

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Camila Fernanda Saraiva

Educação Infantil na Perspectiva das Relações Étnico-raciais
relato de duas experiências de formação continuada de professores no
Município de Santo André

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Camila Fernanda Saraiva

Educação Infantil na Perspectiva das Relações Étnico-raciais
relato de duas experiências de formação continuada de professores no
Município de Santo André

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Machado Malta Campos.

SÃO PAULO
2009

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

A Deus, Criador de tudo e de todos, cada qual com a sua singularidade.

Aos meus pais, Cleide e José Carlos, meus criadores, grandes incentivadores e modelos de vida.

A Marcelo, esposo companheiro, lutador e idealizador de um mundo mais justo.

A todas as pessoas que, de qualquer forma, sofrem preconceito, principalmente às crianças, pois, neste país, ele se transveste em cor, forma e classe social.

Lágrima do Sul

Reviver
Tudo o que sofreu
Porto de desesperança e lágrima
Dor de solidão
Reza pra teus orixás
Guarda o toque do tambor
Pra saudar tua beleza
Na volta da razão
Pele negra, quente e meiga
Teu corpo e o suor
Para a dança da alegria
E mil asas para voar
Que haverão de vir um dia
E que chegue já, não demore, não
Hora de humanidade, de acordar
Continente e mais
A canção segue a pedir por ti

África, berço de meus pais
Ouço a voz de seu lamento
De multidão
Grade e escravidão
A vergonha dia a dia
E o vento do teu sul
É semente de outra história
Que já se repetiu
A aurora que esperamos
E o homem não sentiu
Que o fim dessa maldade
É o gás que gera o caos
É a marca da loucura
África, em nome de deus
Cala a boca desse mundo
E caminha, até nunca mais
A canção segue a torcer por nós

Composição: Marco Antônio Guimaraes e Milton
Nascimento

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Malta, pela confiança no processo seletivo e depois, durante a caminhada do mestrado, sempre competente naquilo que faz.

À Profa. Dra. Regina Giffoni e à Profa. Dra. Lucimar Rosa Dias, pelos apontamentos realizados durante a qualificação, que muito ajudaram no aperfeiçoamento desta dissertação.

À Antonieta, Lélia e Carolina, pois que, sem as suas contribuições, este trabalho não existiria.

Ao amigo, poeta e doutorando Francisco Josivan, visto que, sem o carinho e dedicação dispensados a mim e a este trabalho, talvez não teria entrado, permanecido e nem terminado o mestrado. Também pela cuidadosa “revisão científica” da dissertação.

À Rosane, diretora de creche, por acreditar em mim e por me ensinar a transformar sonhos em realidades.

Às muitas pessoas que me ajudaram nesta empreitada. Aqui não as nominarei, mas certamente ficarão guardados em meu coração.

À CAPES, pela oportunidade de financiar os meus estudos.

Soneto para Entendimento

Então, deixa-me lhe entender:
A sua gente estava escrava,
Tinha um dono que a comprava
Pela injustiça de vender

Veio a princesa alva
A lei áurea escrever.
De tão tarde essa lei ser
Sua gente livre já estava.

Tinham fugido com você
Quando criança inda brincava
Seus avós foram se esconder

Do que os aprisionava
E criaram um modo de ser
Pra sustentar a vida salva.

E é assim que libertado
Da lei antes de Isabel
O nosso povo é escravizado
Por outra lei de um vil papel

Francisco Josivan de Souza

Educação Infantil na Perspectiva das Relações Étnico-raciais
relato de duas experiências de formação continuada de professores no
Município de Santo André

Camila Fernanda Saraiva

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo principal descrever duas experiências de formação continuada de professores de educação básica no Município de Santo André, sendo elas: *Gênero e Raça* e *A Cor da Cultura*, ocorridas respectivamente, em 2005 e 2006, percebendo em que medida conseguiram sensibilizar e orientar os professores de educação infantil no sentido de incorporar a perspectiva das relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas. Para isso, o tipo de pesquisa que melhor atendeu aos objetivos propostos foi a pesquisa qualitativa. Assim, foram analisadas a constituição e as configurações das referidas formações, com base na documentação disponível e em três entrevistas: com a representante da Secretaria da Educação e Formação Profissional e com duas professoras de educação infantil que atuam em creche municipal. O resultado da análise mostrou que as formações contribuíram para aproximar as questões étnico-raciais das escolas e das práticas pedagógicas, porém de forma momentânea. Também apontou as fragilidades de um processo de formação que leva em conta a metodologia da multiplicação, sem atingir diretamente a escola, pois esse é um fator que contribui para a descontinuidade. Uma das conclusões da pesquisa é que a formação continuada de professores de educação infantil, na perspectiva das relações étnico-raciais, precisa levar em conta as especificidades dessa etapa da educação básica. Além disso, para a efetivação desse trabalho, se faz necessário: o envolvimento pessoal e profissional do professor com a temática; a parceria e estímulo por parte da equipe diretiva da unidade escolar; bem como a adoção de uma política pública permanente por parte da Secretaria de Educação. Dessa maneira, iniciativas como essas podem contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Palavras chaves: Formação continuada de professores; Educação Infantil; Relações Étnico-raciais; Lei Federal n. 10.639/03

Early Childhood Education from the Perspective of Ethnic-racial Relations two teacher training experiences in the municipality of Santo André

Camila Fernanda Saraiva

ABSTRACT

This study aimed to describe two teacher training experiences for teachers of early childhood education and primary schools in Santo André City, in the state of São Paulo, being them: *Gender and Race* and *The Color of Culture*, developed in 2005 and 2006. The research tried to evaluate the impact of the training programs in raising awareness and guiding teachers of early childhood education about the importance of including the perspective of ethnic-racial relations in their teaching. For this, the most adequate methodology of research for the proposed objectives was the qualitative research. Thus, the study analyzed the constitution and the settings of these programs, based on the available documents and on three interviews: one with the representative of the Department of Education and Training and two with kindergarten teachers working in municipal day care centers. The results of the analysis showed that: the training programs helped to include the ethnic-racial issues into the discussion about teaching practices, but this was limited to the period of the training courses. The results also pointed out the weaknesses of a formation process that adopts the method of multiplication, without reaching the schools, because that is one of the factors causing the discontinuity. One of the conclusions of the study is that this kind of training has to take in account the specificity of early childhood education. To carry on this work, other conditions are also necessary: the teacher personal involvement with the theme; the partnership and encouragement by the school management team; as well as the adoption of a permanent public policy by the Department of Education. In this way, teacher training programs on ethnic-racial relations could contribute to build a more democratic and egalitarian society.

Keywords: Continuing Teachers Training; Childhood Education; Ethnic-racial Relations; Federal Law 10.639/03.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição total e percentual étnico-racial da população andreense

Tabela 2 – Distribuição comparativa total e percentual étnico-racial da população brasileira, do Estado de São Paulo e do Município de Santo André

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC – Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul

ACN – Assessoria da Comunidade Negra

ADM – Assessoria dos Direitos da Mulher de Santo André

AEI – Auxiliar de Educação Infantil

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CADE – Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional

CEAR – Centro Educacional, Assistencial e Recreativo

CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento

CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

CESA – Centro Educacional de Santo André

CIDAN – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CPFPP – Centro Público de Formação Profissional

CTR – Central de Trabalho e Renda de Santo André

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DEIF – Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental

DET – Departamento de Educação do Trabalhador

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ELAS – Elisabeth Lobo Assessoria, Trabalho e Políticas Públicas

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FEASA – Federação das Entidades Assistenciais de Santo André

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GPE – Programa de Fortalecimento Institucional para a Igualdade de Gênero, Pobreza e Emprego

GRPE – Programa de Fortalecimento Institucional para a Igualdade de Gênero e Raça, Erradicação da Pobreza e Geração de Emprego

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MEIMEI – Entidade Assistencial MEIMEI

MN – Movimento Negro

MNU – Movimento Negro Unificado

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização Não Governamental

OP – Orçamento Participativo

PIB – Produto Interno Bruto

PME – Plano Municipal de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROSSAN – Promoção Social de Santo André

PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RPM – Reunião Pedagógica Mensal

RPS – Reunião Pedagógica Semanal

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEFP – Secretaria de Educação e Formação Profissional de Santo André

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UFABC – Universidade Federal do Grande ABC

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	1
------------------	---

CAPÍTULO I

Formação de Professores de Educação Infantil na Perspectiva das Relações Étnico-raciais

1. Formação de professores: da racionalidade técnica para a racionalidade prática	6
2. Formação de Professores de Educação Infantil.....	9
2.1 <i>Formação de professores de educação infantil: o que diz a legislação</i>	
2.2 <i>Formação de professores de educação infantil: suas especificidades</i>	12
3. Formação de Professores na perspectiva das Relações Étnico-raciais ...	18
3.1 <i>A Lei n. 10.639/03 e a formação de professores</i>	<i>18</i>
3.2 <i>Formação de professores na perspectiva das relações étnico-raciais</i>	<i>21</i>
4. Formação de professores de educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais.....	26

CAPÍTULO II

A Pesquisa

1. Uma pesquisa qualitativa	33
--	-----------

2. Sujeitos da pesquisa	35
2.1 <i>Antonieta</i>	35
2.2 <i>Lélia</i>	36
2.3 <i>Carolina</i>	37
3. Entrevista	38
3.1 <i>Entrevista com Antonieta</i>	42
3.2 <i>As entrevistas com as professoras Lélia e Carolina</i>	43

CAPÍTULO III

O Campo da Pesquisa

1. O Município de Santo André	46
2. Implantação das políticas públicas de gênero e raça na cidade de Santo André	49
3. Santo André, a Educação	53
4. Do assistencial ao educacional: o histórico das creches municipais em Santo André	56

CAPÍTULO IV

As duas formações

1. A formação <i>Gênero e Raça</i>	66
2. O Projeto <i>A Cor da Cultura</i>	76

3. Algumas anotações sobre as formações e o seu contexto.....	81
--	-----------

CAPÍTULO V

Analisando os dados: “juntar veludo com tule para fazer uma saia bonita”

1. Primeiro momento.....	88
1.1 <i>Princípios das formações.....</i>	89
1.2 <i>Programa elaborado pelo Município versus “pacote de formação”.....</i>	93
1.3 <i>Protagonismo da gestora.....</i>	95
1.4 <i>Efeitos das formações</i>	99
1.5 <i>Continuidade do trabalho.....</i>	103
1.6 <i>Abordagem do tema</i>	107
1.7 <i>Questões étnico-raciais como parte do currículo.....</i>	110
2. Segundo momento.....	113
2.1 <i>Multiplicação das formações.....</i>	113
2.2 <i>Vivências na unidade.....</i>	117
2.3 <i>Especificidades da educação infantil.....</i>	123
2.4 <i>Mudança na prática pedagógica.....</i>	126
2.5 <i>Dificuldades e facilidades</i>	128
Considerações Finais	132
Referências bibliográficas.....	142

Apêndices

Anexos

Introdução

“(...) você, professor(a), já foi alguma vez discriminado(a) por ser negro(a) ou devido à sua origem étnica ou religiosa? Ou por ser mulher, deficiente, gordo(a)? Como se sentiu? Dá para você imaginar o que acontece em sua sala de aula no que se refere à discriminação e ao preconceito? Pense um pouco (...).” (Sant’Ana, 2005: 39)

A opção de pesquisar a questão das relações étnico-raciais na formação de professores decorreu de minha vivência pessoal e profissional com esta temática.

Na vida pessoal, sobretudo na fase escolar, fui alvo de diversos atos discriminatórios. Minhas primeiras percepções de discriminação ocorreram quando fui estudar em uma escola particular, para o quê meus pais faziam grande esforço, a fim de pagar as mensalidades para os seus três filhos. Durante o recreio, era posta de lado por não possuir o melhor tênis e o melhor lanche. Isso já era uma evidência da discriminação de classes que tive de tomar conhecimento com pouca idade.

Alguns anos mais tarde, convivi com os apelidos e as situações vexatórias por conta da minha estrutura corporal.

Ao trocar de escola, de uma particular para uma escola pública, mais um enfrentamento: deixar de ser a menininha vinda da escola particular para ser reconhecida em minha verdadeira identidade.

Resgatando essa memória, avalio o quanto foi importante para a minha vida pessoal saber lidar com essas situações. Elas me proporcionaram pensar

sobre a diversidade, além de serem um divisor de águas, influenciando na minha opção profissional: ser professora.

No exercício profissional com a educação infantil, as atitudes discriminatórias me inquietavam profundamente por me fazerem lembrar tudo o que havia vivenciado e que de, outro lugar, constatava novamente.

Ao participar de três formações sobre a temática racial¹, essas inquietações se tornaram mais latentes, pois pude refletir quão prejudiciais são os atos de discriminação nas escolas, principalmente para as crianças que os sofrem.

Especialmente as formações *Gênero e Raça*, em 2005, e *A Cor da Cultura*, em 2006, as quais descrevo e analiso nesta dissertação, geraram certa expectativa no sentido de como trabalhar com essa temática em sala de aula, principalmente com as crianças pequenas, tornando-se assim um desafio para a minha prática pedagógica.

Após essas formações, a creche em que trabalhava, numa atitude coletiva, conseguiu realizar alguns projetos e ações levando em conta a questão das relações étnico-raciais. Porém, quando me encontrava com outras professoras em outros espaços de formação, percebia que algumas unidades escolares sentiam certa dificuldade em trabalhar com a temática.

As vivências pessoais de discriminação, as ações e os projetos que conseguimos realizar na creche em que trabalhava, somados às minhas inquietações em sala de aula e às dificuldades apontadas por outras professoras da rede, tornaram-se os motivos que me mobilizaram a realizar tal pesquisa.

Neste sentido, esta dissertação é o discurso da professora de educação infantil que lida com as questões das relações étnico-raciais em sala de aula e que, como todas as outras professoras da rede municipal de ensino de Santo

¹ São elas: "Diversidade e Educação: o desafio para a construção de uma escola democrática", realizado em 2004 pelo Núcleo de Pesquisas em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro (NEINB/USP) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte da Prefeitura Municipal de Mauá; "Gênero e Raça", em 2005, oferecido aos professores pela Secretaria de Educação e Formação Profissional da Prefeitura Municipal de Santo André; e "A Cor da Cultura", em 2006, parceria da Secretaria de Educação e Formação Profissional da Prefeitura Municipal de Santo André com a SEPPIR (Secretaria Especial de Promoção de Políticas para a Igualdade Racial), do Governo Federal.

André e do Brasil, carecem de uma formação continuada consistente sobre esta temática, capaz de promover a reflexão e a mudança da prática pedagógica.

Mais do que isto, esta pesquisa teve como propósito ir a campo pesquisar a expectativa da gestora e de duas professoras de creche sobre as duas formações ocorridas na rede municipal de ensino de Santo André que levam em conta as questões das relações étnico-raciais.

