construir e operar sistemas de geração e transmissão de energia, indicava que, apesar das discussões entre estatizantes e privatistas, cada vez mais o Estado se tornava presente esse mercado não só na sua função reguladora, mas também e principalmente por meio de fortes investimentos na ampliação do parque gerador nacional, de maneira coordenada e definida pelos diversos planos estaduais de eletrificação e pelo plano federal, mesmo que ao formalmente aprovado (DINIZ, 2011, p.97).

Em 1954 foi criado o fundo federal de eletrificação, que instituiu o Imposto Único sobre Energia Elétrica (Lei nº 2.308 de 31 de agosto de 1954) e foi destinado a prover e financiar instalações de produção, transmissão e distribuição de energia elétrica. Essa lei, prossegue Diniz (2011), gerou importante fonte de receita para a consolidação dos ideais de eletrificação no Brasil, especialmente em São Paulo.

Ilha Solteira (Figura 1), cidade atualmente com 26 mil habitantes, aproximadamente, localizada no extremo Noroeste paulista, divisa com Mato Grosso do Sul, às margens do rio Paraná, foi criada em 1968, justamente, como canteiro de obras para construção da represa e da usina hidrelétrica de mesmo nome.

Figura 1 – Localização de Ilha Solteira no Estado de São Paulo



Fonte: IBGE/Mapas. Disponível em:

ftp://geofp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_estaduais_e_distrito_federal/politico/2015/sp_politico850k_2015.pdf.

Acessado em: 26 mai. 2018.

A grandiosidade da Usina Hidrelétrica de Ilha Solteira pode ser confirmada pelos números sempre exorbitantes. Sávio (2011, p.45) aponta:

- “os imensos recursos necessários para a construção da obra: US\$ 1 bilhão e 180 milhões – dinheiro vindo do Estado, da própria Cesp, da Eletrobrás e de financiamentos e empréstimos no exterior”;
- a mudança do curso do rio Paraná, cuja vazão média é de 5.200 metros cúbicos de água por segundo;
- a quantidade exorbitante de cascalho, pedregulho e areia, vindos pelo rio, que superava o movimento de muitos portos brasileiros;
- a quantidade de concreto utilizado na obra, cerca de 3.520.000 metros cúbicos, que daria para construir 1.700 prédios de 35 andares, podem ilustrar a imponência da obra (SÁVIO, 2011).

De acordo com este autor:

O gigantismo da obra e as novas tecnologias desenvolvidas despertaram a atenção de especialistas. Centenas de delegações brasileiras e de vários países visitaram Ilha Solteira durante o período da construção. Em 10 de janeiro de 1970, no auge da ditadura militar, o presidente da República, general Emílio Garrastazu Médici, visitou Jupiá e Ilha Solteira pela primeira vez desde sua posse. [...] Depois do

presidente, ao longo dos primeiros anos da década de 70, foram milhares de visitantes, incluindo governadores, ministros, secretários de estado e militares dos Estados Unidos, Itália, Portugal, França, Venezuela, Chile e dezenas de outros países (SÁVIO, 2011, p.46).

A monumentalidade da usina Hidrelétrica de Ilha Solteira é enfatizada até os dias atuais, por meio de imagens que retratam o período de sua construção. São frequentes a apresentação de fotografias baseadas em planos abertos e, por conta desse recorte imagético, capazes de apresentar a quantidade de maquinário utilizado, o controle/domesticação da natureza, bem como o destaque da obra em meio a paisagem natural (Figuras 2 e 3).

Figura 2—Monumentalidade visual na construção da Usina de Ilha Solteira, S/D



Fonte: Memorial dos Municípios. Acervo digital: Disponível em: <http://www.memorialdosmunicipios.com.br/fotos.asp?prod_id=92&tipo_id=278>. Acessado em: 26 mai. 2018.

Figura 3 -Monumentalidade visual na construção da Usina de Ilha Solteira S/D



Fonte: Memorial dos Municípios. Fonte: Memorial dos Municípios. Acervo digital: Disponível em: <http://www.memorialdosmunicipios.com.br/fotos.asp?prod_id=92&tipo_id=278>. Acessado em: 26 mai. 2018.

O interesse envolvendo a implantação de usina hidrelétrica no Noroeste paulista surgiu por volta dos anos de 1950, impulsionado pelo ciclo desenvolvimentista e devido a presença de grandes quedas d'água na região (SÁVIO, 2011). Froelich (2001) afirma que a ideia de construir uma grande hidrelétrica surgiu muito antes do início das obras. Conforme tal autor:

Tudo indica que o projeto Ilha Solteira, latente desde 1952, brotou durante o período de governo de Juscelino Kubitschek, representativo do “milagre” dos anos 50, como parte de um conjunto de projetos hidrelétricos de caráter desenvolvimentista, voltados para a aceleração do processo de industrialização do país [...] (FROELICH, 2001, p.62).

Esse momento político justifica a falta de “reação natural da região de Urubupungá” (FROELICH, 2001, p.23), uma vez que a população nada questionou sobre os prejuízos para a fauna e a flora da região, na destruição das quedas d'água naturais, na alteração do curso dos rios, entre outras consequências. Com isso “não foi realizado nenhum estudo a respeito do impacto da usina sobre o meio ambiente ou sobre a economia regional” (FROELICH, 2001, p.74).

A pouca resistência da população local pode ser explicada pelo baixíssimo desenvolvimento econômico do Noroeste paulista, pois era a região com menos indústrias do estado de São Paulo. Froelich (2001) ainda salienta que os partidos políticos da época já eram dominados pelos coronéis locais, sem falar na força e na ligação da Cesp com os governos estadual e federal. Conforme esse autor:

No entanto, a região praticamente não ofereceu nenhum tipo de resistência, por vários motivos: o ineditismo do projeto, que a surpreendeu; a fragilidade de suas forças, em comparação à dos construtores; a falta de argumentos para barrar uma obra voltada ao desenvolvimento do país; o desconhecimento do impacto negativo de obras desse tipo e a esperança de que o projeto pudesse trazer desenvolvimento à região. A aprovação do projeto foi rápida, de forma que os interesses de Ilha Solteira sobrepujaram os da região que a recebia (FROELICH, 2001, p.23-24).

A falta de reação local se deve, segundo Martin (2012), ao forte discurso ideológico elaborado, publicado e mantido pelo poder dominante, que associava o desenvolvimento da região ao desenvolvimento do Estado de São Paulo e, conseqüentemente, do Brasil.

Esses discursos foram replicados principalmente no periódico local, jornal “O Barrageiro”, como também em publicações de abrangência nacional, como o jornal “O Estado de S. Paulo” e a “Revista Visão”. Essa produção da memória coletiva e individual tinha por objetivo legitimar as obras do Complexo Urubupungá, compostas pelas usinas de Ilha Solteira (Ilha Solteira/SP), Jupiá (Três Lagoas/MS) e Três Irmãos (Pereira Barreto/SP).

Buscava-se convencer a população local e os barrageiros de que a obra traria, além de desenvolvimento nacional, uma significativa melhora na condição de vida de cada um. Conforme Martin:

Cabe ressaltar que durante o regime militar, que este estabeleceu a partir de 1964 e acompanhou a construção da Hidrelétrica de Jupiá, até 1969/70, e posteriormente toda a obra de Ilha Solteira, terminada em 1974, ambas pertencentes ao Complexo Urubupungá, os periódicos foram utilizados como instrumento para garantir a legalidade, assim como transparecer uma imagem de um “bom” governo, eficiente, que estaria levando o país ao desenvolvimento. Percebemos que o complexo hidrelétrico foi articulado e apresentado por meios dos periódicos aqui analisados, no caso do jornal *O Estado de S. Paulo*, como elemento modernizador, que estaria contribuindo para levar o desenvolvimento e melhorias na condição social dos brasileiros (2012, p.245).

A pensarmos as relações entre as memórias (documentos e monumentos)– carregadas de interesses de determinado grupo – e as fontes que as produziram, Le Goff (2003, p.545) afirma que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. Logo podemos concluir que a memória da população ilhense, quanto às vantagens da construção da usina e ao tão sonhado desenvolvimento, está diretamente ligada, até os dias atuais, aos discursos ideológicos dos anos 1960/70: progresso, desenvolvimento, tecnologia.

2.2. Trabalhadores

Froelich (2001) destaca que os trabalhadores de nível técnico e de nível universitário vieram da capital e de outras grandes cidades. Já o canteiro de obras foi formado por grande parte de trabalhadores que se deslocaram para Ilha Solteira após a conclusão da usina de Jupiaá. O deslocamento se deu pela oferta de emprego, mesmo que temporário, e pela falta de oportunidade em suas regiões de origem, Nordeste em sua maioria.

A presença de nordestinos é em boa parte o resultado de políticas migratórias, adotadas nos anos 50 e 60, voltadas para a redução da densidade demográfica e, portanto do potencial de explosividade social do Nordeste e para a ocupação do interior do país, especialmente o Oeste e o Norte, dentro da perspectiva geopolítica traçada com maestria pelo general Golbery do Couto e Silva, para quem o preenchimento de vazios demográficos era uma questão de segurança. Mesmo que as motivações originais da migração de nordestinos para a região tenham sido outras, sem dúvida, a construção de uma grande usina na região oeste de São Paulo, via natural de penetração a região Centro-Oeste do país, preencheu integralmente os requisitos geopolíticos estabelecidos (FROELICH, 2001, p.124).

Ribeiro (1992) ressalta que a segmentação étnica, ou seja, a “constatação de que o mercado de trabalho não é o mesmo para todos” (p.22), ajudou e continua a manter as estruturas administrativas das grandes empreiteiras. Conceição (2014) reforça essa ideia, ao afirmar que a maioria dos trabalhadores (no Brasil e nos Estados Unidos) ocupantes das vagas secundárias nas construções de usinas hidrelétricas foram e são, majoritariamente, negros. Dessa constatação pode-se inferir que o caso de Ilha Solteira não foi diferente.

O enorme contingente de mão de obra, 15 mil em dezembro de 1972(pico da obra), responsável por ocupar área de 380 hectares, exigiu a construção de acampamento igualmente grandioso (Figura 4). Nele os trabalhadores foram agrupados de acordo com o nível funcional:

- grande barracão para solteiros de níveis funcionais considerados mais baixos (serventes, braçais, vigias etc.);
- casas geminadas (Níveis 1, 2, 3 e 4) para família de trabalhadores de pouca qualificação;
- além de casas espaçosas para os funcionários com nível universitário e que exerciam cargos de chefia (Níveis 5 e 6).

Figura 4 - Foto aérea da cidade-acampamento, 1968



Fonte: D'ALMEIDA, 2012.

A obra de Ilha Solteira impactou não somente a geografia do meio ambiente, como também as relações sociais. Froelich observa que a construção da usina impôs “severas restrições à liberdade individual, requisito indispensável para a vida das

peças em um núcleo urbano” (2001, p.24-25), ao atender as necessidades desenvolvimentistas do tipo totalitária e a prevalência da doutrina da segurança. Afirma ainda o autor:

[...] a usina impõe-se ao acampamento, que se torna um verdadeiro campo de trabalhos forçados, onde as práticas tayloristas eram exacerbadas, com os supervisores transformando-se em capatazes e os administradores, em policiais, bem de acordo com a referida doutrina de segurança interna, pela qual o Estado considerava que todo cidadão era suspeito e precisava, portanto, ser vigiado (FROELICH, 2001, p.25).

Durante o período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), os sindicatos estavam sob controle e não atuavam em defesa dos trabalhadores das empreiteiras responsáveis pela construção do canteiro de obras - futura cidade de Ilha Solteira e da usina. Logo, todo tipo de injustiça trabalhista e social acontecia. Froelich ainda relata que a situação dos trabalhadores era perigosa, daí muitos terem morrido concretados em meio a construção das obras.

Tal situação dos trabalhadores na Usina Hidrelétrica de Ilha Solteira deveria, segundo o mesmo autor, ser comparada ao que viveram os presos políticos desaparecidos na Ditadura Civil-Militar instaurada no Brasil em 1964:

Da mesma forma que as famílias de presos políticos ‘desaparecidos’ em dependências públicas durante a ditadura militar conseguiram responsabilizar o Estado pelas mortes destas pessoas, as famílias de ‘desaparecidos’ durante a construção de barragens deveriam igualmente responsabilizar todas as autoridades envolvidas [...]. A disciplina era muito rígida e as ordens secas, sem margem para diálogo. A simples ocorrência de uma briga entre dois funcionários implicava em demissão dos dois. A inexistência ou inoperância do sindicato, mesmo nesses casos mais simples, é digna de menção: “No começo não tinha sindicato. O sindicato veio surgir em 76 ou 77, por aí. Depois que o sindicato veio às vezes o cara ia recorrer ao sindicato, coisa assim, mas no fim ele ia embora mesmo” (FROELICH, 2001, p.127).

Em Ilha Solteira foi montado um aparato repressor de controle do acampamento que ultrapassava a legalidade (VIEIRA, 2011; SESSI, 2015), que contava com apoio de órgãos da Ditadura Civil-Militar e que, como tal, interferiu profundamente na vida das pessoas. Vieira aponta que:

[...] fora implementado um forte aparato de vigilância que extrapolava em muito as funções padrões de segurança pública. Isto por sua vez só era possível pelo fato desta função ser feita pela AEIS (Administração Especial de Ilha Solteira), órgão criado pela própria CESP, e ter a sua frente, por muitos anos, um administrador que era militar (2011, p.119).

Carneiro (2010) relata um caso de tortura bastante cruel, praticada pelos militares durante as obras em Ilha Solteira. Tal tortura foi contra Aparecido Galdino – conhecido como “profeta das águas” –, líder social que defendia os direitos do homem do campo e afirmava que os verdadeiros donos da terra eram aqueles que dela tiravam seu sustento. Galdino representou uma das poucas forças de resistência à construção da hidrelétrica de Ilha Solteira. Conforme o autor:

Eram, afinal, palavras coerentes. Naquele início dos anos 1970, na cidade de Rubinéia, São Paulo, e seus arredores, as casas e terras estavam sendo tomadas pelas águas do rio Paraná, represado para a construção da barragem e hidrelétrica de Ilha Solteira. Na expectativa de haver justiça aos verdadeiros donos da terra – aqueles que tiram dela, o alimento – lavradores vizinhos e chegantes de Seu Galdino integraram-se a um grupo de seguidores: durante o dia, cumpriam uma dura rotina de trabalho na roça coletiva; à noite, encontravam-se para os trabalhos espirituais, reuniões com rezas católicas e treinamento dos médiuns. No momento oportuno, todos receberiam a visita dos espíritos que os ajudariam a “salvar o povo”, ‘salvar os camponeses’; protegê-los contra as águas que afetavam o rumo da natureza e seu mistério. [...] Preparavam-se assim para formar o “Exército da Salvação” (CARNEIRO, 2010, p.196).

Aparecido Galdino remetia à figuras históricas que haviam se levantado contra as “forças do progresso” associadas ao regime republicano, caso de Antônio Conselheiro e Padre Maria, líderes sociais constituídos de poderes político-espirituais e associados à revoltas populares - “Canudos” e “Contestado” (CARNEIRO, 2010). Por esse mesmo motivo, “Aparecidão” (como era conhecido popularmente) instigou a fúria dos militares, o que ocasionou ser humilhado, torturado e preso por oito anos.

Há ainda relatos, segundo Tim e Oliveira (2008), de “descontentamento dos trabalhadores, reivindicações, entre outros tipos de conflitos sociais e internos na empresa que não eram notícia para o jornal [O Barrageiro]”, pois era prática comum do regime militar esconder esse tipo de notícia.

É nesse contexto de autoritarismo aliado ao desenvolvimentismo marcado pela conjuntura política da época que Ilha Solteira se desenvolveu e que talvez explique a atual situação sócio-econômica-política. Froelich observa ainda que o desenvolvimentismo:

[...] foi apresentado pelo governo à sociedade como política social capaz de promover o desenvolvimento econômico, mas seu objetivo básico reside na aceleração da acumulação de capital, mediante uma industrialização rápida (2011, p.16).

Também de forma positiva, ressalta Froelich (2011), o autoritarismo foi apresentado – através do jornal “O Barrageiro” - na política social do país como geradora de segurança. Nos governos da Ditadura Civil-Militar a política de segurança inspirou-se, basicamente, na ideologia de desenvolvimento e segurança nacional⁵. Froelich salienta:

Nos governos de Costa e Silva (1967-1969) e Garrastazu Médici (1969-1974), a questão de segurança tornou-se alvo de políticas totalitárias, ameaçando perigosamente os limites humanísticos que uma doutrina de segurança, necessariamente, deve respeitar (2011, p.17).

De acordo ainda com Froelich, tal contexto sócio-político é importante para compreender como tantos trabalhadores se submeteram às condições exaustivas, senão, desumanas de trabalho. E “a presença física de militares na administração da Cesp contribuiu para aumentar o grau de despotismo da obra” (2001, p.74). Conforme ainda Froelich:

Para encobrir seu objetivo estritamente monetário e financeiro, o desenvolvimentismo apresenta-se como construtor de “obras” de grande amplitude social, como a usina de Ilha Solteira. O autoritarismo, por seu turno, esconde o despotismo sob o manto da “autoridade”, que deve presidir as relações sociais e que as democracias formais muitas vezes não logram alcançar; como é o caso em Ilha Solteira, onde a “autoridade” raras vezes era contestada, qualquer que fosse o seu nível, funcionando inclusive como condição de eficiência no trabalho (2011, p.17).

É importante frisar que os barrageiros, como eram chamados os trabalhadores, jamais tiveram voz durante o planejamento e a execução da obra. Froelich (2001) pontua que não consta nas atas de reuniões de planejamento nenhum representante dessa categoria de trabalhador. Há registro de participação de engenheiros (maioria), advogados, representantes das empresas construtoras, representantes de órgãos públicos, entre outros.

Ilha Solteira por vezes, desde sua criação, alternava autoritarismo (com jornadas de trabalho de até 13 horas diárias, sem folga) e paternalismo (contido em

⁵ A Lei de Segurança Nacional (4 de abril de 1935), definia crimes contra a ordem política e social. Sua principal finalidade era transferir para uma legislação especial os crimes contra a segurança do Estado, submetendo-os a um regime mais rigoroso, com o abandono das garantias processuais. Após a queda da ditadura do Estado Novo em 1945, a Lei de Segurança Nacional foi mantida nas Constituições brasileiras que se sucederam. No período dos governos militares (1964-1985), o princípio de segurança nacional ganhou importância com a formulação, pela Escola Superior de Guerra, da doutrina de segurança nacional. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/RadicalizacaoPolitica/LeiSegurancaNacional>>. Acessado em 30 mai. 2018.

várias “compensações”, entre elas o não pagamento de aluguel, água e luz, o acesso a saúde e educação, além de uma falsa segurança ofertada pela Cesp).

Froelich (2001) cita em sua obra depoimentos de barrageiros que disseram valer a pena todo esse sacrifício, afinal, ao precisar se ausentar do trabalho, por dias seguidos - por motivos de saúde - seus salários não eram descontados. Para o autor

[...] esse tipo de relacionamento apresenta forte conotação paternalista, porque sua base é a permanente sensação de dívida do subordinado em relação ao chefe, geralmente visto como uma pessoa dura e áspera, mas ao mesmo tempo compreensiva e boa ou, em uma palavra, autoritária (FROELICH, 2001, p.129).

Quanto a elaboração do Plano Diretor, solicitado pela CESP e elaborado por Mange e Kato (1967), constava a previsão de cidade, já com ares de privação de liberdade, conforme segue:

Essa obra, inicialmente necessária como acampamento, poderá vir a ter caráter definitivo, por interesse de ordem social, econômica ou político-administrativa; Enquanto durarem os trabalhos da construção da usina, a Celusa exercerá controle sobre grande número de atividades, garantindo ao mesmo tempo uma relativa flexibilidade no funcionamento do núcleo, dadas as suas dimensões e características; Assim, é necessário cuidadoso trabalho de planejamento e controle do desenvolvimento em todas as etapas indicadas, porque, dada a escala na qual os problemas se apresentarão, poderão rapidamente dar lugar a reações em cadeia e processos paralelos, ou de interferências, que escaparão ao controle da empresa, comprometendo os seus objetivos (MANGE E KATO, 1967, p.56-57 Apud FROELICH, 2001, p.79).

Fica evidente a preocupação com o controle e a segurança em torno do funcionamento do núcleo-urbano do acampamento, indicando, desde seu início, a privação de liberdade aos moradores da futura cidade, afinal, nada poderia interferir nos objetivos do Estado de construir, em tempo recorde, a usina. O tempo de construção previsto para seis ou sete anos – meta almejada pela Cesp e pela Construção e Comércio Camargo Correia – foi alcançada em pouco mais de cinco anos, sendo inaugurada em 16 de janeiro de 1974 (FROELICH, 2001).

Devido a aceleração das obras, coube deslocar grande quantidade de trabalhadores, chegando a 15 mil em 1972, pico da obra, e cerca de 35 mil habitantes (SÁVIO). Esse contingente de pessoas, aliada a infraestrutura do local, impulsionaram o caráter definitivo da cidade. Sávio destaca que:

Esse caráter definitivo foi marcado pela construção de casas de alvenaria e pela montagem de uma infra-estrutura urbana de qualidade bastante superior à regional, caracterizada, principalmente, pela excelência dos serviços de educação, transportes,

comunicações, saneamento básico, energia elétrica e, especialmente saúde (2001, p.121).

A construção do Hospital de Ilha Solteira, em apenas oito meses, com 120 leitos, “considerado modelo pela região de urubupungá” (SÁVIO, 2001, p.121) é outro indício da intenção de transformar o acampamento em cidade permanente.

Fundada oficialmente em 15 de outubro de 1968, data em que os primeiros trabalhadores ocuparam suas casas, a cidade foi marcada por um ato público especial, que segundo Sávio:

[...] foi mencionado como futura cidade de Ilha Solteira: foi erigido um monumento, uma estrela-símbolo da cidade de Ilha Solteira, contendo 20 pontas representativas das 20 turbinas que compõe a usina (2001, p.122).

Esse monumento (Figura 5) foi instalado no centro do núcleo urbano, indicando claramente a ambição em transformar o canteiro de obras em cidade permanente, modelo para toda região “Noroeste paulista”.

Figura 5 - Estrela de 20 pontas instalada no centro da cidade-acampamento



Acervo DEE - FEIS - UNESP / 2006

Fonte: Fonte: Memorial dos Municípios. Acervo digital: Disponível em: <http://www.memorialdosmunicipios.com.br/fotos.asp?prod_id=92&tipo_id=278>. Acessado em: 26 mai. 2018.

O projeto urbanístico de Ilha Solteira foi definido (Figuras 6, 7 e 8), incluindo escolas, hospital de referência regional, clubes recreativos, áreas verdes, agências

bancárias, igrejas, correios e comércio, com base nos princípios da chamada “cidade linear” (FROELICH, 2001; SÁVIO, 2011). De acordo com Froelich:

Eixo viário ou avenida central, que nasce no anel rodoviário; via perimetral ou avenida perimetral, circundando a área urbana; vias de penetração ou alamedas, ligando as avenidas central e perimetral; e finalmente as ruas, que nascem e morrem nas alamedas, fato que se tornou problemático mais tarde, porque numa cidade normal as pessoas sentem-se presas nessas ruas sem saída (2001, p.80).

Figura 6– Plano urbano de Ilha Solteira, S/D



Fonte: Memorial dos Municípios. Acervo digital: Disponível em: <http://www.memorialdosmunicipios.com.br/fotos.asp?prod_id=92&tipo_id=278>. Acessado em: 26 mai. 2018.

Figura 7—Plano urbano de Ilha Solteira, S/D



Fonte: Memorial dos Municípios. Acervo digital: Disponível em: http://www.memorialdosmunicipios.com.br/fotos.asp?prod_id=92&tipo_id=278. Acessado em: 26 mai. 2018.

Figura 8 – Panorâmica do centro de Ilha Solteira, S/D



Fonte: Memorial dos Municípios. Acervo digital: Disponível em: http://www.memorialdosmunicipios.com.br/fotos.asp?prod_id=92&tipo_id=278. Acessado em: 26 mai. 2018.

Passemos a observação das Figuras 6, 7 e 8. Na Figura 6 consta uma grande área desmatada, o eixo viário já definido, a avenida central da cidade, com rotatórias e ruas já concluídas, bem como as primeiras construções, ao fundo. Já na Figura 7, nota-se aumento na quantidade de edificações, organizadas em quarteirões simétricos, principal característica da cidade. Já a Figura 8 destaca prédios considerados importantes: a caixa d'água (ao centro), atual prefeitura municipal (à direita), a rodoviária (à esquerda) e o antigo Centro Cultural (em frente da caixa d'água, hoje Unesp).

As Figuras 6, 7 e 8 merecem análise particular, pois retratam conjunto de obras isoladas dos trabalhadores responsáveis por terem sido edificadas. Há supervalorização das construções, da tecnologia e do progresso em detrimento das pessoas. O trabalho exaustivo e a força do homem não são retratados. Essa ausência é reforçada no “Programa de Visitação à Usina de Ilha Solteira”⁶: nesse espaço lá estão expostos painéis de fotos com este enfoque. Também não consta na cidade de Ilha Solteira nenhum memorial dedicado aos trabalhadores. Em geral, o que se tem é o apagamento das trajetórias, experiência e rostos destas pessoas.

2.3. Cidade planejada

Durante aproximadamente dez anos, de 1974 a 1984, relata Froelich (2001), a cidade foi uma espécie de “cidade-dormitório”, levando bastante tempo para livrar-se do estigma de cidade-barrageira. Ao mesmo tempo, essa característica tornou-se motivo de ostentação. Como destaca Froelich: “A cidade de Ilha Solteira passou a exibir a usina como sua principal empresa, fornecedora de um insumo industrial indispensável, a energia elétrica” (2011, p.93).

Com o final das obras, a população começou a diminuir e teve início a preocupação com o futuro da cidade, pois a falta de emprego passa a ser notada. O jornal “O Barrageiro”, entretanto, tentava a cada nova edição acortinar o fantasma do desemprego, com manchetes tendenciosas (VIEIRA, 2011, p.127): “Futuro da cidade: comerciantes otimistas”; “Ilha Solteira pode ser um núcleo industrial”. Mas, prossegue este autor, com o término da construção da usina, o desemprego foi rápido:

⁶ A visitação é gratuita e pode ser feita individualmente, de segunda à sexta-feira. Para grupos escolares a visitação tem início às 8h30 min. Fonte: <http://visiteilhasolteira.sp.gov.br/atracoes/usina-hidreletrica-de-ilha-solteira/>. Acessado em: 26 mai. 2018.

E na realidade o que se via era o contrário: a demissão de milhares de trabalhadores, em que, segundo dados da própria empresa, a população de Ilha Solteira, no início de 1972, era de 32.111 habitantes, no final do ano seguinte a população tinha sido reduzida a 25.949, e no final de 1977 a população havia sido reduzida a 22.752. Esta drástica redução de quase 10 mil habitantes em pouco mais de cinco anos demonstra que o sonho de um pólo de desenvolvimento regional fracassou juntamente com término da construção da usina (VIEIRA, 2011, p.127).

Surge, então, uma alternativa: criar um pólo industrial ou constituir um centro tecnológico. A implantação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em 1976, marca esse período e viabiliza certa autonomia local, ao transformar o acampamento-cidade em cidade universitária, com ênfase em engenharia⁷. De acordo com Sávio:

Para os moradores de Ilha Solteira - muitos dos quais se envolveriam depois diretamente na luta pela emancipação política da cidade – a chegada da Unesp foi um marco decisivo para o futuro de Ilha Solteira (2011, p.71-72).

Bovo (2013) ressalta o importante papel sócio-econômico que a Unesp desempenha nas localidades em que foram implantados os campi que a formam. Segundo o autor:

A movimentação de recursos financeiros através do pagamento dos salários de professores e de funcionários; dos investimentos em obras e em equipamentos; das demais despesas de custeio; dos gastos dos alunos cujo montante aumenta à medida que novos cursos são criados e novas vagas são abertas nos já existentes, constituem um conjunto de fatores que exercem um efeito dinâmico e multiplicador sobre as atividades econômicas locais (BOVO, 2013, p.19).

Para a população de Ilha Solteira a implantação da Unesp (Figuras 9 e 10) significou a garantia da continuidade da cidade e uma real possibilidade de emprego e crescimento.

⁷ Inicialmente, os cursos abertos foram: Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica (1977); Posteriormente, Engenharia Agrônômica (1988), as licenciaturas em Ciências Biológicas, Física e Matemática (2001) e, por último, Zootecnia (2003).

Figura 9 – Fachada da Unesp de Ilha Solteira, S/D



Fonte: Centro de Documentação e Memória da Unesp (CEDEM).

Figura 10 – Fachada da Unesp de Ilha Solteira, S/D



Fonte: Centro de Documentação e Memória da Unesp (CEDEM).

Ao longo da história de Ilha Solteira, cabe ressaltar a administração da cidade exercida pela CESP. Essa administração não ficou restrita a obra, mas também ao

núcleo urbano, se sobrepondo a administração municipal de Pereira Barreto (exercida pela prefeitura), município sede do distrito de Ilha Solteira (FROELICH, 2001).

Para compreender como se deu o processo de desvinculação da CESP da administração da cidade e a transformação de Ilha Solteira em município, foram estabelecidas três fases:

De 1974 a 1979, na qual o acampamento prevaleceu sobre o núcleo urbano; de 1980 a 1985, a qual o núcleo urbano se impôs, embora mantendo-se fortemente presente o acampamento; de 1986 a 1992, na qual o núcleo urbano se libertou formalmente da condição de acampamento, embora ficando marcada por ela. As duas primeiras fases constituem o processo de desvinculação, enquanto a terceira representa o processo de emancipação propriamente dito, que dura até a efetivação do município de Ilha Solteira (FROELICH, 2001, p.166).

A desvinculação política foi adotada pela CESP para transferir a gestão de Ilha Solteira à outras entidades, públicas e/ou privadas. Por exemplo, a educação foi transferida em parte para o setor público (escolas de primeiro e segundo grau) e para o setor privado (escola infantil).

Cabe ainda ressaltar que embora a CESP tenha adotado uma política de desvinculação para a emancipação de Ilha Solteira, houve também processos constituídos pelas lutas da população local para a emancipação independente dos objetivos da administração da CESP (FROELICH, 2001).

A emancipação política finalmente aconteceu em outubro de 1991. O primeiro prefeito da cidade (Gestão 1993-1996) foi o médico cardiologista Edson Gomes, que tinha acabado de deixar a prefeitura de Pereira Barreto-SP. Edson Gomes foi eleito prefeito de Ilha Solteira por mais dois mandatos não consecutivos: 2009-2012 e 2017-2020, sendo este último o mais conturbado⁸.

Devido ao afastamento de Edson Gomes das funções públicas, a cidade tem sido administrada pelo vice-prefeito, Otávio Augusto Giantomassi Gomes, filho de Edson Gomes. Outro fato, no mínimo curioso, é que em apenas uma das legislaturas (2001-2004) a cidade não foi administrada por apoiadores e/ou partidários de Edson Gomes (CÂMARA MUNICIPAL DE ILHA SOLTEIRA).