Na tentativa de contribuir para essa questão, a pesquisa buscou descrever e analisar duas experiências de formação continuada de professores de educação básica, realizadas nos anos de 2005 e 2006, no Município de Santo André, região metropolitana de São Paulo, que tiveram como objetivo sensibilizar e orientar os professores no sentido de incorporar a perspectiva das relações étnico-raciais em sua prática docente. Importante se faz ressaltar que as formações se deram no nível da educação básica, mas esta pesquisa tem como foco a educação infantil, pois as entrevistadas são professoras de creche municipal.

Finalmente, esta dissertação está organizada em cinco capítulos.

O primeiro está estruturado em três partes. Inicialmente, aborda a formação de professores de educação infantil e apresenta os marcos legais brasileiros no atendimento à infância; aponta a legislação que trata da formação de professores de educação infantil; e explora as especificidades desse nível de ensino. O seguinte item trata da relação entre a Lei n. 10.639/03 e a formação de professores, traçando um breve histórico; aponta os aspectos a serem considerados numa formação de professores na perspectiva das relações étnico-raciais; e, por fim, discute a formação de professores de educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais.

O segundo capítulo descreve a metodologia utilizada na pesquisa, sendo ela a de abordagem qualitativa. Apresenta as características dos sujeitos pesquisados, explicando a utilização dos nomes fictícios. Conceitua o tipo de entrevista utilizada, a de caráter reflexiva, demonstrando os passos que este tipo de instrumento possibilita para a coleta de dados. Também relata como se deu o processo das entrevistas com os três sujeitos: a gestora responsável

pelas referidas formações e as duas professoras de creche.

O capítulo três apresenta o contexto onde foi realizada a pesquisa, apontando os dados do Município de Santo André e as recentes ações que visavam a implantação das políticas públicas de gênero e raça na cidade. Há a caracterização da rede municipal de ensino, bem como o histórico das creches na cidade.

O quarto capítulo detalha as características de cada uma das formações continuadas intituladas: *Gênero e Raça*, de 2005, e *A Cor da Cultura*, de 2006, que ocorreram na cidade e que é o foco deste trabalho, bem como organiza algumas considerações sobre ambas.

No quinto capítulo apresento as categorias que permitiram o desenvolvimento da análise dos dados coletados.

Finalmente, como *considerações*, está o desejo de uma educação pública atenta às relações étnico-raciais e propositora e forjadora de um novo ambiente democrático e multicultural.

CAPÍTULO I

Formação de Professores de Educação Infantil na Perspectiva das Relações Étnico-raciais

Este capítulo tem por objetivo apresentar um quadro teórico acerca da formação de professores de educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais.

Para atender ao objetivo exposto, tratamos de apresentar, mesmo que de forma concisa, as concepções de formação de professores mais atuais, especialmente no que concerne à formação continuada de professores.

Como o nosso objeto de pesquisa está na educação infantil, tratamos de apresentar fundamentos para a formação de professores e a formação continuada de professores para educação infantil, o que exige, também, uma abordagem histórica contemporânea do tema, o que fazemos ao abordar a legislação e a produção mais recente acerca da formação de professores para a educação infantil a partir dos anos de 1990, consagrando os temas mais importantes dessa década.

É tema primordial nosso a formação continuada de professores de educação infantil na perspectivas das relações étnico-raciais. Por isso, tratamos de apresentar como se entrelaçam tais temas nas pesquisas atuais, bem como sua urgência na realidade brasileira. Para nós, especialmente no universo ambiente em torno da Lei n. 10.639/03, que impulsionou as formações ocorridas no Município de Santo André e animou, portanto, esta pesquisa que

agora apresentamos, do que nos capítulos mais adiante trataremos com mais acuidade.

Assim, portanto, é que subdividimos este Capítulo em quatro subcapítulos que, acreditamos, lhe dão inteireza: *Formação de professores: da racionalidade técnica para a racionalidade prática*; *Formação de Professores de Educação Infantil*; *Formação de Professores na perspectiva das Relações Étnico-raciais*; e *Formação de professores de educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais*.

1. Formação de professores: da racionalidade técnica para a racionalidade prática

No capítulo “Formação de professores: concepção e problemática atual”, do livro “Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação”, Mizukami (2002), apresenta a nova configuração da formação de professores na atualidade.

Segundo ela, o modelo da racionalidade técnica vigorou por um bom tempo na educação e influenciou significativamente a concepção da formação de professores. Porém, as mudanças na sociedade, na escola e na construção do conhecimento trouxeram um novo olhar a essa formação.

A classe popular chega à escola, antes exclusividade das classes média e alta da população, e, com ela, uma nova concepção de saber se apresenta. Se antes valorizavam-se os conhecimentos adquiridos ao longo dos tempos, agora, a concepção de saber escolar necessariamente precisa dialogar com o saber dos alunos, a fim ter significado para eles.

Essas mudanças trazem uma nova complexidade, não só para a escola, mas, sobretudo, para a profissão docente, pois o professor não é mais aquele que domina os conteúdos e as técnicas a serem transmitidas aos alunos; diferentemente, agora

exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação

como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza. (MIZUKAMI, 2002: 12)

Para a autora, a aprendizagem do professor não se conclui no estudo dos conteúdos e no domínio da transmissão, mas, sim, por meio das situações práticas. Assim, a “prática reflexiva competente” tem de ser constante, de modo que o trabalho com as atitudes ganhe uma importância maior ou igual à que se dá os conhecimentos.

Desta forma, o modelo da racionalidade técnica não consegue mais responder à complexidade da formação de professores. A racionalidade prática apresenta-se como resposta a essa nova demanda.

A autora expõe que, ao pensar na formação de professores apenas como a que se dá no ensino médio ou no ensino superior e, depois, completá-la com cursos eventuais, o que se faz é perpetuar a idéia da racionalidade técnica, na qual o professor se cumula de teorias para depois se incumbir em aplicá-las à vida prática.

Porém, ao adentrar a sala de aula, o professor depara-se com situações divergentes daquilo que aprendeu durante a sua formação e percebe-se despreparado para enfrentá-las.

Isso gera uma forma de reflexão na qual o professor, com seus valores globais (ético, políticos, religiosos etc.), constrói novas formas de agir, na realidade da sala de aula, as quais ultrapassam o modelo da racionalidade técnica que falha ao desconsiderar a complexidade dos fenômenos educativos. (Ibidem: 14)

Para a superação da dicotomia entre o aprendido na teoria e as situações práticas, a autora apresenta a formação de professores como um *continuum*, ou seja, um processo que se desenvolverá por toda a vida. A formação como um *continuum* ampara-se na racionalidade prática.

a idéia de processo – e, portanto, de continuum – obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os

significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. (MIZUKAMI, 2002: 16)

Mizukami deixa-nos claro que as formações inicial e continuada precisam estabelecer relações entre si, pois só assim terão significado ao longo da vida profissional do professor.

A contribuição que a autora apresenta sobre a formação continuada nos auxilia a pensar nos dois processos de formação continuada ocorridos na rede de ensino, em Santo André, que serão descritos nos próximos capítulos.

Ainda segundo Mizukami (2002), há duas visões sobre a formação continuada de professores: uma *clássica* e outra *mais atual*. Na visão clássica, a formação continuada deveria ocorrer nas universidades, por meio dos cursos em diferentes níveis, assim atribuir-se-ia a essas instituições o papel fundamental na produção do conhecimento. Ao professor, caberia fazer uma leitura desta produção do conhecimento, a fim de transportá-la para a prática.

As pesquisas *mais atuais* sobre a formação continuada de professores apontam a necessidade de pensá-la a partir de três pontos, segundo Mizukami (Ibidem: 27-28): escola como o *locus* de formação; o saber docente como referência no processo de formação; e levar em conta as diferentes etapas em que se encontram os profissionais.

Nessa perspectiva, a formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade do docente. (Ibidem: 28)

Assim, a formação continuada de professores se constitui como um desafio para a atualidade. É necessário que ela seja um espaço de reflexão permanente sobre a prática e não um mero curso esporádico que consegue modificar discursos, mas não a prática pedagógica.

2. Formação de Professores de Educação Infantil

Objetivamos, aqui, apresentar a formação de professores de educação infantil a partir de sua necessária especificidade, para o quê anotamos um histórico recente da formação de professores de educação infantil no Brasil e ajuntamos ainda, materiais teóricos que consideramos fundamentais para a discussão em torno da temática.

2.1 Formação de professores de educação infantil: o que diz a legislação

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 foi um marco no reconhecimento e no atendimento à pequena infância. As fortes pressões dos movimentos sociais fizeram com que essa legislação considerasse a faixa etária de 0 a 6 anos no campo da educação, antes relegada ao assistencialismo, especialmente nas creches.

Após a Constituição, outros marcos legais referendaram a garantia de direitos. É o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei n. 8.069, em 13 de julho de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No Estatuto da Criança e do Adolescente a infância conquistou proteção e a garantia dos direitos fundamentais à vida e ao desenvolvimento integral; na Lei de Diretrizes e Bases, a educação infantil, incluindo a creche e a pré-escola, tornou-se a primeira etapa da educação básica.

É certo afirmar que as políticas públicas para a infância, na área educacional, têm pouco mais de vinte anos e que essas conquistas legais no atendimento à criança ainda se encontram em fase de ajustamento pelo Brasil afora.

Para a educação infantil tornar-se um direito de fato há a necessidade de se pensar em “ações educativas de qualidade, o que demanda a *formação dos profissionais da educação infantil*, questão básica na educação da criança de 0 a 6 anos” (Nunes, Corsino e Kramer, 2005: 19).

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. A ela é conferido o atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-

escolas, de forma a atender em seus “aspectos físico, psicológico, intelectual e social”, conforme assegura a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996: art. 29).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação de professores é tratada em âmbito federal. A referida Lei diferencia a formação de professores em duas modalidades: *formação inicial* e *formação continuada*.

A formação inicial é a base da construção profissional, ou seja, é o início da profissão docente. No caso da educação infantil, a formação mínima para o ingresso no magistério é o curso Normal, realizado em nível médio. Tal formação também é referendada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (MEC, 1999). Em nível superior, a formação inicial é oferecida pelos cursos de Graduação em Pedagogia.

A falta de integração entre ensino, pesquisa e extensão, a não articulação entre as disciplinas, a inexistência de matérias específicas para o tratamento da realidade da educação infantil brasileira, a falta de profissionais qualificados e a desvinculação entre teoria e prática são algumas das problemáticas enfrentadas pela formação inicial dos professores (principalmente na Pedagogia), apontados por diversos autores (Campos, 2003; Kramer, 2005; Kishimoto, 2005).

A formação continuada, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pode ser ministrada tanto pelos institutos superiores de educação, quanto pelos sistemas de ensino (Brasil, 1996). Ela é a busca pelo aperfeiçoamento profissional e pessoal do professor, de modo que pode ocorrer de diversas formas, entre elas: continuidade da formação acadêmica (aperfeiçoamento, extensão e pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*) ou em diversas modalidades (cursos, reuniões, seminários, palestras, horário de trabalho pedagógico, entre outras).

O regime de colaboração entre os estados, municípios e a União, garantido pela Constituição Federal e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, institui a responsabilidade da educação infantil aos sistemas municipais de ensino. Assim, a formação continuada dos professores de educação infantil também fica a critério desse mesmo sistema.

A formação inicial, seja no nível médio, seja no superior, é atribuição dos estados e do âmbito federal, no caso das universidades federais.

Após a entrada em vigor dessa legislação muitos municípios tiveram a iniciativa de contratar professores formados em nível superior, sendo esta a exigência mínima para o ingresso, bem como realizar a formação continuada de seus docentes.

As exigências apresentadas pela LDBEN, em termos de formação, estão coerentes com a busca pela qualidade. Porém, na educação infantil ainda há aspectos a serem superados. Esses aspectos são visivelmente percebidos nas creches: adultos que trabalham com as crianças sem formação específica; dificuldades de compreensão das especificidades da faixa etária, bem como a falta de clareza da proposta pedagógica no trabalho com as crianças pequenas, entendendo essa, muitas vezes, como etapa preparatória para o ensino fundamental.

A criação e a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1997, é um exemplo de contribuição para alargar o fosso entre a educação infantil e o ensino fundamental, sendo a primeira considerada como mero complemento e, o segundo, a escolaridade obrigatória, para a qual deve ser destinada a maior parte dos recursos financeiros.²

A substituição do FUNDEF pelo FUNDEB permitiu um certo ajuste, embora ainda em patamares insuficientes para as necessidades existentes. A implantação do Ensino Fundamental de 09 anos coloca essa discussão para o centro da roda novamente.³

O que temos, entretanto, é que apesar de movimentos positivos em favor da educação infantil, o fato é que os frutos advindos dos tais movimentos positivos são muito frágeis, dadas a complexidade da educação infantil no Brasil, bem como a herança de décadas de descaso para com esse nível de

² Deve-se ficar claro, aqui, que há toda uma luta política em torno dessas questões, o que faz das “boas notícias” da história da educação no Brasil verdadeiras conquistas políticas, após lutas e debates travados no seio dos movimentos sociais, entre eles, e nos diversos governos (e desgovernos) no Brasil. No entanto, não podemos, por questão de espaço e por ser tal tema um berço histórico para o nosso tema, em vez de ser propriamente o nosso tema; por conta disto, não podemos, aqui, fazer um levantamento mais profundo acerca da questão.

³ Aqui, retomamos o já anunciado na nota anterior.

ensino, o que se repetirá, também, na formação de professores para atuarem com este nível de ensino.⁴

O que temos como ponto fulcral, neste trabalho, é uma abordagem a respeito da formação de professores de educação infantil, especialmente no que concerne à implementação da Lei n. 10.639/03. Por isto, a seguir, trataremos de apresentar, mesmo que de maneira concisa, alguns pontos sobre a formação de professores de educação infantil na realidade brasileira, mais especificamente no âmbito das creches.

2.2 Formação de professores de educação infantil: suas especificidades

A constituição da educação infantil como a primeira etapa da educação básica é recente no cenário nacional. Porém, a luta por sua qualidade é antiga, resultante de todo um processo histórico, marcado por lutas e conquistas para a efetivação e a garantia dos direitos das crianças de 0 a 6 anos.

A educação infantil tem uma história fortemente marcada pelo assistencialismo; fato que traz, ainda, reflexos profundos para o perfil do profissional da educação infantil, ainda mais das profissionais que atuam em creche, em sua maioria, mulheres.

As atividades da educação infantil, principalmente no âmbito da creche, eram consideradas extensivas aos trabalhos domésticos e à maternidade. Isso explica a grande contingência do gênero feminino nessa área, visto que “qualquer mulher” poderia realizá-la. Tal pensamento, constituído historicamente, somado à falta de políticas públicas, fez com que a educação infantil ganhasse todo o seu caráter assistencialista, bem como contribuiu para que esse nível de educação fosse entendido como serviço qualquer, uma extensão do lar e não como uma profissão. Sendo assim, os professores não necessitariam de formação para a realização de suas atividades profissionais.

É importante pensar que o cuidado é uma prática histórica, construída socialmente e que é sempre vinculado às atividades das mulheres. Porém, se faz necessário superar essa idéia, da exclusividade do feminino em nome dos seus próprios direitos, entendendo “que mesmo as atividades femininas

⁴ Campos (2002) ressalta que é preciso formar professores para lidar com as crianças pequenas de modo que esses profissionais entendam as especificidades da educação infantil.

consideradas mais naturais são inteiramente sociais” (Tiriba, 2005: 76).

A vinculação da atividade de educadora infantil ao universo do feminino, em vez de se configurar como um direito, posto que não é natural, como já anotamos, configura-se por ser uma espécie de “armadilha”, um estereótipo do qual a mulher a muito custo conseguirá escapar.

Ao longo da história da educação infantil, o que verificamos é que a concepção de que a mulher seria *naturalmente tendente ao cuidado e à educação das crianças* dominou, não somente as políticas de ensino, como dominou as políticas de formação de professores para a educação infantil, o que criou lacunas nessa formação, quando existente, especialmente no que concerne ao entendimento de que, ao formar-se uma professora, se estaria formando uma profissional da educação infantil, em vez de estar-se formando ou aprimorando uma mulher-mãe com cuidados especiais para a educação de crianças com menos de 7 anos.

O desafio que se aponta para a formação de professores, acerca desse aspecto, se faz pela valorização da

experiência feminina, desconstruindo elementos de subordinação patriarcal sem jogar fora o saber que é fruto de seu modo histórico de pensar-sentir-fazer: esse seria o desafio para um projeto de formação de educadoras que visasse enfatizar a importância do cuidar. (Ibidem: 78)

Este entendimento do *cuidado*, ainda segundo Tiriba (2005), tem ligação com a servidão e a escravidão tão marcante na história brasileira. Se esta atividade de cuidado estava relacionada à escravidão, não era difícil considerá-la como uma atividade sem muito reconhecimento.

Valem algumas considerações, mesmo que pontuais, acerca das concepções de educar e cuidar. O binômio *educar* e *cuidar* se fez presente mais intensamente na educação infantil, apenas, após a passagem desta para a ação educativa. Os documentos legais mais recentes referendam o *educar* e o *cuidar* como uma especificidade desse nível de ensino.

Especificamente no contexto de creche, essas duas dimensões são motivos para muitas polêmicas, seja por conta de concepção, seja pela não

articulação entre ambas.

As concepções que perpassam o educar e o cuidar ficaram fortemente marcadas na divisão do trabalho entre os profissionais que atuam nas creches:

assim, a cisão entre o educar e o cuidar inclui também uma conotação hierárquica: na disputa por quem realiza a dupla função da educação infantil, as professoras se encarregariam de educar (a mente), e as auxiliares, de cuidar (do corpo). (TIRIBA, 2005: 69)

Campos (2003) referenda a idéia acima exposta e a complementa, observando que aos professores ficou destinada a tarefa das atividades pedagógicas e, às educadoras, os cuidados de higiene. Ainda segundo a autora, tais caracterizações perpetuam a “tradicional divisão entre trabalho intelectual e manual” (Ibidem: 156).

A diversidade de concepções entre o que seria o educar e o cuidar ocasiona um trabalho fragmentado, sendo que, no trato com crianças pequenas, deve-se considerar fundamentalmente a globalidade desse trabalho, de forma a compreender a educação infantil em sua integralidade, na comunhão entre o *cuidar* e o *educar*. Contra o entendimento da educação a partir de uma concepção fragmentada, concordamos com Nascimento et. al. (2005: 62): “não é possível educar sem cuidar. Temos aprendido isso não só pela revisão teórica, mas também no processo de pesquisa sobre formação de profissionais da educação infantil”.

Para Kramer (2005), o educar já engloba o cuidar e o cuidado não é específico da educação infantil, mas, sim, do ser humano. Há cuidados que fazem parte da educação, posto ser o cuidado inerente ao ser humano, pois todos nós precisamos de cuidado. Assim, até mesmo os professores que cuidam das crianças pequenas precisam de cuidado.

Desta forma, justifica-se uma formação de professores de educação infantil que apresente as concepções entre o educar e o cuidar, bem como sua conexão, mas também que seja um processo de cuidado desse profissional, como exige toda a construção de conhecimento. Esse cuidado é entendido como aquele que possibilita a existência, não só profissional, mas também

humana.

Aspecto que merece importância, no que se refere à formação de professores de educação infantil, é a formação continuada. Muitos são os problemas encontrados na formação inicial do professor de educação infantil, mas é após o término dessa primeira etapa de formação que as dificuldades começam a emergir.

Kramer (Idem: 22-29) realizou uma pesquisa com as Secretarias Municipais de Educação em 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro, a fim de conhecer e analisar a implementação das propostas de formação de professores nas redes municipais. Os dados analisados mostraram que as secretarias municipais de educação não têm assumido a priorização das políticas de formação e nem a valorização dessas formações.

Parece, nesses casos, que a formação continuada deixa de ser um princípio básico, direito do profissional docente e dos beneficiários – as crianças, que deveriam usufruir do direito à educação de qualidade –, e passa a ser alvo apenas da relação custo-benefício, que repercute na fórmula da não-formação. (NUNES et. al., 2005: 112)

A referida pesquisa também mostrou que há uma redução da participação de universidades ou faculdades públicas, bem como das secretarias de educação, na formação de professores, de forma que deixam de cumprir o seu papel no sentido de “coordenar, orientar, fazer o movimento de qualificação dos profissionais a ela vinculados” (Ibidem: 114).

O que há, portanto, é que essas formações, quando acontecem, ocorrem de forma esporádica, desigual, sem continuidade, preocupadas somente com o cumprimento das exigências. Há casos em que elas privilegiam a transferência de métodos ou técnicas, empobrecendo, assim, a prática. A ineficácia desse tipo de formação está demonstrada, pois “não resultam em mudanças significativas nem do ponto de vista pedagógico nem do ponto de vista da carreira” (Kramer, 2005: 220).

É muito comum que essas formações sejam pensadas partindo do perfil do profissional que se almeja, do profissional idealizado. Perfil esse que está assegurado com base na concepção de infância e de educação infantil de cada

secretaria de educação, que embasam quais as competências, as habilidades, os conhecimentos e saberes necessários a esses professores. Para esses processos de formação, o professor não é visto como o sujeito de sua prática, de tal forma que não tem voz ativa no seu processo formativo.

Partindo dessa premissa, o acesso ao conhecimento sobre os processos de formação de profissionais da educação infantil requer o diálogo com esses profissionais, a busca de sentidos que eles e elas produzem para suas experiências de formação, inicial, continuada, em serviço. (MICARELLO, 2005: 141)

Se não há a possibilidade de expor os elementos importantes para a sua formação, o professor não consegue criar a autonomia, tanto em sua prática, como na escolha do seu processo de formação.

Portanto, ao pensar em práticas de formação dirigidas aos profissionais da educação infantil, é necessário conhecer e considerar esses saberes, construídos a partir das dimensões da profissionalidade desses professores, para que tais práticas sejam capazes de promover a autonomia dos sujeitos. (FIGUEIREDO, MICARELLO E BARBOSA, 2005: 170)

É preciso romper com os modelos atuais de formação. O importante não é acumular cursos, mas realizar a reflexão crítica e permanente da prática. É reconhecer que a formação “envolve aspectos da vida pessoal entrelaçados à vida profissional” (Ibidem: 168).

É eminentemente necessário considerar que

só o reconhecimento da legitimidade e da necessidade de construir uma pedagogia da educação infantil para as instituições que recebem as crianças de 0 a 6 anos pode propiciar bases seguras para o desenvolvimento de programas de formação que levem ao crescimento de seus profissionais, nos planos pessoal e especializado. (CAMPOS, 2002: XXIII)

Para que a formação de professores tenha êxito, há a necessidade de se pensar em alguns pontos centrais, os quais queremos discutir.

Primeiramente, se faz importante difundir a idéia de formação como convite, conforme aponta Kramer (2005: 217-228), pois ninguém se forma

sozinho, mas sim na relação com o outro; no caso da educação infantil, com muitos outros, ou seja, todos os envolvidos no processo educativo.

Também é necessário compreender que há várias maneiras de formação, porém faz-se necessário assumir igualmente a perspectiva da *formação cultural*.

Desta forma, cremos que o professor/educador terá acesso à construção de seu saber, de sua cultura e de sua identidade profissional, comprometida com a qualidade de atendimento que a criança e ele próprio têm por direito. (LOPES, 1999: 126)

É necessário, ainda, vislumbrar a formação como uma construção coletiva, “para que todos se vejam como sujeitos responsáveis pela construção de uma creche de qualidade” (Freire, 1999: 92).

Por fim, a formação de professores de educação infantil só terá êxito se for compreendida como parte de um projeto social mais amplo. Kramer (2005: 217-228) aponta que está convencida de que a formação dos profissionais da educação infantil é a condição para a democratização desse nível de ensino, bem como pode auxiliar, sim, na redução das desigualdades sociais. Assim,

a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. (Ibidem: 224)

Finalmente, a escola pública de qualidade é o resultado de um conjunto de políticas públicas, no qual a formação de professores tem papel fundamental. Ora, sendo diversa a sociedade, deve-se considerar como condição para a convivência numa sociedade minimamente justa e atenta à sua diversidade que a formação de professores, como profissionais comprometidos com a construção da sociedade, seja ela também uma formação que tenha por princípio a convivência justa no seio social, o que exige, evidentemente, que seja atenta às relações entre os sujeitos, entre os diversos, no sentido de que as relações étnico-raciais sejam aqui, também, um eixo central. Deste tema é que desejamos tratar a seguir.

3. Formação de Professores na perspectiva das Relações Étnico-raciais

Neste sub-capítulo temos por objetivo a apresentação de dois tópicos, referidos à formação de professores na perspectiva das relações étnico-raciais, como fundamentos para o estudo que fazemos nesta *dissertação*.

No primeiro tópico, tratamos da Lei n. 10.639/03 e a formação de professores, a partir da apresentação de um breve histórico, focalizado na contemporaneidade, referido à luta do movimento na defesa do povo negro, no seu direito à história e à educação, até a promulgação da referida legislação. Na segunda parte tratamos de fazer as relações entre a formação de professores e a questão do negro no Brasil, elegendo como eixo central de discussão a formação de professores para as relações étnico-raciais.

3.1 A Lei n. 10.639/03 e a formação de professores

A discussão sobre a temática racial não foi inaugurada recentemente na sociedade brasileira. O movimento negro configurou-se como o principal ator no processo de instituição deste tema como uma questão social.

Para Santos (2005), a primeira percepção da militância negra, no âmbito educacional, foi a da escola como reprodutora das desigualdades sociais e assim se manteve por muitos anos, até que mais tarde também a perceberam como perpetuadora das desigualdades raciais.

Para melhor entender a luta, não só do movimento negro, mas de diversos movimentos sociais na concretização da Lei Federal n. 10.639/03, é necessário retomar a história e sinalizar os pontos recentes que desembocaram nesta conquista. É válido lembrar que sinalizaremos os acontecimentos ocorridos a partir de meados dos anos noventa, embora, de forma alguma, desconsideremos as lutas anteriores a esse período.⁵

Assim, é por esta via e no enfoque histórico dos anos de 1990, no que concerne à luta do movimento negro, elegemos como marco fundamental nessa luta a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo*, de 1995.

A Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e Vida,

⁵ O recorte, para nós, tem um sentido estratégico na construção desta dissertação, além de existir bibliografia muito boa para um estudo mais aprofundado do tema.

em 20 de novembro de 1995, foi um importante ato do cenário nacional, pois marcou as reivindicações do movimento negro na luta anti-racista, também no tocante à educação. Nesse ato, militantes entregaram ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o documento intitulado “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, que, entre outras pautas reivindicatórias, pedia a garantia da formação de professores sobre a temática das relações raciais.

Seis anos mais tarde, em 2001, acontecia a *III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatadas de Intolerância*, em Durban, na África do Sul, onde foi assinado o “Plano de Ação contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatadas”, que impactou os movimentos brasileiros, impulsionando-os ainda mais na luta, devido ao compromisso assumido pelo Brasil.

Tais eventos preparam o terreno para a conquista legal do ano de 2003, posto que foi no dia 9 de janeiro do ano de 2003 que o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei Federal n. 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e institui a inclusão no currículo oficial dos estabelecimentos do ensino fundamental e do ensino médio a obrigatoriedade da temática “*História e Cultura Afro-Brasileira*”, além de incluir, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”.⁶

Com a promulgação da Lei n. 10.639/03 é instaurado um novo momento de relação do Estado com os movimentos sociais e a educação. Torna-se o exemplo de ação afirmativa no contexto da educação, “um avanço no processo de democratização do ensino, bem como na luta anti-racismo” (Santos, 2005:

⁶ Vale, ainda, lembrar que, em março do ano de 2008, mais uma conquista se efetiva: a publicação da Lei Federal n. 11.645/08, que acrescentou a exigência do ensino da temática indígena nas mesmas instituições, o que não havia sido contemplada anteriormente. A Lei Federal n. 11.645/08, sancionada em 10 de março de 2008, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “*História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*”. Apesar de tal modificação e de a entendermos como mais uma grande conquista, continuaremos citando ao longo deste trabalho a Lei Federal n.10.639/03, pois as duas experiências de formação continuada na rede de ensino de Santo André, pesquisadas por nós, ocorreram anteriormente a essa nova publicação de 2008.

33).

A sanção da Lei reafirma a necessidade de se considerar a formação de professores como ponto central para a implementação do objetivado pela legislação. Evidentemente, tal preocupação pré-existe à Lei n. 10.639/03, mas é fato que traz ainda mais elementos a serem discutidos no âmbito da formação de professores, justamente por trazer ainda mais elementos na implementação de um currículo atento às relações étnico-raciais⁷. É sob este aspecto que queremos considerar como elemento muito importante, fruto desse processo, o Parecer n. CNE/CP⁸ 003/2004, do Ministério da Educação, relatado pela Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que trouxe grandes contribuições, pois aponta a necessidade

de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-cultural, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (MEC, 2006: 239)

Assim, cabe aos “sistemas de ensino a formarem professores capazes de intervir nos conflitos e decorrências do racismo. Só assim será possível uma sociedade democrática e igualitária” (Oliveira e Bento, 2008: 22-23).

No que concerne às relações étnico-raciais, novos espaços surgem como desafios complexos na busca da construção de uma nova educação, que tem como base a democracia e o respeito à diversidade. Claro está: são desafios, o que exige a atenção da escola para pontos aos quais ainda não deu a devida atenção, qual seja, apenas como exemplo: a formação de uma sociedade justa e respeitadora da diversidade étnica será possível se forem considerados, como elementos fundamentais na formação da mesma sociedade, a história do povo negro; a escravidão a partir da ótica do escravizado; as contribuições culturais do povo negro, apesar de toda a política

⁷ Para um estudo mais aprofundado do tema, sugerimos a leitura da Tese de Doutorado: DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

⁸ Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

cultural em torno de sua negação etc.