Atualmente, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade de Ilha Solteira (Figuras 11 e 12) possui 25.064 pessoas (censo de 2010). Em

⁸Edson Gomes foi afastado do cargo e preso, em março de 2017, devido a denúncias do Ministério Público, que o acusaram de desvios de verbas e fraudes em licitações.

2015, registrava-se que o salário médio era de 3,9 salários mínimo e o PIB per capita era de R\$20.015,96, ocupando a posição 367º no Estado de São Paulo. O desenvolvimento e progresso associado à usina não resultou em transformação social efetiva, segundo esses dados contrastantes.

Figura 11 – Panorâmica da cidade de Ilha Solteira, 2013



Fonte: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br>. Acessado em: 26 mai. 2018.

Figura 12 – Vista aérea do bairro “Recanto das Águas” (posição ribeirinha), as praias Marina (alto) e Catarina (baixo), 2013



Fonte: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br>. Acessado em: 26 mai. 2018.

Diante dos fatos até aqui apresentados, afirmamos que Ilha Solteira é uma cidade construída baseada nos sistemas peritos, uma vez entendido que:

Os sistemas peritos são mecanismos de desencaixe porque, em comum com as fichas simbólicas, eles removem as relações sociais das imediações do contexto. Ambos os tipos de mecanismo de desencaixe pressupõem, embora também promovam, a separação entre tempo e espaço como condição do distanciamento tempo-espaço que eles realizam. Um sistema perito desencaixa da mesma forma que uma ficha simbólica, fornecendo "garantias" de expectativas através de tempo-espaço distanciados" (GIDDENS, 1991, p.71).

A mídia teve forte influência para legitimação da obra. Ela foi responsável pela ocultação de acidentes, prejuízos ambientais, violência, trabalho análogo ao escravo, ao publicar apenas fatos ligados ao desenvolvimento econômico e social; a “boa vida” na cidade e o fácil acesso à educação, saúde e lazer. Todo o progresso foi avalizado por engenheiros, pela administração local e por publicações que não admitiam nenhum tipo de contestação.

Além disso, o (pseudo)desenvolvimento em Ilha Solteira poderia ser comparado à tragédia do desenvolvimento (BERMAN, 1986), visto que provocou: desequilíbrios ambientais irreversíveis; perdas irreparáveis com as mortes de

centenas de trabalhadores; expulsão de milhares de famílias de suas terras; e concentração de renda e de terras na região (SILVA; ROCHA; COSTA, 2006). Sobre a tragédia do desenvolvimento, Berman afirma que:

Os pseudo-Faustos do Terceiro Mundo, em apenas uma geração, se tornaram hábeis manipuladores de imagens e símbolos do progresso - campanhas publicitárias pelo autodesenvolvimento se tornaram uma grande indústria mundial, [...], contudo se mostraram notoriamente incapazes de gerar progresso real para compensar a devastação e a miséria reais que trouxeram (1986, p.75).

O progresso apresentado em Ilha Solteira, marca a chegada da modernidade e apresenta-se ao povo de maneira bastante contraditória, dado seu alto preço. A situação remete à reflexão de Karl Marx, recuperada por Berman:

De um lado, tiveram acesso à vida forças industriais e científicas que nenhuma época anterior, na história da humanidade, chegara a suspeitar. De outro lado, estamos diante de sintomas de decadência que ultrapassam em muito os horrores dos últimos tempos do Império Romano. Em nossos dias, tudo parece estar impregnado do seu contrário. O maquinado, dotado do maravilhoso poder de amenizar e aperfeiçoar o trabalho humano, só faz, como se observa, sacrificá-lo e sobrecarregá-lo. As mais avançadas fontes de saúde, graças a uma misteriosa distorção, tornaram-se fontes de penúria. As conquistas da arte parecem ter sido conseguidas com a perda do caráter. Na mesma instância em que a humanidade domina a natureza, o homem parece escravizar-se a outros homens ou à sua própria infâmia. Até a pura luz da ciência parece incapaz de brilhar senão no escuro pano de fundo da ignorância. Todas as nossas invenções e progressos parecem dotar de vida intelectual às forças materiais, estupidificando a vida humana ao nível da força material (MARX, apud BERMAN, 1986, p.18-19).

Ao que consta, Ilha Solteira tem pago um alto preço pelo progresso econômico ostentado a partir da construção da usina: desemprego, segregação espacial, de classe e étnico-racial. Os aspectos sociais, éticos e culturais foram rompidos pela tecnologia e a técnica, quando do momento de construir e planejar a cidade. Resultou disso a reconfiguração da ordem social segregacionista, característica da formação brasileira, mas brutalmente naturalizada e legítima pela organização espacial e os discursos de progresso e de desenvolvimento.

CAPÍTULO 3

SEGREGAÇÕES

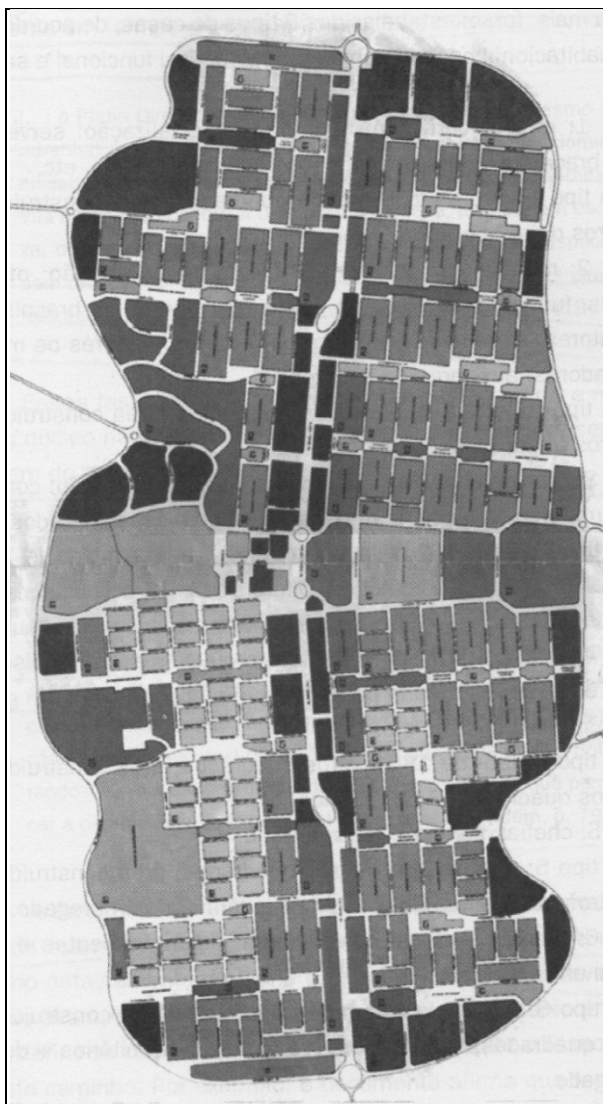
“Falamos aqui do desafio das dicotomias de guerra e paz, violência e não-violência, do racismo e da dignidade humana, da opressão e da repressão, da liberdade e dos direitos humanos, pobreza e liberdade de querer.”

(Nelson Mandela, 1993)

3.1. Espacial e de classe

Nota-se, desde a formação do acampamento que abrigava os trabalhadores da Usina, o controle da zona urbana de Ilha Solteira, por meio da construção de moradias, segundo nível funcional/salarial (Figura 13). Uma das medidas mais controversas adotada pela empresa responsável pela urbanização de Ilha Solteira e contratada pela Cesp foi a de ter “evitado unidades de vizinhança clássicas, deixando subentendido que elas são problemáticas; escusa-se, assim, de discutir o sistema de vizinhança proposto, na verdade muito mais problemático, porque agrupa os vizinhos segundo atividades e salários” (FROELICH, 2001, p.83-84).

Figura 13—Imagem panorâmica da planta urbana de Ilha Solteira/SP



Fonte: FROELICH, 2001, p.81

A partir desse modelo urbano adotado em Ilha Solteira, chama atenção a construção de grande barracão para solteiros de níveis funcionais considerados mais baixos (operários não especializados, serventes, ajudantes, braçais, vigias e zeladores.).

Figura 14 - Alojamento para trabalhadores solteiros, Ilha Solteira, 1968



Fonte: Memorial dos Municípios.

As casas associadas ao Nível 1 (Figuras 14, 15, 16 e 17) eram ocupadas por trabalhadores considerados como mão-de-obra sem nenhuma especialização: serventes, abarcando braçais, contínuos, roupeiros, zeladores, vigias, etc. Tais casas eram edificadas em lotes de 108 metros quadrados e área construída de 32,64 metros quadrados, que podiam ser de madeira ou alvenaria. Eram compostas por um ou dois dormitórios (FROELICH, 2001, p.82). Tais casas podem ser encontradas na zona norte de Ilha Solteira.

Figura 15 - Casa de madeira - Nível 1



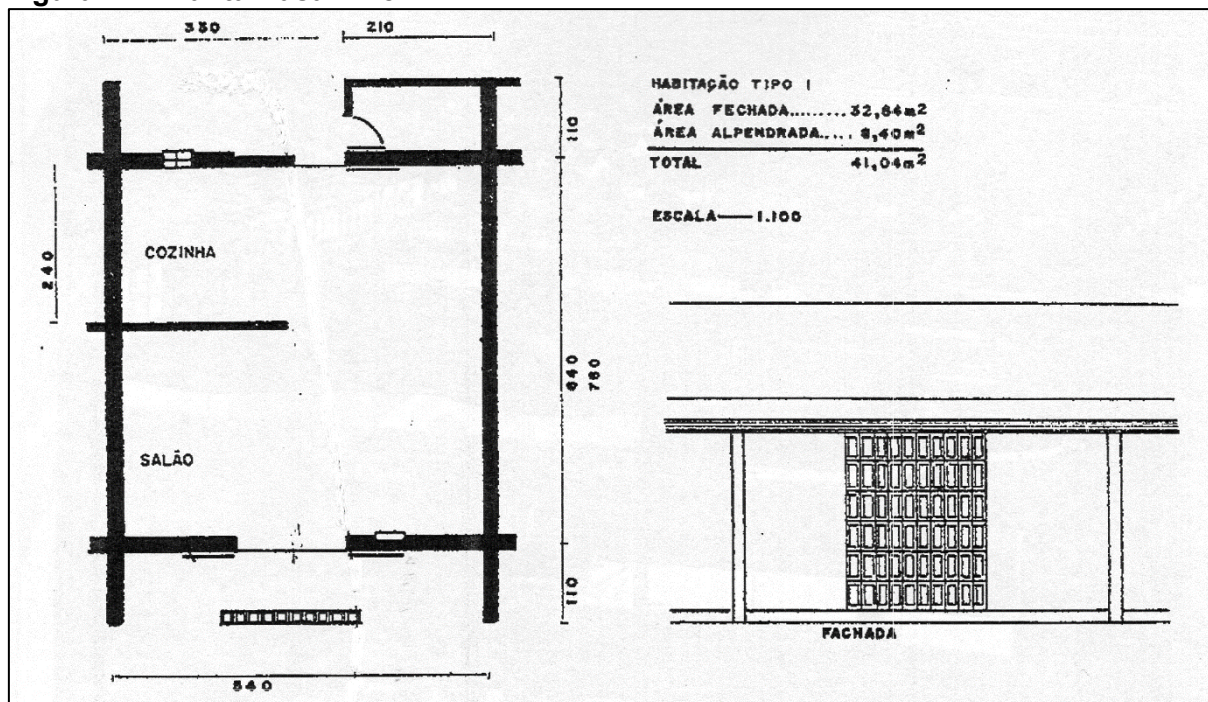
Fonte: Acervo da própria autora, 2018.

Figura 16 - Casa de alvenaria - Nível 1



Fonte: Acervo da própria autora, 2018.

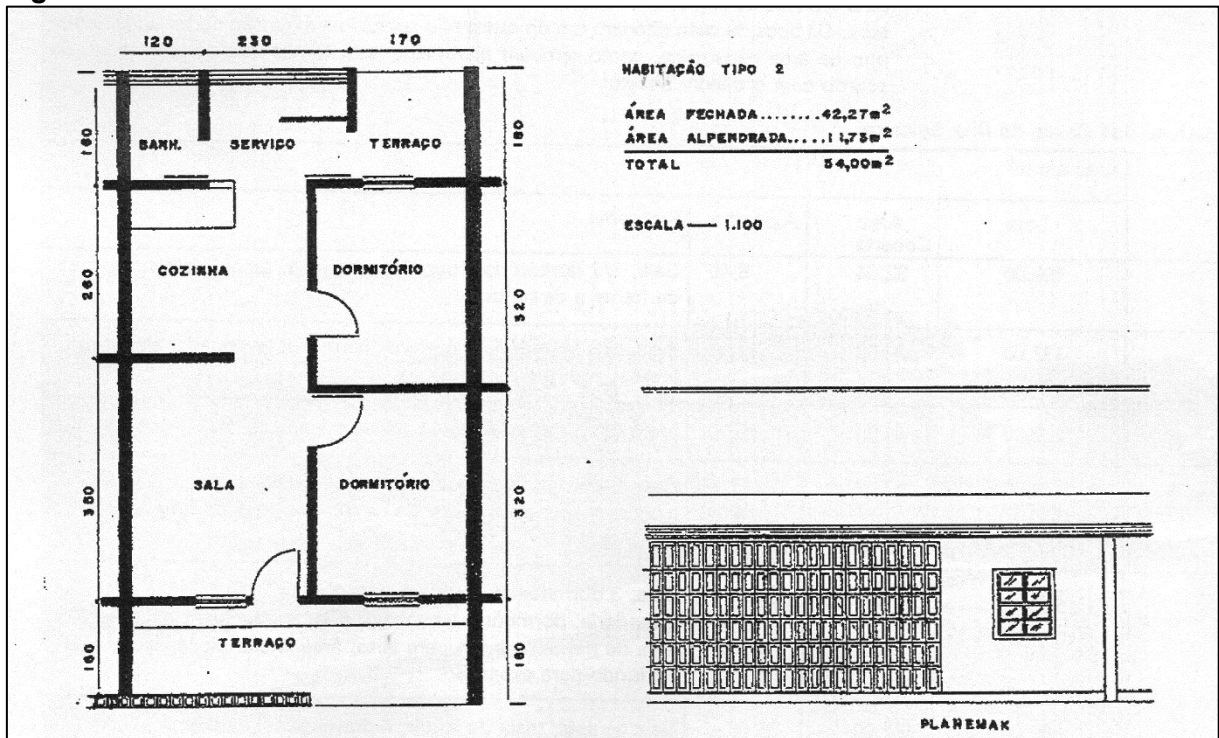
Figura 17 –Planta Casa Nível 1



Fonte: CESP. s.d

Já as casas associadas ao Nível 2 abrigavam trabalhadores tratados como detentores de pouquíssima especialização: carpinteiros, funileiros, soldadores, torneiros, feitores de braços, pedreiros, pintores, serralheiros, mecânicos etc (Figuras 18 e 19). As casas ocupavam terreno de 132 metros quadrados e área construída de 44,90 metros quadrados, contendo dois ou três dormitórios (FROELICH, 2001, p.82). Tais casas podem ser encontradas, principalmente, na zona Norte de Ilha Solteira.

Figura 18—Planta Casa Nível 2



Fonte: CESP. s.d

Figura 19 - Casa Nível 2

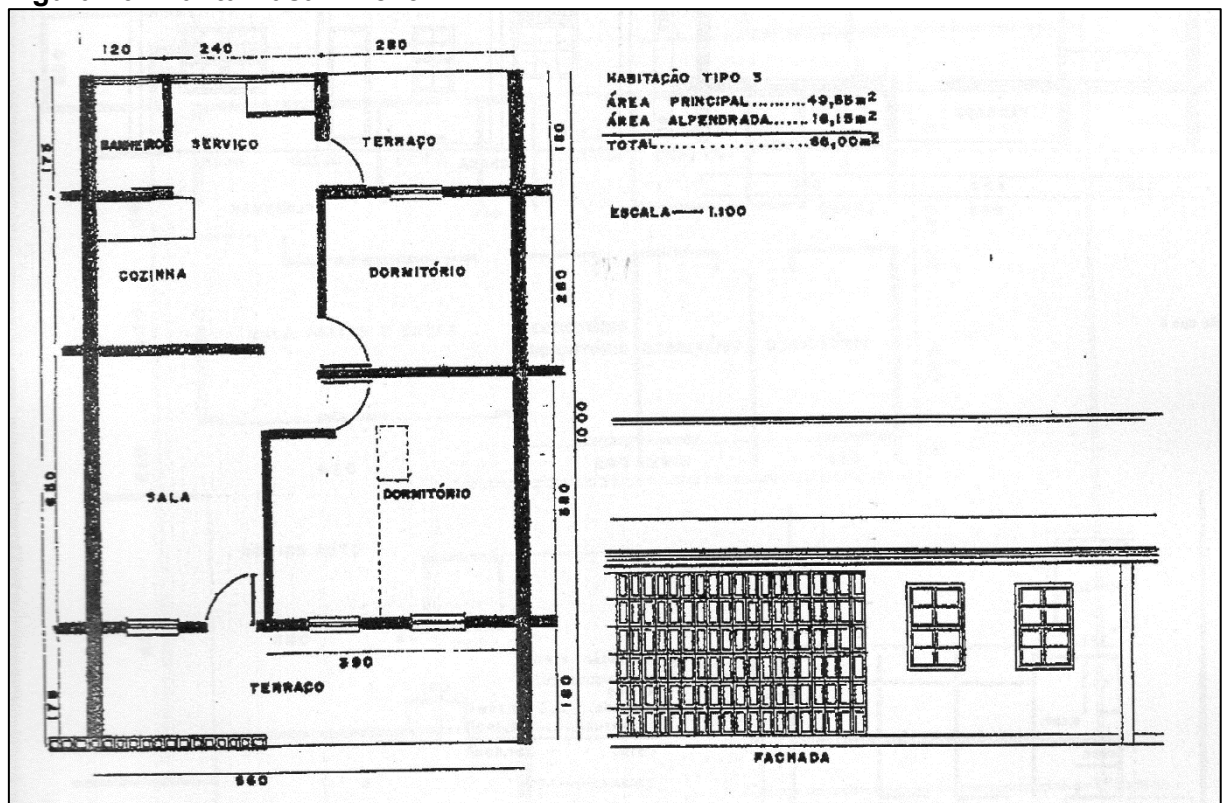


Fonte: Acervo da própria autora, 2018.

Com relação as casas do Nível 3, registra-se que eram destinadas a mão-de-obra considerada dotada de grau médio de especialização: compradores,

enfermeiros, técnicos de material, auxiliares especializados, entre outros. Eram residências situadas em lotes de 132 metros quadrados e a área construída era de 44,90 metros quadrados. Elas também eram compostas por dois a três dormitórios, mas com melhorias nos acabamentos internos: esquadrias, além de equipamentos elétricos e hidráulicos (FROELICH, 2001, p.82). São localizadas em Ilha Solteira, em sua maioria, na zona Norte (Figuras 20 e 21).

Figura 20—Planta Casa Nível 3



Fonte: CESP. s.d

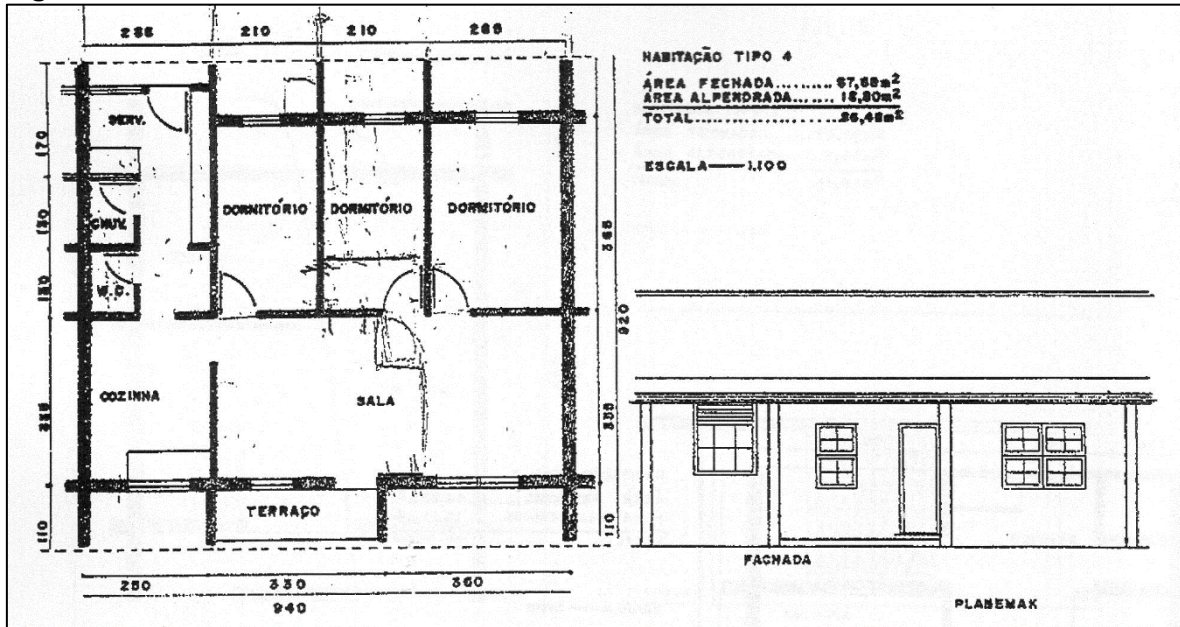
Figura 21 - Casa Nível 3



Fonte: Acervo da própria autora, 2018.

As casas do Nível 4 (Figuras 22 e 23) inauguram as residências destinadas à mão-de-obra tida como especializada, a saber: professores, agrimensores, projetistas, enfermeiros de alto padrão, vigário, supervisores em geral, bibliotecários, contabilistas etc. As casas desse nível eram construídas em lotes de 188 metros quadrados e a área construída era de 67,68 metros quadrados, em que constavam três dormitórios (FROELICH, 2001, p.82). Essas casas estão dispostas em sua maioria na zona Norte.

Figura 22—Planta Casa Nível 4



Fonte: CESP. s.d

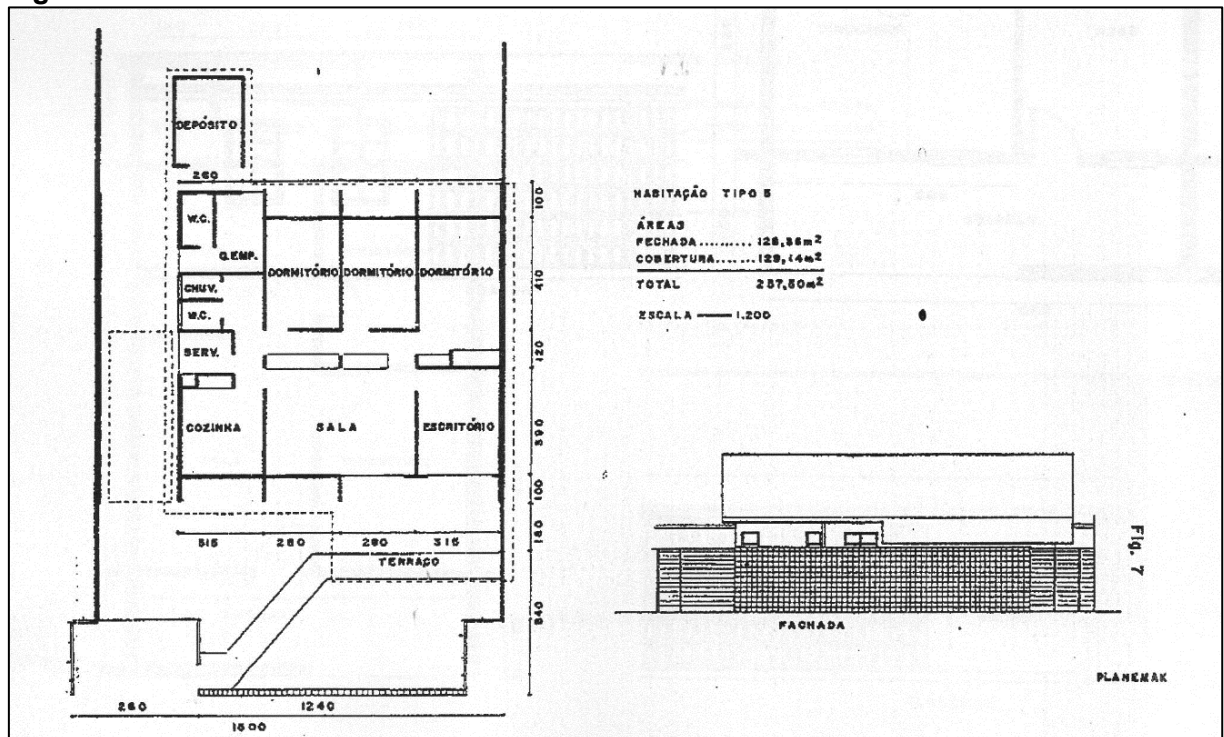
Figura 23 - Casa Nível 4



Fonte: Acervo da própria autora, 2018.

As casas consideradas de Nível 5 eram destinadas aos cargos de chefias sem nível universitário (Figuras 24 e 25). As casas tipo 5 eram construídas em lotes de 300 metros quadrados, possuíam área construída de 105,53 metros quadrados, aproximadamente, e sua configuração envolvia a presença de três dormitórios para família e outro dormitório empregado (FROELICH, 2001, p.82). Casas desse grupo situam-se na zona Sul de Ilha Solteira.

Figura 24—Planta Casa Nível 5



Fonte: CESP. s.d

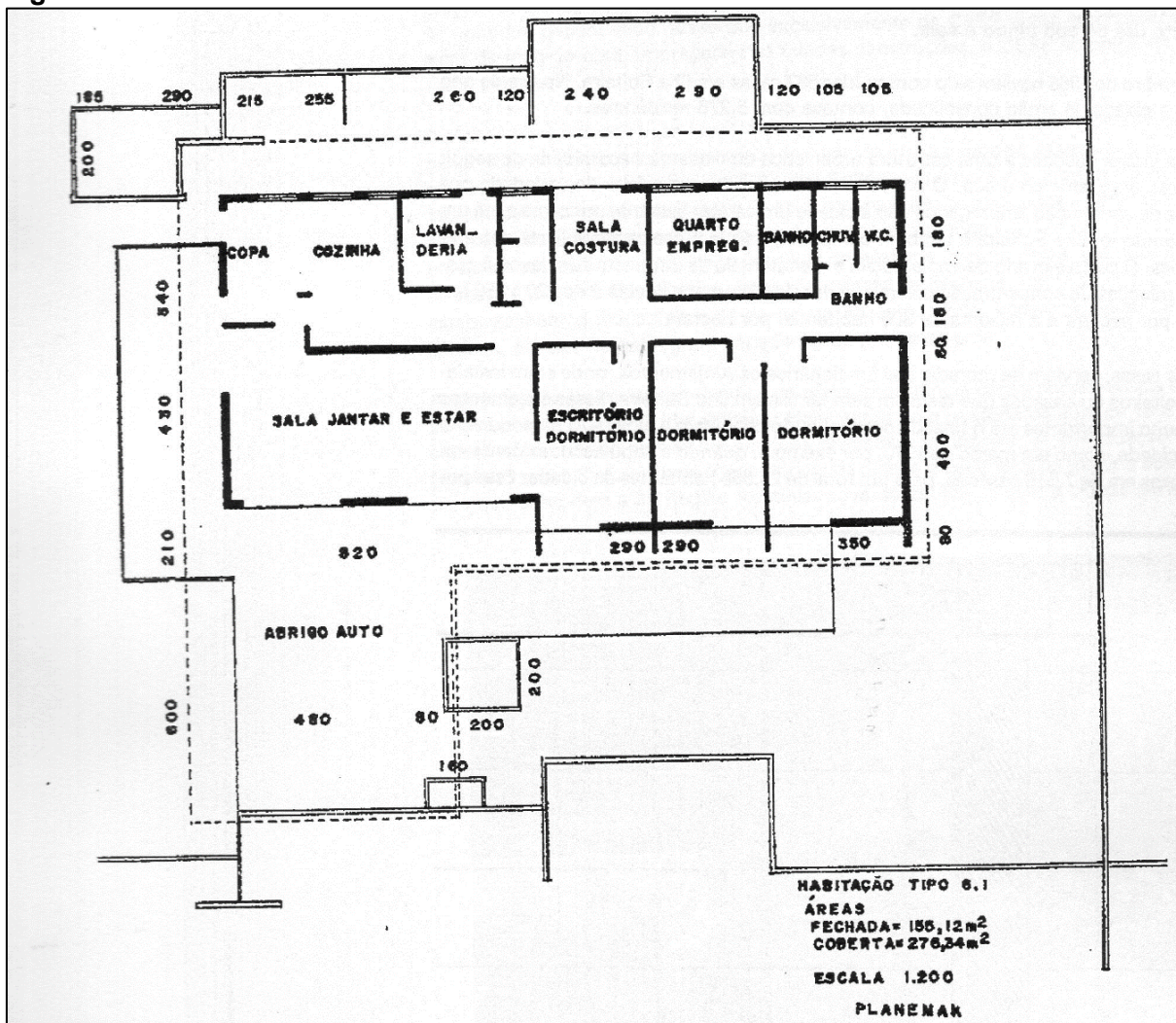
Figura 25 - Casa Nível 5



Fonte: Acervo da própria autora, 2018.

Finalmente têm-se as casas de Nível 6(Figuras 26 e 27), reservadas para as chefias que possuíam nível universitário, bem como superintendentes e pessoas de nível universitário em geral. Tais casas estavam situadas em lotes de 560 metros quadrados e apresentam área construída de 152 metros quadrados, em que constavam salas de estar e de jantar; quatro dormitórios e quarto destinado à empregada (FROELICH, 2001, p.82). A zona Sul de Ilha Solteira abriga essas casas.

Figura 26—Planta Casa Nível 5



Fonte: CESP. s.d

Figura 27 - Casa Nível 6



Fonte: Acervo da própria autora, 2018.

Algo em comum chama atenção nas casas de Nível 5 e 6: ambas continham dormitório e banheiro para empregada, conforme CESP (s.d). Às mulheres que nessas casas trabalhavam, ter um banheiro separado para seu uso não era luxo; era resquício da escravidão.

Pereira (2011) sustenta que no período pós-abolição a mulher negra continua a lidar com os afazeres domésticos e cuidados com as crianças, mas permanece impedida de compartilhar espaços nas casas da elite branca brasileira. À mulher negra cabia usufruir de espaços destinados e segregados, espaços equivalentes a senzalas. Dessa forma, “o trabalho doméstico contém, em si, a síntese da dominação, na medida em que articula a tríplice opressão secular de gênero, raça e classe” (PEREIRA, 2001, p.04).

Conceição (2014) aponta ainda que a implantação de um grande projeto, como o de Ilha Solteira, requer aparato técnico e operacional bem delineado, responsável por garantir à pequena elite técnico-administrativa uma grande acumulação de poder de comando sobre os trabalhadores.

Outro ponto que merece reflexão, prossegue Conceição (2014), é quanto a saúde dos trabalhadores dos canteiros de obras, que devido a intensa atividade de caminhões, guindastes, máquinas pesadas, explosões etc. são expostos a riscos permanentes de acidentes, situação agravada pela precariedade de saneamento

básico, que sempre foi um problema maior nas casas dos Níveis 1 a 4, por serem geminadas (Figura 28).

Outro problema vivenciado pelos moradores das casas geminadas refere-se a falta de higiene provocada pelo sistema de escoamento da água de chuva, visto que as águas pluviais são captadas em série, através de canais interligados a céu aberto, os quais são dispostos paralelamente ao muro de divisa da propriedade. A falta de manutenção nesses canais causa sérios problemas, em função do acúmulo de lixo e dejetos de animais domésticos que passam de uma residência a outra, servindo de criadouro de ratos, baratas e outros insetos (DOURADO, 2003, p.04).

Figura 28 - Vista aérea das casas geminadas



Fonte: DOURADO, 2003, p.03.

Dourado et al (2003) apontam que, em 1973, havia grande concentração populacional distribuída entre as casas de nível 1 e 2 - totalizando 3.264 casas; 1536 residências de nível 3 e 4 e, apenas 344 casas de nível 5 e 6, sendo essas as únicas não geminadas. Essa conglomeração de casas geminadas causa grande desconforto térmico, devido as altas temperaturas na região (média de 24,5°C), situação agravada pela falta de áreas verdes em seu entorno.

Os problemas envolvendo a germinação das casas relatados por Dourado (2003) permanecem até os dias atuais, visto que a disposição espacial dessas casas, construídas em renques, dificulta e até mesmo impossibilita ampliações, devido à falta de espaço, falta de ventilação e iluminação.

A falta de privacidade é outro problema observado pelos autores: “essa situação é originada fundamentalmente pelo padrão arquitetônico das casas que não foram dotadas de isolamento acústico, sendo que algumas pessoas alegaram ser possível ouvir claramente as conversas do vizinho” (DOURADO et al 2003, p.04).

Ao longo dos anos, mudanças foram feitas nas casas para melhor abrigar as pessoas. Ampliação dos cômodos, construção de garagens, instalação de cercas na frente das residências, entretanto, o estigma de residir em locais destinados a pessoas consideradas inferiores permanece. Esses moradores, de origem étnico-racial, majoritariamente negra, ao que tudo indica, são expostos à segregação.

3.2. Cultural e étnico-racial

Para Froelich (2001), a divisão dos trabalhadores em grupos de casas, tomando por base a renda, esconde/revela a existência de classes dentro do acampamento. Ela criou uma diferença acentuada de padrão de vida entre os moradores, “embora, provavelmente, menor que a existente em cidades normais, onde convivem bairros muito ricos, médios e muito pobres, incluindo muitas vezes favelas” (FROELICH, 2001, p.84).

Essa estrutura causou dificuldades quanto às reorganizações sociais, favorecendo o florescimento de preconceitos de vários tipos entre os moradores da cidade, dificultando a livre manifestação dos indivíduos. Segundo Froelich:

O problema é que os tipos foram concentrados geograficamente, estabelecendo um sistema que parece responder a uma estrutura estamental, na medida em que uma família cujo chefe pertence a determinado nível funcional não pode morar numa casa atribuída a outro nível mais alto (2001, p.84).

A atribuição de níveis às pessoas recriou o sistema discriminatório brasileiro nos mais diversos ambientes da cidade e causou muitos desconfortos, inclusive, entre as crianças. Froelich, por exemplo, destaca que: “Além dos embaraços criados com o impedimento de frequentar clubes de nível mais alto por famílias de nível mais baixo, muitas brigas surgiam entre as crianças nas escolas, igualmente separadas por níveis” (2001, p.143).

A não aceitação e, sobretudo, o apagamento das culturas das pessoas advindas principalmente das regiões advindas do Norte e do Nordeste se deu de forma muito cruel, ao ponto da morte dessas pessoas, em serviço, ser totalmente ignorada (Figura 29). Conforme depoimento da senhora Gildete Adelina Barbeirina da Cruz, nordestina, esposa de um ex-funcionário da Cesp, em 2015:

Teve muita morte. Vinha uma turma do Norte e não tinha parente. Aqueles que morriam, que não tinham parente, eles enterravam,

descartavam e ficavam as malas, ficava as coisas. E quando foi no término, que estavam fazendo as limpezas tudo, disse que tinha dois caminhões de mala do povo que morreu. Muita gente. Foi muita coisa.

Figura 29 - Depoimento sobre o tratamento aos mortos de “origens nortistas”, 2015



Fonte: <https://apublica.org/2015/03/ilha-solteira-pede-agua/>. Acessado em: 01 jun. 2018.

Essa categorização nas condições de moradia entre os trabalhadores dos níveis mais altos e os mais baixos, mostra claramente uma segmentação étnico-racial do mercado de trabalho, em que a discriminação racial e a depreciação do valor do trabalho daqueles, "que não dispõem dos mesmos benefícios do segmento primário" (CONCEIÇÃO, 2014, p.65), contribuíram para a configuração de uma cidade absolutamente desigual, onde seus moradores tornam-se pessoas sem lugar definido, com uma permanente construção ambígua da identidade.

Sessi (2015) completa essa análise, relatando o discurso de Quintela (executivo da Camargo Correa) sobre as grandes obras da construção civil:

[...] as grandes obras e suas edificações estavam resumidas apenas às figuras das equipes dirigentes às quais pertencia. Para ele, parece que as edificações das barragens de Itaipu, Tucuruí, Ilha Solteira e da Ponte Rio Niterói, entre outras foram feitas apenas pela burocracia; ficando o trabalhador deslocado na história e no discurso (SESSI, 2015, p.179).

Além das segregações envolvendo as pessoas advindas do Norte e do Nordeste brasileiro, registra-se também a segregação em relação ao negro. Isso porque, a segregação espacial apresentada em Ilha Solteira também pode ser

comparada àquela ocorrida em São Paulo e Rio de Janeiro, se atentarmos para o que afirma Rolnik: “marcada pela marginalização e estigmatização do território negro” (1989, p.01). Segundo ainda essa estudiosa:

O mergulho no passado das duas cidades neste breve percurso ensaístico fornecem-nos alguns elementos para refletir acerca do papel e do destino da comunidade negra na cidade e revelam-nos como os espaços que couberam aos negros ao longo da história da cidade foram investidos por um devir negro que estruturou e sustentou a comunidade mesmo nas situações mais extremas de confinamento, humilhação, segregação e miséria (ROLNIK, 1989, p.15).

A partir de estudo apresentado por Rolnik (1989), portanto, uma discussão acerca das territorialidades negras nas grandes cidades brasileiras, pensamos sobre as territorialidades impetradas em Ilha Solteira, desde sua fundação, em 1968. A autora pontua a criação de “bairros onde são confinadas certas minorias, por imposições econômicas e/ou raciais” (p.1), o que pode ser comparado à espécie de reinvenção das senzalas, dado se tratar de espaços para os quais os negros são destinados, segundo lógica de exclusão e de violência.

A autora aponta que em São Paulo e no Rio de Janeiro, no final dos anos 1800, houve um aumento do embranquecimento e intensa redefinição territorial, marcada pela adaptação das cidades senhorial-escravista aos padrões capitalistas, onde terra é mercadoria e o poder é medido por acumulação de riqueza. Rolnik argumenta ainda que o modelo urbanístico ambicionado escamoteou uma “espécie de limpeza da cidade, baseado na construção de espaços territoriais negros (favelas).

Em Brasília (DF), cidade também planejada, ocorreu extrema segregação social. Segundo Luiz (2007), a cidade satélite de Ceilândia serviu de depósito para aqueles que maculavam a imagem de cidade moderna, tal como era considerada Brasília. A contar desse ponto de vista é que pretos, pardos e pobres foram alvo de política discriminatória de gerenciamento urbano, tal qual em Ilha Solteira.

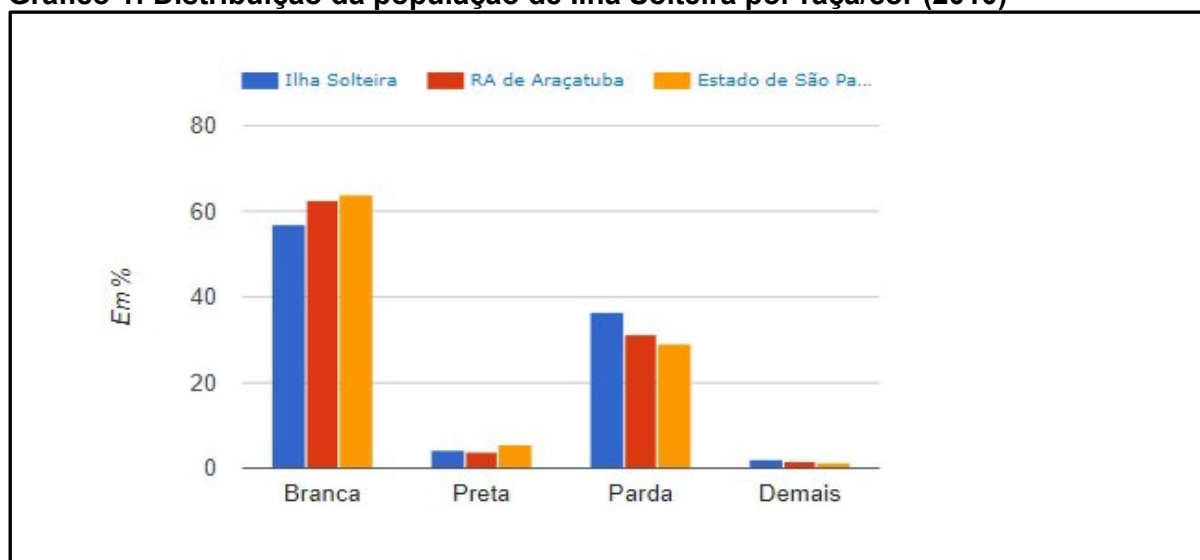
No caso de Ilha Solteira consta um agravante. O gerenciamento urbano não resultou na expulsão dos trabalhadores responsáveis pela construção da cidade, mas na sua marginalização dentro do próprio tecido espacial urbano. Tal ação prejudica o reconhecimento da exclusão, uma vez que naturaliza o processo de distinção social por classe, cultura e cor de pele.

Outro ponto que aproxima a cidade-satélite Ceilândia de Ilha Solteira é o uso dos termos candango e barrageiro para denominar o trabalhador. Tantos os candangos como os barrageiros que se submeteram a situações degradantes de

trabalho em busca da tão sonhada transformação social, tiveram suas identidades étnico-raciais apagadas, ao serem nomeados por tais adjetivos. Triste é notar, entretanto, que ser chamado de barrageiro em Ilha Solteira denota certo orgulho de pertencimento e uma naturalização das diferenças e da divisão sócio-espacial, que acaba por ficar escamoteada por uma exclusão integrada.

O apagamento das origens étnico-raciais da população de Ilha Solteira talvez explique a baixa porcentagem de pessoas que se autodeclaram pardas e principalmente pretas, no censo de 2010, em comparação a autodeclaração do estado de São Paulo (Gráfico 1).

Gráfico 1: Distribuição da população de Ilha Solteira por raça/cor (2010)



Fonte: Portal de Estatísticas do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/retratosdesp/view/index.php?locId=3520442&indId=5&temaId=1>. Acessado em: 10 jun 2018.

Em Gráfico 1 consta o predomínio da raça/cor branca, que chega a 56,97% da população ilhense. O que mais chama atenção no gráfico é que apenas 4,47% da se autodeclarou preta e 36,53% parda. Pela história de preconceito e discriminação que a cidade carrega, fica expresso que as pessoas “preferem” se declararem brancas, algo que não é traço específico local, conforme registrado anteriormente neste trabalho. Contudo, se autodeclarar branco é estar incluso na desenvolvida e moderna sociedade ilhense.

Em Ilha Solteira, tardiamente, foi aprovado o decreto nº 6027/2015, que constitui o Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra (CMPDCN - PREFEITURA MUNICIPAL DE ILHA SOLTEIRA, 2015). A composição do Conselho dá-se principalmente por professores/as das redes públicas

e privadas do município. Entretanto, observa-se pouca ou nenhuma participação efetiva dos seus membros, a ponto de serem listados membros que, inclusive, não mais residem na cidade.

No ano seguinte à criação do CMPDCN, surgiu o Núcleo Afro-Brasileiro de Ilha Solteira (NABISA), vinculado ao Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão (NUPE), sob orientação do Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves, “visando desenvolver e estimular atividades de extensão e de pesquisa sobre temas que atingem a população negra” (FEIS, 2016).

Houve, no segundo semestre de 2018, uma reunião entre membros do Nabisa e o prefeito municipal Otávio Gomes, juntamente com o secretário de governo municipal, para tratar da necessidade de retomar a atuação do CMPDCN. Para tanto, foi solicitada nova composição dos membros, desta vez, contando com a participação de um membro do NABISA. Na ocasião, foi entregue ao prefeito um documento contendo as ações propostas pelo NABISA. Em seguida, o prefeito, juntamente com seu secretário de governo, ficou de ler o documento e em momento oportuno entrar em contato para dar devolutiva. Até o presente momento, cerca de 1 ano após a primeira reunião, não houve nova eleição para o CMPDCN, tampouco houve atuação desse Conselho no município.

Segundo Martins (2017), o NABISA desenvolveu diversas ações desde a sua criação, dentre eles: cine-debates; feiras culturais e um importante curso de extensão em parceria com a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) intitulado ‘Educação para as Relações Étnico-Raciais: aplicabilidade da lei 10.639/2003’, além de mesa-redonda com temas ligados a educação das relações étnico-raciais (Figura 30 e 31).

Figura 30 – Cine-debate, NABISA, 2017



Fonte: NABISA, 2017

Figura 31 – Educação para as Relações Étnico-Raciais: aplicabilidade da Lei 10.639/03, NABISA, 2016



Fonte: NABISA.

Uma das atividades desenvolvidas nas feiras culturais promovida pelo NABISA foi a roda de capoeira (Figura 32). A realização dessa atividade em Ilha Solteira dentro da perspectiva que a associa direta e explicitamente ao patrimônio cultural africano é muito interessante, se pensarmos o contexto local. Antes da criação do NABISA, a cidade contava apenas com grupos de capoeira, que apesar de ser parte da cultura afro-brasileira, pouco contribuem para a divulgação da cultura negra em Ilha Solteira, pois a capoeira é praticada na cidade somente como esporte.

Figura 32 - Feira Cultural História da Capoeira, NABISA, 2016



Fonte: NABISA, 2016

Em 2016, o NABISA realizou o 2º Seminário sobre Cultura, Currículo e Identidade 'Educação para as relações étnico-raciais', que incluiu entre outras atividades uma mesa-redonda sobre religiões de matriz africana, cujo enfoque foi a desmistificação dos tabus e preconceitos sobre a Umbanda e o Candomblé. Na Figura 33 constam um líder espiritual da Umbanda, morador de Ilha Solteira, cujo terreiro fica na cidade de Selvíria/MS, distante 16km de Ilha Solteira, bem como duas mulheres negras cujas vivências envolvem o Candomblé. O evento ocorreu na Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS/UNESP).

Figura 33 - Feira Cultural Religiões de Matriz Africana: Umbanda e Candomblé, NABISA, 2016



FONTE: NABISA, 2017.

Na cidade há apenas um terreiro de umbanda, liderado pela Dona Olga, que fica localizado na Zona Sul da cidade, em um local mais afastado, e que certamente desperta desconfiança da população. Além de umbandista, Dona Olga é também benzedeira, sendo este último ofício um pouco mais aceito.

A divulgação da cultura negra em Ilha Solteira é feita quase que exclusivamente pelo NABISA, que tem proporcionado vivências bastante diversas, tanto voltadas para a formação docente, quanto para a população em geral, visto que suas atividades são gratuitas e realizadas em praça pública, cinema alternativo e na própria Universidade.

Gomes (2012, p.56 - 57), reitera que um dos fatores que mais contribuem para a adoção de medidas para a implementação e valorização das Africanidades são as

articulações intersetoriais e multidisciplinares com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), Organizações não Governamentais (ONGs), Movimentos Negros e, no caso de Ilha Solteira como o NABISA.

A naturalização da violência praticada em Ilha Solteira, justificada e legitimada pela busca da tecnologia, desenvolvimento e paternalismo, desde o início das obras da usina hidrelétrica e mesmo após a emancipação, prosseguiram e foram conjugados à sentimento provinciano e exageradamente nacionalista. Uma população que vive a espera do desenvolvimento e do progresso, sem consciência do processo pelo qual a cidade vem passando, onde trabalhadores pobres sofreram e continuam a sofrer com a marginalização mascarada.

3.3. Educacional

A qualidade da educação destacada por Sávio (2001) era modelo para todo o país. O autor relata que no início havia apenas o curso primário e que as professoras viajavam diariamente da Vila Piloto de Jupiá para dar aulas em Ilha Solteira⁹. Conforme Sávio:

Em 1970, a Cesp já mantinha três escolas maternas - para crianças de dois anos e meio a cinco anos -, quatro grupos escolares, com quase quatro mil alunos, e um colégio integrado, com ginásio e colegial, somando 1.042 alunos. Havia também um colégio técnico e curso de Educação de Jovens e Adultos, completado por um curso de Madureza. Na área técnica, funcionava um Centro de Aprendizagem e Treinamento – CAT – através de convênio entre a Cesp e Senai. Alunos de 12 a 18 anos tinham oportunidade para fazer cursos de formação profissional de aprendiz (2011, p.61).

Nota-se que o excessivo planejamento adotado em Ilha Solteira, desde suas origens, foi transposto também para a educação, de tal modo que motivou a construção da imagem de que é digna de ser tida como de “primeiro mundo”. Buscando manter a imagem de cidade modelo na educação é que uma rede pública estadual e municipal foi organizada em Ilha Solteira.

Ao pensarmos sobre a qualidade da educação atribuída a Ilha Solteira devemos refletir sobre o conceito de qualidade. A média 6.8 do IDEB, de acordo com dados do

⁹ Vila Piloto de Jupiá, localizada em Três Lagoas/MS: foi um conjunto habitacional criado para abrigar os funcionários da Usina de Jupiá, considerados menos qualificados. Fica distante de Ilha Solteira aproximadamente 66 quilômetros.

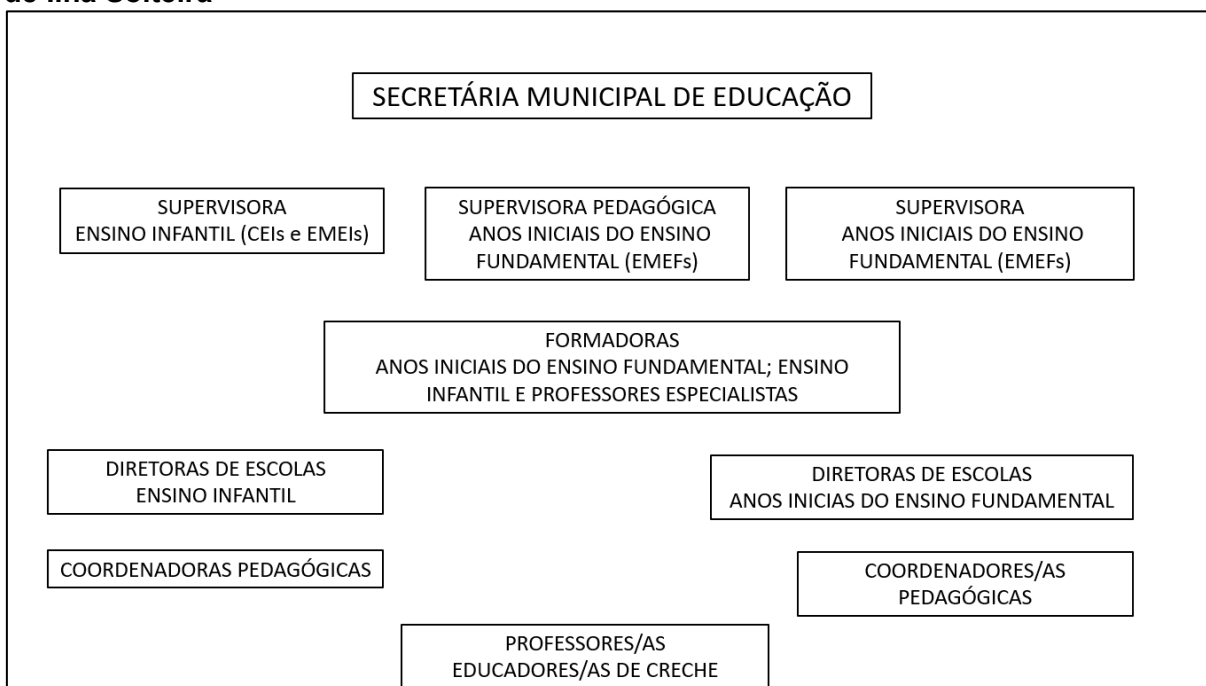
IBGE (2015), não garante a qualidade.¹⁰ Para garantir uma educação de qualidade, devemos pautar nossos conceitos em Paulo Freire, citado anteriormente, visto que a avaliação em larga escala, torna-se mecanismo indutor da excelência e, como desdobramento, naturaliza-se e perpetua-se a desigualdade, uma vez que a prioridade passa a ser o produto final (boas notas) desse tipo de avaliação e não o processo de ensino e aprendizagem (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Nesse sentido, podemos afirmar que Ilha Solteira, localidade que pauta sua qualidade nos resultados das Avaliações Externas do Estado de São Paulo, sem levar em consideração os conceitos abordados por Paulo Freire (1996), não pode se vangloriar-se de manter uma educação de primeiro mundo.

A Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMEEL) de Ilha Solteira, pertence a Diretoria de Ensino da região de Andradina (SP), é o órgão encarregado pela educação no âmbito municipal e tem sua gestão organizada segundo organograma reproduzido na Figura 34.

¹⁰ De modo dominante, a lógica intrínseca às propostas avaliativas que vêm se realizando no país, particularmente a partir da década de 1990 e direcionadas aos diversos níveis de ensino, é a de atribuição de mérito com fins classificatórios. O que define de modo mais explícito as finalidades a que vem servindo a avaliação, para além dos delineamentos adotados, é o uso que se faz de seus resultados, qual seja, a produção de classificações que apoiam a hierarquização de unidades federadas, de instituições ou de alunos (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p.889).

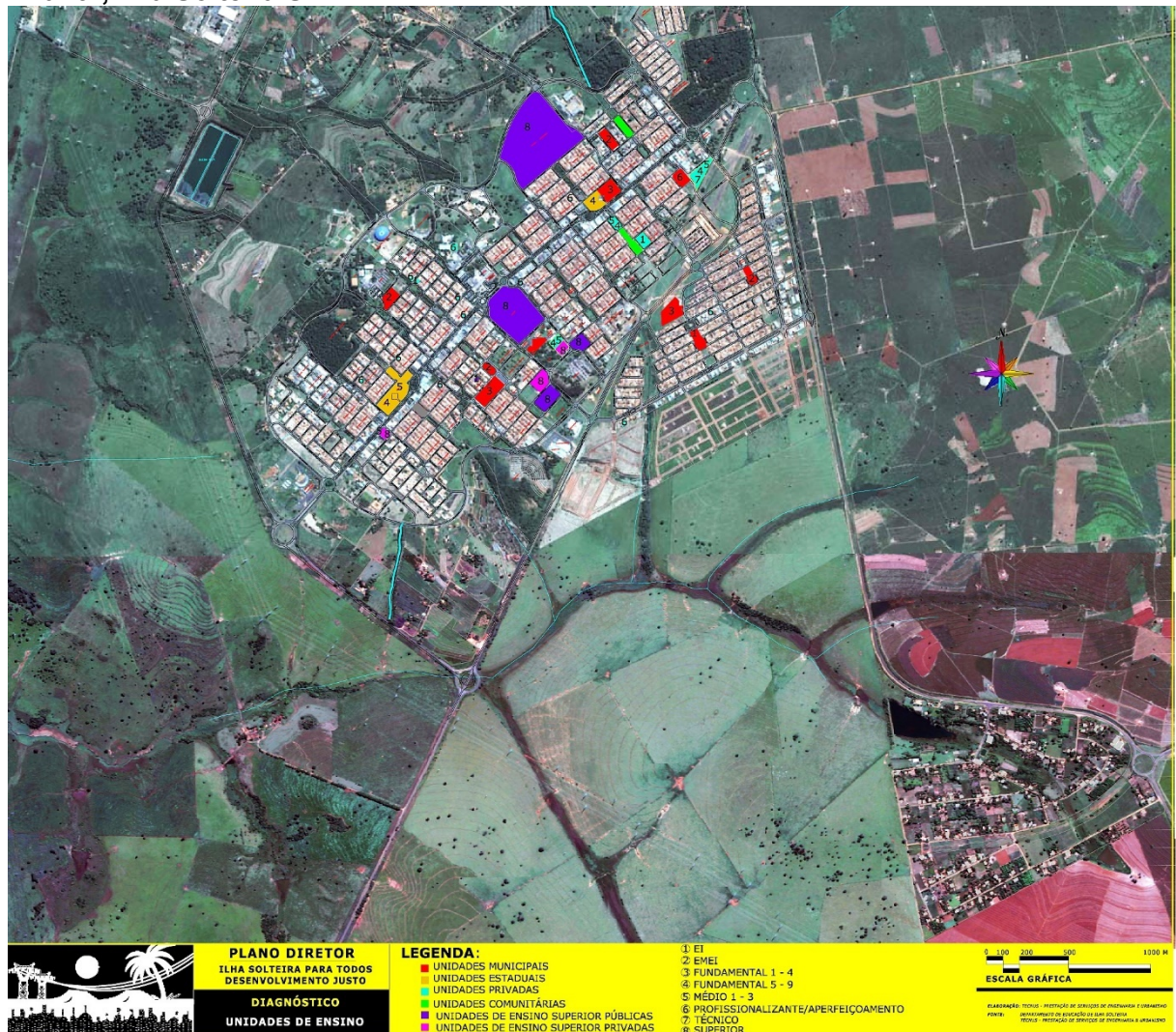
Figura 34—Organograma da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMEEL) de Ilha Solteira



FONTE: Elaborado pela autora, 2019.

O município de Ilha Solteira é composto por três Escolas Municipais de Ensino Fundamental/Anos iniciais (EMEFs), com funcionamento em tempo integral, desde 2006; cinco Centros de Educação Infantil (CEIs) e três Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), totalizando onze instituições escolares.

Figura 35 – Distribuição urbana de unidades públicas municipais de Educação Infantil, Ilha Solteira/SP



Fonte: Prefeitura Municipal de Ilha Solteira. Plano Diretor, 2007. Disponível em: <http://www.ilhasolteira.sp.gov.br/planodiretor/images/DIAG.pdf> Acessado em: 09 jun. 2018.

Quanto à Educação Infantil, contabiliza-se a existência de sete unidades (Figura 35). Elas estão distribuídas pela zona urbana de Ilha Solteira, de modo que todas as regiões da cidade contam com a presença de creches (CEIs) e de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). Importante destacar que é garantida escolaridade a partir do maternal (2 anos de idade) em todas as creches locais. No entanto, o número de vagas disponibilizadas nas creches é insuficiente.

As unidades de educação infantil estão distribuídas da seguinte forma:

- CEIs: uma no bairro Bela Vista (Cohab/Zona Norte); uma no Jardim Novo Horizonte (Zona Norte); uma no bairro Nova Ilha (Zona Leste) e uma no Centro da cidade;

- EMEIs: uma na Zona Sul; uma no Jardim Aeroporto (Zona Leste) e uma no Centro da cidade.

A partir do levantamento da rede de educação infantil, percebemos uma distribuição insatisfatória dos CEIs pelos bairros de classe popular, visto que dois bairros localizados na Zona Norte não possuem creches (CDHU e Morada do Sol), sendo muito populosa e distante do centro da cidade. Sem mencionar os bairros do Porto e Ipê, considerados de zona rural, que também não dispõem de nenhuma unidade escolar. Importante destacar que em Ilha Solteira é oferecido escolaridade, com professor formado, em todas as unidades de creche, por isso a demanda pela escolaridade torna-se satisfatória, ficando a demanda pela creche insuficiente.

Já a rede local pública municipal de Ensino Fundamental de Ilha Solteira é composta por três escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EMEFs), que atendem, em período integral, cerca de mil alunos, entre cinco anos e meio e onze anos de idade, abrangendo do 1º aos 5º anos.

Percebe-se que as escolas estão espalhadas espacialmente pela malha urbana da cidade (Figura 36). Não há escolas rurais: as crianças precisam se deslocar de das zonas distantes do município para frequentar aulas na cidade.

A distribuição espacial das três EMEFs se dá da seguinte forma:

- EMEF Paulo Freire (Jardim Aeroporto/Zona Leste): bairro bastante populoso. A escola conta com aproximadamente 350 alunos, moradores do próprio bairro e também de áreas rurais, como assentamentos e fazendas.
- EMEF ABBS (Zona Sul): a escola atende aproximadamente 300 alunos durante o dia e aproximadamente 100 alunos na Educação de Jovens e Adultos;
- EMEF Lúcia Maria (Zona Norte): atende aproximadamente 500 alunos.

A distribuição espacial das EMEFs se dá de forma a não atender os bairros mais afastados e também os bairros rurais, devendo os alunos se deslocarem de ônibus ou bicicleta para frequentarem as aulas.

Figura 36 – Distribuição urbana de unidades públicas municipais de Educação Fundamental, Ilha Solteira/SP



Fonte: Prefeitura Municipal de Ilha Solteira. Plano Diretor, 2007. Disponível em: <<http://www.ilhasolteira.sp.gov.br/planodiretor/images/DIAG.pdf>> Acessado em: 09 jun. 2018.

Em 2015 foi aprovado o Plano Municipal de Educação (PME), através do Projeto de Lei ° 33 de 2015 (Câmara Municipal de Ilha Solteira), com vigência de 10 anos. O plano contém, no artigo 2º, onze diretrizes, que podem favorecer a educação anti-racista, uma vez que consta neste conjunto:

- superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as **formas de discriminação**;
- promoção da educação em direitos humanos, à **diversidade** e à sustentabilidade socioambiental;
- difusão dos princípios básicos da equidade e do respeito à **diversidade** (PME, 2015, p.01 – grifos meus).

Porém, quanto a Educação para as Relações Étnico-Raciais (Lei 10.639/03 e 11.645/08) o documento não faz nenhuma menção. Cita apenas que a oferta da Educação Básica é dever do Estado e Município e que as diversidades e especificidades educacionais quanto as relações étnico-raciais compõe essa modalidade de ensino. Conforme ainda o artigo 2º das Diretrizes que formam o Plano Municipal de Educação (PME):

Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à **cidadania**. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua **identidade**, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, sócio-emocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as **diferenças**. Liberdade e **pluralidade** tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (ILHA SOLTEIRA, 2015, p.13-14 – grifos meus).