Ora, para a inclusão de uma discussão dessa monta no currículo da escola, é fundamental a formação de profissionais preocupados, formados e sensíveis aos temas ligados a tal discussão. Daí a importância da formação de professores atentos a tais temas, posto que são os professores os que estão no cotidiano com os alunos.

3.2 Formação de professores na perspectiva das relações étnico-raciais

A Lei n. 10.639/03 trouxe ao cenário educacional uma demanda que há muito tempo se reivindicava. A partir do momento em que esta começa a vigorar, impõe desafios a serem conquistados não só para as relações humanas dentro dos espaços escolares (para os professores, alunos, funcionários, equipe diretiva, pais, comunidade em geral), mas também na construção de novas metodologias e práticas que antes não davam conta do universo diverso que é a escola.

Entretanto, deve-se anotar que, mesmo após seis anos da publicação da referida legislação, muitos profissionais da educação ainda se questionam sobre a real necessidade de se trabalhar com temática africana em âmbito escolar. A resposta a este questionamento depende do entendimento de múltiplos fatores, dos quais desejamos apresentar alguns nas linhas seguintes. Primeiramente, ao olhar para o panorama nacional, para a constituição multicultural brasileira, devemos considerar com seriedade, sob pena de cometermos as mesmas injustiças cometidas ao longo da história do Brasil, que a Lei n. 10.639/03 não é apenas *mais uma lei a ser cumprida*. Queremos apenas dizer com isso que a própria história da formação do Brasil exige a execução da referida Lei antes mesmo de ser ela um elemento legal, posto que é condição de justiça, de ética da vida. O país onde vivemos é diverso desde a sua territorialidade até os habitantes que aqui vivem. A população brasileira possui diversas características a serem consideradas. E mesmo com todas essas características, cada um é um ser singular.

É por esta forma que não temos, neste país, uma formação apenas de lusos e nem apenas de negros – estes que não eram um povo só –, pois que

temos no seio de mais de 180 milhões de brasileiros a história de mais de 270 nações indígenas, além dos outros povos que para cá vieram nos surtos migratórios. Indígenas, Negros, Lusos e, depois, italianos, espanhóis, alemães, japoneses etc. fizeram deste um país no qual habitam diversas culturas, que não são facilmente classificáveis.⁹

Segundo os mais recentes números do Censo Demográfico, quase metade da população brasileira é constituída de *pretos e pardos*¹⁰. Ser *preto e pardo*, no Brasil, assim também como indígenas, é carregar um estigma secular e sofrer, como herança, de muitas das mazelas impostas aos negros de ontem ou das conseqüências das mazelas; é, também, ser sinônimo, na maioria das vezes, de pobreza, pois são os que mais sofrem com a desigualdade social herdada como herança desde os tempos da colonização, como bem aponta o IBGE. É reconhecer que, segundo as pesquisas, sua condição social e educacional pouco foi alterada. (IBGE, 2006)¹¹

A construção de um ambiente no qual os dados apresentados pelo IBGE sejam publicados, socializados e discutidos criticamente, na busca de se compreender as heranças históricas, as causas da realidade sócio-econômico-político-educacional ser tal e qual é; um ambiente construído fundamentado numa sociedade que critica e estuda criticamente a sua própria história é um ambiente necessário à escola, sendo necessário à formação de professores, no intuito de que se discuta entre e por professores os múltiplos fatores que são responsáveis pela manutenção da realidade concreta como está, o que exigirá maior responsabilidade dos participantes desse espaço, os professores, como vimos afirmando, posto que não lhes será tão misterioso o entendimento da situação da escola, de quem são os freqüentadores dos espaços escolares

⁹ Vale considerar que não é o nosso foco central uma abordagem mais aprofundada da formação multicultural brasileira, posto que desejamos tratar mais especificamente da formação de professores para as relações étnico-raciais e o que temos a fazer a partir da Lei n. 10.639/03 e da pesquisa de campo cujo relatório está apresentado nos capítulos subseqüentes.

¹⁰ Essas são as terminologias utilizadas pelo IBGE. Nós, no entanto, elegemos a terminologia *negro*, que usamos em toda esta dissertação, a não ser quando nos referimos às terminologias de outrem ou, é claro, quando fazemos uma citação direta e tal terminologia encontra-se no corpo da dita citação.

¹¹ Tais observações podem ser ainda mais aprofundadas após a leitura do referido Estudo do IBGE, em especial a leitura das páginas 245-265, quesito *Cor.* (IBGE, 2006: 245-265)

da rede pública de ensino¹². Temos que isso, entre outras coisas, faz com que a sua responsabilidade profissional assuma

uma postura e uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático. (GOMES e SILVA, 2006: 31)

Assim, portanto, a indagação feita por professores acerca da real necessidade da abordagem da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo escolar, como aludimos acima, decorre de muitos fatores, como falta de conhecimento da legislação, falta de conhecimento do contexto brasileiro, ainda acreditar no mito da democracia racial, além de uma ideologia fortemente mantenedora do *status quo*, entre outros. Tudo isso, no entanto, ao contrário de abortar o projeto, faz com que enxergamos de forma ainda mais clara a veemente necessidade de uma formação crítica e atenta à realidade sócio-cultural brasileira, de forma a exigir uma formação de professores na perspectiva das relações étnico-raciais.

Após a promulgação da Lei n. 10.639/03, o que se coloca no cenário educacional diz respeito ao que seria primordial na formação de professores para as relações raciais. Sobre esta questão, Gomes (2003: 169) aponta:

estamos diante do desafio de analisar a produção acadêmica existente sobre relações raciais no Brasil e discutir quais aspectos dessa produção devem fazer parte dos processos de formação dos docentes. Resta ainda outro desafio, o de descobrir como a produção sobre o negro e sua cultura, realizada por outras áreas do conhecimento, poderá nos ajudar a refletir sobre a temática negro e educação, enriquecendo e apontando novos caminhos para o campo da formação de professores.

Por tratar-se de uma temática relativamente recente, tanto em âmbito nacional quanto no contexto educacional, algumas pesquisas recentes indicam como estão ocorrendo as práticas de formação de professores que levam em

¹² Dada a complexidade da discussão, não caberá neste espaço uma abordagem que seja profunda e problematizadora o suficiente para esgotar o tema.

consideração as relações étnico-raciais¹³.

Oliveira e Bento (2008), em pesquisa realizada nas escolas municipais de São Paulo, a fim de mapear como estava ocorrendo a aplicabilidade da Lei n. 10.639/03, concluíram que uma das maiores dificuldades para a efetivação da referida lei ocorre por falta de política de formação dos professores. Segundo conclusão das autoras, é necessário que se invista “prioritariamente na formação de professores” (Ibidem: 43).

Ao analisar uma amostra das pesquisas recentes apresentadas no grupo de trabalho *Negro e Educação*, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre os anos de 2001 e 2005, percebe-se o papel fundamental que o professor tem para que ações racistas se perpetuem, ou não, nos espaços escolares. Tratamos de apresentar, nas páginas a seguir, algumas considerações oriundas e acerca das referidas pesquisas.

Santana (2001), ao apresentar os dados conclusivos de sua pesquisa sobre os projetos pedagógicos que discutem as relações raciais nas escolas municipais em Belo Horizonte, aponta que a discussão desta temática nas escolas é uma tarefa difícil e árdua. Do total das escolas municipais pesquisadas, a autora caracterizou projetos pedagógicos ligados à temática étnico-racial em quatro grupos distintos. O primeiro evidenciava projetos que trabalhavam com datas específicas, motivados pelo livro didático, como a *Abolição*, em maio, o *Folclore*, em agosto, e o *Dia Nacional da Consciência Negra*, em novembro. No segundo grupo, estavam reunidos projetos que ocorreram, mas que não tiveram continuidade, posto que o professor motivador havia se transferido da escola. Os projetos do terceiro grupo eram realizados por professores que os faziam de maneira isolada dos demais professores da escola, sem abranger o corpo docente como um todo. No quarto grupo estavam os projetos que conseguiam envolver grande parte da escola, bem como a comunidade local. Feito esse primeiro diagnóstico, a pesquisa ocorreu em quinze escolas pertencentes ao terceiro e ao quarto grupos dos projetos pedagógicos.

Analisando os dados coletados, a autora diagnosticou que a maior parte

¹³ Apêndice A traça um panorama da produção nacional sobre esta temática, com base no livro: **Bibliografia básica sobre relações raciais e educação.**

dos projetos pedagógicos era proposta e realizada por professores negros, em sua maioria. A motivação para a realização desses projetos era fruto das situações de discriminação que professores haviam sofrido em suas vidas pessoais e no cotidiano escolar. Esses professores encontrariam em suas práticas pedagógicas a possibilidade de fazer o contraponto e, assim, resgatar a identidade negra. A análise possibilitou também demonstrar que na medida em que os professores realizavam os projetos pedagógicos com os alunos, assumiam uma postura política de combate ao racismo, não só em sua sala de aula, mas no âmbito escolar. Postura essa que, em alguns casos, teria motivado a adesão de outros professores para a relevância da temática. As dificuldades que os professores teriam encontrado para o trabalho com essa temática, em sala de aula, refletem a falta de formação para lidar com a diversidade. Acima de tudo, a autora conclui que, apesar das dificuldades, os projetos pedagógicos que discutem as relações raciais estão acontecendo; cabe ao professor assumir essa postura, para, assim, legitimar a escola como um espaço de militância no combate ao racismo¹⁴.

Nessa mesma linha de pesquisa, Schützer (2003) discute as lacunas da formação de professores para as questões raciais, tanto em seus aspectos acadêmicos quanto nos aspectos práticos. Essas lacunas decorrem da formação do professor ser “baseada na hipótese de que a sociedade brasileira é homogênea, o que acaba por ignorar a existência de diferenças” (Ibidem: 132).

Sua pesquisa objetivou verificar se os cursos sobre “Direitos Humanos e combate ao racismo”, ministrados pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), trouxeram ou não contribuições às práticas pedagógicas dos professores participantes. As informações coletadas puderam ser categorizadas em quatro dimensões, sendo que cada uma delas possuía unidades de sentido, a saber: o trabalho docente antes dos cursos; repercussões dos cursos sobre a vida profissional;

¹⁴ Cabe observar que é ainda muito frágil tal nível de participação, posto que corre o risco de ficar na militância individual e, por ser um trabalho árduo e solitário (ou sazonal), além de ser dependente da situação pessoal de quem o pratica, corre-se o risco de perder o trabalho tão logo falte o militante e o trabalho, quando não se trata de um fruto de uma política do coletivo, significará tão pouco que pode se perder no tempo e na exigência maior que ele.

repercussões dos cursos sobre a vida pessoal; e instigação de novos conhecimentos sobre a temática.

Suas análises mostraram dois aspectos importantes que servem como reflexão: a falta de preparo acadêmico dos professores faz com que não saibam lidar com tais questões em sala de aula, agravando, assim, o problema; é necessária a desconstrução de estereótipos e de conceitos erroneamente apresentados ao longo da história, para a criação de uma nova mentalidade.

Por fim, a autora conclui que os cursos ministrados pelo Neab/UFSCar possibilitaram aos professores: a quebra do que estava sendo silenciado, fortalecendo o trabalho com a temática na sala de aula; a possibilidade de se tornarem multiplicadores dos conhecimentos, mudando atitudes e posicionamentos acerca do racismo não só em sala de aula, mas também na forma de educarem seus próprios filhos; um olhar mais apurado dos conceitos apresentados nos livros didáticos; aliar aprendizagem de novos conteúdos com a valorização da identidade negra; e a motivação na continuidade de buscar novos conhecimentos teóricos em outras fontes.

Em consonância com a Lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP 003/04 traz como exigência que os institutos de ensino superiores incumbam-se de cuidar do ensino da África e da História e Cultura Afro-Brasileiras nos cursos de formação de professores. Isso contribuirá de forma significativa para a formação inicial dos professores. Porém, aqui também há uma pergunta que se impõe: e os que já estão atuando? Para eles, se faz urgente uma formação continuada que aborde as diversas facetas de uma educação pautada na diversidade e a partir dos princípios da Lei n. 10.639/03.

4. Formação de professores de educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais

Tratar da educação infantil ligada à temática das relações étnico-raciais configura-se como uma junção ímpar, na medida em que se apresentam dois temas de alta complexidade, quais sejam: a educação infantil e as relações

étnico-raciais no Brasil.

Cabe anotar, antes de tudo, que no corpo da Lei n. 10.639/03 não está contemplada a educação infantil. O Parecer CNE/CP 003/04 e a Resolução 1/04 ampliam o alcance da Lei quando tratam de exigir a formação da referida temática para toda a educação básica ou aos diversos níveis e modalidades de ensino; no nosso entender, amplia-se justamente porque, na Lei, a referência à obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira é feita apenas aos ensinos fundamental e médio das instituições oficiais e particulares.

Novamente nos reportamos às produções realizadas pelo grupo de trabalho *Negro e Educação*, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), para refletir sobre as pesquisas realizadas especificamente com a educação infantil, mostrando o quanto os professores podem ser os responsáveis pela perpetuação de práticas racistas na escola.

A pesquisa realizada por Oliveira (2005) tinha como objetivo verificar as relações raciais no contexto educacional da creche na cidade de São Carlos, com crianças de 0 a 3 anos. Sua justificativa para tal pesquisa é a importância da socialização nessa idade, sendo esse o primeiro contato da criança com a educação, e, ainda, conforme entende Oliveira (2005), práticas racistas nesse período auxiliam para a manutenção da invisibilidade social do negro, bem como para acarretar marcas profundas na constituição da sua identidade.

Por meio de observações e de acompanhamento da rotina escolar, Oliveira constatou que as *pajens*¹⁵ demonstravam uma forma de afeto (chamado de “paparicação” pela autora) a determinadas crianças. As crianças excluídas de tais “privilégios” eram as negras.

A pesquisa se baseou em quatro categorias: a hora da chegada na creche, ou seja, o recebimento ou não do cumprimento; a recusa ao contato físico; o elogio pela beleza e pelo “bom comportamento”; e os estereótipos em relação à criança negra. Durante a sua permanência para a coleta dos dados, a pesquisadora não presenciou nenhum tipo de elogio ao “bom comportamento” das crianças negras.

Em sua análise, Oliveira destaca que, ao chamarem as crianças por

¹⁵ Nome empregado aos profissionais, em sua maioria mulheres, que trabalham no contato direto com as crianças.

apelidos, as *pajens* desqualificam o seu fazer profissional. As práticas de “paparicação” mantêm a submissão e a dependência da criança em relação ao adulto, bem como a subalternização da relação entre brancos e negros. Salienta o perigo de tais “paparicações” se tornarem o eixo central das práticas pedagógicas, sendo elas negativas não só porque excluem as crianças negras, mas também para as crianças brancas que as recebem, posto que esses tipos de atitudes produzem asfixia, aprisionamento e “carências fabricadas” (2005: 35).