Assim, consta possível omissão da educação municipal com relação à temática étnico-racial, dado o fato de não mencionar explicitamente o compromisso dos ensinos infantil e fundamental com o real combate ao racismo e a discriminação. Curioso é notar que o texto deste documento é composto de termos que guardam relação direta com essa temática, caso de “cidadania”, “identidade”, “diferenças” e “pluralidade”. No entanto, em nenhum momento são citadas palavras como “negro”, “afro-brasileira” e “africanas”. Como explicar essa ocorrência?

Por meio desse PME fica claro a falta de compromisso da Educação Municipal em combater as discriminações e segregações, que por décadas vem se perpetuando em Ilha Solteira. E, ainda, criando barreiras para que os professores tomem conhecimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e possam contribuir para a construção de sociedade mais justa e equânime.

CAPÍTULO 4

PERSONAGENS

“A grande tarefa no campo da educação há de ser a busca de caminhos e métodos para rever o que se ensina e como se ensinam, nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra. A educação é um campo com sequelas profundas de racismo, para não dizer o veículo de comunicação da ideologia branca.”

(José Geraldo da Rocha, 1998, p.56)

4.1 - Auto-representação

O início da aplicação do questionário semi-estruturado em 7 de fevereiro de 2019 foi um pouco conturbado, devido à alteração na distribuição da carga horária de 40 horas semanais dos professores da rede municipal do Ensino Fundamental e na distribuição das 28 horas semanais da Educação Infantil pela Secretária Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMEEL). A alteração foi comunicada aos docentes no início do ano letivo de 2019(Quadro 01 e Quadro 02).

Quadro1:Distribuição da carga horária semanal docente – Ensino Fundamental

Até 2018	A partir de 2019
Horas com aluno: 25	Horas com aluno: 25
Orientação Técnica: 4	Orientação Técnica: 2
HTPC: 4	HTPC: 2
Hora Atividade: 4	Hora Atividade: 4
Hora Atividade de Livre Escolha: 3	Hora Atividade de Livre Escolha: 3
Hora Individual	As 4 horas restantes são cumpridas em local de livre escolha, porém ainda não foi regulamentado.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2019.

Quadro02:Distribuição da carga horária semanal docente – Educação Infantil

Até 2018	A partir de 2019
Horas com aluno: 20	Horas com aluno: 20
Orientação Técnica: 3	Orientação Técnica: 2 (quinzenalmente)
HTPC: 3	HTPC: 2 (quinzenalmente)
Hora Atividade: 2	Hora Atividade: 3
Hora Atividade de Livre Escolha: 2	Hora Atividade de Livre Escolha: 2
Hora Individual	As 3 horas restantes são cumpridas em local de livre escolha, porém ainda não foi regulamentado.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2019.

É necessário observar que houve também uma alteração na carga horária dos professores da Educação Infantil, devido a Lei 11.738/2008, que estabelece jornada de 1/3 das horas trabalhadas com atividades extraclasse, por isso a carga horária passou a ser de 30 horas semanais, com 10 horas de atividades extraclasse, distribuídas conforme Quadro 02.

No momento em que os gestores autorizaram a pesquisa de campo (2018), havia sido acordado um horário de HTPC em cada unidade escolar. Entretanto, devido as alterações determinadas, esse acordo teve que ser revisto. Nas duas primeiras escolas a aplicação do questionário foi como o previsto. Nas demais, lançou-se mão

de quinze dias de licença prêmio para percorrer as demais escolas e acessar os professores em seus horários de Hora Atividade (HA).

Algumas intercorrências fizeram com que o tempo previsto para realizar a pesquisa fosse estendido. A falta de tomadas para ligar os *laptops* providenciados pela pesquisadora (nenhuma das escolas pesquisadas possuíam sala de informática com internet) e a inexistência, baixa velocidade de internet banda larga ou restrição do uso na maioria das escolas foram os maiores empecilhos ao desenvolvimento da pesquisa de campo.

Para corrigir e dinamizar o processo de aplicação do questionário foi necessário levar, a partir da segunda escola, quantidade suficiente de questionário impresso, extensões e adaptadores de tomada, além de *laptops* para acessar o questionário *online*, no caso das escolas que possuíam internet banda larga. Esse processo elevou os custos e o tempo previstos para essa etapa da pesquisa, sendo possível finalizá-lo 40 dias acima do prazo inicialmente planejado.

Vale observar que o número estimado de profissionais alvo dessa pesquisa, num primeiro contato com as diretoras de escolas se aproximou de 220. Entretanto, ao realizar a pesquisa de campo, observou-se um número menor de pesquisados, visto que muitos educadores de creche e professores tinham acabado de se aposentar e/ou estavam de afastamento e suas vagas ainda não haviam sido preenchidas ou estavam sendo substituídos por profissionais eventuais. Outro fator que reduziu o número de possíveis respondentes foi o fato de muitos professores da Educação Infantil, com carga horária de trabalho semanal de 28 horas, terem dois cargos na rede municipal de ensino. Além disso, os professores especialistas também trabalham em mais de uma escola, porém, responderam o questionário apenas uma vez. Dessa forma, 157 respondentes se aproximou muito do universo total de profissionais que, de fato, compõe a rede municipal de ensino.

Outro ponto a ser ressaltado envolve dificuldades em torno da resposta, por parte dos respondentes. Foi necessário enviar o questionário para o *email* pessoal de oito respondentes, via *Google Forms*, sendo que dois deles não retornaram respostas. Também foi entregue questionário impresso à quinze respondentes e, desses, apenas quatro não devolveram respostas, embora tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Mesmo com essas adversidades, vale realçar a cooperação e a gentileza de todos os gestores das unidades escolares, que deram livre acesso, em qualquer horário, para adentrar os espaços escolares e conversar com os atores educacionais. Outro ponto a ser destacado é que as dificuldades registradas foram enfrentadas como oportunidades de promover maior interação com os atores educacionais.

Durante a realização da pesquisa de campo foram realizadas importantes observações. Foi possível ouvir respondentes que, espontaneamente, falaram sobre suas angústias profissionais, suas opiniões sobre a educação e a administração municipais. Tal experiência oportunizou a extração de informações relevantes acerca da vivência diária dos atores educacionais, contribuindo, assim, para melhor compreensão do grupo pesquisado.

O ponto que mais chamou atenção foi a situação dos Educadores de Creche. Foram muitos os comentários e até recusa em responder à questão 13, que tratava da experiência profissional no magistério. Grande parte deixou de responder, num primeiro momento, por não se considerar constituinte do corpo docente municipal. Isso ocorreu, embora reconheçam, ao mesmo tempo, que colaboram com a formação das crianças de zero a seis anos de idade.

A grande maioria dessas trabalhadoras afirmou que sua função é apenas a de cuidar das crianças. Inúmeros depoimentos frisaram a ausência de trabalho pedagógico com as crianças, a falta de acesso aos livros de literatura infantil, bem como a falta de formação continuada. Uma respondente chegou na sala aonde eu estava aguardando e perguntou para que “isso” serviria e se ia ajudá-las (educadoras de creche) de alguma forma.

Sobre a educação escolar, na primeira infância, Trinidad (2012), afirma que a criança constrói seu aprendizado na interação com outras crianças e com os adultos, logo podemos afirmar que o educador de creche tem papel fundamental na construção do processo de ensino e aprendizagem. Segundo a própria Trinidad,

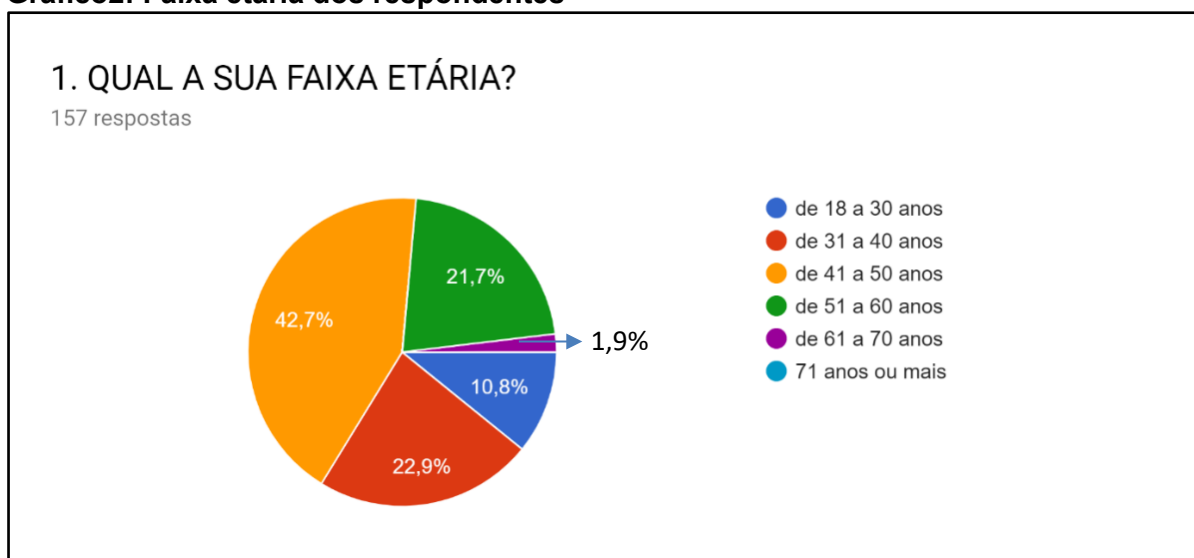
[...] o currículo deve buscar a sistematização das diferentes aprendizagens vivenciadas pelas crianças interna e externamente ao espaço da escola. Essa concepção foca o currículo na criança e em suas interações, necessitando contemplar a vida delas e seus encontros com outras crianças e com os **adultos que fazem parte de sua vida**. Sintetizando: o currículo acontece por meio das interações que ocorrem entre todos os sujeitos envolvidos com o espaço de educação infantil (2012, p.121 – grifo nosso).

Nas escolas destinadas a educação infantil, para um bom desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, é

necessário um compromisso de todos os envolvidos com a educação: “a responsabilidade por cuidar e educar deve ser tanto dos profissionais auxiliares quanto da direção, da coordenação e dos professores (TRINIDAD, 2012, p.129).

A maioria entre os pesquisados, 65,6% (137 respondentes), possui entre 31 e 50 anos (Gráfico2). Tal cenário faz pensar nos impactos que processos formativos poderão garantir ao grupo de docentes da rede municipal de Ilha Solteira, considerada a formação continuada garantida, inclusive, pela Lei 57/2003.¹¹

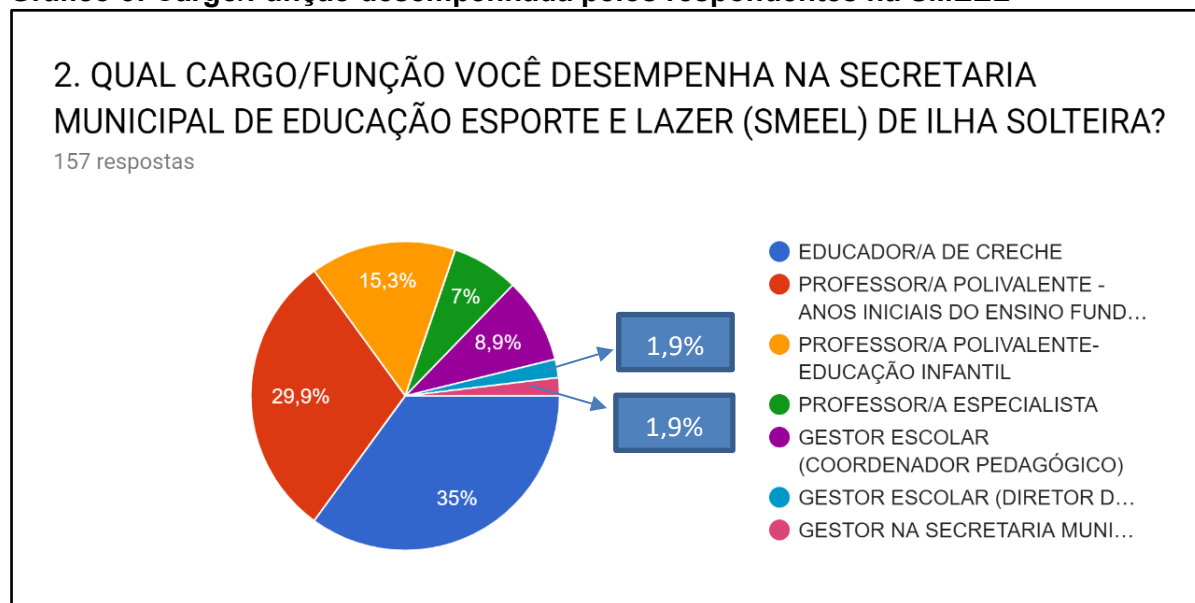
Gráfico2: Faixa etária dos respondentes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

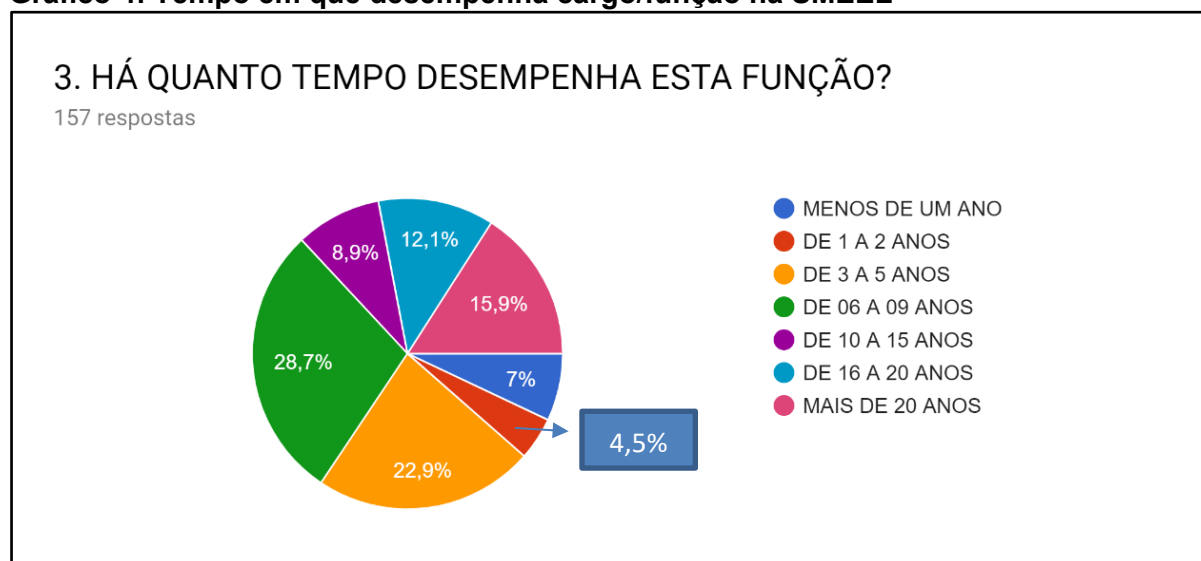
O Gráfico 3 permite vislumbrar as diferenças constituintes do grupo de atores educacionais. Os três maiores grupos de profissionais são constituídos por: Educadores de creche (35%), Professores polivalentes que atuam nos anos Iniciais do Ensino Fundamental (29,9%) e Professores polivalentes da Educação Infantil (15,5). Se somarmos aos outros três grupos o conjunto de Professores especialistas, verifica-se que 80,4% dos atores educacionais são professores/educadores.

¹¹ A Lei Complementar nº 57, de 18 de fevereiro de 2003, dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Ilha Solteira. Disponível em: https://www.cmilhasolteira.sp.gov.br/temp/06072019175827arquivo_57.pdf

Gráfico 3: Cargo/Função desempenhada pelos respondentes na SMEEL

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

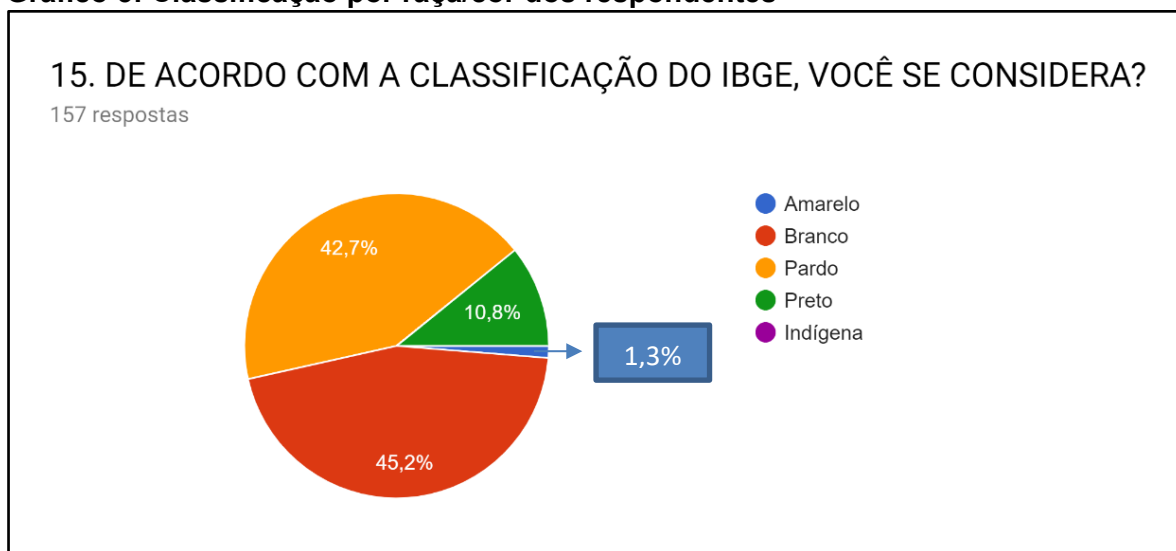
Sobre o tempo de serviço na função (Gráfico 4) é necessário destacar que os respondentes que correspondem ao tempo de 1 a 2 anos (4,5%) do total de pesquisados não são necessariamente iniciantes na carreira. Do total de 7 respondentes, 2 são professores dos anos iniciais do Ensino fundamental I que somam mais de 10 anos de carreira; um é gestor na SMEEL, com uma carreira no magistério de mais de 16 anos; um é gestor (diretor de escola) com mais de 26 anos na carreira do magistério e os outros são educadores/as de creche (3), esses sim, em início de carreira.

Gráfico 4: Tempo em que desempenha cargo/função na SMEEL

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Do total de respondentes, 84 (53.5%) se autodeclararam pretos (10,8%) ou pardos (42,7%), perfazendo a maioria dos respondentes (Gráfico 5). Esse quociente se contrapõe aos resultados envolvendo Ilha Solteira e obtidos no censo de 2010, uma vez que esse levantamento apresentou predomínio total da população branca (56,97%), já que apenas 4,47% das pessoas se autodeclararam pretas e 36,53% se apresentaram como pardos (IBGE, 2010).

Gráfico 5: Classificação por raça/cor dos respondentes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Ainda sobre o critério raça/cor, quando perguntado (Questão 4) qual a cor da pele, por ser uma questão aberta, várias foram as respostas dos atores educacionais (Quadro3).

QUADRO3: Descrição da cor da pele pelos respondentes

Cor	Apontamentos	Porcentagem (%)
Amarela	02	1,27
Branca	71	45,2
Clara	01	0,64
Branca com partes queimadas pelo Sol	01	0,64
Negra/preta	17	10,8
Marrom/escuro	01	0,64
Negra aça (sarará)	01	0,64
Parda	50	31,85
Parda com sardas	01	0,64
Morena	07	4,46
Morena clara	05	3,18

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Ao descrever a cor de sua pele, os respondentes foram, aparentemente, coerentes com as respostas emitidas na Questão 15, pois a soma das respostas que

apresentaram a cor de pele branca, amarela e negra foi exatamente a mesma (classificação do IBGE quanto a cor/raça – Gráfico 5). Entretanto, ao fazer a análise individual das respostas, foi possível verificar diferenças quanto ao critério utilizado por alguns respondentes que se apresentaram como “de pele branca”. Esses critérios podem ser observados no Quadro 4.

Quadro 4: Relação entre cor da pele/raça e os critérios para autoclassificação

Cor da pele (Questão 4)	Apontamentos	Classificação do IBGE (Questão 15)	Crítérios para a classificação do IBGE (Questão 16)
Amarela	2	Amarelo (2)	Cor da pele (1); Cor de sua pele; Características fenotípicas e origem familiar asiática (1).
Branca	71	Branco	
Clara	1	Branco	Cor da pele; Características fenotípicas; Origem familiar europeia
Branca com partes queimadas pelo Sol	1	Branco	Cor da pele
Negra/preta	17	Preto (16) Pardo (1)	Cor da pele; Características fenotípicas; origem familiar africana ou afro-brasileira (5); Cor da pele (3); Cor da pele; Características fenotípicas; Aspectos culturais; Origem familiar africana ou afro-brasileira (2); Cor da pele; características fenotípicas; aspectos culturais (1); Origem africana ou afro-brasileira (1); Cor da pele; características fenotípicas; origem africana ou afro-brasileira; origem indígena (1); Cor da pele; origem familiar africana ou afro-brasileira (1); Características fenotípicas; Origem familiar africana ou afro-brasileira (2); Cor da pele; características fenotípicas; Origem familiar africana ou afro-brasileira (1).
Marrom/escuro	1	Preto	Cor da pele; Características fenotípicas.
Negra aça (sará)	1	Preto	Cor da pele; Características fenotípicas.
Parda	50	Pardo	Cor da pele (38); Características fenotípicas (11); Origem familiar africana ou afro-brasileira (16); Aspectos culturais (3); Origem familiar europeia (1); Origem familiar indígena (3)
Parda com sardas	1	Pardo	Cor da pele.
Morena	7	Pardo (6) e Branco (1)	Cor da pele; Origem familiar indígena (1); Cor da pele, características fenotípicas (2); Cor da pele (3); Origem familiar europeia (1).
Morena clara	5	Pardo (4) e Branco (1)	Cor da pele (3); Aspectos culturais (1); Cor da pele (1).

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Houve variação de termos nas respostas da questão nº 4. Tal ocorrência se deve ao fato dessa pergunta ter sido aberta, ou seja, os respondentes poderiam escrever livremente sobre como se consideram. A possibilidade de escrever livremente sobre sua cor possibilita também escamotear ou amenizar as marcas do racismo. Além disso, segundo Schwarcz (1998),

Estabelecer uma “linha de cor” no Brasil é ato temerário, já que essa é capaz de variar de acordo com a condição social do indivíduo, o local e mesmo a situação. Aqui, não só o dinheiro e certas posições de prestígio embranquecem, assim como, para muitos, a “raça”: transvestida no conceito “cor”: transforma-se em condição passageira e relativa (p.182).

Passemos, então, a refletir sobre a relação entre Formação Inicial e Africanidades.

4.2 - Formação profissional inicial

Há grande variedade de formação na graduação, conforme verificado no Quadro 5. Contudo, a maioria cursou Pedagogia (57, equivalente a 59%), vindo a seguir os cursos de Letras (13 – 14%) e Educação Física (9 – 9%).

Quadro5: Graduação cursada pelos atores educacionais

Graduação	Apontamentos	Conclusão após 2003
Pedagogia	57	30
Licenciatura em Ciências Biológicas	2	---
Letras	13	6
Matemática	2	1
Educação Física	9	3
Engenharia Civil	1	---
Administração de Empresas	3	2
Ciências com Habilitação em Matemática	2	---
Ciências Físicas e Biológicas	1	---
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1	1
Licenciatura em Educação Musical	1	1
Psicologia	1	1
Licenciatura em Ciências Exatas (Hab. em Física)	1	---
Tecnologia em sucoalcooleira	1	1
Bacharelado (não indicou o curso)	1	1
Total	96	47

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Outro dado importante envolve o ano em que ocorreu a formação dos docentes que constituem esse grupo. Nota-se que 47 deles, ou seja, 49% se formaram após 2003, momento de promulgação da Lei 10.639/2003. Sendo assim, a maior parte

desses profissionais, provavelmente, não viveu processos formativos envolvendo Africanidades durante a graduação, posto que não era obrigatória.

Importante observar acerca da formação dos atores educacionais apresentada no Quadro 2 é que os cursos de graduação Bacharelado são atribuídos aos educadores de creche, visto que para ser professor e/ou gestor é necessário formação em Licenciatura.

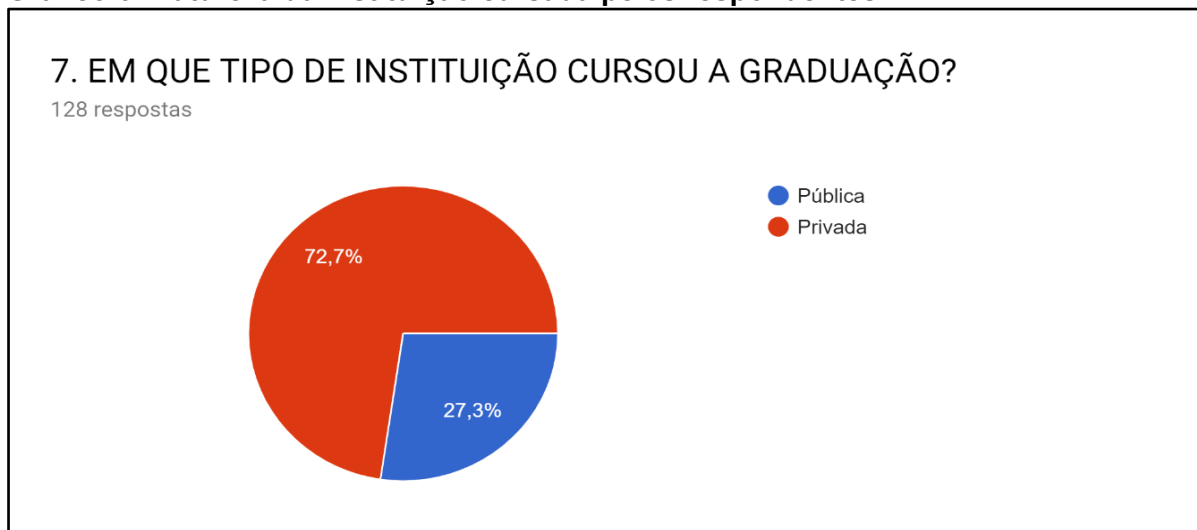
Todos os professores pesquisados, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, possuem curso superior. O grupo com formação inicial de nível superior cursou a graduação majoritariamente na rede privada (Gráfico 6). Via de regra, cursos de licenciatura em Instituições dessa natureza são oferecidos no período noturno e vividos por alunos oriundos da classe trabalhadora, o que resulta em processos formativos marcados pela ausência de certas vivências na formação - caso de Iniciação Científica, cursos extra-curriculares, projetos de extensão etc (FILHO; NERY, 2009).

A oferta de cursos de graduação em instituições privadas, as chamadas “universidades-empresas” (DINIZ-PEREIRA, 2015, p.273), tem crescido muito nas últimas décadas e se tornado um negócio extremamente lucrativo do ponto de vista mercantil, enquanto que qualitativamente deixam a desejar. Segundo autores:

No interior do país, em cidades pequenas e médias onde praticamente não há opções em termos de instituições públicas de ensino superior, predominam IES privadas de pequeno porte – as chamadas “faculdades isoladas” – que cobram mensalidades ainda mais baratas do que as tais “universidades de massa” e visam, principalmente, o “mercado” (sic) da classe D (DINIZ-PEREIRA, 2015, p.276).

Os dados obtidos pelo Gráfico 6 corroboram o pensamento de Diniz-Pereira (2015), visto que 93 respondentes (72,7%) informaram terem cursado graduação em IES privada e colocam em dúvida a qualidade da formação inicial dos atores educacionais dessa pesquisa. Conforme os autores:

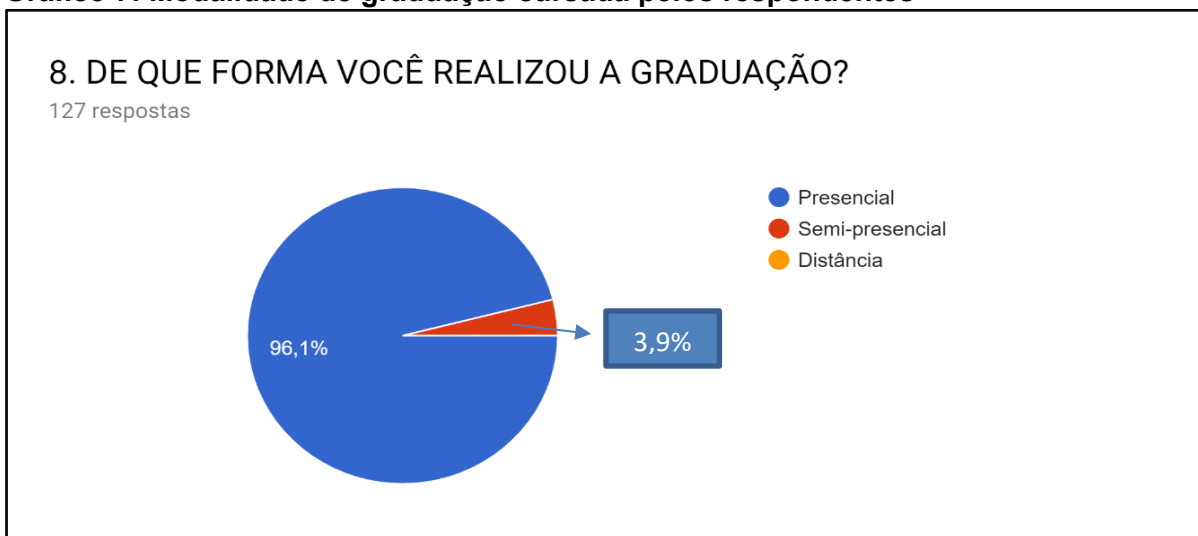
Tais lógicas fazem com que os cursos de formação de professores nessas instituições tenham duração média de três anos (menor que a duração média das licenciaturas nas universidades públicas ou nas instituições privadas com tradição na oferta de tais cursos – que tem, em média, quatro anos), que parte da carga horária desses programas seja cumprida por meio de educação a distância – assumida, inclusive, em alguns casos, por empresas terceirizadas! – e que a “flexibilização curricular” seja usada para que tais “universidades-empresas” aumentem ou mantenham suas margens de lucro (DINIZ-PEREIRA, 2015, p.278).

Gráfico 6: Natureza da instituição cursada pelos respondentes

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Contudo, é importante também destacar que os cursos de graduação, em especial as Licenciaturas, ofertados por instituições privadas, representam uma forma de inclusão social, visto que é o único horário disponível para estudantes que trabalham durante todo o dia (FILHO; NERY, 2009).

Considerando-se ainda o grupo de docentes, verifica-se ainda que 96,1% (122 respondentes) viveram cursos de graduação na forma presencial (Gráfico 7), sendo este dado de grande relevância.

Gráfico 7: Modalidade de graduação cursada pelos respondentes

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

No grupo de atores educacionais da rede municipal de Ilha Solteira existe ainda um percentual de 21,1% (33 respondentes) que possui formação apenas em nível médio ou magistério. Faz parte deste grupo os educadores de creche, cuja exigência para efetivação ou contratação no cargo é o Ensino Médio completo.