Apesar das práticas demonstrarem atitudes discriminatórias, quando questionadas, as *pajens* diziam que trabalhavam igualmente com todas as crianças. Sobre esse discurso homogeneizante, a autora afirma tratar-se da própria reinvenção do *mito da democracia racial*.

A autora aponta que práticas discriminatórias como essas ocorrem por conta das *pajens* estarem inseridas em um modelo de política pública e de formação que não consegue trabalhar com as diferenças. Assim,

ainda não incorporaram em seu trabalho cotidiano o discurso das diferenças não como desvio, mas como algo enriquecedor de sua prática e das relações entre as crianças, possibilitando desde cedo o enfrentamento de práticas de racismo e a construção de posturas mais abertas às diferenças e, conseqüentemente, à construção de uma sociedade plural. (Ibidem: 37)

Nas conclusões, a autora salienta que são pontos extremamente necessários: a construção de uma educação infantil para além da “paparicação”; perceber as contradições e superar os discursos igualitários que embasam práticas discriminatórias; superar a relação de “fraternidade” que nos imobiliza e nos faz descartar a abertura do novo com o outro; deixar de pensar a criança pobre como aquela a quem tudo falta; pensar em uma educação desvencilhada da forma “homem-branco-adulto-heterossexual-cristão”; inverter a educação que se faz atualmente, ou seja, que modela e que adentra as crianças; e, acima de tudo, caminhar no sentido da alteridade, não desconsiderando as diferenças, mas sabendo lidar com elas. (Oliveira, 2005)

A pesquisa realizada por Cerqueira (2005) também corrobora com a

idéia de que o professor tem papel importante na luta contra ações discriminatórias e racistas na sala de aula. Sua pesquisa visa identificar a construção da auto-estima da criança negra no contexto escolar. Utilizou-se da etnografia para o levantamento de dados em uma escola pública municipal de Salvador.

Para ela, a escola pode contribuir significativamente, ou não, para a construção da auto-estima positiva das crianças negras. A falta de formação adequada do professor para lidar com as questões da diversidade cultural é um empecilho neste sentido. Isso porque produz profissionais despreparados no conhecimento da cultura negra no Brasil; produz a falsa concepção de que não há racismo no Brasil, o que tornaria “indiferente” o estudo da temática *negro* na escola; além de contribuir também com a baixa auto-estima de milhares de negros, especialmente por desconhecimento ou recusa da sua identidade.

Aponta ainda a pesquisadora que o sistema de educação brasileiro ainda é um reprodutor das desigualdades raciais. Desta forma, as crianças negras vêem suas referências caricaturizadas, estereotipadas e folclorizadas. A organização curricular tal e qual é, neste sentido, ajuda na manutenção da pedagogia eurocêntrica e dominante. Não por acaso um problema central dessa escola está refletido nas altas taxas de evasão escolar entre as crianças negras, ou seja, é a maneira de resistência encontrada por elas para sinalizar que o tipo de educação oferecido não condiz com a sua realidade.

Ao analisar os documentos oficiais da instituição escolar, a pesquisadora percebeu que a diversidade cultural estava garantida nas orientações teóricas/metodológicas, sendo isso positivo, uma vez que rompe com o silêncio e o isolamento do professor, além de contribuir para a construção de uma pedagogia contrária à ideologia do embranquecimento. Mesmo com a garantia de orientação para a diversidade nos documentos oficiais, a autora viu-se diante de um impasse: havia um descompasso entre o proposto oficialmente e a implementação dos projetos na prática cotidiana. Na mesma escola encontravam-se duas realidades diferentes no grupo de professores, sendo uma fortalecedora do racismo, por reforçar atitudes discriminatórias, e a outra, desenvolvendo um trabalho educativo contrário às práticas racistas.

Não nos é difícil concluir que nessa escola, apesar das contradições, ocorrem práticas de resistência ao racismo que contribuem significativamente para a constituição identitária da criança negra.

Devemos anotar também que as pesquisas apresentadas nos permitem entender que a formação de professores de educação infantil para as relações étnico-raciais têm de levar em conta as seguintes especificidades desse nível de ensino: articulação entre o educar e o cuidar, a afetividade e as interações entre todos os envolvidos no processo educacional. No plano metodológico, é claro que os professores de educação infantil não poderão ministrar os conteúdos de História da África ou dos Negros no Brasil como uma disciplina, entendida aqui como comumente se faz, mas sabemos que as escolas e, é claro, os seus professores poderão trabalhar com base na construção de identidades que valorizem a diversidade, tanto das crianças quando deles próprios.

Na busca por práticas pedagógicas anti-racistas no interior das instituições de educação infantil, os professores poderão pautar-se nas “*Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*”, documento oficial do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, de 2006. Dias (2006) também aponta alguns caminhos a serem trilhados neste sentido, articulando a temática das relações étnico-raciais com os conteúdos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, com o intuito de ampliar para

o maior número de pessoas que compreendam o currículo da educação infantil como fonte inesgotável da qual jorram possibilidades de matar a sede existente na educação brasileira de conteúdos que transmitam conhecimentos positivos sobre os povos negros e indígenas e que os considerem conhecimentos absolutamente indispensáveis para que nossa sociedade possa eliminar o racismo, o preconceito e a discriminação. (DIAS, 2006: 102)

Para nós, é importante considerar-se que a eliminação do racismo, do preconceito e da discriminação na escola, deve ter no professor um aliado fundamental. Se assim é, mister é sua formação como educador para as

relações étnico-raciais e, posto isto, é fundamental que tal formação não seja apenas uma preparação inicial no nível da graduação, mas é de extrema importância a construção de políticas de formação continuada de professores atentas para as relações étnico-raciais, em favor da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CAPÍTULO II

A Pesquisa

Objetivamos, por meio deste Capítulo II, apresentar ao leitor o modo como foi desenvolvida a pesquisa, considerando: o tipo de pesquisa eleito para melhor atender aos objetivos propostos; os sujeitos da pesquisa, de forma que os apresentamos, por meio do uso de nomes fictícios; e, ainda, o modo como fizemos as entrevistas com os sujeitos da pesquisa, a sua organização, a escolha do *tipo de entrevista* que melhor corresponde aos objetivos da pesquisa, e a descrição de como se deram as entrevistas.

Cabe adiantar que fizemos as entrevistas com pessoas que estiveram diretamente ligadas às duas ou a uma das duas formações realizadas no Município de Santo André, alimentadas pela promulgação da Lei Federal n. 10.639/03. Ainda, a fim de colher informações a respeito das duas experiências de formação selecionadas, realizamos uma pesquisa documental junto à Secretaria de Educação e Formação Profissional de Santo André, procurando localizar documentos escritos com o registro dessas iniciativas¹⁶.

Pelo fato de termos tido a oportunidade de participar de ambas as formações referidas, identificamos quem atuou como coordenadora, que poderia ser e foi uma das nossas entrevistadas. Assim é que, além da gestora coordenadora das formações, tratamos de identificar professoras que também

¹⁶ O conteúdo dos referidos documentos aparecerá ao longo da análise do texto, da apresentação do Município de Santo André, especialmente no Capítulo III e na descrição das formações *Gênero e Raça* e *A Cor da Cultura* no Capítulo IV.

delas participaram e as entrevistamos.

Portanto, objetivamos neste Capítulo a apresentação da metodologia adotada na coleta de dados para esta pesquisa, daí que, para nós, é neste Capítulo que identificamos e descrevemos *a pesquisa*.

1. Uma pesquisa qualitativa

Por se tratar de uma pesquisa no campo das ciências humanas, mais especificamente da área educacional, a opção metodológica escolhida para embasar a coleta de dados foi a de caráter qualitativo.

Sobre a pesquisa qualitativa, Chizzotti (2006: 27-28) esclarece:

se, de um lado, o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a *interpretação* do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas como *qualitativas*, termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem.

Ajuntando ainda mais elementos significativos ao expresso pelo autor, concordamos com Lüdke e André (1986: 5), que afirmam:

cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

As discussões das relações étnico-raciais, considerando-as como objeto de pesquisa, se apresentam na sociedade a partir de um período que é relativamente recente, se levarmos em conta os marcos históricos. Chizzotti (2006) aponta que somente por volta dos anos 1970 e 1980 questões como

cultura, classe, etnia, raça, entre outros, apontavam novas demandas para as pesquisas qualitativas. Mas é nos anos 1990 que as pesquisas

recorrem ao pós-modernismo, como crítica política às relações de poder e dominação, que subjazem às relações de classe, gênero, raça, etnicidade, colonialismo e culturas para desmistificar a neutralidade e apresentar os múltiplos focos de coerção e poder que uma investigação acurada descobre. (CHIZZOTTI, 2006: 56)

Daí, portanto, a necessidade que tem esta pesquisa de ser realizada levando em consideração não somente os números, as quantificações, embora não os possa negar e, ao contrário, deva considerá-los; mas, também, devem ser consideradas, aqui, a história de dominação étnico-racial, as configurações nas quais se deu a história dessa dominação, as conseqüências advindas daí, bem como o significado que tem essa história para o campo de pesquisa, para as entrevistadas. Por isso, então, recorreremos à pesquisa por meio da entrevista dos sujeitos, bem como recorreremos à apresentação de como se deram as formações aludidas, pois delas também nós fomos participantes.

No que se refere à nossa relação direta com os sujeitos entrevistados para esta pesquisa, a fim de coletar as informações de forma mais precisa, construímos um roteiro semi-estruturado para a realização das entrevistas.

Esse roteiro teve a função de organizar as etapas da entrevista, pois, como apontam Lüdke e André, o roteiro segue “uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma seqüência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento” (1986: 36).

Assim construímos dois tipos de roteiro semi-estruturados: um, para a entrevista com a representante da Secretaria de Educação e Formação Profissional, e outro, para as entrevistas com as professoras de educação infantil. Cabe ressaltar que da entrevista com a representante da Secretaria de Educação foram tirados conceitos e informações que subsidiaram a construção das questões que fazem parte do roteiro da entrevista com as professoras. Na entrevista com a representante da Secretaria da Educação, elaboramos

também um roteiro de organização da condução da entrevista¹⁷.

2. Sujeitos da pesquisa

Antes de qualquer outra afirmação, queremos anotar que os sujeitos desta pesquisa, entrevistados, trouxeram uma contribuição sem tamanho para a construção mais cuidadosa desta *Dissertação*.

É importante registrar, também, antes de apresentar as três participantes, que para cada uma delas foi dado um nome fictício, respeitando a ética da pesquisa científica. Os nomes fictícios foram retirados do programa *Heróis de Todo Mundo*, uma coletânea de vídeos com a vida e a obra de trinta importantes personalidades negras brasileiras ao longo da história, encenadas por atrizes e atores contemporâneos. O programa *Heróis de Todo Mundo* é parte integrante do *kit pedagógico* do projeto *A Cor da Cultura*, o qual apresentaremos mais adiante com mais acuidade.

Cada nome fictício foi escolhido a partir da leitura da biografia destas personalidades negras brasileiras, de modo que tivesse alguma relação com a personalidade de cada entrevistada.

2.1 Antonieta¹⁸

Antonieta tem trinta e sete anos. Apresenta-se como: nordestina, mulher, filha de mãe de santo e de pai machista; já foi capoeirista e é membro de uma “família diversa”.

Há dezesseis anos trabalha na rede municipal de educação de Santo André como estatutária, sendo que já atuou como professora, diretora,

¹⁷ Esses roteiros podem ser apreciados no Apêndice B.

¹⁸ Nome referente à Antonieta de Barros (1901-1952). Natural de Florianópolis, em Santa Catarina, foi professora, escritora, jornalista e militante política (a primeira deputada estadual negra do Brasil). Destacou-se “pela coragem de expressar suas idéias dentro de um contexto histórico que não permitia às mulheres a livre expressão; por ter conquistado um espaço na imprensa e por meio dele opinar sobre as mais diversas questões; e principalmente por ter lutado pelos menos favorecidos, visando sempre a educação da população mais carente”. (A COR DA CULTURA, 2009a)

assistente do CADE, Gerente¹⁹ do Ensino Fundamental. Até a data da entrevista atuava como *Gerente de Articulação de Projetos*.

Conta que seu interesse pela diversidade vem de muito antes do magistério e que o seu percurso humano a levou a “olhar para todas essas coisas de uma maneira muito carinhosa e muito preocupada também”.

Ela foi a representante da Secretaria de Educação e Formação Profissional responsável pelas formações *Gênero e Raça* e *A Cor da Cultura*²⁰. Também atuou como elo entre a Secretaria de Educação e as professoras para a discussão da temática étnico-racial na rede municipal.

2.2 Lélia²¹

Lélia está na educação e na educação infantil há trinta anos. Desses, dezesseis anos são contados na rede municipal de ensino de Santo André, como estatutária. Atua há uma década, como professora, na mesma creche. Trabalha com crianças do primeiro ciclo, ou seja, de quatro e cinco anos de idade.

Contou que sempre quis ser professora, mas primeiro se formou como técnica em Contabilidade, para agradar ao seu pai; somente depois é que prosseguiu para cursar o Magistério e a Pedagogia.

Quanto à sua raça, considera-se negra, pois “meu pai é negro, minha mãe tem uma mistura grande também”.

¹⁹ Na Prefeitura do Município de Santo André todos os cargos de chefia (função gratificada ou comissionada), inclusive na área da educação, são denominados de gerentes. A esse respeito, Vitor Henrique Paro, no livro *Administração escolar: introdução crítica*, faz duras e críticas considerações. Segundo ele, a gerência tem a função de controlar o trabalhador, pois, na produção capitalista, valoriza-se o capital e a exploração da mão-de-obra. Como a escola é parte da sociedade capitalista, muitas vezes o tipo de administração escolar assemelha-se à administração empresarial. Para ele, “o tipo de gestão escolar constituído à imagem e semelhança da administração empresarial capitalista se mostra incompatível com uma proposta de articulação da escola com o interesse dos dominados” (1993:150). Assim nos apresenta que somente uma administração escolar que visa a transformação social será capaz de dissociar o modelo escolar do modelo empresarial.

²⁰ Mais detidamente apresentadas no Capítulo IV desta *Dissertação*.

²¹ Nome referente à Lélia Almeida González (1935-1994). Natural de Belo Horizonte, em Minas Gerais, foi professora universitária e militante política (candidata a deputada estadual e federal). Participou da fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) e de outras instituições ligadas à questão racial. “Até a metade dos anos 80, Lélia talvez tenha sido a militante negra que mais participou de seminários e congressos dentro e fora do Brasil. Suas contribuições de maior impacto foram as que buscaram articular as questões de gênero e racismo”. (A COR DA CULTURA, 2009b)

Segundo ela, a diversidade “é um conjunto entre diferentes”. Conceitua racismo como um “câncer” e ainda acrescenta: “não adianta dizer que não existe, existe, não só com relação à raça, mas com relação a várias coisas, a nível social, religioso, até com relação aquilo que eu gosto, não gosto, existe a questão do racismo”.

Participou da formação *Gênero e Raça*, sendo escolhida pela equipe da escola, de modo que foi a representante responsável por multiplicar os conhecimentos adquiridos nessa formação.

Teve contato com a formação *A Cor da Cultura* por meio de sua Assistente Pedagógica e conheceu o material do *kit pedagógico*.

2.3 Carolina²²

Carolina tem quarenta e dois anos. É casada e tem dois filhos, que “são os seus amores”.

É formada em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil, e está cursando a especialização em Gestão.

Trabalha na rede municipal de ensino de Santo André há dezoito anos, mas está na educação há vinte e dois. Atuou como professora de ensino fundamental, mas atualmente trabalha como professora de educação de jovens e adultos e professora de creche (com crianças de quatro e cinco anos).

Se autodeclara como branca, mas diz que também tem “o sangue negro”, por conta de a sua avó ser negra.

Conceitua diversidade como a “multiplicidade”. Para ela, as relações étnico-raciais “são as relações que envolvem as diferentes culturas”. Segundo ela, racismo é “a desvalorização de um em detrimento do outro, por conta da cor, da cultura”.

Foi escolhida, segundo ela, “de comum acordo com as outras professoras”, para ser a representante da escola na formação *Gênero e Raça*,

²² Nome referente à Carolina Maria de Jesus (1914-1977). Natural de Sacramento, em Minas Gerais, foi moradora de favela e catadora de papel. Descoberta por um jornalista, suas anotações deram origem ao livro *Quarto de Despejo*; daí em diante escreveu muitas outras obras. “Carolina foi uma das duas únicas brasileiras incluídas na *Antologia de Escritoras Negras*, publicada em 1980 pela Random House, em Nova York. Também está incluída no *Dicionário Mundial de Mulheres Notáveis*, publicado em Lisboa por Lello & Irmão”. (A COR DA CULTURA, 2009c)

pois sempre teve uma identificação com a questão ambiental²³.

Assim como a professora Lélia, Carolina teve contato com a formação *A Cor da Cultura* por meio de sua Assistente Pedagógica e também conheceu o *kit pedagógico*.

3. Entrevista

A escolha pela entrevista se deu por conta dessa ser um instrumento metodológico essencial para possibilitar a interação humana, revelando assim muito mais do que dados e informações, pois “estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (Szymanski, 2002: 12). Lüdke e André (1986) também enfatizam a interação durante a entrevista e complementam que ela cria uma reciprocidade entre pesquisador e pesquisado por meio do diálogo.

A fim de qualificar ainda mais o momento da coleta de dados, optamos pela utilização da *entrevista reflexiva*, pautando-nos pelo constante no livro organizado por Heloisa Szymanski (2002), *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*.

Nesse livro, a autora assim conceitua *entrevista reflexiva*:

foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto na busca de horizontalidade (Ibidem: 14-15)

E acrescenta: “o movimento reflexivo que a narração exige acaba por

⁴ A formação *Gênero e Raça* foi a segunda parte de uma formação que teve como início o trabalho com a questão ambiental. Essa primeira formação foi denominada de *Meio Ambiente*.

colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo” (Szymanski, 2002: 14).

Desta forma, sugere que após o momento de exposição do entrevistado, o entrevistador faça uma síntese, devolvendo-a ao entrevistado, no intuito de que este possa ter um caráter ativo de refletir sobre o que acabou de falar. Nessa devolução, o entrevistado pode articular um pouco mais o que havia falado ou partir da narrativa do entrevistador.

Para que a entrevista reflexiva se desenvolva de forma que permita a fluência das informações, a autora aponta algumas etapas a serem seguidas: o contato inicial e a condução da entrevista.

No contato inicial, sugere: a apresentação do pesquisador, por meio do nome, instituição, tema e pesquisa; a solicitação da permissão para a gravação; a garantia do anonimato; o acesso à gravação e à análise; e a abertura para fazer perguntas. Deixa claro: “é importante, no contato inicial, assegurar-se da compreensão das pessoas acerca dos objetivos de um trabalho de pesquisa” (Ibidem: 21-22).

Seguindo as referidas orientações, realizamos três entrevistas: com Antonieta (representante da Secretaria da Educação) e com Lélia e Carolina, as duas professoras de creche selecionadas. Nelas, os passos do contato inicial, sugeridos por Szymanski, foram realizados e serão apresentados nos próximos parágrafos.

Na entrevista com Antonieta iniciamos com o agradecimento pelo atendimento ao nosso apelo, pois sabíamos que, a fim de nos atender, a entrevistada teve de deixar muitos afazeres seus para outros momentos. Explicamos a importância da gravação, bem como fizemos o pedido formal de permissão para realizá-la. Esclarecemos quem seriam as pessoas que teriam acesso a essas informações, assim como a utilização de nomes fictícios, por se tratar de trabalho acadêmico. Orientamos sobre as características da *entrevista reflexiva*, alertando que, após a transcrição, esse material seria enviado para análise e, se necessário, haveria a realização de modificações, a partir de observações da própria entrevistada. Outro esclarecimento prestado foi sobre a transcrição de trechos no corpo da dissertação, bem como a análise posterior

que comporiam a dissertação propriamente. Seguimos por nos apresentar, ocasião em que fizemos um breve relato de nossa prática profissional e acadêmica. No segundo momento, esclarecemos a intenção da pesquisa, os objetivos a serem alcançados naquele dia e o porquê da escolha da entrevistada.

Assim como na entrevista com Antonieta, às professoras Lélia e Carolina foram explicados os seguintes pontos: gravação, uso de nome fictício, características da entrevista reflexiva, análise do conteúdo, transcrição de trechos da entrevista na dissertação, anotações durante a sua realização e os critérios para a escolha das professoras participantes da pesquisa. Também tratamos de esclarecer acerca das intenções e dos objetivos desta pesquisa.

Na condução da entrevista reflexiva, Szymanski (2002) apresenta mais seis subitem; são eles: aquecimento, a questão desencadeadora, a expressão da compreensão, a síntese, as questões e a devolução. Foram utilizados na pesquisa, na condução das entrevistas, os dois primeiros e o último subitem.

O aquecimento é um pequeno momento para “uma apresentação mais pessoal e o estabelecimento de um clima mais informal” (Szymanski, 2002: 24).

Para aquecimento da entrevista com Antonieta, pedimos para que ela se apresentasse, relatando o que considerasse mais significativo sobre sua vida pessoal, profissional, seu percurso de formações e suas concepções sobre formação de professores. Os mesmos procedimentos foram utilizados nas entrevistas com as professoras de creche.

Outro ponto importante na condução da entrevista é a apresentação da questão desencadeadora. De acordo com Szymanski (Ibidem: 27), ela é “o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, amplia o suficiente para que ele escolha por onde começar”.

Na entrevista com Antonieta, as questões desencadeadoras foram:

- Como se encontrava a rede municipal de Santo André, principalmente quanto à formação de seus professores, no período em que se implantou o projeto de formação sobre as relações étnico-raciais, em 2005 e 2006? Quais os motivos que levaram a essa iniciativa?

- Quais acontecimentos justificaram a implantação dessa formação de professores?

Essas questões se tornaram desencadeadoras, pois elas estavam intimamente ligadas com os objetivos de pesquisa, que são: investigar como se concebeu as formações *Gênero e Raça* e *A Cor da Cultura*; em que elas foram baseadas; como elas ocorreram e quais seus impactos enquanto políticas públicas.

Na entrevista com as professoras Lélia e Carolina, as questões desencadeadoras serviram como investigadoras dos conceitos que elas possuíam; foram elas:

- Como você se identifica quanto à raça/etnia?
- O que você entende por diversidade?
- O que você entende por relações étnico-raciais?
- O que você entende por racismo?
- Você acha que existe racismo em educação?
- Você conhece o conteúdo da Lei Federal n. 10.639/03? Comente um pouco a respeito.

A devolução “trata-se da exposição posterior da compreensão do entrevistador sobre a experiência relatada pelo entrevistado, e tal procedimento pode ser considerado como um cuidado em equilibrar as relações de poder na pesquisa” (Szymanski, 2002: 52). Neste caso, enviamos as transcrições das entrevistas às respectivas entrevistadas, a fim de que elas comprovassem a fidedignidade das informações apresentadas, bem como a possibilidade de realizar complementações ou mudanças ao longo do texto. Essa ação visa compartilhar o conhecimento produzido por ambas: entrevistadora e entrevistada. Das três entrevistas realizadas e disponibilizadas às entrevistadas, nenhuma deu o retorno no sentido de fazer-se alguma mudança no conteúdo das transcrições.

Para cada uma das entrevistas foi preenchido, pelas entrevistadas, o *Termo de Autorização*, de acordo com as exigências de condutas éticas na pesquisa.

3.1 Entrevista com Antonieta²⁴

O primeiro momento para a coleta de dados ocorreu com o estabelecimento do contato com Antonieta, representante da Secretaria de Educação e Formação Profissional, pois ela foi uma das idealizadoras das formações, bem como o elo entre a secretaria e os professores nas temáticas relacionadas às questões étnico-raciais.

Por já a conhecermos, a abordagem inicial aconteceu em um encontro que tivemos no Centro de Formação de Professores “Clarice Lispector”; depois vieram os contatos telefônicos e os sucessivos *e-mails*. O roteiro de entrevista foi enviado previamente, a fim de que a entrevistada tomasse conhecimento dos assuntos que seriam abordados durante a entrevista. Por ser uma pessoa bem ativa, as dificuldades de agenda eram tamanhas, até que, depois de muitos encontros e desencontros, conseguimos marcar o dia da realização da entrevista.

Ela ocorreu durante uma hora e cinquenta e oito minutos, numa tarde ensolarada de maio de 2008, mais especificamente no dia nove. O local destinado à entrevista foi uma sala de reuniões localizada no 4º andar²⁵ do edifício que abriga a Prefeitura Municipal de Santo André.

A entrevista transcorreu tranqüilamente, ora seguindo o roteiro, ora este sendo complementado por nós (entrevistada e entrevistadora) com questões e considerações que surgiam no momento. Houve momentos de descontração, informação, conhecimento, troca de experiência e, até mesmo, momentos de pura emoção, convertidos em lágrimas.

Além da gravação, utilizamo-nos do caderno de anotações, para não correremos o risco de perder nenhum detalhe importante daquele momento.

Após os agradecimentos finais, solicitamos dois auxílios: a disponibilização dos materiais das referidas formações e a indicação de professores de creche para dar continuidade à etapa seguinte da pesquisa. A escolha pela indicação das professoras a partir da gestora justifica-se pelo fato

²⁴ O conteúdo completo da transcrição da entrevista com Antonieta, pode ser apreciado no Apêndice C.

²⁵ O 4º andar do edifício que abriga a Prefeitura Municipal de Santo André é totalmente destinado à Secretaria de Educação e Formação Profissional.

dela conhecer, de forma mais ampla, as pessoas que participaram. A representante ficou de dar um retorno, e isso ocorreu por meio de um *e-mail* com a sugestão de duas professoras de creches diferentes.

3.2 As entrevistas com as professoras Lélia e Carolina²⁶

A princípio, o nosso objetivo era entrevistar quatro professoras que realizaram a formação *Gênero e Raça* e que, de alguma forma, tiveram contato com a formação *A Cor da Cultura*. Essas quatro professoras estariam adequadas à seguinte forma: duas professoras que realizaram a formação e que teriam conseguido modificar algo em suas práticas pedagógicas; e duas professoras que também realizaram a formação, mas que, ao contrário, não teriam conseguido realizar mudanças significativas em seus fazeres profissionais. Somando-se a essas características, também era necessário que essas professoras estivessem permanecido em suas respectivas creches, desde a primeira formação, em 2005; o contrário seria um dificultador, pois, ao trocar de unidade escolar, já teriam constituído um novo grupo profissional.

Esse perfil inicial sofreu uma modificação (que será explicada mais detalhadamente abaixo), diante das indicações de Antonieta e também por conta da alta rotatividade das professoras de creche.

Coincidentemente, no ano da referida pesquisa, a rede municipal estava realizando os Ciclos de Debates²⁷; lá, participavam diversas professoras com seus respectivos diretores e assistentes pedagógicos. Elegemos esse momento como importante para a primeira abordagem, na busca das professoras que participariam da entrevista, por ser um contato mais pessoal. A primeira medida estabelecida foi conversar com a equipe diretiva das duas creches sugeridas por Antonieta, pedindo a permissão para abordar as professoras; ambas concordaram. Assim, passamos para a etapa seguinte, que

²⁶ O conteúdo completo da transcrição das entrevistas com as professoras Lélia e Carolina, pode ser apreciado no Apêndice D e E.

²⁷ A rede municipal de educação estava em reorganização curricular. Os *Ciclos de Debates* foram reuniões com professores representantes das creches e escolas municipais para a definição de alguns temas sobre a prática pedagógica, como: planejamento, avaliação, organização do trabalho pedagógico, entre outros. Esses *Ciclos* ocorreram no primeiro semestre de 2008. A síntese dessas discussões gerou o documento *Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos tempos e espaços escolares*.

era dialogar com as professoras; como aceitaram, as duas professoras a serem entrevistadas disponibilizaram seus telefones e *e-mails* para a negociação do melhor dia e horário para a realização das entrevistas.

Esse primeiro contato com as professoras foi muito próximo ao recesso escolar; ambas se dispuseram a fazer a entrevista nesse período. Consideramos tal fato importante, pois denota uma abertura das professoras em participar da pesquisa.

A primeira entrevista realizada foi com a professora Lélia, no dia 22 de julho de 2008, na sua própria casa, pois ela achou que lá seria o melhor lugar. O roteiro já tinha sido entregue anteriormente para a familiarização das questões e assuntos que seriam abordados durante a entrevista.

A entrevista transcorreu durante uma hora e cinquenta e seis minutos, de forma tranqüila. A entrevistada demonstrava conforto ao responder as perguntas e fazia questão de nos acolher. Também era solícita, colaborando no que fosse necessário, inclusive trazendo para a entrevista diversos materiais com os quais havia trabalhado na creche, como: pauta de reunião com professores, pauta de reunião com pais, atividades com as crianças, entre outros.

A entrevista com a professora Carolina ocorreu no dia 23 de julho de 2008; o local escolhido foi o Centro de Formação de Professores “Clarice Lispector”.

Assim como nas duas entrevistas anteriores, houve, de nossa parte, a explicação das técnicas de entrevista, bem como das intenções e objetivos da pesquisa. Como nas outras ocasiões, apresentamo-nos e sugerimos a apresentação da entrevistada.