O último Concurso Público (001/2017) apresentou como exigência para aprovação a idade mínima de 18 anos e realização de prova escrita composta por questões que envolviam conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimentos Gerais, Informática e Conhecimentos Específicos. No que tange aos conhecimentos específicos referentes a função de educador de creche, o edital listou:

Constituição Federal - Dos Direitos e Garantias Fundamentais: Direitos e deveres individuais e coletivos; Direitos Sociais; Nacionalidade e Cidadania; Direitos e Partidos Políticos; Artigos 205 a 214 (com as Emendas); - Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990; Legislação da Educação LDBEN – Lei 9394/96; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Conhecimentos técnicos de Primeiros Socorros. Procedimentos adequados ao atendimento à criança de 0 a 6 anos, referente à saúde, alimentação e higiene; A brincadeira de papéis sociais e formação da personalidade; Noções básicas de atendimento ao público; Organização do local de trabalho (Edital 001/2017, p.10).

Ainda assim, mesmo sem a exigência de curso superior para investidura no cargo de educador de creche, há quantidade considerável deles - 22 de um total de 55(Quadro 6) - que concluíram o curso de graduação, seja licenciatura (9 – 41%) ou bacharelado¹³ – 59%). Nota-se, inclusive, que a maior deles possui formação em Pedagogia (7), além de dois que ainda estão cursando Pedagogia (Quadro6).

Quadro 6: Formação dos educadores de creche

Graduação	Apontamentos	Conclusão após 2003
Pedagogia	7	6
Ciências com habilitação em Matemática	1	---
Ciências Físicas e Biológicas	1	---
Engenharia Civil	1	---
Administração	3	1
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1	1
Psicologia	1	1
Tecnologia em Produção Sucroalcooleira	1	1
Bacharelado (atualmente cursando Matemática)	1	1
Não indicou o curso	5	---
Total	22	11
Cursando Pedagogia	---	2

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

No entanto, há de se pensar o que significa não exigir graduação dos educadores de creche, tanto no que se refere ao prejuízo geral para a Educação Infantil, quanto ao adiamento da promoção de processos formativos envolvendo Africanidades. Do total de 55 educadores de creche, 33 (60%) não possui formação pedagógica, algo grave, se considerarmos a importância dessa etapa da Educação Básica para a promoção de experiências sobre discriminação, racismo e história e culturas africanas e afro-brasileiras.

Uma importante observação há que ser feita sobre a profissão de educadores de creche: embora estes componham o quadro do setor de educação não são enquadrados como professores e tão pouco têm direito de participar do plano de carreira do magistério do município. Aspecto esse que compromete a profissionalização desse grupo.

4.3- Formação profissional continuada

Foi levantado também a vivência de experiências associadas a formação continuada dos atores educacionais que atuam na rede municipal de ensino de Ilha Solteira (Quadro 7). No grupo de professores polivalentes que atuam no Ensino Fundamental destacaram-se como temáticas, por ordem: Ler e Escrever (16); Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (16); Alfabetização e Letramento (9); Educação Matemática no Anos Iniciais (7); e Orientações Técnicas (5). Nota que se

tratam de cursos associados aos campos da Língua Portuguesa e da Matemática, ou seja, saberes escolares cobrados nas avaliações institucionais.¹²

As experiências em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais são pontuais entre os docentes polivalentes do Ensino Fundamental (Quadro 6). Registra-se a realização de apenas um curso, promovido pelo NABISA/UNESP/FEIS e por meio de adesão voluntária dos docentes. Não coincidentemente, apenas um apontamento sobre essa experiência formativa foi registrado no levantamento. Tal situação faz pensar na diferença existente entre existir a formação em Africanidades e a vivência dela por parte dos atores educacionais.

Quadro7: Formação continuada em horário de trabalho, Professor Ensino Fundamental

Professor Polivalente do Ensino Fundamental	Apontamentos
Ler e Escrever	16
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	16
Alfabetização e Letramento	9
Educação Matemática no Anos Iniciais (EMAI)	7
Orientações Técnicas (OTs)	5
Inclusão	5
BNCC	4
Jornada da Educação	4
Oficinas e Palestras (diversos temas ligados a educação)	4
Intervenção e práticas pedagógicas	3
Arte	2
Oficina do Ser (relações interpessoais e intrapessoais)	2
O brincar na educação infantil	2
SEBRAE	2
Educação para as Relações Étnico-Raciais	1
Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA)	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Outros cursos tangenciam as discussões da Educação para as Relações Étnico-Raciais: Inclusão (5); Arte (2); Oficina do Ser (2); e Intervenção e práticas pedagógicas (3), vide novamente o Quadro 4. Tais cursos apresentam potencialidade de diálogo, mas nem sempre apresentam reflexões associadas às Africanidades,

¹² O município de Ilha Solteira participa de três avaliações externas: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Prova Brasil e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). O objetivo associado à ANA é o de aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. A Prova Brasil foi desenvolvida pelo Inep/MEC e é aplicada no 5º e 9º anos, para diagnóstico, em larga escala, com objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. Já o Saresp é aplicado aos alunos do 3º, 5º, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, por parte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e visa produzir diagnóstico para orientar os gestores no monitoramento das políticas voltadas para a qualidade educacional paulista.

dada a limitação com que são pensadas (caso especial de Inclusão) ou o apagamento/invisibilização dos debates envolvendo o negro no Brasil.

As experiências em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais igualmente são pontuais entre os docentes especialistas que atuam na rede municipal de ensino de Ilha Solteira (Quadro 8). Vide a mesma realização de apenas um curso, promovido pelo NABISA/UNESP/FEIS e por adesão voluntária dos docentes. Nesse segmento, a opção e formações que tangenciam às Africanidades são, aparentemente, em número menor e vividos por público mais restrito: “Inclusão” (1) e “Cultura Corporal de Movimento/música, dança, autoestima” (2).

Quadro 8: Formações continuadas em horário de trabalho - Professor Especialista

Professor Especialista	Apontamentos
Jornada/Semana da Educação	4
Projeto Elektro nas escolas	2
Cultura Corporal de Movimento/música, dança, autoestima	2
Educação para o trânsito	1
Psicomotricidade	1
Educação	1
Educação para as Relações Étnico-Raciais	1
Inclusão	1
Escolinha de esportes	1
Não recebeu formação	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

O panorama não é diferente entre os professores polivalentes que atuam na Educação Infantil (Quadro 9). Apenas dois respondentes assinalaram formação em Africanidades: “Educação para as Relações Étnico-Raciais” (1) e “Literatura afro-brasileira contemporânea e Teatro Experimental Negro” (1). Outro respondente assinalou curso que pode ter apresentado diálogo com Africanidades: “Educar para a diversidade” (1). Outras temáticas não guardam relação ou tal relação não pode ser constatada à priori, caso de “Temas diversos” (3) e “Práticas educativas” (1).

Quadro9: Formação continuada em horário de trabalho, Professor da Educação Infantil

Professor Polivalente da Educação Infantil	Apontamentos
BNCC	5
Pacto Nacional pela Alfabetização a Idade Certa (PNAIC)	5
Alfabetização e Letramento	3
Temas diversos	3
Importância do brincar/ludicidade/jogos psicomotores	3
Inclusão/Autismo	2
Orientação Técnica (OT)/Formação de Professores	2
Jornada da Educação	2
Educação Infantil	2
Atendimento em creche	1
Inteligência Emocional	1

Educar para a diversidade	1
Educação para as Relações Étnicorraciais	1
Literatura afro-brasileira contemporânea e Teatro Experimental Negro	1
Práticas educativas	1
Formação Sistema Educacional Família e Escola (SEFE)	1
Não recebeu formação	3

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Observada a preocupação em relação às Africanidades, registra-se que a situação em torno dos educadores de creche é agravada (Quadro 10). Não há nenhuma referência, sequer, sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais. Além disso, nota-se que as formações continuadas destes atores educacionais envolvem, majoritariamente, o cuidar infantil não necessariamente vinculado à educação, daí temáticas como: Importância do brincar (15); “Primeiros socorros” (14); e “Cuidados com a criança” (11). Muitas formações apresentam títulos generalistas e de apreensão imprecisa, caso da “Jornada da educação” (10), “Formação continuada/capacitação para educadores de creche” (5) e “Palestras” (3).

Quadro 10: Formações continuadas em horário de trabalho, Educador de creche

Educador de creche	Apontamentos
Importância do brincar	15
Primeiros socorros	14
Cuidados com a criança	11
Jornada da educação	10
Formação continuada/capacitação para educadores de creche	5
Palestras	3
Inclusão	3
Relações interpessoais/trabalho em equipe	3
Psicomotricidade	2
Desenvolvimento da criança	1
Família	1
Educação infantil	1
Não participei	8

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

As formações continuadas registradas pela equipe gestora também sugerem agravamento das preocupações envolvendo Africanidades (Quadro 11). Nenhuma dessas formações diz respeito à Educação para as Relações Étnico-Raciais. Além disso, as formações existentes revelam certa visão meramente administrativa da equipe de gestão educadora, distante de preocupações para com a formação docente.

Quadro11: Formações continuadas em horário de trabalho, Equipe Gestora

Equipe Gestora	Apontamentos
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	4
BNCC	4
Alfabetização e Letramento	4
Ler e Escrever	2
Semana da Educação	2
Formação de professores	2
Arte	2
Inclusão	2
Psicomotricidade	2
Formação para diretoras	1
Gestão	1
Orientação Técnica (OT)	1
Avaliação mediadora	1
Planejamento	1
Educação Física	1
Semana Literária	1
Brincar na educação infantil	1
Educação Infantil	1
EMAI	1
Não participou	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Observando o Gráfico 8, nota-se que a maioria dos atores educacionais (51%, mais precisamente) cursou especializações como o nível mais elevado de educação formal. Além disso, a maior parte desses cursos (75, 53% - Quadro 12) envolveu o campo da Psicologia: “Psicopedagogia/Psicopedagogia Institucional” (21); “Psicopedagogia Institucional e Clínica” (2) e “Neuropedagogia” (28); “Psicologia Aplicada a Educação” (16); “O Papel da Educação na Psicologia Infantil” (1); “Psicanálise e Educação” (3); “Psicologia e Educação/Psicologia da Educação” (2); “Aprofundamento em Distúrbios de Aprendizagem” (1); e Psicodrama (1).

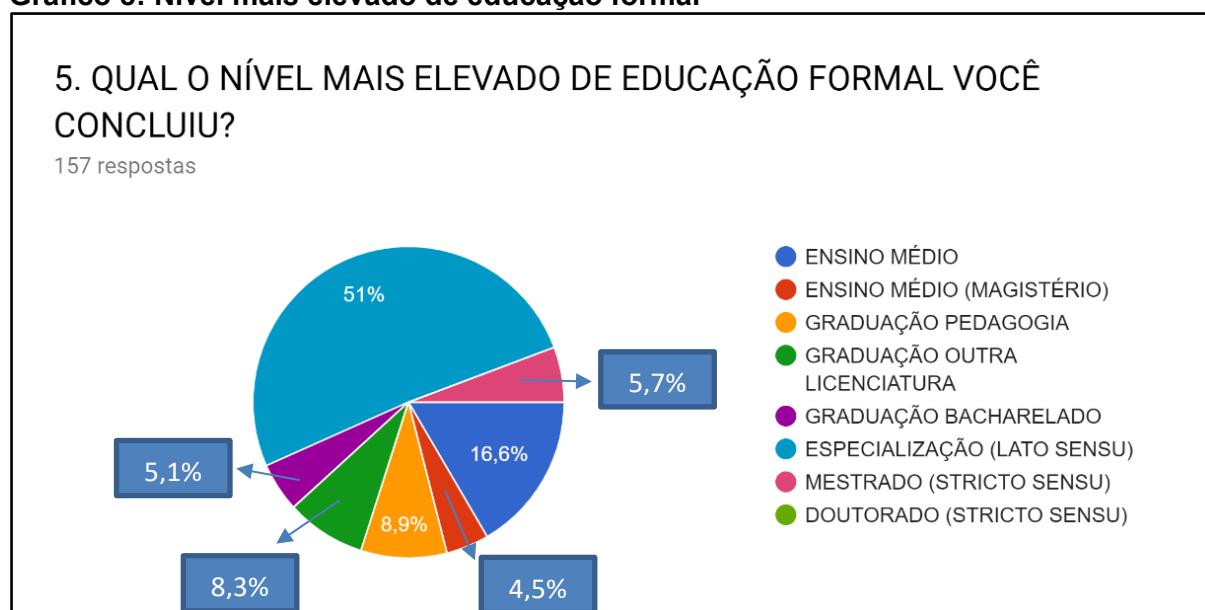
O número expressivo de 141 pós-graduações em nível de especialização ocorre pois os professores podem apresentar, para fins de classificação para atribuição de aulas/classes, um total de três cursos em nível de *Latu Sensu*. Além disso, um curso pode ser apresentado para fins de remuneração (7% em cima do salário base), sendo esses os motivos para que tantos cursos tenham sido concluídos. O mesmo benefício não é concedido aos Educadores de Creche.

Toda e qualquer tipo de formação continuada deve ser valorizada. Contudo, cabe refletir sobre a predominância de cursos de especialização no campo da Psicologia. De modo geral, tais cursos refletem o que já foi denominado por Tendência Pedagógica Liberal Não-Diretiva, ou seja, concepção e ensino-aprendizagem pautada na formação de atitudes dos alunos. Dessa forma, a preocupação da escola é mais

com os “problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais” (LUCKESI, 1994, p.59).

Essa tendência, que anula as questões sociais, tão latentes na sociedade brasileira, faz com que a aprendizagem pelo aluno se torne um ato unicamente pessoal, de valorização do “eu”, onde a motivação gira em torno das metas pessoais. Para Luckesi (1994) esse tipo de concepção de educação se assemelha ao de uma boa terapia.

Gráfico 8: Nível mais elevado de educação formal



Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Quadro 12: Formação nível de Especialização dos respondentes

Temática estudada	Apontamentos	Conclusão após 2003
Psicopedagogia/Psicopedagogia Institucional	21	21
Psicopedagogia Institucional e Clínica	2	---
Neuropedagogia	28	18
Educação para as Relações Étnico-raciais	2	2
Gestão e Séries Iniciais	1	---
Gestão Escolar	8	5
Gestão de Negócios e Recursos Humanos	1	1
Gestão Estratégica de Pessoas e Comportamento Organizacional	1	1
Contabilidade Avançada	1	1
Habilitação para deficientes mentais	1	---
Leitura e Produção de Texto	1	---
Autismo	1	1
Deficiência Visual Intelectual / Deficiência Visual	3	3
Inclusão/ Educação Inclusiva/Educação Especial	6	4
Inclusão e Diversidade	2	2
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	3	3
Psicologia Aplicada a Educação	16	15

O Papel da Educação na Psicologia Infantil	1	---
Psicologia e Educação/Psicologia da Educação	2	---
Psicanálise e Educação	3	1
Aprofundamento em Distúrbios de Aprendizagem	1	1
Libras	1	1
Interdisciplinaridade da Educação Infantil e Séries Iniciais	1	1
Interdisciplinaridade nas Séries Iniciais	1	---
Educação Infantil	11	8
Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	3	2
Alfabetização/Alfabetização e Letramento	5	5
Anos Iniciais do Ensino fundamental	4	3
Metodologia e Didática	2	---
Didática do Ensino Superior	1	---
Artes Visuais	1	---
Orientação Educacional	1	---
Atividade Física Adaptada e Saúde	1	1
Treinamento Especializado	1	---
Psicodrama	1	---
Língua Portuguesa	1	---
Linguística	1	---
Total	141	100

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Em nível de Mestrado há 09 respondentes que já concluíram o curso e 2 respondentes com a pesquisa em andamento (Quadro 13). Constata-se a diversidade de temas enfrentados, bem como a variedade de áreas. Contudo, alguns traços gerais também são verificados: as pesquisas são desenvolvidas na grande área de Humanidades e foram desenvolvidas, especialmente, na década de 2010. Neste conjunto consta, inclusive, estudo que diz respeito à Educação para as Relações Étnico raciais, desenvolvido em 2018.

Quadro 13: Formação nível Mestrado dos respondentes

Temática	Área	Conclusão
Não indicou a temática	Não indicou	2009
Teatro Brincante e a Cultura Nordestina	Não indicou	2012
Educação Ambiental	Ensino de Ciências	2019
Dinâmicas Territoriais na Cidade e no Campo	Geografia/Educação	2017
Educação para as Relações Étnicorraciais	Educação	2018
Educação, Linguagem e Sociedade	Educação	2018
Ensino de Ciências para Alunos com Deficiência Visual	Não indicou	2012
Leitura Literária e a Formação do Leitor	Educação	2019
Estudos Literários	Não indicou	Não indicou

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

CAPÍTULO 5

AFRICANIDADES?

“Todas as meninas e todos os meninos nascem livres e têm a mesma dignidade e os mesmos direitos; portanto, é necessário eliminar todas as formas de discriminação contra as crianças.”

(ONU, 2002, p.58)

5.1. Percepções sobre o preconceito, discriminação e racismo

Conforme mencionado anteriormente, ocorreram dificuldades em torno do desenvolvimento de trabalho de campo da pesquisa. Contudo, tais dificuldades foram enfrentadas como oportunidades de promover maior interação com os atores educacionais. Foi possível ouvir respondentes que, espontaneamente, falaram sobre suas angústias profissionais, inclusive sobre vivência em torno do racismo e do preconceito racial. Tal experiência oportunizou a extração de informações relevantes acerca da vivência diária dos atores educacionais, contribuindo, assim, para melhor compreensão do grupo pesquisado.

Num deles, uma das respondentes pediu para ficar por último, pois, segundo ela: “sou meio burra e não consigo escrever as coisas que penso”, daí alegar que precisava de ajuda para responder o questionário. Disse, então, que se permitisse a ajudaria. Por cerca de 40 minutos, contou (com os olhos cheios de lágrimas) sobre a história de seu pai, negro, que na juventude trabalhou como escravo: “Ele trabalhava em uma fazenda de café [...] em troca de comida e de quartinho para dormir”.

Durante o preenchimento do questionário, essa mesma respondente foi relembando outras passagens de sua história de vida. Ao responder a questão 4, “Descreva a cor de sua pele”, fez constar a opção “branca”. Interrompi o preenchimento e questionei o motivo de se considerar branca: respondeu que estava registrado na Certidão de Nascimento, mas que se considerava “negra açã (sarara)”.

A dificuldade no auto reconhecimento da raça/cor foi recorrente. Muitos respondentes tendiam a indicar o que estava na Certidão de Nascimento. Nesses casos fiz breve intervenção, apresentando que a autodeclaração levava em consideração outros aspectos, além da cor da pele, caso de origem familiar, questões culturais e religiosas, características fenotípicas (formato do nariz, lábios, textura do cabelo). Exemplifiquei, dizendo que as certidões de nascimento recentes (a partir da promulgação da Constituição de 1988) não apresentam mais essa informação.

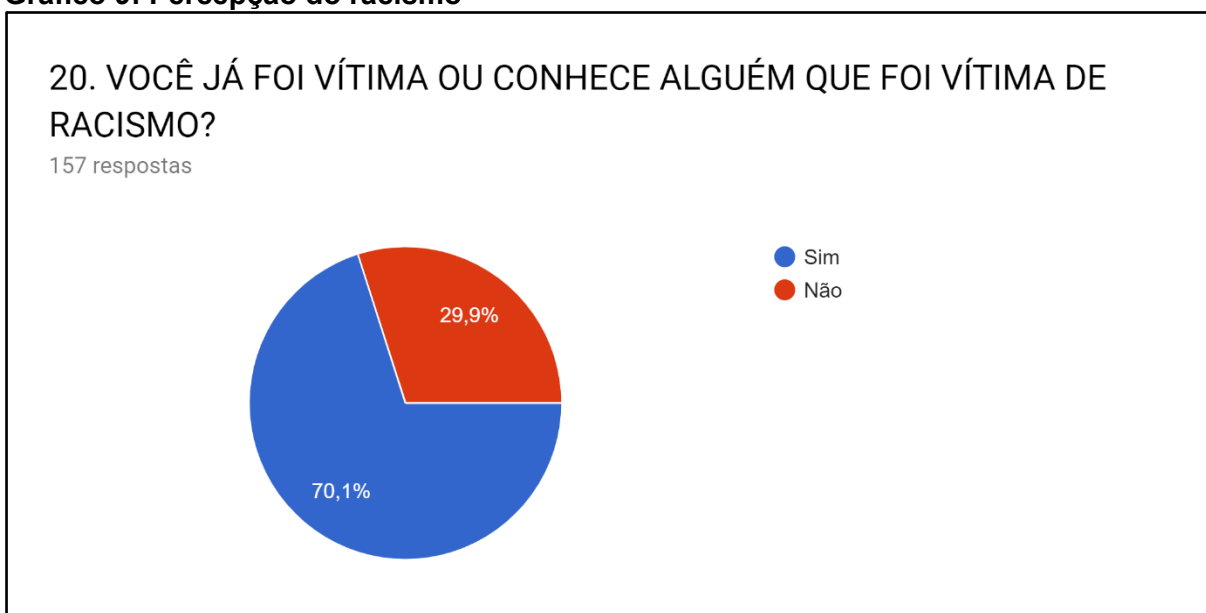
As questões 19 e 22, sobre racismo e preconceito raciais, também causaram bastante dificuldade para serem respondidas. Grande parte dos respondentes recorreram ao *Google*. No momento pedi que eles respondessem sem fazer pesquisas, mas foi impossível controlar. No decorrer do processo, percebi que de uma forma ou de outra essa busca por informação na internet acabou se tornando

momento de formação bastante rico. Entre pesquisa e outra, os respondentes puderam refletir e trocar ideias sobre a temática.

Muitos respondentes disseram que gostariam de estudar sobre o racismo, pois ele está presente nas escolas e nas creches. Outros afirmaram que o racismo ocorre também entre os profissionais da educação. Uma das respondentes disse, ao responder a questão 23: “Quem nunca fez uma piada?” Quem nunca riu do cabelo de um colega e disse que era brincadeira?” “Hoje eu sei que isso também é racismo, mas antes era normal falar essas coisas, e tem muita gente aqui que ainda faz isso.”

O Gráfico 9 ilustra bem a observação feita pela respondente, à medida que demonstra que 110 respondentes (70,1%) afirmaram ter sido vítima ou conhecerem alguém que foi vítima de racismo.

Gráfico 9: Percepção do racismo



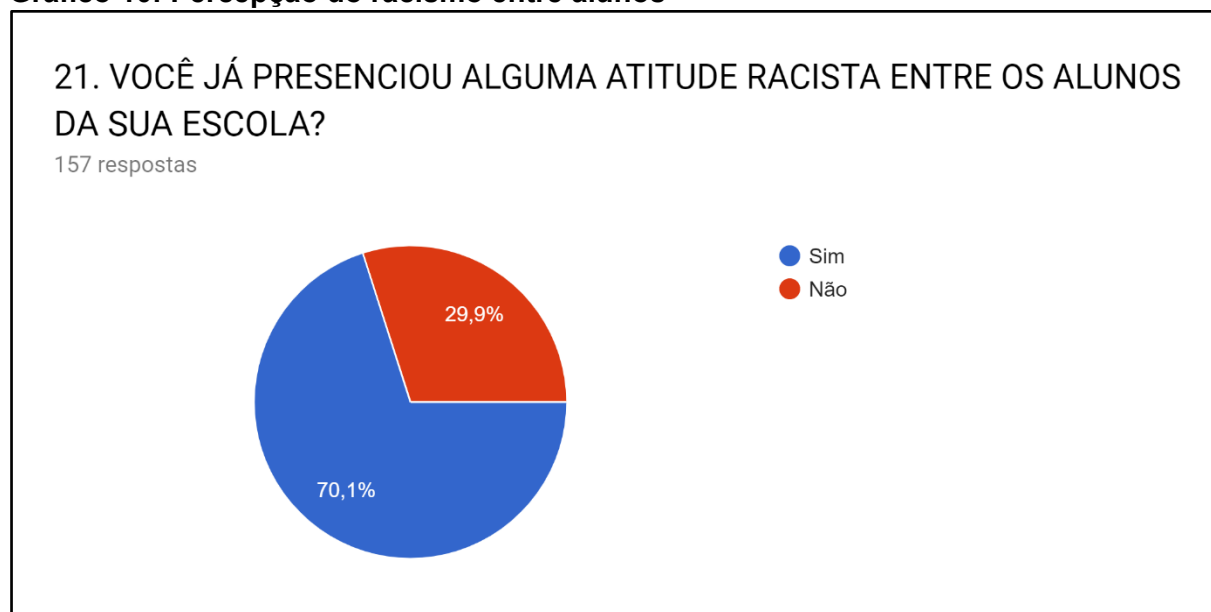
Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

A linguagem utilizada no dia-a-dia das instituições escolares demonstra muito a respeito dos pré-conceitos que, muitas vezes, se tem sem se perceber. Souza (2005, p.106) destaca que:

[...] a linguagem é um dos veículos centrais na transmissão das ideologias, pois “é capaz de tornar-se o repositório objetivo de vastas acumulações de significados” (BERGER e LUCKMANN, 1993: 57), transmitindo às gerações futuras as concepções e significações construídas e acumuladas por gerações anteriores e possibilitando, assim, a preservação de conceitos e pré-conceitos que subjagam e/ou supervalorizam determinados grupos sociais.

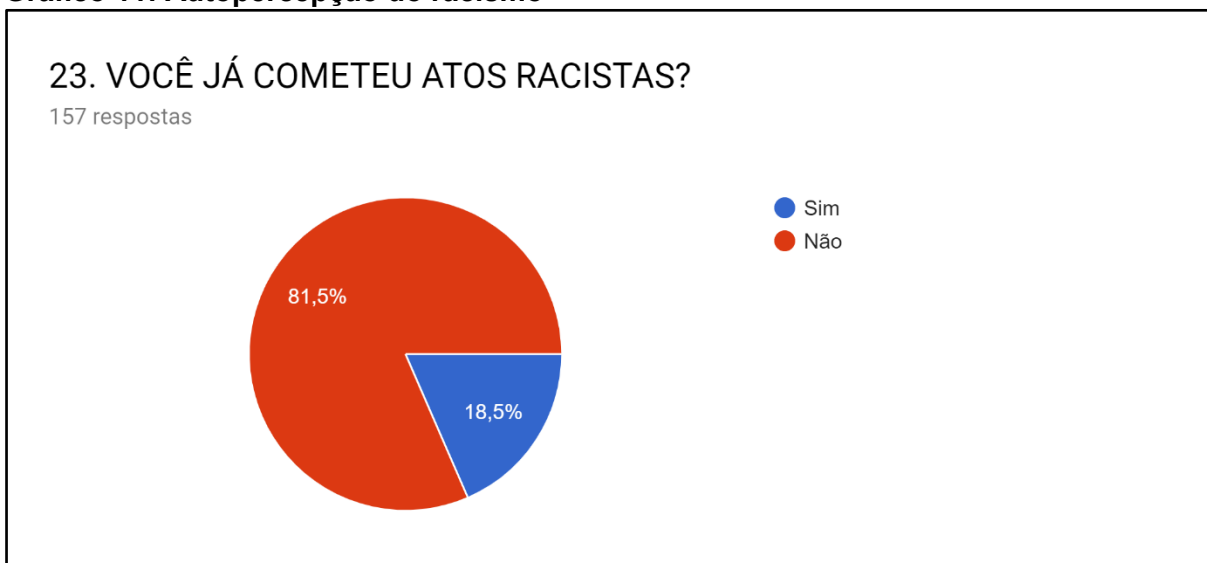
Curioso notar que os dados do Gráfico 10 são idênticos aos dados apresentados no Gráfico 9. Esse triste dado abre possibilidade de entender que os atores educacionais que atuam em Ilha Solteira reconhecem, ao seu modo, o caráter estruturante e estruturador do racismo na sociedade brasileira, daí sua reverberação no universo educacional. Assim, abre-se oportunidade de trabalho pedagógico específico a ser realizado nas escolas.

Gráfico 10: Percepção do racismo entre alunos



Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Já os dados contidos no Gráfico 11 sugerem que reconhecimento do caráter estruturante e estruturador do racismo na sociedade brasileira, por parte dos atores educacionais, possui limite. O efeito “ilha de compreensão num oceano de preconceito” (resumido na frase “o brasileiro é racista, mas eu não sou”), detectado há décadas pelos pesquisadores do campo das Ciências Sociais é evidenciado, uma vez que 4/5 dos respondentes afirmaram que não são racistas.

Gráfico 11: Autopercepção do racismo

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Os dados contidos no Gráfico 12 replicam o efeito “ilha de compreensão num oceano de preconceito”, aludido. Nenhum respondente afirmou que não existe preconceito em Ilha Solteira (opção “não”), 4/5 confirmaram a existência do racismo (opção “sim”) e apenas 1/5 parece ter tergiversado, ao expressar dúvida (“não sei avaliar”). A despeito do efeito “ilha de compreensão”, o reconhecimento da existência de racismo pela maioria abre possibilidade de processo formativo sobre Africanidades ser realizado na rede municipal de educação.

Gráfico 12: Percepção do racismo em Ilha Solteira

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

O Quadro 14 oportuniza entender a definição de racismo e de preconceito raciais por parte dos atores educacionais que atuam na rede pública municipal de educação de Ilha Solteira. É ressaltada a associação de ambos ao reconhecimento da cor de pele: 72 respondentes no caso de racismo e 69 no caso de preconceito. Essa percepção é reforçada pelo número de respondentes que associaram discriminação e preconceito à “Ideia de raça superior (hierarquização)” (13 e 19, respectivamente), bem como a “Não aceitação ao diferente: cor de pele, religião e cultural, características fenotípicas” (19 e 9, respectivamente).

Outros dados merecem reflexão. Preconceito e discriminação são situações sociais associadas pela maioria dos respondentes. Avaliações morais tem certo peso na percepção dos respondentes: 11 indicaram “Ignorância/desrespeito” (tanto na referência à discriminação quanto preconceito), assim como 1 registrou “Violação dos Mandamentos de Deus” (em discriminação e preconceito), além de “Humilhação de pessoas com características afrodescendentes” (2 em discriminação e 1 em preconceito). Por fim, assinala-se a existência de confusão em relação à pauta das diversidades, quando racismo é vinculado à “Menções a deficiências (física e mental), gênero, sexualidade” (8 registros).