Essa entrevista foi um pouco mais rápida que as demais, pois durou quarenta e três minutos. A entrevistada apresentava respostas mais curtas diante do que era perguntado. Demonstrou, por diversas vezes, certa insegurança em suas respostas e buscava em nós a aprovação para o que falava.

Realizada a entrevista com as duas professoras, entramos em contato com as demais creches municipais, por meio de contato telefônico, na busca

de encontrar outras professoras com o perfil estipulado pela pesquisa e, assim, realizar mais entrevistas. Das vinte e uma creches contatadas, somente uma tinha professora com a referida característica, ou seja: ter feito a formação e estar atuando na mesma creche; porém, ela não se disponibilizou a participar. Nas demais, todas as professoras que realizaram a formação não estavam mais presentes na creche, por dois motivos comuns: exoneração ou remoção para outras creches ou EMEIEF's. Consideramos esses dados significativos, indicadores de descontinuidades nesse processo de formação.

Este percalço foi preocupante, pois modificava o plano estabelecido para a pesquisa. Porém, após analisarmos o conteúdo das entrevistas realizadas, o que observamos é que já continham elementos importantes para a análise das duas experiências de formação, objeto desta pesquisa.

Cabe, também, anotar uma descrição um pouco mais detida do campo de pesquisa, o Município de Santo André, a fim de que fiquem mais clarificados os porquês da escolha do referido município, as características contextuais nas quais foram realizadas as formações, bem como a situação da política de educação infantil no Município de Santo André. São estes os objetivos do Capítulo III desta nossa *dissertação*.

CAPÍTULO III

O Campo da Pesquisa

Por meio deste Capítulo, objetivamos apresentar ao leitor o campo no qual foi realizada a nossa pesquisa, fonte desta dissertação: o Município de Santo André.

Para tal, identificamos dados gerais referidos ao município: demografia, localização geográfica, dados gerais sócio-econômicos do município, distribuição étnico-racial da população municipal e, como é o nosso foco principal, anotamos a situação da política de educação em Santo André, por meio de um sucinto quadro histórico e de uma apresentação da situação da política de educação do momento em que se deu esta pesquisa.

1. O Município de Santo André

O Município de Santo André está inserido no Grande ABC²⁸, que está localizado na Região Metropolitana de São Paulo. Possui uma área territorial de 174,38 km, com 673.234 habitantes. (Santo André, 2007b)

Santo André é a segunda maior cidade, em extensão territorial, da região do Grande ABC, perdendo apenas para a cidade de São Bernardo do Campo.

A divisão territorial da cidade é caracterizada por duas macro-zonas, que

²⁸ O Grande ABC é composto por sete municípios, a saber: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

possuem características diferenciadas; são elas: a área de Proteção Ambiental e a área Urbana. A primeira ocupa 107,93 km (61,9%) do território, concentrando importantes lugares de Proteção a Mananciais, a Vila Histórica de Paranapiacaba e o Parque Estadual da Serra do Mar.

A macro-zona Urbana é constituída por uma área de 66,45 km, representando 38,1% do Município; ela abriga grande parte dos bairros e, conseqüentemente, da população. A cidade dispõe de aproximadamente 110 bairros e 150 assentamentos precários²⁹.

No aspecto demográfico, a questão de gênero aparece evidenciando uma pequena diferença percentual. O sexo feminino compõe 51,7% do total da população, ao passo que o sexo masculino corresponde a 48,3%. Quanto à faixa etária, os valores equiparam-se; porém, a faixa que corresponde de 40 a 49 anos é a mais evidente, totalizando 13,82% dos habitantes.

Na questão raça/cor, a última amostra pesquisada³⁰ demonstrou os seguintes dados:

Tabela 1
Distribuição total e percentual étnico-racial da população andreense

	Número total	Porcentagem correspondente
Branca	523.853	77,8%
Negra ³¹	136.789	20,3%
Amarela/Indígena	8.821	1,3%
Não declarada	3.771	0,6%
TOTAL	673.234	100%

Fonte: elaborada a partir da *Tabela 3 – Distribuição percentual da população por OP e raça/cor – 2006 – Santo André.* (Santo André, 2007b: 54)

²⁹ Assentamentos precários são áreas caracterizadas pela habitação de moradores de baixa renda e que necessitam de maior intervenção pública. Dos 150 existentes, 99 são favelas, 24 núcleos habitacionais regularizados, 18 núcleos habitacionais, 1 integrado e 8 loteamentos irregulares.

³⁰ A pesquisa foi elaborada pelo Departamento de Indicadores Sociais e Econômicos da Prefeitura Municipal de Santo André, baseando-se nos dados obtidos pelo Questionário da Amostra do Censo Demográfico 2000.

³¹ Considera-se Negra a somatória de pessoas que se declararam Pretas e Pardas.

O quadro aponta que a maior parte dos habitantes do Município declarou-se brancos. Isso decorre dos aspectos históricos, como a forte imigração de europeus para a cidade, principalmente a de pessoas vindas da Itália, ocorrida no início do século XX. A população negra é decorrente de escravos aportados no Brasil, bem como da miscigenação ocorrida. O quadro também poderia evidenciar uma não preocupação com a população *parda* e *negra*³², por não ser a maioria; porém, não é o que acontece e isso será evidenciado na descrição da pesquisa.

Para dimensionar os dados censitários apresentados na tabela acima, apresentamos uma tabela comparativa com o Estado de São Paulo e com a Federação Brasileira, a seguir:

Tabela 2
Distribuição comparativa total e percentual étnico-racial da população brasileira, do Estado de São Paulo e do Município de Santo André

	Branca	Preta Parda	Amarela Indígena	Não declaradas	TOTAL
	%	%	%	%	Nº.
Brasil	49,9	49,5	0,7	0,0	184.388.620
São Paulo (Estado)	67,7	30,8	1,5	0,0	40.490.757
Santo André	77,8	20,3	1,3	0,6	673.234

Fonte: adaptada da Tabela 9.1 – População total e respectiva distribuição percentual, por raça ou cor... (IBGE, 2006: 248).

Os 673.234 habitantes do Município de Santo André correspondem a 26% do total populacional do Grande ABC.

A cidade ocupa o 8º lugar no *ranking* estadual e o 3º lugar na região do Grande ABC, segundo o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*; corresponde à 22ª colocação do PIB brasileiro.

Dos empregos formais, pesquisados em 2005, a cidade é responsável por 22,7% da ocupação formal, de todo o Grande ABC, sendo que 38,6% é exercido pelo sexo feminino e 59,2%, pelo sexo masculino. A maior parte dos

³² Novamente, usamos a terminologia *parda* e *negra* apenas para nos localizarmos menos estranhas aos termos comumente utilizados, de forma que reiteramos a nossa predileção pelo termo *negro*.

trabalhadores possui o Ensino Médio completo, recebendo de 2 a 3 salários mínimos.

O declínio da produção industrial e o aumento dos setores comercial e de serviços ocorridos na década de 1990 apontaram para uma nova configuração social e econômica. Foram muitos os reflexos que esse período trouxe à cidade, sobretudo o deslocamento das indústrias para outros estados e municípios e o aumento nos índices de desemprego, que fizeram muitos trabalhadores migrar para o setor informal.

Com essa nova configuração desenhada, muitos eram os desafios para a política local, do que tratamos de cuidar a seguir.

2. Implantação das políticas públicas de gênero e raça na cidade de Santo André³³

O contexto em que se pautou a presente pesquisa é marcado por diversas ações do Município de Santo André, bem como dos demais municípios do Grande ABC, num esforço de implantar ações de promoção da igualdade racial e de gênero. É importante apontar algumas dessas ações para situar o leitor deste trabalho, mas também para entender como elas auxiliaram na modificação do atendimento aos serviços públicos prestados.

Não é demais lembrar que as ações de políticas públicas realizadas pela administração municipal contaram com o trabalho exaustivo do Movimento de Mulheres, do Movimento Negro e dos Sindicatos, que há muito tempo já fazem reivindicações no sentido de uma política pública voltada mais para a justiça, para a atenção ao gênero e às relações étnico-raciais.

Silva (2003), ao relatar o papel do Movimento Negro (MN) na região do ABC aponta que foi necessário o convite dos movimentos sociais e das outras instituições para uma parceria com o poder público, de forma que a

³³ Para a construção deste subitem utilizei como fonte os textos *Um histórico da política racial na Prefeitura Municipal de Santo André* e *Promoção da Igualdade Racial e de Gênero em Santo André: uma cronologia*, ambos parte integrante da revista *Igualdades, diversidades: promoção da igualdade racial nas políticas públicas – a experiência de Santo André (SP)*. (Santo André, 2007)

participação dos gestores municipais nas atividades encabeçadas por esses movimentos auxiliasse na construção de uma percepção mais apurada das necessidades que não estavam sendo contempladas pelas políticas públicas.

Fortes movimentos sociais em favor das mulheres fizeram com que a Assessoria dos Direitos da Mulher de Santo André (ADM) tomasse a iniciativa de verificar, em 1997, a situação de emprego e equidade no trabalho de mulheres e negros na região do Grande ABC. Essa ação foi o marco que deu maior ênfase à questão de raça no município até então, pois, a partir daí, foram viabilizados diversos projetos e programas de promoção da igualdade de gênero e raça.

Em 1998 foi implantado o projeto *Pesquisa: Gestão local, empregabilidade e equidade de gênero e raça*, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Trata-se de uma experiência de política pública na região do ABC que teve como parceiros a Prefeitura Municipal de Santo André, o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), a Elisabeth Lobo Assessoria, Trabalho e Políticas Públicas (ELAS), o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), o Instituto de Cidadania e Governo do ABC, bem como outros interlocutores (entidades da região, Movimento de Mulheres e Movimento Negro). Esse projeto durou de 1998 a 2003 e diagnosticou a situação de empregabilidade e equidade de mulheres e negros na região do ABC, assim como orientou a implantação de políticas públicas neste sentido.

Outra ação significativa para o Município foi a implantação do quesito cor/raça nos cadastros da Central de Trabalho e Renda de Santo André (órgão ligado à Central Única dos Trabalhadores – CUT), em 2002, que contou com o auxílio da campanha *Diferentes sim, mas iguais nos direitos. Só você pode dizer sua cor*.

O projeto *Pesquisa: Gestão local, empregabilidade e equidade de gênero e raça* e a implantação do quesito cor/raça nos formulários da CTR/CUT fazem parte da publicação do CEERT intitulada *O papel da Cor nas Políticas de Promoção da Igualdade: anotações sobre a experiência do município de Santo André*, organizada por Hédio Silva Júnior, de 2003.

No ano de 2001, a Prefeitura Municipal de Santo André e o Grupo de Trabalho do projeto *Pesquisa: Gestão local, empregabilidade e equidade de gênero e raça*, com o apoio do Ministério do Trabalho e Emprego, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e do CEERT, realizaram a adaptação dos Manuais de Capacitação da OIT, na intenção de trazer o Programa de Fortalecimento Institucional para a Igualdade de Gênero, Pobreza e Emprego (GPE), adaptá-lo à realidade, capacitar gestores públicos e incluir um novo módulo sobre a questão racial brasileira nesses manuais. Essa ação deu origem ao Programa de Fortalecimento Institucional para a Igualdade de Gênero e Raça, Erradicação da Pobreza e Geração de Emprego (GPRE). No ano de 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a OIT apresentaram o Programa GRPE ao Consórcio Intermunicipal do ABC³⁴. O Grupo de Trabalho (GT) de Gênero e Raça do Consórcio Intermunicipal do ABC ficou, então, responsável por sensibilizar os gestores municipais, bem como por implementar o Programa do GRPE nas sete cidades que compõem a região do Grande ABC, sendo essa a primeira experiência de multiplicação do Programa GRPE.

A Assessoria da Comunidade Negra (ACN) foi criada em 2001, como fruto da parceria do Movimento Negro da cidade com o poder público. À ela ficou a responsabilidade de implantar as Políticas de Igualdade Racial no Município de Santo André.

No ano de 2004, a SEPPIR, a OIT, a Câmara Regional e o Consórcio Intermunicipal do Grande ABC assinaram o *Termo de Acordo*, oficializando assim a implantação do Programa GRPE nos sete municípios. Essa implantação se deu pela formação dos gestores municipais, ocorrida no ano de 2005. Os resultados que essa formação trouxe foi a reflexão que os gestores realizaram, a partir de uma percepção mais apurada de como aparecem a questão de gênero e raça nos programas que eles são responsáveis, bem

³⁴ O Consórcio Intermunicipal do Grande ABC foi autorizado pelas leis municipais, pela Constituição Estadual e Leis Orgânicas dos municípios do ABC, em 1990, e instalado no mesmo ano por iniciativa dos prefeitos das sete cidades. É uma associação que visa contribuir para o interesse coletivo, contando com a integração dos municípios e com a parceria entre os governos do Estado e da União. Os prefeitos são eleitos para presidente e vice-presidente, em eleições realizadas anualmente. Maiores informações estão disponibilizadas em: www.consortioabc.org.br.

como a implantação do quesito cor/raça em alguns programas municipais. No ano de 2007 foi lançada a publicação “GRPE ABC”, com o registro dessa experiência não só de formação, mas de contribuição com a inclusão social dos sete municípios.

A campanha publicitária *Diferenças são naturais, Desigualdades não*, veiculada ao longo da região do ABC, possibilitou: despertar os diversos atores regionais para as desigualdades na sociedade e no mercado de trabalho, levando em conta as questões de gênero e raça; uma maior integração entre os sete municípios em relação à temática; a implantação do quesito cor/raça nos formulários públicos (dos movimentos sociais, dos sindicatos, das câmaras municipais, dos partidos políticos, entre outros); e a criação de órgãos que tratassem da política de promoção da igualdade racial nos setores administrativos das prefeituras.

Como parte de todo esse processo, no ano de 2004, mais uma conquista se efetiva no Município de Santo André. Mediante decreto, ficou determinado que o dia 20 de novembro passaria a ser feriado municipal, a saber: *Dia Nacional da Consciência Negra*.

Ações mais pontuais começam a aparecer nos diversos segmentos. Na educação, o Plano Municipal de Educação (PME) estabelece como uma de suas prioridades, a partir do ano de 2005, a implantação da Lei n. 10.639/03 nas escolas. Na área da saúde, cria-se o Comitê Técnico de Saúde da População Negra, principalmente da anemia falciforme; ainda: foi realizado o Seminário sobre a Saúde da População Negra.

A publicação do livro *Memórias e Histórias de Negros e Negras na cidade de Santo André*, no ano de 2006, nos aparece como outro marco importante, pois, para a sua divulgação, foram realizadas exposições das fotos integrantes dessa publicação em espaços públicos, principalmente nos Centros Educacionais de Santo André (CESA), dando visibilidade a pessoas negras que até então eram desconhecidas no município.