Quadro 14: Definições de racismo e de preconceito raciais

Racismo: termos relacionados		Preconceito racial: termos relacionados	
Não sei responder	2	Não sei responder	2
Crime	3	Crime	1
Cor de pele	72	Cor de pele	69
Não aceitação ao diferente: cor de pele, religião e cultural, características fenotípicas	19	Não aceitação ao diferente: cor de pele, religião e cultural, características fenotípicas	9
Ignorância/desrespeito	11	Ignorância/desrespeito	11
Ideia de raça superior (hierarquização)	13	Ideia de raça superior (hierarquização)	19
Discriminação racial	2	Discriminação racial	1
Violação dos Mandamentos de Deus	1	Violação dos Mandamentos de Deus	1
Falta de conhecimento/formação	3	Falta de conhecimento/formação	3
Discriminação por classe social	3	Discriminação por classe social	1
Humilhação de pessoas com características afrodescendentes	2	Humilhação de pessoas com características afrodescendentes	1
Violência verbal/física/moral	1	Violência verbal/física/moral	0
Forma de segregação	2	Forma de segregação	0
Preconceito	37	Preconceito	7
Discriminação	32	Discriminação	26
Diferenças biológicas entre os povos	3	Diferenças biológicas entre os povos	1
Menções a deficiências (física e mental), gênero, sexualidade.	8	Menções a deficiências (física e mental), gênero, sexualidade.	0

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

A maior parte dos respondentes (25), ao definirem o que é discriminação (Quadro 15), fizeram relação com os termos ‘diferenciar/distinguir o outro’, seguido do termo ‘discriminar (24 respondentes). Tal como ocorreu no Quadro 14, houve menção a ‘não aceitação do outro/minorias (mulher, gay, negro, deficiente)’ totalizando 14 respondentes. Apenas uma resposta foi registrada associando discriminação ao ‘racismo’ e 10 respostas associando discriminação ao termo ‘preconceito’. ‘Excluir devido a raça/etnia’ foi registrado 12 vezes.

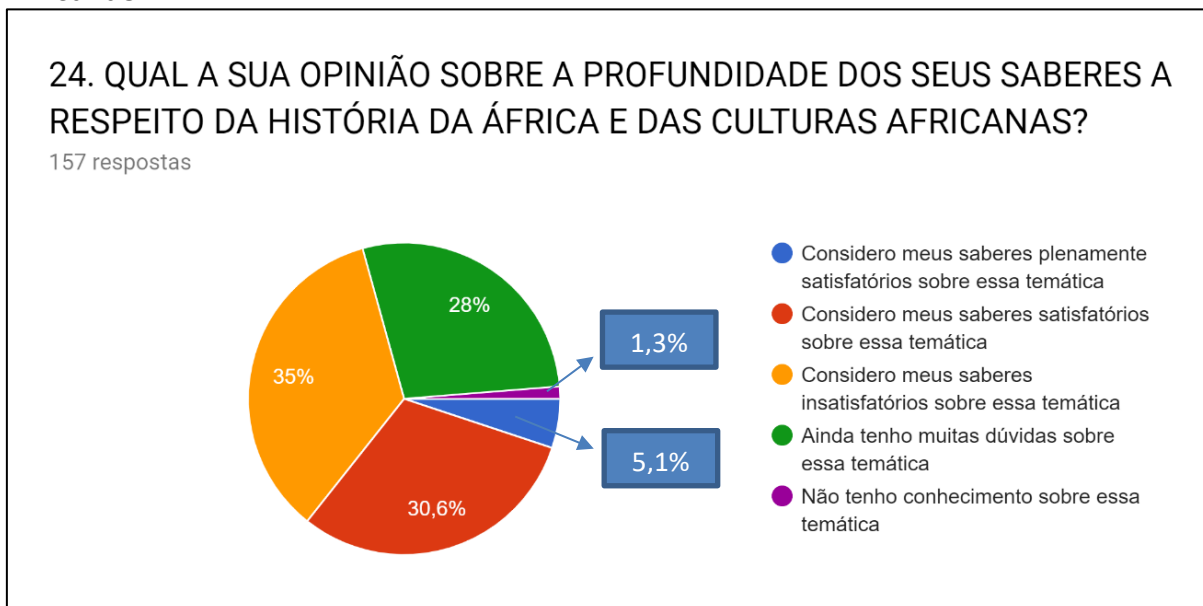
Quadro 15: O que é discriminação

Termos relacionados	Apontamentos
Não sei responder/Não quero opinar	7
Menosprezar	3
Discriminar	24
Falta de respeito/desrespeito	4
Privar de direitos	6
Excluir o outro	11
Preconceito	10
Racismo	1
Não aceitar o outro/Minorias (mulher, gay, negro, deficiente)	14
Exclusão social	2
Separar/Segregar	14
Ignorância/Intolerância	3
Excluir devido a raça/etnia	12
Falta de empatia	1
Tratamento de forma desigual	1
Diferenciar/Distinguir o outro	25
Ferir a autoestima	1
Julgamento	9
Rejeição	3
Desvalorização do outro	2
Expor ao constrangimento	2
Fora do contexto	2

5.2. Africanidades, formação e atuação profissional

O Gráfico 13 fortalece a defesa de realização de processos formativos envolvendo Africanidades voltado para os atores educacionais que atuam na rede pública municipal de educação de Ilha Solteira. 2/3 dos respondentes (64%) admitem que sua formação pedagógica pode estar aquém das necessidades requeridas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas neste campo do conhecimento.

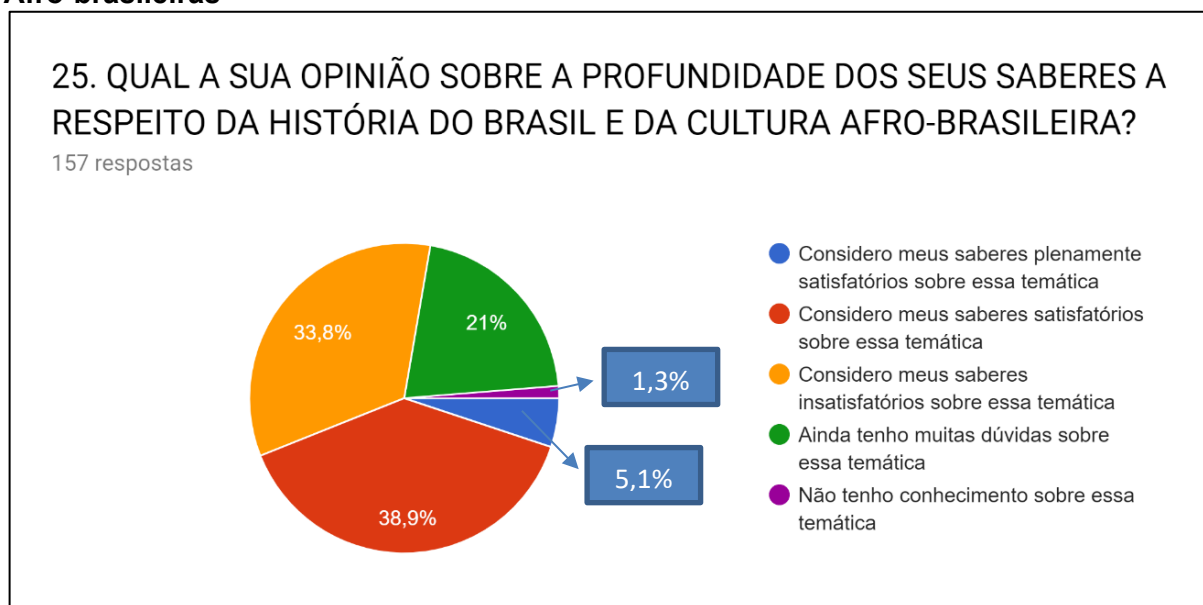
Gráfico 13: Percepção sobre formação pedagógica e Africanidades: História e Culturas Africanas



Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

O Gráfico 14 reitera, inclusive do ponto de vista quantitativo, já que os índices são muito parecidos com aqueles que formam o Gráfico 13. Algo em torno de 2/3 dos respondentes (56%) igualmente admitem que sua formação pedagógica pode estar aquém das necessidades requeridas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas neste campo do conhecimento.

Gráfico 14: Percepção sobre formação pedagógica e Africanidades: História e Cultura Afro-brasileiras



Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

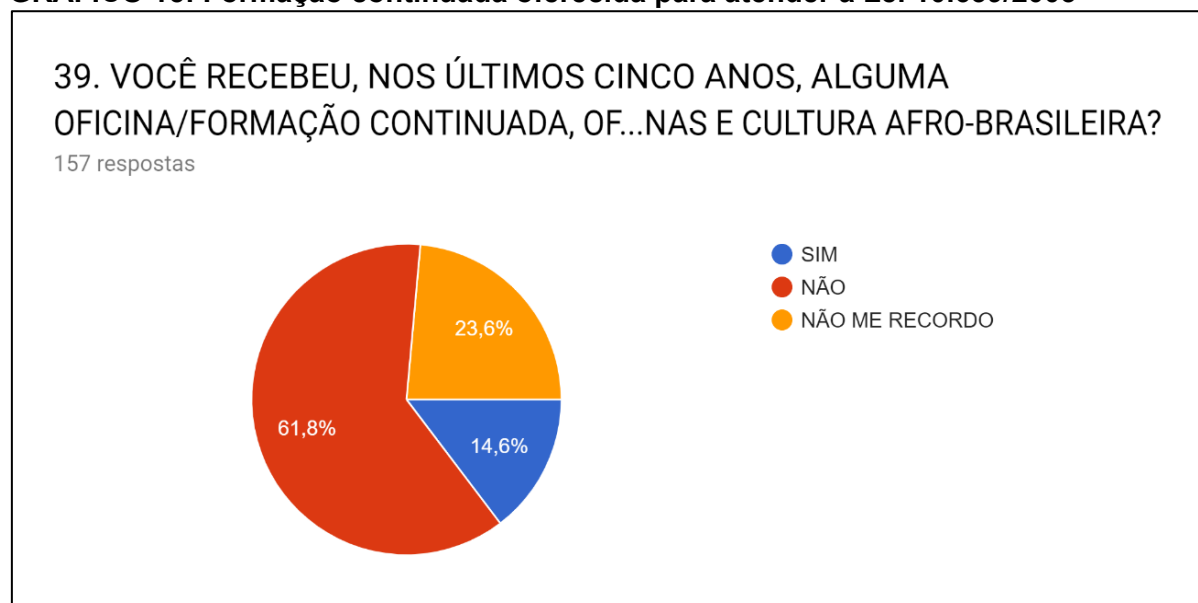
Verificamos a formação continuada oferecida pela SMEEL para atender o Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileira. Registra-se que 124 respondentes (79%) afirmaram não terem recebido formação nos últimos cinco anos e 5 respondentes afirmaram não se lembrar (juntos somam 5%) – Quadro 16. Esse percentual difere um pouco do resultado obtido na questão 39 (pergunta com o mesmo teor), uma vez que somados os respondentes que afirmaram não viver essa formação o total foi de 134 respondentes (85,4%).

Quadro 16: Formação continuada oferecida para atender a Lei 10.639/2003

Ações desenvolvidas	Apontamentos
Palestras (sem especificação)	7
Palestras (parceria com NABISA/Unesp)	9
Palestras sobre o Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras	1
Palestra: Educação para as Relações Étnico-Raciais	1
Palestras sobre a Literatura Afro-brasileira e Teatro Experimental do Negro (parceria com NABISA)	1
Oficina: Educação para as Relações Étnico-Raciais	2
Curso de Extensão (Parceria com NABISA/Unesp)	1
Disciplina cursada na UFscar (incentivado pela SMEEL)	1
Formação sobre a Cultura Indígena (superficialmente)	1
Capacitação sobre a história da Capoeira (música, instrumentos e movimentos corporais)	1
Capacitação sobre a Capoeira Escolar	1
Não indicou as ações	6
Fora do contexto	2

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

GRÁFICO 15: Formação continuada oferecida para atender a Lei 10.639/2003



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A questão 26 trouxe, além dos dados relacionados no Quadro 16, importantes apontamentos feitos pelos respondentes acerca da falta de formação continuada oferecida pela SMEEL com a temática Africanidades. O respondente n.62, ao responder que a SMEEL não ofereceu formação continuada sobre a temática, completou:

Porém, no final do segundo semestre de 2018 a SMEEL realizou uma parceria com o Núcleo Afro-Brasileira de Ilha Solteira (NABISA) e a UNESP, para trabalhar com a Educação das Relações Etnicorraciais (Lei 10.639/03), com os docentes interessados/as. Foi oferecido um curso de extensão.

A escassez de incentivo e interesse por parte da SMEEL para que os/as professores/as participassem do curso, refletiu em pouca adesão. Os/As interessados/as que participaram realizaram atividades como: conhecer e valorizar as diversas etnias existentes na África; a importância da visibilidade da raça negra no cenário educacional (Livros didáticos e demais dispositivos); a importância da roda e da música para o povo africano; a construção da boneca Abayomi; a apresentação e discussão de filmes que retratam a temática racial (RESPONDENTE N. 62, 2019).

Outro respondente se posicionou sobre as palestras na Unesp: “devia se repetir por mais vezes, aprofundar mais sobre o tema, pois foi interessante e tinham muitas informações para nos serem passadas (RESPONDENTE N. 120, 2019).

Esses dois comentários sobre formação continuada ofertadas em parceria com o NABISA/Unesp ilustram que a temática é de interesse dos atores educacionais, mas que é necessário incentivo da SMEEL para que essas ações possam ser contínuas.

Outro dado importante é que nenhum educador de creche teve acesso a palestras/formações com essa temática.

Um ponto que merece reflexão é que dos 20 gestores, apenas dois (10%) tiveram formação continuada oferecida pela SMEEL, sendo apontado como ações nestes casos palestras em parceria com o NABISA/Unesp e incentivo para cursar disciplina em outra universidade pública.

A escassez de formação continuada oferecida aos atores educacionais pode se tornar desastrosa, pois a única referência acerca da temática pode estar nos saberes adquiridos na infância, conforme um dos respondentes: “o pouco conhecimento que tenho foi adquirido no período escolar na minha infância e durante algum período da faculdade” (RESPONDENTE N.121, 2019). A falta de conhecimento sobre Africanidades limita o combate ao racismo.

Os 23 respondentes do grupo de atores educacionais que afirmaram ter recebido alguma formação continuada, oferecida pela SMEEL, para atender o Ensino de História e Culturas Africanas e Cultura Afro-Brasileira, relataram brevemente como ela ocorreu (Quadro 17).

Quadro 17: Formação envolvendo Africanidades

Relatos	Apontamentos
Não me recordo como foi a formação	2
Proveitosa/Adequada/Reflexiva	4
Palestras sobre a forma de tratamento com as crianças (não usar apelidos e tratar todos igualmente)	2
Fazemos formação com Mestre de Capoeira, onde aprendemos um pouco da História e os Instrumentos usados por eles	1
Palestras ou oficinas realizadas em parceria com a Unesp/NABISA	7
Palestras que relatavam tais questões	1
Palestras sobre as culturas africanas.	1
Adquiri mais conhecimento em relação ao tema.	1
Alguns pontos cruciais relacionados à cultura africana principalmente (Educação para Relações Étnico-Raciais)	1
Alguns pontos cruciais relacionados à cultura africana principalmente (Educação para Relações Étnico-Raciais)	1
Adquiri mais conhecimento em relação ao tema.	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

O respondente n.23 apresentou relato que nos faz refletir o quão são importantes esses momentos de formação - ao responder a questão 40 (Quadro 16), mesmo neste caso não tendo sido uma formação ofertada pela SMEEL:

Lembro que houve um encontro/palestra na UNESP DE ILHA SOLTEIRA, onde o palestrante prof Humberto de SJRP, fez umas colocações lindas sobre a africanidade em nossa cultura. Foi um momento tão enriquecedor que me fez enxergar em mim a importância de minha etnia para o desenvolvimento de nosso país (RESPONDENTE N. 23).

Observando o Quadro 16, verifica-se a importância do trabalho desenvolvido pelo NABISA. 07 respondentes lembraram das ações desenvolvidas por este grupo de estudos e de formação. A palestra lembrada pelo respondente 23 fez parte, justamente, de evento promovido pelo NABISA. O reconhecimento desse grupo pelos atores educacionais sugere que parceria mais efetiva e sistematizada com a Unesp/Ilha Solteira pode representar alternativa eficaz para combate do preconceito e racismo na rede municipal de ensino local.

5.3. Africanidades no ambiente escolar

Ao perguntados sobre o que pensavam a respeito do Ensino de História da África, Culturas Africanas e Afro-Brasileira para crianças na educação infantil (questão 32), a grande maioria dos respondentes recorreram aos termos importante/relevante/fundamental, que juntos apareceram 86 vezes, para expor suas opiniões a favor. Dentre as 157 respostas, apenas 10 (15,7%) não souberam responder ou não tinham opinião formada.

As opiniões dos 4 respondentes (6,28%) que não são a favor merecem ser observadas (Quadro 18), dada as ideologias que expressam e que devem ser reconhecidas por parte de quem defende processos formativos de combate ao preconceito e ao racismo. Em linhas gerais, tais respostas revelam associação do trato das Africanidades à democracia racial (respondentes n.56, 82 e.87) e ao atrelamento da educação ao ato de doutrinação (respondente n.59).

Quadro 18: Opiniões contrárias sobre Africanidades na Educação Infantil

Respondentes	Respostas
Respondente n.56	"acredito que não é relevante teria que ser mais abrangente"
Respondente n.59	"Se for para conhecimento, tudo bem. Se para impor a cultura, não"
Respondente n.82	"Na minha opinião acho que não deveria ter esse tipo de ensinamento, pois se somos todos iguais, então não deveria ter ensinamentos diferenciado entre os povos"
Respondente n.87	"Acho que não precisa especificar assuntos e sim agregar aos outros como essencial"

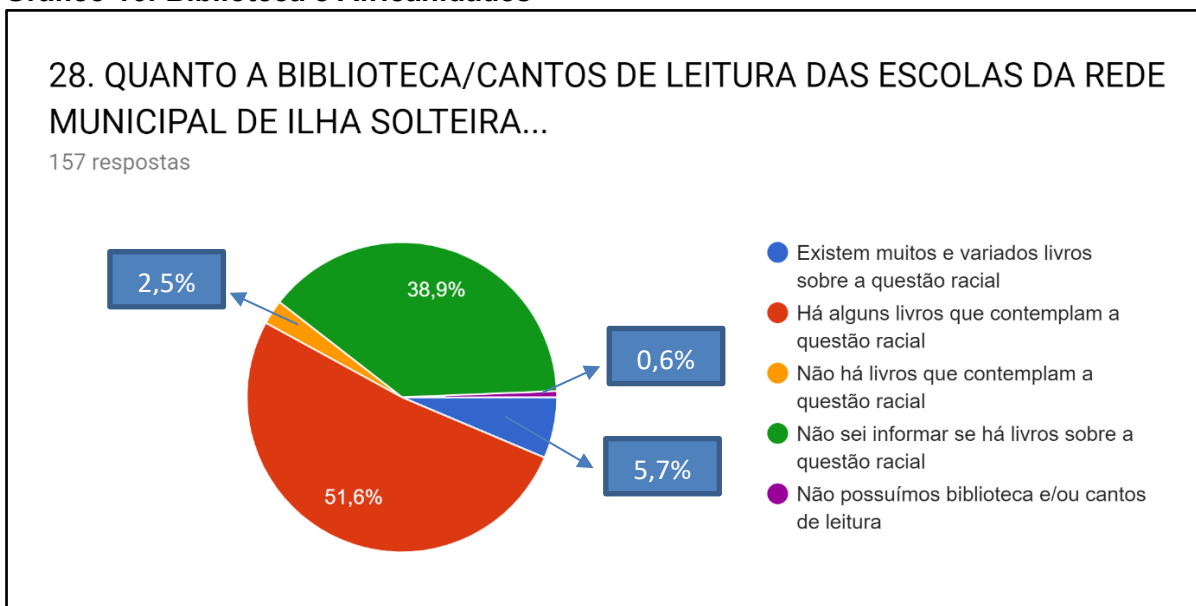
Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Quanto a quantidade e variedade de livros nas bibliotecas que contemplam as questões raciais (Gráfico 16), os dados obtidos mais uma vez revelam insuficiência de recursos pedagógicos sobre a temática racial. Apenas 10 respondentes (6,4%) afirmaram que há obras envolvendo a temática. A grande maioria dos respondentes (51,6%) indicou haver alguns livros que contemplam a questão racial. Outro número expressivo de respondentes (38,9%) não soube informar se há livros sobre a temática, índice que parece ser explicado pela falta de acesso às bibliotecas e/ou cantos de leitura das escolas, por parte dos educadores de creche.

Levantamento recentemente realizado na maior EMEF do município (unidade responsável por atender 500 alunos, aproximadamente) para levantar livros de literatura a ser empregado num processo formativo promovido pelo NABISA, oportunizou identificar a existência de apenas doze livros dedicados às Africanidades.

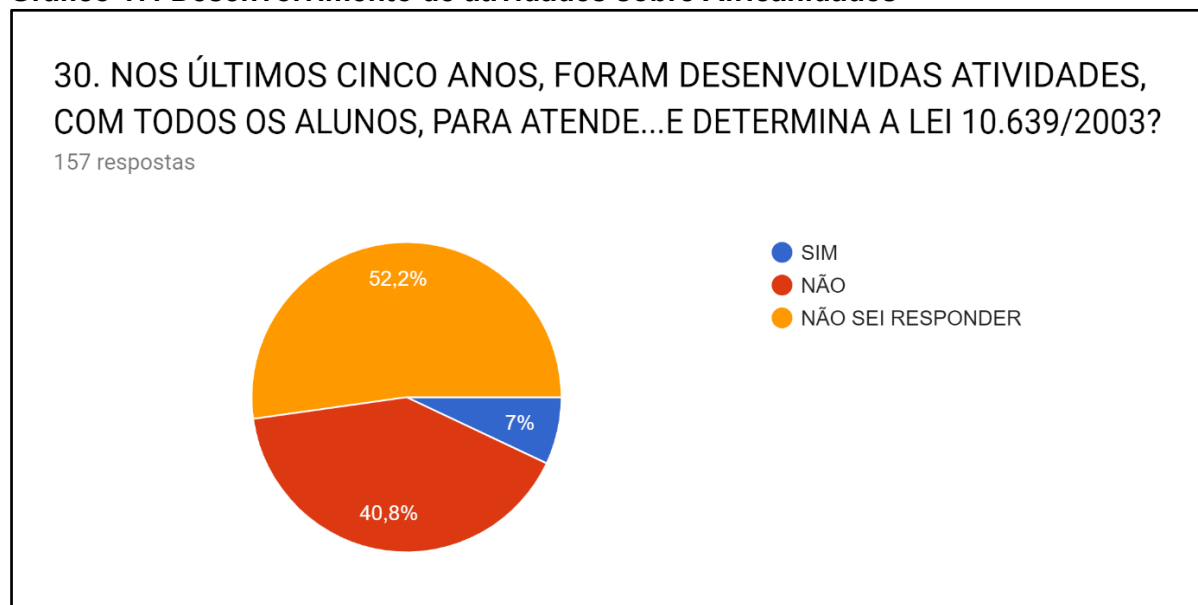
A busca foi feita no banco de dados, por palavras chaves (negro, preto, racismo, história e cultura africana e afro-brasileira) e por nomes de autores. A biblioteca dessa escola tem aproximadamente 15 mil exemplares, ou seja, doze livros representa a constituição de acervo muito restrito sobre a temática.

Gráfico 16: Biblioteca e Africanidades



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

O Gráfico 17 apresenta informações sobre possíveis atividades sobre Africanidades desenvolvidas na rede municipal de educação em Ilha Solteira. Apenas 7% responderam afirmativamente, enquanto 40% atestaram “não”. Curioso verificar que 52,2% assinalaram “não sei responder”, pois isso motiva certos questionamentos: não sabem por quê? Não se lembram? Não sabem o que significa esse tipo de trabalho? Como interpretar esse tipo de resposta?

Gráfico 17: Desenvolvimento de atividades sobre Africanidades

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Os 11 respondentes (7%) que afirmaram terem sido desenvolvidas atividades sobre Africanidades com todos os alunos (Gráfico 17) apresentaram práticas educativas muito diversas, posto formarem 13 categorias diferentes (Quadro 19). Exceto “Aulas de capoeiras” (2) e “leituras de histórias” (3), nota-se que as categorias envolvem práticas educativas pouco definidas.

Quadro 19: Atividades desenvolvidas

Categorias levantadas	Frequência da resposta
Exclusão	1
Não me recordo	1
Contexto geral	2
Roda de conversa sobre raças e etnias	1
Através de brincadeiras	1
Aulas de capoeira (4º e 5º anos)	2
Leitura de histórias	3
Leitura de textos informativos, descritivos e poéticos	1
Entrevistas com familiares	1
Aulas expositivas	2
Identidade das crianças	1
Respeito as diferenças (características físicas)	1
Não especificou as atividades	1
Socializações	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Outro ponto chama atenção. Ao responderem a questão 31, sobre quais atividades eram desenvolvidas com todos os alunos para atender a legislação, os respondentes se pautaram em atividades desenvolvidas em suas próprias salas de

aula. Não houve relato de atividades com toda a escola em nenhuma das unidades pesquisadas, o que faz pensar na ausência de projetos institucionais.

Sobre as aulas de capoeira oferecidas aos alunos e alunas de 4º e 5º anos, um dos respondentes disse não saber se a capoeira era oferecida apenas como atividade física ou se o tema Africanidades era também abordado. Outra importante observação sobre a capoeira foi feita pelo outro respondente:

Foi oferecido a Disciplina/Projeto de Capoeira para os/as alunos/as do 4º e 5º anos. No entanto, não são todos/as que frequentam as aulas. Quanto ao 1º, 2º e 3º anos não é oferecido a disciplina/Projeto de Capoeira (RESPONDENTE N.62).

Essa disciplina, mesmo sendo uma importante oportunidade de divulgação da Cultura Afro-brasileira, oferecida pela SMEEL aos estudantes do Ciclo II do Ensino Fundamental da rede municipal de Ilha Solteira, necessita de adequações (SOUZA, 2018). Um grande número de alunos é dispensado dessa disciplina, devido às questões de intolerância religiosa. Além disso há pouca formação continuada aos professores que auxiliam o Mestre de Capoeira durante as aulas e grande “carência de planos de ações permanentes de informações e orientações às famílias” (p.164), que gerem inserção de mais alunos às aulas. Souza (2018) levanta ainda ponto importante para que a Capoeira possa atender as premissas da Lei 10.639/2003:

A necessidade da equipe gestora (da instituição escolar e da Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer), sensibilizar-se quanto à formação permanente de todos/as os/as professores/as de Educação Física (não só da disciplina de capoeira) e dos/as professores/as Polivalentes, sobretudo para tratar das relações étnico-raciais que envolvem a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 (p.164, 2018).

O posicionamento do autor vem ao encontro dessa pesquisa, também realizada sobre a rede municipal de Ilha Solteira, visto que os dados levantados através do questionário aplicado junto aos atores educacionais no ano de 2019 são muito próximos aos coletados por Souza no ano de 2017 em relação a escassez de formação continuada sobre Africanidades.

Outro ponto na pesquisa desenvolvida por Souza (2018) merece reflexão. Apenas dois professores fizeram relação entre as aulas de capoeira e aplicabilidade da legislação educacional que versa sobre Africanidades, fato que sugere despreparo acerca das possibilidades pedagógicas para desenvolvimento do tema.

É importante observar que as EMEFs são classificadas como escolas de tempo integral, mas a estrutura curricular delas compromete essa classificação, visto que os alunos tem a opção de frequentar apenas o período da manhã, quando as disciplinas obrigatórias são ofertadas, e as disciplinas ministradas no período da tarde (das 13h as 16h) são organizadas em formatos de projetos(SOUZA, 2018). Esses projetos são desenvolvidos tanto por professores especialistas (Educação Física), como é o caso da capoeira, como por monitores sem qualquer formação em nível superior, conforme ocorre com os projetos de dança e de música.

O Gráfico 18 valida a análise feita por Souza (2018), acerca da falta de formação pedagógica sobre as relações étnico-raciais. Sua pesquisa, concluída em 2018, demonstra ainda que as leis sobre Africanidades “não trouxeram mudanças no Currículo, no PPP ou no Planejamento Escolar” (p.147) da escola pesquisada. Isso demonstra a total falta de interesse da gestão tanto das escolas e, principalmente da SMEEL, instituição responsável direta pelas programações das formações continuadas em horário de serviço.

Os dados do Gráfico 18 também corroboram com as informações coletadas e apresentadas nos Gráficos 13 e 14, posto demonstrarem que a profundidade dos saberes dos atores educacionais acerca da História do Brasil, da História da África e das Culturas Africanas e Afro-brasileiras se apresentam de modo insuficiente: uma vez que 115 respondentes (73,2%) afirmaram não ter conhecimento suficiente para trabalhar com segurança Africanidades.

Seja como for, os dados expressos no Gráfico 18 revelam aspecto bastante grave, visto que a temática envolvendo Africanidades é obrigatória há mais de 15 anos (a Lei 10.639 foi publicada em 2003, conforme mencionado).

Sobre os 42 respondentes (26,8%) que afirmaram ter conhecimento suficiente para trabalhar a temática fica o questionamento: Como podem ter segurança suficiente para desenvolver a temática em sala de aula, se não houve formação em nível de graduação? Se o município não oferece formação continuada com essa temática? Será que é possível trabalhar uma temática tão profunda, que exige uma desconstrução dos atores educacionais acerca do que foi aprendido a vida toda sobre a posição do negro na sociedade brasileira, sobre o conceito de racismo e tantos outros saberes necessários à prática docente.

Gráfico18: Autopercepção sobre formação pedagógica e Africanidades

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

As respostas agrupadas no Gráfico 19 sugerem que as dificuldades em torno do desenvolvimento de práticas educativas associadas às Africanidades passam diretamente pela gestão escolar. Apenas 5,1% dos respondentes assinalou que o Projeto Político Pedagógico (PPP) contempla efetivamente reflexões e práticas sobre essa temática. Junto dessa informação, verifica-se a existência de “complicações estruturais da educação” na rede local, que envolvem desconhecimento do PPP e inexistência desse documento.

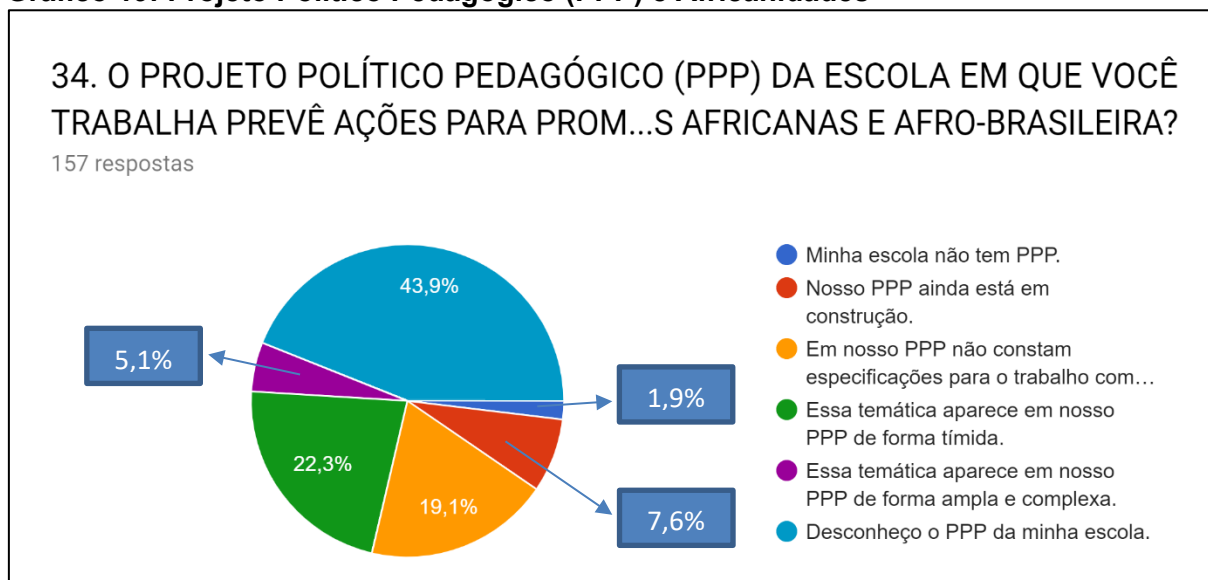
Cardoso et.al. (2016) afirma ser necessário pensar e oportunizar formações continuadas para os atores educacionais que não tiveram acesso ao estudo sobre Africanidades durante sua formação inicial (graduação). De acordo com esses autores:

Percebemos que estas formações constituem uma possibilidade para pensar “criticamente sobre a nova prática preconizada pelas reformas educacionais, sobre o que está sendo solicitado deles, sobre as alterações que precisam fazer em sua prática atual, para que consigam aprender a atuar de uma maneira nova [...]. Assim, cremos que a formação necessita apresentar conexão direta “com a realidade da educação, desenvolvendo meios para a superação das dificuldades e dos problemas da prática docente” (p.1391).

Para Cardoso et.al. (2016), o atual momento da sociedade brasileira gera uma “grande responsabilidade social e com o peso de rever toda a manutenção das hierarquias raciais estruturantes nas relações pessoais e institucionais no país” (p.

1393), e que cabe a educação ser peça fundamental para a mudança de comportamento.

Gráfico 19: Projeto Político Pedagógico (PPP) e Africanidades



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

As respostas agrupadas no Gráfico 20 ampliam o reconhecimento de que as dificuldades envolvendo Africanidades podem estar relacionadas à gestão escolar. Somadas as respostas “O município não tem Plano Municipal de Educação”, “No Plano Municipal de Educação não constam...” e “Desconheço o Plano Municipal de Educação” têm-se o total de 66,2% dos respondentes. Esse total é bastante expressivo e demonstra que a gestão escolar (diretores das escolas) e a gestão da SMEEL têm pouco ou nenhum interesse em tornar acessível aos atores educacionais um documento de tamanha relevância para a educação municipal.

Ao fazer leitura do Plano Municipal de Educação, percebe-se que as questões raciais não são contempladas. Consta apenas que as questões étnico-raciais devem ser vistas como especificidades educacionais (2015, p.14), mas não há indicação de nenhuma ação específica acerca da temática.

A falta de plano de ações para o desenvolvimento e ensino das Africanidades no município de Ilha Solteira, e a falta de gestores/formadores com comprovada formação acadêmica na área, sugere que a SMEEL procure parceria com Instituições Públicas, como a Unesp e NABISA, visto serem possibilidades mais próximas dos atores educacionais.

Gráfico 20: Plano Municipal de Educação e Africanidades

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Um total de 104 respondentes (Quadro 20) registraram opinião sobre as dificuldades para a promoção das Africanidades no ambiente escolar. As três opiniões mais frequentes foram: “Há dificuldades” (34%), “Não há planejamento para esse tipo de trabalho/Não trabalhamos essa temática” (10%) e “Formação dos atores educacionais” (8%). A opinião mais registrada sugere certa tergiversação sobre a temática: Há dificuldade em se trabalhar Africanidades? Há dificuldades para se trabalhar Africanidades? A resposta a tais questões passa pelo alto índice de respondentes que optaram por registrar “Não sei/Não quero opinar” (31%).

Quadro 20: Dificuldades para a promoção das Africanidades no ambiente escolar

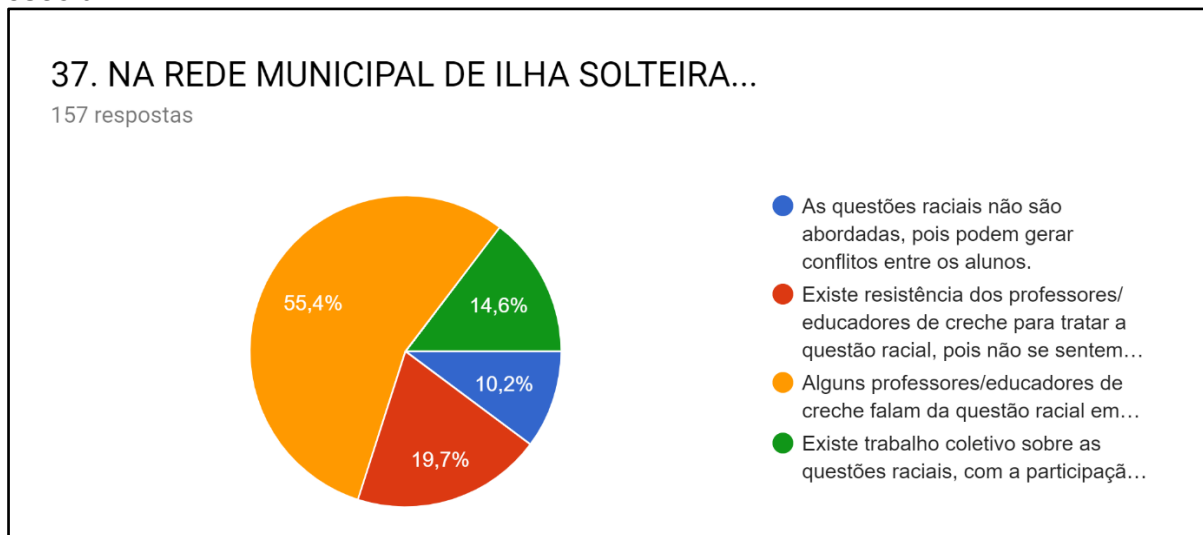
Dificuldades relatadas	Apontamentos
Há dificuldades	35
Não há planejamento para esse tipo de trabalho/Não trabalhamos essa temática	11
Formação dos atores educacionais	8
Falta materiais didáticos	4
Falta incentivo da gestão	1
Dificuldades de cunho religioso por parte de professores	1
Dificuldades de cunho religioso por parte dos familiares dos alunos	1
A temática não consta no PPP	1
Seguimos o Plano anual	1
Há outras prioridades (outros conteúdos/alfabetização)	3
Não sei/Não quero opinar	32
Desconheço	6

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Dos 84 apontamentos indicando que não há dificuldades para promover o estudo da história e culturas africanas e afro-brasileira na escola, alguns foram acompanhados de explicação: “Temos abertura para desenvolver o trabalho, se for necessário” (RESPONDENTE N.2) ou “Acho que se acontecer a implantação não

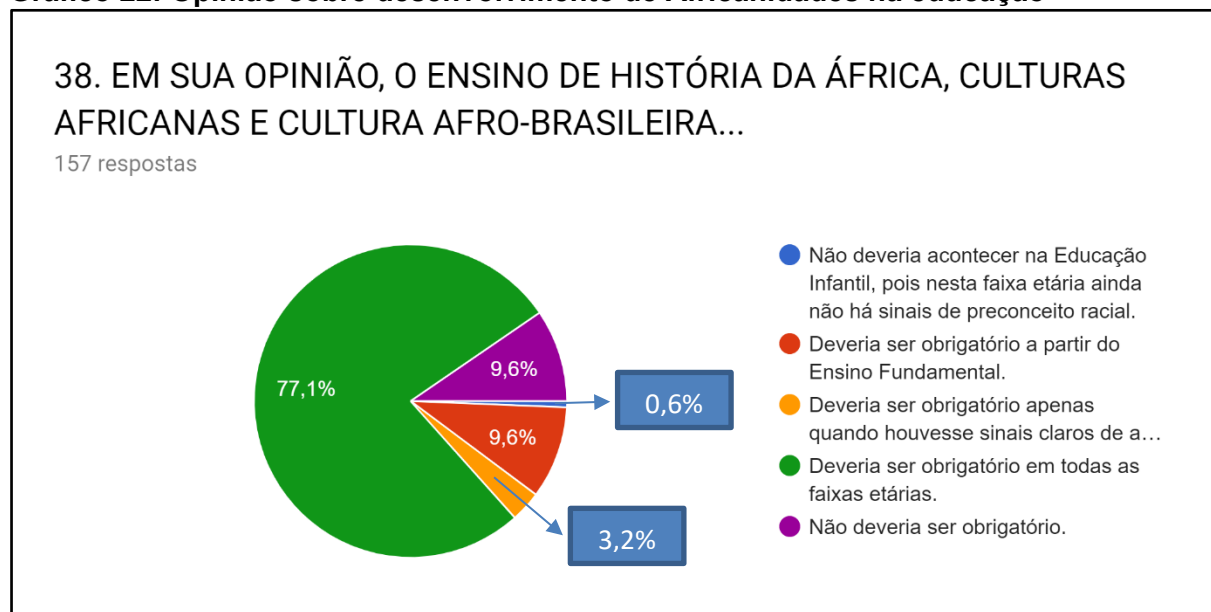
haverá dificuldades” (RESPONDENTE N.152) demonstrando absoluto desconhecimento de legislação já implantada. O respondente n.123 afirmou que basta apenas ter boa vontade para a promoção das Africanidades no ambiente escolar.

Gráfico 21: Percepção dos atores educacionais sobre questões raciais no ambiente escolar



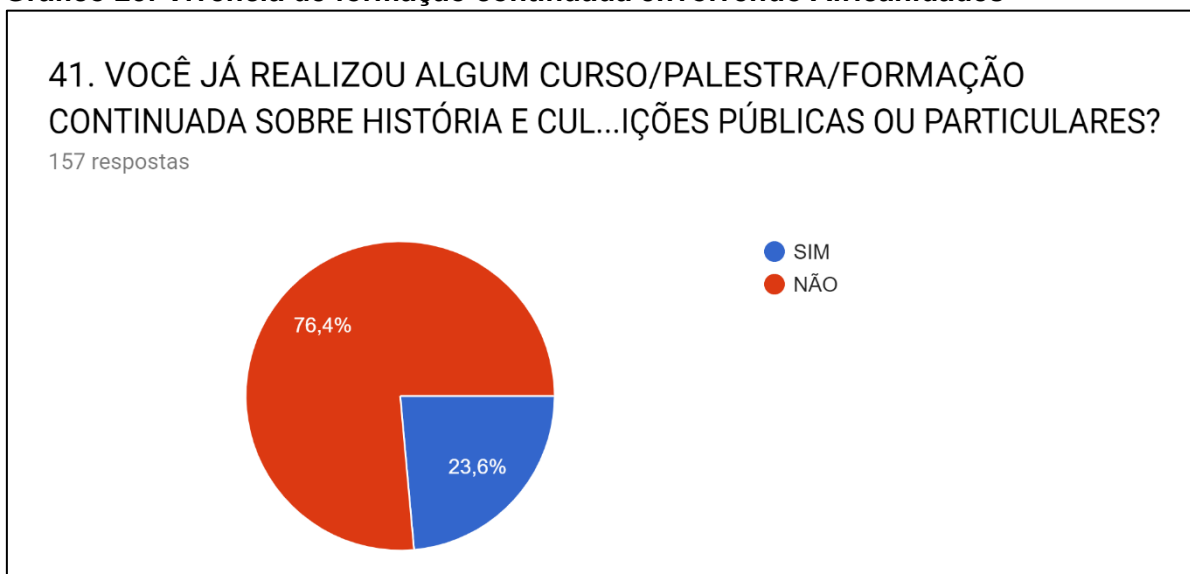
Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Os atores educacionais foram perguntados sobre o desenvolvimento de processos formativos associados à Africanidades. O índice daqueles que consideram ser obrigatório em todas as faixas etárias (77,1%) se aproximaram da percepção à respeito do racismo entre alunos (70,1%), bem como da percepção do racismo em Ilha Solteira (80,3%), apresentados anteriormente. Tal situação confirma o reconhecimento do racismo como elemento estruturante da sociedade brasileira, bem como o papel da escola pública no enfrentamento desta situação.

Gráfico 22: Opinião sobre desenvolvimento de Africanidades na educação

5.4. Formação continuada e conhecimento sobre a legislação envolvendo Africanidades

O Gráfico 23 informa sobre o imenso vazio existente na formação continuada dos atores educacionais que atuam na rede municipal de Ilha Solteira, quando o assunto é Africanidades. Pouco mais de 2/3 desses profissionais afirmou nunca ter vivido qualquer experiência dessa natureza, seja curso palestra ou qualquer outra atividade. Esse silenciamento, após mais de uma década da Lei 10.639/2003, das Diretrizes/2004 e da Lei 11.645/2008, informa sobre a vontade política dedicada à efetivação das Africanidades.

Gráfico 23: Vivência de formação continuada envolvendo Africanidades

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Apenas 23,6% dos respondentes (37 no total) realizaram formação continuada em outras instituições (Gráfico 23) e mais uma vez a opção mais relatada do grupo pesquisado foi a que diz respeito à Unesp/Ilha Solteira (46%), por meio das ações realizadas pelo NABISA (Quadro 21). De uma forma geral, reconhece-se neste grupo de respostas a importância do trabalho desenvolvido pelas Instituições de Ensino Superior (IES), dado que 76% (28 no total) nelas obtiveram formação continuada, demonstrando o envolvimento da IES nas questões sociais.

Quadro 21: IES e formação continuada envolvendo Africanidades

Instituição Proponente	Apontamentos
Unesp/Ilha Solteira	16
Unesp/Ilha Solteira em parceria com a UNIFESSPA	1
UFSCAR	3
UFMS	4
UEMS	1
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	2
Faculdades Integradas Urubupungá (FIU)	1
UNINTER (Centro Universitário Internacional)	1
APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo)	1
Graduação (não indicou qual instituição)	1
Não indicou a instituição	6

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

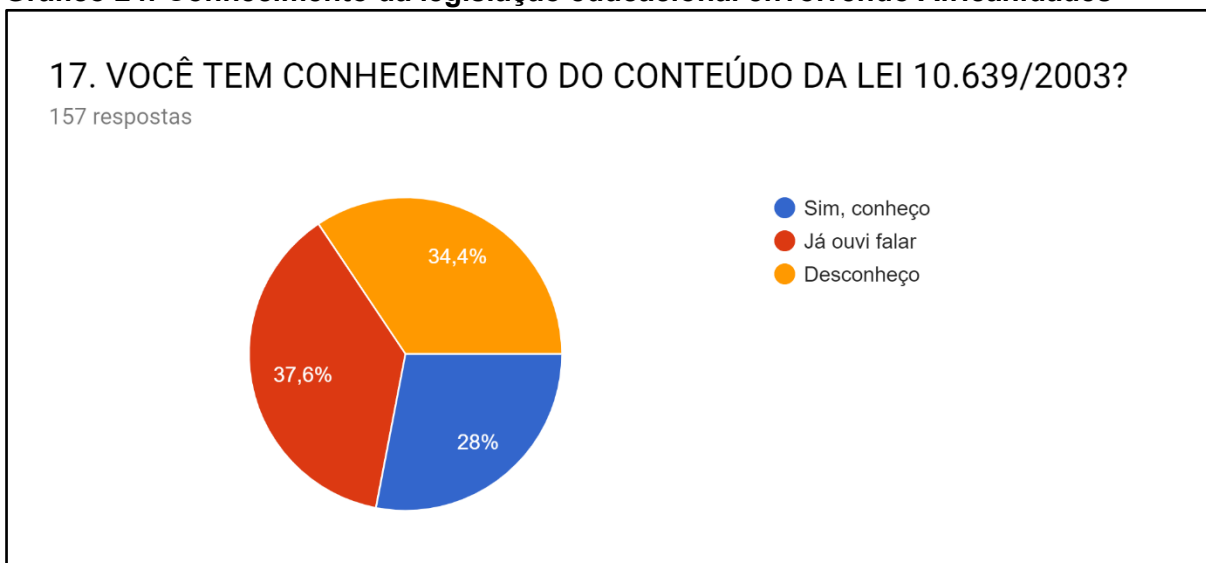
Ao descreverem como foram desenvolvidas as ações/formações, os respondentes não ofereceram muitos detalhes, pois se limitaram apenas a indicar o tipo de formação (palestra, em sua maioria) e a temática (Quadro 22).

A falta de detalhes sobre as formações recebidas pode ser explicada pela falta de periodicidade dessas formações, talvez pela distância e dificuldade em sair da cidade para realizar cursos de formação. Nesse sentido, a parceria entre NABISA e Secretaria de Educação do Município de Ilha Solteira se mostra como a melhor opção de formação, visto que essas podem ocorrer dentro do próprio município e em periodicidade mais frequente.

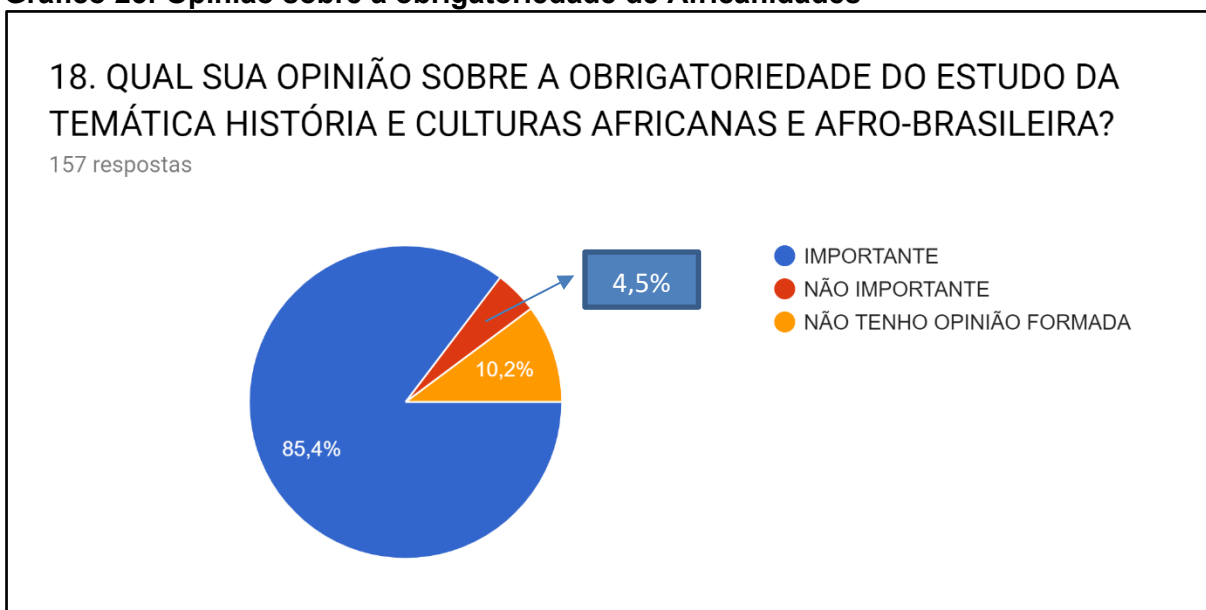
Quadro 22: Temáticas e formação continuada envolvendo Africanidades

Temáticas	Apontamentos	Instituição
Educação para as Relações Étnico-Raciais; Currículo (Lei 10.639/03); Etnias africanas; Livro didático e a visibilização da raça negra; Música na cultura africana, Discussão de filmes; Identidade; Cultura afro-brasileira.	16	Unesp/NABISA
Curso de extensão universitária	1	Unesp/UNIFESSPA
Pós-Graduação	2	UFSCAR
Não indicou	1	UFSCAR
Grupo de Pesquisa	1	UEMS
História da África; Gênero, Raça e Sexualidade na escola;	4	UFMS
Jogos, Brincadeiras e Histórias Infantis	1	FIU
História africana	1	Não indicou
História do Brasil	1	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Não indicou	1	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Palestras	1	APEOESP
Disciplina do curso de Pedagogia (EAD)	1	UNINTER
Palestras	6	Não indicou

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Gráfico 24: Conhecimento da legislação educacional envolvendo Africanidades

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Gráfico 25: Opinião sobre a obrigatoriedade de Africanidades

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Ao analisarmos os gráficos 24 e 25 podemos perceber que embora apenas 28% dos pesquisados conheçam a Lei 10.639/2003, 85,4% consideram importante sua obrigatoriedade.

É intrigante como a imensa maioria dos pesquisados reconhece a importância da referida Lei e, ao mesmo tempo, está alheio ao conteúdo da legislação que rege a própria profissão, visto que a lei 10.639/2003 é parte da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB 9.394/1996) e deveria ser conhecida em seus detalhes por todos os atores educacionais mencionados nessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento é a força criadora
O amanhã é ilusório
Porque ainda não existe
O hoje é real
É a realidade que você pode interferir
As oportunidades de mudança
Tá no presente
Não espere o futuro mudar sua vida
Porque o futuro será a consequência do
presente
Parasita hoje, um coitado amanhã
Corrida hoje, vitória amanhã
Nunca esqueça disso, irmão

(Racionais MC's)

Ao olharmos para o processo de ensino e aprendizagem no atual cenário do Brasil percebemos e comprovamos marcas do racismo e do preconceito impregnados nas práticas pedagógicas, nos discursos dos atores educacionais, nos materiais didáticos etc. A visão estereotipada do continente africano deixou marcas que persistem até hoje no imaginário das pessoas. Constata-se que os anos do pós-abolição foram capazes sequer de abrandar uma infinidade de problemas causados pelos séculos de escravização.

Os inúmeros movimentos de resistências dos negros, registrados desde a diáspora africana, vem buscando manter, desde então, a história e cultura do povo negro. Esses movimentos foram e ainda são vitais para a manutenção da vida dessa população no Brasil. Foi com o apoio desses movimentos que houve a aprovação da Lei 10.639/2003, responsável por instituir a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas em todas as instituições de ensino do país.

Pensar os temas da condição negra, da educação para as Relações Étnico-Raciais e concepções educacionais associadas à Pedagogia da Autonomia marcou o passo inicial desta pesquisa. Daí a partilha das concepções presentes no pensamento traçado por Paulo Freire, Franz Fanon, Florestan Fernandes, Dagoberto Fonseca, Kabengele Munanga, de modo especial. Tais autores nos ensinam sobre a dívida social para com o negro na sociedade brasileira, os reflexos do colonialismo na sociedade atual e as possibilidades de mudança contidas na educação e no viver escolar.

Nesse sentido, por conta do objetivo geral dessa pesquisa, que envolve o levantamento e interpretação da visão de mundo existente de temas como: “preconceito e discriminação raciais, “posição do negro na sociedade brasileira” e a Legislação Educacional envolvendo Africanidades” junto aos atores educacionais da Rede Pública Municipal de Ilha Solteira/SP, é que também consideramos indispensável compreender o local da pesquisa, ou seja, a cidade de Ilha Solteira, localizada no extremo noroeste paulista do estado de São Paulo.

O estudo sobre o local da pesquisa possibilitou o entendimento das relações sociais historicamente desenvolvidas em Ilha Solteira, bem como as segregações espacial, de classe social, além da cultural e étnico-racial, bem como a educacional. Nesse mesmo esforço, foi possível pensar a história da cidade, que nasceu em 1968, durante a Ditadura Civil-Militar, envolveu projetos de modernização e desenvolvimento

segundo o modelo conservador e violento, ao contrário do discurso romantizado, que insiste na imagem de cidade planejada, até os dias atuais.

Verifica-se no município de Ilha Solteira, ao longo dos anos, provavelmente, devido aos diversos tipos de segregações estabelecidos, tem apagado as culturas das pessoas advindas principalmente das regiões Norte e Nordeste, chegando ao ponto de inúmeras mortes de trabalhadores, atribuídas a gigantesca obra da usina hidrelétrica terem sido ignoradas.

A segregação espacial imposta no espaço urbano de Ilha Solteira aos chamados barrageiros escamoteia a segregação étnico-racial, visto que no Brasil as territorialidades destinadas aos negros costumam envolver as periferias, especialmente a contar do século XX, de modo a se assemelharem as senzalas dos tempos coloniais.

Foi ponderando sobre o contexto histórico da cidade escolhida para desenvolver a pesquisa, na função social da escola e nos preceitos da legislação educacional que versa sobre Africanidades que julgamos primordial conhecer os atores educacionais da Rede Pública Municipal de Ilha Solteira: professores polivalentes e especialistas, educadores de creche e equipe gestora.

Através da aplicação de questionário semiestruturado, via *Google Forms*, foi possível conhecer o perfil dos 157 atores educacionais pesquisados e verificar que formam grupo experiente, em sua maioria, com mais de 10 anos na carreira do magistério. Identificou ainda que é formado por maioria que se autodeclara preta ou parda (53,5%), o que permite cogitar o fato de já terem sofrido racismo.

Sobre a formação inicial, apenas 16,6% não possuem graduação. Fazem parte deste grupo os educadores de creche, pois essa função não exige formação em nível superior, por parte da rede municipal de ensino. Dentre os profissionais que possuem formação na graduação: 59% cursou Pedagogia, seguidos de Letras (14%) e Educação Física (9%). Todos os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental possuem formação em nível superior.

Mais da metade dos atores educacionais (51%) possui pós-graduação *Latu Sensu*. Ao analisarmos, percebe-se que há predominância de cursos pertencentes ao campo da Psicologia. Isto reflete Tendência Pedagógica Liberal Não-Diretiva, que fundamenta a aprendizagem na formação de atitudes dos alunos. Segundo essa abordagem, os fatores psicológicos são mais valorizados que os fatores pedagógicos,

o que desobriga a escola de lidar com os aspectos de ordem social, como o racismo, e por colocar no aluno a responsabilidade de se esforçar e de obter sucesso nos estudos e na vida (meritocracia).

Ainda sobre a formação continuada dos atores educacionais, vale ressaltar que no campo das relações étnico-raciais foram apontadas apenas duas pós-graduações *Latu Sensu* e uma *Strictu Sensu* (Mestrado), todas cursadas em universidade públicas. Aliás, cabe ressaltar o importante papel das IES para a promoção das Africanidades. As formações continuadas (pós-graduações), embora poucas, foram vivenciadas exclusivamente nessas instituições (UFSCar e UEMS).

Ao considerarmos as formações continuadas em horário de trabalho, oferecidas pela SMEEL, percebemos lacuna bastante grave, principalmente em relação aos educadores de creche. Embora seja função exercida por **educadores** – como o próprio nome diz: educadores de creche – a formação em Africanidades é absolutamente inexistente.

A carreira dos educadores de creche merece reflexão à parte, dada a importância dessa etapa da Educação Básica. A ausência de profissionalização dessa categoria, associando-a à formação pedagógica e, a contar daí, dispensando tratamento dela como sendo composta por professores, de fato, é fundamental para o desenvolvimento de projetos educativos sérios e profundos, como aqueles associados às Africanidades.

Para os professores polivalentes do Ensino Fundamental, professores especialistas e professores da Educação Infantil as formações continuadas em horário de trabalho também são escassas, embora tenham sido relatados alguns momentos de formação, principalmente em parceria com o NABISA/Unesp de Ilha Solteira.

Registra-se percentual muito baixo (14,6%) de atores educacionais que afirmaram terem recebido formação continuada oferecida pela SMEEL, para atender a Lei 10.639/2003, nos últimos cinco anos. Esse baixo índice é ainda agravado pelos 23,6% que afirmaram não se lembrar de ter recebido tal formação. A grande maioria dos respondentes (61,8%) foi enfática ao informar que **não** recebeu formação sobre Africanidades.

Outro dado bastante preocupante é sobre os resultados obtidos sobre a formação continuada dos gestores da rede municipal de ensino. Apenas 10% desse grupo vivenciou formação sobre essa temática, sendo a parceria com o

NABISA/Unesp de Ilha Solteira mais uma vez apontada como principal recurso para a promoção de formação. Esse ponto merece reflexão, visto que o gestor é um dos responsáveis diretos pela formação e orientação dos outros atores educacionais (professores e educadores de creche).

A respeito dessas formações continuadas - oferecidas por outras instituições - há um ponto que merece especial atenção, devido ao número de apontamentos positivos pelos atores educacionais: as formações oferecidas pelo NABISA. Dos 37 respondentes que tiveram vivências formativas com essa temática, 16 apontaram o NABISA/Unesp como agente formador. Isto revela significativa possibilidade de formação continuada de qualidade para os atores educacionais da rede pública municipal de Ilha Solteira.

Entretanto, para que isso ocorra, de modo programático e sistematizado, é necessário vontade política e assentimento da equipe gestora da SMEEL, além dos gestores das escolas (diretores e coordenadores), através da inclusão da diversidade étnico-racial nos PPPs das unidades escolares. Não basta apenas o NABISA/Unesp oferecer atividades que garantam a formação continuada em Africanidades aos atores educacionais, cumpre aos responsáveis pela SMEEL oficializar essas ações, apoiá-las amplamente e torná-las obrigatórias.

A necessidade de formação continuada a respeito de Africanidades em Ilha Solteira se torna urgente, visto que 85,4% dos respondentes afirmaram que a temática é importante. A urgência só se amplia, quando constatamos que apenas 28% dos respondentes afirma conhecer a Legislação Educacional dedicada ao assunto, fato surpreendente, já que a legislação está em vigor há mais de 16 anos. Tais números sugerem abertura e necessidade dos respondentes.

Outro ponto importante que legitima a implantação de políticas educacionais de formação continuada sobre Africanidades é que 4 em cada 5 respondentes (80,3%) afirmou haver racismo em Ilha Solteira. Esse índice é bastante alto e necessita ser pensado não só pelo setor de educação, mas de maneira geral pelo poder público do município. Por outro lado, tal índice reforça a legitimidade em torno do desenvolvimento de processos formativos dedicados às Africanidades.

Além disso, entre os 157 respondentes, 70,1% relataram já terem presenciado atos racistas entre os alunos das unidades escolares. Esse dado corrobora a

necessidade de investimento em formação de todos os atores educacionais, a começar pela Educação Infantil.

Ao pensarmos em formação continuada sobre Africanidades para grupo tão diverso de respondentes, com formações iniciais distintas, com idades e tempo de serviço no magistério diversos e com ideias pré-concebidas sobre racismo e discriminação raciais divergentes, é primordial planejamento bastante atento e responsável sobre o conteúdo e as vivências a serem propostas.

É essencial que esse tipo de formação, embora fundamentada em legislação específica, tenha formato para além das questões legais (no sentido de apresentar o que a lei exige). Há que se pensar em desconstrução de estereótipos, mudanças de comportamentos, democratização do conhecimento no sentido de se (re)aprender a história do Brasil numa perspectiva de descolonização dos conteúdos escolares.

Esse é aspecto que requer análise mais profunda, visto que 73,2% dos pesquisados afirmaram não ter conhecimento suficiente para trabalhar com segurança o tema Relações Étnico-Raciais. Essa falta de conhecimento valida os resultados obtidos a partir da análise sobre a profundidade dos saberes à respeito da História da África e das Culturas Africanas e acerca da História do Brasil e da Cultura Afro-Brasileira: 2/3 consideraram seus saberes insuficientes.

Essa estatística fica ainda mais agravada, se levarmos em consideração o fato de os respondentes que afirmaram possuir conhecimento para isso também registraram não terem vivido formação para ensinar com excelência tais conteúdos.

Esse é processo bastante difícil, principalmente num município com histórico de autoritarismo. Gestada em plena Ditadura Militar, Ilha Solteira carrega marcas específicas, inclusive, em sua paisagem e morfologia urbanas, dado que espelham “guetização” naturalizada pelo discurso do progresso e do desenvolvimento.

No campo específico do Ensino, a falta de democracia nos processos de escolha de diretores de escolas, a falta de participação dos docentes na escolha do material didático a ser utilizado nas escolas, a falta de ação da gestão no desenvolvimento de projetos pedagógicos são fatores que dificultam a implantação de determinados tipos de formação, como àquelas associadas às Africanidades.

A necessidade de gestão democrática se faz urgente, uma vez que 43,9% dos respondentes desconhecem o PPP de sua escola e 57,3% o PME. Esse aspecto demonstra que as gestões das unidades escolares e da SMEEL não prezam pela

divulgação e estudo destes documentos. A falta de apropriação coletiva deles é impeditivo para o trabalho, entre outros temas, com as Africanidades.

Dessa forma, entendemos que há um longo e árduo caminho a ser percorrido pelos atores educacionais da Rede Municipal de Ensino de Ilha Solteira. Cada um, em seu campo de atuação, deve prezar pelo cumprimento da legislação educacional que versa sobre Africanidades, a fim de construir educação mais justa e equânime. Trabalhar com Africanidades envolve respeito à legislação, mas também reconhecimento do papel que o ensino pode e deve exercer na transformação social e política da realidade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo, Pioneira/Thomson Learning, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Trad. Carlos Felipe Moisés; Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOURDIEU, P. O Capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.67-69.

BOURDIN, A. O objeto local. In: **A Questão Local**. Trad. Orlando dos Reis. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 25-58.

BOVO, J. M. **A Contribuição da Unesp para o Dinamismo Econômico dos Municípios**. Araraquara: FCL/Unesp, 2013.

BRANDÃO, A. P (org). **Saberes e fazeres** (v. 2: modos de sentir). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

_____. **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.

_____. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008.

_____. **Lei 11.738**, de 16 de julho de 2008. Brasília, 2008.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** – Conhecimento do mundo. Brasília, 1998.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural/orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **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.

CÂMARA MUNICIPAL DE ILHA SOLTEIRA. **Legislaturas.** Disponível em: <<http://www.cmilhasolteira.sp.gov.br/>>.

CARDOSO, P. J. F; et. al. 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.

CARNEIRO, A. **Retrato da repressão política no campo – Brasil (1962 – 1985) – camponeses torturados, mortos e desaparecidos.** Brasília: MDA, 2010.

CESP. **Ilha Solteira – A cidade e a usina.** vol.2. São Paulo, s.d.

CONCEIÇÃO, T. S. **Trabalhadores nos canteiros de obras da UHE Belo Monte-Altamira:** condições de saúde e políticas públicas. Belém, Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Belém, 2014.

DINIZ, R. O. **A Intervenção estatal o Setor Elétrico Paulista:** as grandes empresas e as grandes indústrias – 1953/1997. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p.273-280, 2015.

DOMINGUES, P. Movimento negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. 2007. **Tempo** [online]. 2007, vol.12, n.23, p.100-122.

DOURADO, L. A; SILVA, E. A; HERNANDES, F. B. T; VANZELA, L. S. Ilha Solteira contraste de uma cidade planejada. **Anais do XII Encontro Sul-Matogrossense de Geografia.** Três Lagoas/MS, 2003.

FANON, F. **Os Condenados da Terra.** Trad. José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEIS. **Relatório Projeto Anastácia – Núcleo Afro-Brasileiro de Ilha Solteira (NABISA).** Ilha Solteira, 2016. Disponível em <<https://goo.gl/JPSMu6>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Ática, 1978.

_____. **O Significado do Protesto Negro**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

FILHO, A. T; NERY, A. C. B. Ensino superior noturno no Brasil: história, atores e políticas. **RBPAE** – v.25, n.1, p.61-81, jan./abril. 2009.

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.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Entrevista**: dez anos da morte de Paulo Freire. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/1424/FPF_OPF_07_064.pdf. Acessado em 31 jul. 2019.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**. São Paulo: Global Editora, 2005.

FROELICH, G. M. **Ilha Solteira**: uma história de riqueza e poder (1952-1992). São Paulo: Educ, 2001.

GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa Educacional**: quantidade – qualidade. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

GEERTZ, C. C. Do Ponto de Vista dos Nativos. In: **O Saber Local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Trad. Vera M. Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997, p.85-107.

_____. O saber local e seus limites - alguns *obiter dicta*. In: **Nova luz sobre a antropologia**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001, p.124-130.

_____. Uma Descrição Densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A Interpretação das Culturas**. Trad. Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p.03-21.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. Trad. Raul Fiker. São. Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOMES, N. L; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, v.47, p.19-33, 2013.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

ILHA SOLTEIRA. CÂMARA MUNICIPAL DE ILHA SOLTEIRA. **Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Ilha Solteira.** Disponível em: https://www.cmilhasolteira.sp.gov.br/temp/21072019185306arquivo_57.pdf. Acesso em: 21 jul. 2019.

_____. CÂMARA MUNICIPAL DE ILHA SOLTEIRA. **Plano Municipal de Educação para o decênio 2015 a 2025.** Disponível em: https://www.cmilhasolteira.sp.gov.br/temp/21072019184524arquivo_33-2015.pdf. Acesso em: 21 jul. 2019.

ILHA SOLTEIRA. PREFEITURA MUNICIPAL DE ILHA SOLTEIRA. **Edital 0001/2017.** Disponível em: <http://www.ilhasolteira.sp.gov.br/index.php/publicacoes/category/72-edital-001-2017?start=20>. Acesso em: 21 jul. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2010. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/6RWE>. Acesso em: 28 mai. 2018.

_____. AGENCIA DE NOTICIAIS. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>. Acesso em 27 jul.2019.

LE GOFF, J. **História e Memória.** Trad. Bernardo Leitão. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LEVI, G. Sobre a Micro-História. Trad. Magda Lopes. In: BURKE, P. **A Escrita da História:** novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p.133-161.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MANDELA, M. L. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/artigos/06122013/67-citacoes-impressionantes-por-nelson-mandela>. Acessado em: 31 jul. 2018.

MAPA DE ILHA SOLTEIRA. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/ilha-solteira/panorama>. Acesso em 27 jul.2019.

MAPA DO ESTADO DE SÃO PAULO (político-administrativo). Disponível em: <https://mapas.ibge.gov.br/politico-administrativo/estaduais>. Acesso em 17 jul. 2018.

MARTIN, A. M. **Pelas Páginas do Progresso:** Memórias e Discursos na construção Hidrelétrica no Alto Paraná. São Paulo: Unesp, v.9, n.1, p.238-255, janeiro-junho, 2012.

MARTINS, I. M. **O Núcleo Afro-Brasileiro de Ilha Solteira (NABISA):** um relato de experiência. Ilha Solteira: UNESP, 2017.

MEMORIAL DOS MUNICÍPIOS. **Acervo digital:** Disponível em: <http://www.memorialdosmunicipios.com.br/fotos.asp?prod_id=92&tipo_id=278>. Acesso em 27 jul.2019.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 2000.

MUNANGA, K. **Origens Africanas do Brasil Contemporâneo:** histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Gaudi Editorial, 2012.

_____. (Org.). **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MUNANGA, K; GOMES, N. L. **O Negro no Brasil de Hoje.** São Paulo: Global, 2006.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **3º Seminário de Relações Raciais no Brasil – Cadernos PENESB.** Niterói: EdUFF, 2003.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Relatório da 27ª Sessão Especial da Assembleia Geral das Nações Unidas:** um mundo para crianças, 2002.

PEREIRA, B. P. De escravas e empregadas domésticas – A dimensão social e o “lugar” das mulheres negras no pós-abolição. In: **XXVI Simpósio Nacional de História ANPUH:** 50 anos. São Paulo: ANPUH, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL. 2015. **Constitui o Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra – CMPDCN no Município de Ilha Solteira.** Disponível

em:<<http://www.ilhasolteira.sp.gov.br/index.php/publicacoes/category/49-conselho-municipal-de-participacao-e-desenvolvimento-da-comunidade-negra>>. Acesso em 18 jul. 2018.

PRUDENTE, E. A. J. O negro na ordem jurídica brasileira. **Revista da Faculdade de Direito.** Universidade de São Paulo, São Paulo, v.83, jan-dez, 1988, p.135-149.

RACIONAIS MC'S. **A vida é um desafio.** Disponível em: <https://www.letras.mus.br/racionais-mcs/66802/>. Acessado em 31 jul. 2019.

REVEL, J. Micro-história, Macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. Trad. Anne-Marie M. de Oliveira. **Revista Brasileira de Educação.** v.15, n.45, 2010, p.434-444.

RIBEIRO, G. L. Bichos de obras: fragmentação e reconstrução de identidade. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** Rio de Janeiro: Anpocs, v.18, 1992.

ROCHA, J. G. **Teologia e Negritude.** Santa Maria: Pallotti, 1998.

ROLNIK, R. **Territórios negros:** etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. <https://raquelrolnik.files.wordpress.com/2013/04/territc3b3rios-negros.pdf>. Acessado em 30/06/2019.

SANTOS, A. S. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília. SECAD, 2005.

SANTOS. **A lei nº 10.639/03 Como Fruto da Luta Anti-Racista do Movimento Negro**. In: Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, 2005, p.21-37.

SÁVIO, F. **Ilha Solteira**: um sonho, uma história. São José do Rio Preto: THS Editora, 2011.

SCHWARCZ, L. M. Do preto, do branco e do amarelo: sobre o mito nacional de um Brasil (bem) mestiçado. **Ciência e Cultura**, v.64, p.48-55, 2012.

_____. Nem Preto Nem Branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: _____. **História da Vida Privada no Brasil**: contextos da identidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.173-244.

SESSI, V. **“O povo do abismo”**: trabalhadores e o aparato repressivo durante a construção da hidrelétrica de Itaipu (1974–1984). Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Marechal Cândido Rondon, 2015.

SILVA, E. M. O Papel da Mídia e da Escola na Formação da Identidade do Aluno Jovem e Adulto Negro. **IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco EPEPE**, Caruaru, 2012.

SILVA, K. C. P. A recepção de Frantz Fanon no Brasil: entre o silêncio da intelligentsia e a morna recepção da esquerda brasileira. **Anais do VI Congresso Internacional de História**: história e os desafios do século XXI: política, feminismos e performances de gênero. Jataí, 2018.

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.

SOUZA, A. P. **A prática da capoeira como componente da cultura afro-brasileira o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, na escola pública em Ilha Solteira S/P**. Dissertação (Mestrado). UEMS, Paranaíba, 2018.

TIM, I. F; OLIVEIRA, V. W. N. **Imprensa local**: o jornal “O Barrageiro” como órgão de imprensa dirigida aos trabalhadores da construção da usina de Jupia e Ilha Solteira (1969-1973). UFMS, Três Lagoas, 2008.

TRAPP, R. P. SILVA, M. L. Movimento Negro no Brasil Contemporâneo: estratégias midientárias e ação política. **Revista Jovem Pesquisador**. Santa Cruz do Sul. v.1. p.89-98. 2010.

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.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, T. J. Edificando a diferença: mecanismos de Biopoder durante a construção da Usina Hidrelétrica de Ilha Solteira. **Revista Trilhas da História**, v.1, n.1, jun-nov 2011, p.114-130, Três Lagoas, 2011.

APÊNDICE A

Questionário: Atores Educacionais

17/07/2019

Atores Educacionais

Atores Educacionais

Este questionário é parte integrante de trabalho de investigação do Mestrado Acadêmico. A pesquisa intitulada "Educação para as Relações Étnico-Raciais do ponto de vista da localidade: desenvolvimento, segregação e ensino - Ilha Solteira/SP" de autoria de Simone dos Santos Bonfim e orientação do Prof^o Dr. Humberto Perinelli Neto, está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos na Universidade Estadual Paulista - UNESP/IBILCE/FEIS.

Prezado/a respondente, este questionário é anônimo e confidencial; as respostas serão utilizadas, exclusivamente, para fins científicos. Salientamos que as questões apresentadas não vêm associadas a respostas corretas ou incorretas; pretendem apenas recolher opiniões pessoais.

***Obrigatório**

1. 1. QUAL A SUA FAIXA ETÁRIA? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ de 18 a 30 anos
- ☐ de 31 a 40 anos
- ☐ de 41 a 50 anos
- ☐ de 51 a 60 anos
- ☐ de 61 a 70 anos
- ☐ 71 anos ou mais

2. 2. QUAL CARGO/FUNÇÃO VOCÊ DESEMPENHA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPORTE E LAZER (SMEEL) DE ILHA SOLTEIRA? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Educador/a de creche
- ☐ Professor/a polivalente - anos iniciais Ensino Fundamental
- ☐ Professor/a polivalente - Educação Infantil
- ☐ Professor especialista
- ☐ Gestor escolar (coordenador pedagógico)
- ☐ Gestor escolar (Diretor de escola)
- ☐ Gestor na Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer (formador/a; supervisor/a; coordenador/a; secretário/o)

3. 3. HÁ QUANTO TEMPO DESEMPENHA ESTA FUNÇÃO? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de um ano
- ☐ DE 1 A 2 ANOS
- ☐ DE 3 A 5 ANOS
- ☐ DE 06 A 09 ANOS
- ☐ DE 10 A 15 ANOS
- ☐ DE 16 A 20 ANOS
- ☐ MAIS DE 20 ANOS

17/07/2019

Atores Educacionais

4. 4. DESCREVA QUAL A COR DA SUA PELE: *

5. 5. QUAL O NÍVEL MAIS ELEVADO DE EDUCAÇÃO FORMAL VOCÊ CONCLUIU? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ ENSINO MÉDIO
- ☐ ENSINO MÉDIO (MAGISTÉRIO)
- ☐ GRADUAÇÃO PEDAGOGIA
- ☐ GRADUAÇÃO OUTRA LICENCIATURA
- ☐ GRADUAÇÃO BACHARELADO
- ☐ ESPECIALIZAÇÃO (LATO SENSU)
- ☐ MESTRADO (STRICTO SENSU)
- ☐ DOUTORADO (STRICTO SENSU)

6. 6. VOCÊ POSSUI GRADUAÇÃO? SE A RESPOSTA FOR SIM, DIGA QUAL E EM QUE ANO A CONCLUIU? *

7. 7. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO CURSOU A GRADUAÇÃO?*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Pública
- ☐ Privada

8. 8. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU A GRADUAÇÃO?*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Presencial
- ☐ Semi-presencial
- ☐ Distância

9. 9. CASO TENHA CURSADO SEGUNDA GRADUAÇÃO, POR FAVOR, INDIQUE QUAL E O ANO DE CONCLUSÃO.

17/07/2019

Atores Educacionais

10. 10. CASO TENHA CURSADO ESPECIALIZAÇÃO, INDIQUE O ANO DE CONCLUSÃO E A TEMÁTICA ESTUDADA.

11. 11. CASO TENHA CURSADO MESTRADO, INDIQUE O ANO DE CONCLUSÃO E A TEMÁTICA ESTUDADA.

12. 12. CASO TENHA CURSADO DOUTORADO, INDIQUE O ANO DE CONCLUSÃO E A TEMÁTICA ESTUDADA.

13. 13. CONSIDERANDO SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, HÁ QUANTOS ANOS ATUA NO MAGISTÉRIO? (POR FAVOR CONSIDERE A ATUAÇÃO TANTO NA REDE PARTICULAR, COMO NA MUNICIPAL E ESTADUAL). *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ ATÉ 5 ANOS
☐ DE 5 A 10 ANOS
☐ DE 11 A 15 ANOS
☐ DE 16 ANOS A 20 ANOS
☐ DE 21 A 25 ANOS
☐ DE 26 A 30 ANOS
☐ MAIS DE 30 ANOS

14. 14 - NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS, VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA (CURSOS, OFICINAS, PALESTRAS, SEMINÁRIOS) OFERECIDA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPORTE E LAZER (SMEEL) DE ILHA SOLTEIRA? SE SIM, POR FAVOR INDIQUE A TEMÁTICA DE CADA UMA DAS AÇÕES QUE FREQUENTOU. *

17/07/2019

Atores Educacionais

15. 15. DE ACORDO COM A CLASSIFICAÇÃO DO IBGE, VOCÊ SE CONSIDERA? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Amarelo
- ☐ Branco
- ☐ Pardo
- ☐ Preto
- ☐ Indígena

16. 16. VOCÊ ASSOCIA SUA CLASSIFICAÇÃO QUANTO A COR/RAÇA A QUAL(IS) CRITÉRIO(S) (ESSA QUESTÃO ACEITA MAIS DE UMA RESPOSTA)? **Marque todas que se aplicam.*

- ☐ COR DE SUA PELE
- ☐ CARACTERÍSTICAS FENOTÍPICAS (NARIZ, LÁBIOS, TIPO DE CABELO)
- ☐ ASPECTOS CULTURAIS (HÁBITOS ALIMENTARES, RELIGIOSIDADE, LÍNGUA, EXPRESSÕES ARTÍSTICAS)
- ☐ ORIGEM FAMILIAR ASIÁTICA
- ☐ ORIGEM FAMILIAR EUROPEIA
- ☐ ORIGEM FAMILIAR AFRICANA OU AFROBRASILEIRA
- ☐ ORIGEM FAMILIAR INDÍGENA

17. 17. VOCÊ TEM CONHECIMENTO DO CONTEÚDO DA LEI 10.639/2003? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim, conheço
- ☐ Já ouvi falar
- ☐ Desconheço

18. 18. QUAL SUA OPINIÃO SOBRE A OBRIGATORIEDADE DO ESTUDO DA TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ IMPORTANTE
- ☐ NÃO IMPORTANTE
- ☐ NÃO TENHO OPINIÃO FORMADA

19. 19. NA SUA OPINIÃO, O QUE É RACISMO? *

20. 20. VOCÊ JÁ FOI VÍTIMA OU CONHECE ALGUÉM QUE FOI VÍTIMA DE RACISMO? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

17/07/2019

Atores Educacionais

21. 21. VOCÊ JÁ PRESENCIOU ALGUMA ATITUDE RACISTA ENTRE OS ALUNOS DA SUA ESCOLA? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
☐ Não

22. 22. NA SUA OPINIÃO, O QUE É PRECONCEITO RACIAL? *

23. 23. VOCÊ JÁ COMETEU ATOS RACISTAS? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
☐ Não

24. 24. QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE A PROFUNDIDADE DOS SEUS SABERES A RESPEITO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DAS CULTURAS AFRICANAS? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Considero meus saberes plenamente satisfatórios sobre essa temática
☐ Considero meus saberes satisfatórios sobre essa temática
☐ Considero meus saberes insatisfatórios sobre essa temática
☐ Ainda tenho muitas dúvidas sobre essa temática
☐ Não tenho conhecimento sobre essa temática

25. 25. QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE A PROFUNDIDADE DOS SEUS SABERES A RESPEITO DA HISTÓRIA DO BRASIL E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Considero meus saberes plenamente satisfatórios sobre essa temática
☐ Considero meus saberes satisfatórios sobre essa temática
☐ Considero meus saberes insatisfatórios sobre essa temática
☐ Ainda tenho muitas dúvidas sobre essa temática
☐ Não tenho conhecimento sobre essa temática

26. 26. VOCÊ RECEBEU, NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS, ALGUMA OFICINA/FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER (SMEEL) DE ILHA SOLTEIRA, QUE ATENDESSE O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA? SE A RESPOSTA FOR POSITIVA, ESPECIFIQUE QUAIS AÇÕES FORAM DESENVOLVIDAS. *

17/07/2019

Atores Educacionais

27. 27. NA SUA OPINIÃO: EXISTE PRECONCEITO RACIAL EM ILHA SOLTEIRA? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei avaliar

28. 28. QUANTO A BIBLIOTECA/CANTOS DE LEITURA DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ILHA SOLTEIRA... **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Existem muitos e variados livros sobre a questão racial
- ☐ Há alguns livros que contemplam a questão racial
- ☐ Não há livros que contemplam a questão racial
- ☐ Não sei informar se há livros sobre a questão racial
- ☐ Não possuímos biblioteca e/ou cantos de leitura

29. 29. NA SUA OPINIÃO: O QUE É DISCRIMINAÇÃO? *

30. 30. NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS, FORAM DESENVOLVIDAS ATIVIDADES, COM TODOS OS ALUNOS, PARA ATENDER O QUE DETERMINA A LEI 10.639/2003? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ SIM
- ☐ NÃO
- ☐ NÃO SEI RESPONDER

31. 31. CASO TENHA RESPONDIDO SIM À QUESTÃO ANTERIOR (30), DESCREVA COMO OCORRERAM ESTAS ATIVIDADES.

32. 32. O QUE VOCÊ PENSA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA, CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL? *

17/07/2019

Atores Educacionais

33. 33. EM SUA OPINIÃO, VOCÊ TEM CONHECIMENTO SUFICIENTE PARA TRABALHAR COM SEGURANÇA O TEMA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

34. 34. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA EM QUE VOCÊ TRABALHA PREVÊ AÇÕES PARA PROMOVER O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA, CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Minha escola não tem PPP.
- ☐ Nosso PPP ainda está em construção.
- ☐ Em nosso PPP não constam especificações para o trabalho com essa temática.
- ☐ Essa temática aparece em nosso PPP de forma tímida.
- ☐ Essa temática aparece em nosso PPP de forma ampla e complexa.
- ☐ Desconheço o PPP da minha escola.

35. 35. O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ILHA SOLTEIRA PREVÊ AÇÕES PARA PROMOVER O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA, CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ O MUNICÍPIO NÃO TEM PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
- ☐ O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AINDA ESTÁ EM CONSTRUÇÃO
- ☐ NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NÃO CONSTAM ESPECIFICAÇÕES PARA O TRABALHO COM ESSA TEMÁTICA
- ☐ ESTA TEMÁTICA APARECE EM NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORMA BEM TÍMIDA
- ☐ ESTA TEMÁTICA APARECE EM NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORMA AMPLA E COMPLEXA
- ☐ DESCONHEÇO O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MEU MUNICÍPIO

36. 36. EXISTE DIFICULDADE PARA PROMOVER O ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA QUE VOCÊ TRABALHA? *

37. 37. NA REDE MUNICIPAL DE ILHA SOLTEIRA... *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ As questões raciais não são abordadas, pois podem gerar conflitos entre os alunos.
- ☐ Existe resistência dos professores/educadores de creche para tratar a questão racial, pois não se sentem seguros ou não têm domínio destes saberes.
- ☐ Alguns professores/educadores de creche falam da questão racial em determinadas etapas do ano letivo (13 de maio, 20 de novembro, etc).
- ☐ Existe trabalho coletivo sobre as questões raciais, com a participação de todos que formam a comunidade escolar.

17/07/2019

Atores Educacionais

38. 38. EM SUA OPINIÃO, O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA, CULTURAS AFRICANAS E CULTURA AFRO-BRASILEIRA... **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Não deveria acontecer na Educação Infantil, pois nesta faixa etária ainda não há sinais de preconceito racial.
- ☐ Deveria ser obrigatório a partir do Ensino Fundamental.
- ☐ Deveria ser obrigatório apenas quando houvesse sinais claros de atitudes preconceituosas e racistas entre os alunos.
- ☐ Deveria ser obrigatório em todas as faixas etárias.
- ☐ Não deveria ser obrigatório.

39. 39. VOCÊ RECEBEU, NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS, ALGUMA OFICINA/FORMAÇÃO CONTINUADA, OFERECIDA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER (SMEEL) DE ILHA SOLTEIRA, ESPECÍFICA PARA ATENDER O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURAS AFRICANAS E CULTURA AFRO-BRASILEIRA? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ SIM
- ☐ NÃO
- ☐ NÃO ME RECORDO

40. 40. SE A RESPOSTA FOR POSITIVA PARA A QUESTÃO ANTERIOR (39), RELATE BREVEMENTE COMO FOI ESSA FORMAÇÃO.

41. 41. VOCÊ JÁ REALIZOU ALGUM CURSO/PALESTRA/FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE HISTÓRIA E CULTURAS AFRICANAS E CULTURA AFRO-BRASILEIRA OFERECIDOS EM OUTRAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS OU PARTICULARES? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ SIM
- ☐ NÃO

42. 42. SE A RESPOSTA FOR POSITIVA PARA A QUESTÃO ANTERIOR (41), RELATE BREVEMENTE COMO FOI ESSA FORMAÇÃO E QUAL FOI A INSTITUIÇÃO PROPONENTE.

APÊNDICE B

Comprovante: Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS LETRAS E
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação para as relações Étnico-Raciais do ponto de vista da localidade: desenvolvimento, segregação e ensino - Ilha Solteira/SP

Pesquisador: SIMONE DOS SANTOS BONFIM

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 95530318.3.0000.5466

Instituição Proponente: Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas/ Campus de São José do

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.092.424

Apresentação do Projeto:

O projeto apresentado contempla a descrição da metodologia completa, conforme solicitado por parecer anterior.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisadora informa que o objetivo geral da pesquisa é "o levantamento e interpretação da visão de mundo existente a respeito de temas como: "preconceito e discriminação raciais", "posição do negro na sociedade brasileira" e a "Legislação Educacional envolvendo Africanidades" junto aos professores polivalentes e especialistas, educadores de creche e equipe gestora da Rede Pública Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental I, de Ilha Solteira/SP".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora informa que os riscos são mínimos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora atendeu às pendências apontadas pelo CEP e apresentou um novo projeto com metodologia ampliada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos estão adequadamente apresentados.

Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265

Bairro: JARDIM NAZARETH

CEP: 15.054-000

UF: SP

Município: SAO JOSE DO RIO PRETO

Telefone: (17)3221-2545

Fax: (17)3221-2500

E-mail: camilabm@ibilce.unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS LETRAS E
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS**



Continuação do Parecer: 3.092.424

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Deliberação ad referendum do Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP, de 18 de dezembro de 2018.

Dispõe sobre aprovação do Projeto de Pesquisa CAAE: 95530318.3.0000.5466, "Educação para as relações Étnico-Raciais do ponto de vista da localidade: desenvolvimento, segregação e ensino – Ilha Solteira/SP"

Tendo em vista a urgência que o assunto requer e a manifestação favorável da relatora, aprovo, ad referendum do Comitê de Ética em Pesquisa, o Projeto de Pesquisa CAAE: 95530318.3.0000.5466, "Educação para as relações Étnico-Raciais do ponto de vista da localidade: desenvolvimento, segregação e ensino – Ilha Solteira/SP", pesquisadora Simone dos Santos Bonfim.

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas do Câmpus de São José do Rio Preto, 18 de dezembro de 2018.

Profª. Dra. Mônica Abrantes Galindo de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa - IBILCE/UNESP

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1194088.pdf	19/11/2018 15:11:34		Aceito
Outros	EMEI_Pequeno_Polegar.pdf	19/11/2018 13:00:18	SIMONE DOS SANTOS BONFIM	Aceito

Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265

Bairro: JARDIM NAZARETH

CEP: 15.054-000

UF: SP

Município: SAO JOSE DO RIO PRETO

Telefone: (17)3221-2545

Fax: (17)3221-2500

E-mail: camilabm@ibilce.unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS LETRAS E
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS**



Continuação do Parecer: 3.092.424

Outros	EMEI_Juliana_Barakat.pdf	19/11/2018 12:59:39	SIMONE DOS SANTOS BONFIM	Aceito
Outros	EMEI_Eva_Costa.pdf	19/11/2018 12:59:06	SIMONE DOS SANTOS BONFIM	Aceito
Outros	EMEF_PF.pdf	19/11/2018 12:58:27	SIMONE DOS SANTOS BONFIM	Aceito
Outros	EMEF_LMDG.pdf	19/11/2018 12:57:58	SIMONE DOS SANTOS BONFIM	Aceito
Outros	EMEF_ABBS.pdf	19/11/2018 12:57:27	SIMONE DOS SANTOS BONFIM	Aceito
Outros	CEI_Pequeno_Principe.pdf	19/11/2018 12:56:50	SIMONE DOS SANTOS BONFIM	Aceito
Outros	CEI_GGG.pdf	19/11/2018 12:56:15	SIMONE DOS SANTOS BONFIM	Aceito
Outros	CEI_Doce_infancia.pdf	19/11/2018 12:55:42	SIMONE DOS SANTOS BONFIM	Aceito
Outros	Questionario.pdf	19/11/2018 12:54:39	SIMONE DOS SANTOS BONFIM	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	19/11/2018 12:54:08	SIMONE DOS SANTOS BONFIM	Aceito
Cronograma	cronograma_novo.pdf	19/11/2018 12:29:53	SIMONE DOS SANTOS BONFIM	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto1_Assinada.pdf	09/08/2018 12:57:06	SIMONE DOS SANTOS BONFIM	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_SME.pdf	06/08/2018 17:46:18	SIMONE DOS SANTOS BONFIM	Aceito
Outros	Lattes_SimoneBonfim.pdf	06/08/2018 17:45:26	SIMONE DOS SANTOS BONFIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_AtoresEducacionais.pdf	06/08/2018 17:38:46	SIMONE DOS SANTOS BONFIM	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265
Bairro: JARDIM NAZARETH CEP: 15.054-000
UF: SP Município: SAO JOSE DO RIO PRETO
Telefone: (17)3221-2545 Fax: (17)3221-2500 E-mail: camilabm@ibilce.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS LETRAS E
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS



Continuação do Parecer: 3.092.424

SAO JOSE DO RIO PRETO, 18 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Monica Abrantes Galindo de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265
Bairro: JARDIM NAZARETH CEP: 15.054-000
UF: SP Município: SAO JOSE DO RIO PRETO
Telefone: (17)3221-2545 Fax: (17)3221-2500 E-mail: camilabm@ibilce.unesp.br

APÊNDICE C

Comprovante: Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMEEL)



Prefeitura Municipal da Estância Turística de Ilha Solteira
Estado de São Paulo

DECLARAÇÃO

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO, o desenvolvimento da pesquisa intitulada "EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DO PONTO DE VISTA DA LOCALIDADE: DESENVOLVIMENTO, SEGREGAÇÃO E ENSINO – ILHA SOLTEIRA/SP", a ser conduzida pela pós-graduanda Simone dos Santos Bonfim, matriculada no Programa de Pós Graduação Interunidades em Ensino e Processos Formativos (UNESP/IBILCE/FEIS), orientada pela Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto - Depto de Educação IBILCE – UNESP – Câmpus de Ilha Solteira.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

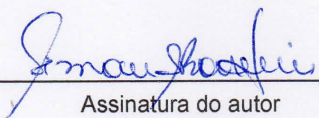
Ilha Solteira, 03 de agosto de 2018

NILVA FERNANDA GARCIA MOMESSO DE PAULA
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO,
ESPORTE E LAZER

TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 03 / 11 / 2019


Assinatura do autor