No ano de 2006 foi firmado outro convênio com a SEPPIR para a realização do *Programa de Capacitação para a Promoção da Igualdade Racial*. Efetivado em 2007, destinou-se à capacitação dos servidores públicos de cinco

áreas do município (saúde, desenvolvimento econômico, modernização administrativa, inclusão social e secretaria do governo). A síntese dessa capacitação gerou a publicação de um documento muito importante, intitulado *Igualdades, diversidades: promoção da igualdade racial nas políticas públicas – a experiência de Santo André (SP)*, numa parceria entre a Prefeitura de Santo André com a ONG Ação Educativa.

Também no ano de 2006, a cidade de Santo André assinou a *Coalizão Latino Americana e Caribenha de Cidades Contra o Racismo, a Discriminação e a Xenofobia*, sendo a única cidade do Brasil que compôs o Comitê Executivo no biênio 2007/2009.

Todas as ações aqui apresentadas tornaram-se possíveis por conta de uma política contínua desenvolvida na cidade que procurou contemplar a gestão participativa, conseguindo ouvir e dar voz aos diferentes segmentos populares. Consideramos, ainda, esses eventos como de fundamentais importância para identificar-se o contexto no qual se inseria o Município de Santo André no momento da realização das formações *Gênero e Raça* e *A Cor da Cultura*, objetos de estudo nosso e, evidentemente, eixos desta pesquisa.

3. Santo André, a Educação

A educação municipal em Santo André foi regulamentada por meio da Lei Municipal n. 6.235, de 28 de agosto de 1986; após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a referida legislação municipal, bem como a própria organização do sistema de ensino do Município, sofreu alterações e adaptações. Atualmente, o sistema conta com o Conselho Municipal de Educação (CME), além da rede própria de escolas.

A Secretaria de Educação e Formação Profissional (SEFP) é o órgão responsável pelo planejamento e pela execução das políticas públicas educacionais do Município. Essas políticas estão orientadas por três diretrizes: a qualidade social do ensino, a democratização da gestão e a democratização do acesso e da permanência à escola. Sua estrutura está formada por dois

grandes departamentos: Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIF) e o Departamento de Educação do Trabalhador (DET). Também faz parte da sua estrutura uma Coordenadoria de Projetos Especiais, um Observatório da Educação e do Trabalho, uma Sala do Plano e duas Gerências: Administrativa e de Materiais.

O Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIF) tem a responsabilidade de assessorar os dois níveis atendidos pelo Município. Esse departamento possui três gerências; são elas: Gerência de Educação Infantil, Gerência do Ensino Fundamental e Gerência da Educação Especial³⁵.

O Departamento de Educação do Trabalhador (DET) é encarregado de promover e coordenar programas de atendimento a uma parcela que foi marginalizada no período da educação regular: os jovens e adultos.

A rede possui sete Centros Públicos de Formação Profissional³⁶ (CPFP); um Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE)³⁷; a Sabina Escola Parque do Conhecimento³⁸; o Parque Escola³⁹; e o Centro de Formação de Professores Clarice Lispector⁴⁰.

No ano de 2008, a rede municipal de educação contava com quarenta e quatro Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF's), sendo que dez dessas escolas são os Centros Educacionais de

³⁵ No que tange à nossa observação sobre o termo (e o modo) *gerência* na educação pública, tendo por base as contribuições de Paro (1993), ainda assim usamos o referido termo por ser ele o oficialmente usado no sistema de ensino do Município de Santo André.

³⁶ Os Centros Públicos de Formação Profissional são espaços que integram escolarização e capacitação profissional. Nesses centros, os jovens têm a oportunidade de estudar até o Ensino Médio e, concomitantemente, escolher um dos cursos de formação profissional lá oferecidos, como: tecnologia da informação e informática em software livre, construção civil, serviços e comércio, madeira, estética da saúde e embelezamento.

³⁷ Com respeito à identidade e à singularidade de cada indivíduo, o Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE) realiza um trabalho voltado à Educação Inclusiva (física, mental, visual, auditiva e distúrbio global do desenvolvimento). Com o apoio de entidades parceiras, complementa o atendimento das necessidades específicas de cada criança, jovem ou adulto que utiliza os serviços educacionais do Município.

³⁸ Inaugurado em 2007, Sabina é o local com uma infra-estrutura que possibilita a ampliação do conhecimento científico, tecnológico e artístico por meio do contato lúdico. Atende visitas dos estudantes municipais e da comunidade em geral.

³⁹ Local específico para o trabalho com as questões ambientais. Conta com um amplo espaço de área verde que proporciona aos alunos e à população em geral a ampliação do contato com a vegetação nativa brasileira.

⁴⁰ Inaugurado em 2004, é um espaço que se destina a atender as exigências de formação permanente dos professores da rede municipal.

Santo André (CESA's)⁴¹. Nessas escolas há o atendimento das crianças de 4 a 10 anos, nos períodos manhã e tarde (4 horas em cada período), e também da Educação de Jovens e Adultos a partir de 15 anos, nos períodos manhã, tarde, vespertino e noite (3 horas em cada período).

O atendimento das crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses de idade é realizado pelas vinte e três creches municipais e dezoito creches conveniadas. No total, a creche fica aberta durante onze horas diárias, atendendo às crianças nos períodos: integral (oito horas por dia), semi-manhã (seis horas por dia) e semi-tarde (seis horas por dia).

Toda essa estrutura atende a um total de 29.356 alunos, sendo 4.660 em Creche Municipal, 4.784 na educação infantil, 17.112 no Ensino Fundamental e 2.800 na Educação de Jovens e Adultos.

Quanto ao número de professoras⁴², a rede possui um total de 1.357, divididos em 244 de Creche Municipal, 178 de educação infantil, 865 no Ensino Fundamental e 70 atuando na Educação de Jovens e Adultos.⁴³

A exigência de educação infantil do Município é atendida nas Creches Municipais e nas Creches Conveniadas, bem como nas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF's); ela é responsabilidade da Gerência da Educação Infantil. Compreende dois ciclos, a saber: 1º Ciclo – quatro meses a três anos e onze meses de idade; 2º Ciclo – quatro anos a cinco anos e onze meses de idade. Cabe aqui um esclarecimento: as creches municipais que se encontram localizadas nos CESAS's atendem a crianças de 4 meses até 3 anos e 11 meses de idade, as quais depois são transferidas para as EMEIEF's ou para as escolas de escolha dos responsáveis. Porém, as

⁴¹ Os CESA's foram criados em 2003 com o intuito de articular, em um único equipamento, ações educacionais, culturais e de lazer. Esses espaços contam com Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF's), Creche Municipal, Centro Comunitário, salas para a prática de esportes, bibliotecas, quadras esportivas, parques abertos à comunidade, piscinas e uma variedade de cursos de esporte e lazer.

⁴² A nossa opção, nesta dissertação, pelo tratamento no gênero feminino decorre por conta da profissão do professor ser tomada pela maioria feminina. Isso é ainda mais evidenciado na educação de crianças muito pequenas, como é o caso das creches. Assim, a partir de agora, nos referiremos sempre à professora (no feminino), mesmo quando tratarmos da profissão e não de uma pessoa identificada com esta profissão.

⁴³ Tanto os dados sobre o número de alunos quanto os dados do número de professores foram fornecidos pela Secretaria de Educação e Formação Profissional de Santo André, com base no mapa de movimento do mês de junho de 2008.

creches municipais que se localizam em terrenos separados atendem a crianças de 4 meses até 5 anos e 11 meses de idade e somente depois é que as crianças passam, também, pelo processo de transferência. Portanto, há casos de creches municipais que atendem a faixas etárias distintas.

A rede municipal iniciou seus trabalhos com o Ensino Fundamental no ano de 1998, adaptando-os em equipamentos que já atendiam à educação infantil. A responsabilidade por esse nível de ensino é da Gerência do Ensino Fundamental. Por conta da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, no ano de 2005, esse nível está organizado em dois ciclos de formação: 1º Ciclo – seis a oito anos de idade; 2º Ciclo – nove a dez anos de idade.

Um dos pontos mais significativos que a rede vem discutindo na reorganização curricular é a continuidade educativa do 0 aos 10 anos, acreditando que esta etapa educativa não pode ter atendimento de maneira fragmentada.

Consideramos importante a anotação dos dados acima, a fim de que o leitor desta dissertação tenha em mente o quadro geral da educação municipal, contexto no qual se desenvolveram os programas focalizados nesta pesquisa. Entretanto, cabe lembrar que o nosso foco de pesquisa está nos trabalhos realizados pelas creches municipais. Daí, portanto, a nossa escolha por considerar mais detidamente as creches municipais também na apresentação do campo, do que tratamos de fazer nas linhas que seguem.

4. Do assistencial ao educacional: o histórico das creches municipais em Santo André⁴⁴

O atendimento à pré-escola no Município de Santo André teve seu início no ano de 1968, com duas salas funcionando anexadas a um complexo

⁴⁴ A construção desse subitem contou com a preciosa ajuda de muitas professoras de creche, que se disponibilizaram a fornecer as informações importantes, por meio do resgate oral, dada a dificuldade de encontrar materiais impressos que tenham o registro destes dados históricos. À elas, o nosso especial agradecimento. Além da preciosa ajuda das professoras, também utilizamos como fonte a revista *Democratização do ensino: a busca necessária* (Santo André, 1992) e o documento *Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos Tempos e Espaços Escolares* (Idem, 2008).

esportivo da cidade. Em 1970, dois Centros Integrados de Recreação Infantil são inaugurados, bem como há o aumento de salas isoladas em outros espaços. Como o próprio nome já referenda, esses espaços eram destinados a atividades de recreação, de forma que a função educativa com as crianças atendidas não era o seu foco principal.

No ano de 1977, com a impulsão advinda das discussões dos movimentos operários na busca de melhores condições de trabalho, mas também na busca de fazer valer os direitos sociais, há o aumento na demanda do atendimento das crianças pequenas. Surgem então os Centros Educacionais, Assistências e Recreativos (conhecidos pela sigla CEAR), que anos depois receberam a nomenclatura mais atual: Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).

Os fatos acima expostos dizem respeito ao atendimento das crianças em fase pré-escolar, o que, na verdade, deixava à parte a faixa etária das crianças menores, que não dispunham de nenhum atendimento educacional por conta de não haver no município o serviço de creche, implantado apenas uma década mais tarde.

No ano de 1989, Santo André contava com o funcionamento de três creches públicas: uma inaugurada em 1987 e duas inauguradas em 1988. Essas creches em funcionamento submetiam-se às diretrizes da Promoção Social de Santo André (PROSSAN), caracterizando, desta forma, o atendimento mais assistencial do que educacional.

Essas unidades atendiam cento e cinquenta crianças, em dez horas diárias, nos cinco dias da semana. Às profissionais responsáveis pelo atendimento às crianças dava-se o nome de “monitoras”, as quais cumpriam uma jornada de trabalho de oito horas. Em sua maioria, não possuíam habilitação para o trabalho com crianças e não tinham papéis definidos, pois cuidavam das crianças, cozinhavam, limpavam e lavavam, tudo no mesmo espaço.

O espaço destinado ao atendimento era insuficiente para um trabalho educativo, pois as creches sofriam com a falta de recursos materiais e pessoais que dessem condições para o desenvolvimento integral da criança.

As creches municipais deixaram de ser responsabilidade do Departamento de Assistência Social do Município para fazerem parte da Secretaria da Educação na gestão municipal que compreendeu os anos de 1989 a 1992. A justificativa apontada para tal mudança foi a necessidade de qualificar o atendimento do que antes era considerado um mero “depósito” de crianças. Seguiu o que estava previsto no quadro legal.

No ano de 1990, as monitoras, para exercerem tal função, tinham de ser aprovadas mediante concurso público, no qual se exigia o Ensino Médio completo (antigo 2º grau). No primeiro concurso público para o ingresso de monitoras de creche, houve uma diminuição da jornada de trabalho, de oito para seis horas diárias. Assim, elas passaram a trabalhar com uma carga horária de trinta horas semanais.

Ao final dessa gestão municipal, em 1992, ocorreram algumas mudanças. A creche municipal recebeu uma nova nomenclatura, chamando-se então Unidade Municipal de Educação Infantil (UNIMEI), com a proposta de desconstruir simbolicamente o sentido que o termo *creche* carregaria. Outras cinco creches municipais foram inauguradas e o funcionamento passou de dez para doze horas diárias. Houve a ampliação do quadro de funcionários, bem como a efetivação de papéis profissionais. Cada unidade era composta por diretora, auxiliar administrativo, cozinheira, ajudantes gerais, ajudantes de cozinha, lactaristas, ajudantes de lavanderia, assistente pedagógico e monitoras.

À época, o critério para o ingresso de crianças na creche era único e exclusivamente o da mãe trabalhadora; para isso, ela tinha de comprovar, por meio da Carteira de Trabalho ou de algum atestado, essa condição.

Três anos mais tarde, quando assume uma nova administração municipal, novas concepções e práticas nas creches são iniciadas.

Houve um aumento na inauguração de creches e isso justificou a abertura de um novo concurso público, em 1994. Diferentemente do primeiro, esse exigiu, para a aprovação no concurso e para o exercício da função, a formação específica do concursante no Ensino Médio em Magistério, mas ainda permanecia a carga horária de trinta horas semanais.

Quanto à proposta pedagógica utilizada nesse período, baseava-se no trabalho com cartilha (Santo André, 1996). Nas salas de aulas, era comum a presença das carteiras enfileiradas.⁴⁵

No ano de 1996, a administração realizou uma nova organização do trabalho das creches: permitiu que professoras das Escolas Municipais de Educação Infantil⁴⁶ assumissem as salas de creche. Assim, o trabalho pedagógico ficaria sob os cuidados das professoras e, o trabalho manual (cuidados e higiene) ficaria sob a responsabilidade das monitoras de creche. Essa experiência funcionou por volta de três a quatro anos; depois voltou ao que era antes, somente com as monitoras.

No ano de 1997, Santo André passou por nova mudança na administração municipal, que iniciou as primeiras conversas quanto a uma parceria na contratação das auxiliares de educação infantil. Houve movimentos contrários, por parte das monitoras, a esta parceria, o que em nada resultou, pois no início do ano letivo de 1998 auxiliares e monitoras de educação infantil estavam presentes no mesmo espaço da creche.

Nesse novo quadro de trabalho, ocorreram também muitas dificuldades de entendimento e de adequação: o não estabelecimento claro da função que cada uma ocuparia permitiu muitas desavenças de papéis.

A referida parceria na contratação das auxiliares de educação infantil deu-se por meio da então secretária da educação, juntamente com o prefeito da cidade, ao convidaram a Federação das Entidades Assistenciais de Santo André (FEASA⁴⁷) para compor a gestão conjunta das dezenove creches (7 novas e 12 em funcionamento).

Para essa gestão conjunta, foi formado um grupo de estudo constituído de integrantes da secretaria da educação e das entidades federadas da FEASA. Após um ano de discussões e no intuito de atender às exigências da

⁴⁵ Essas informações foram obtidas no diálogo com muitas professoras de creches municipais, que contam com muito tempo de serviço na rede municipal de educação infantil de Santo André.

⁴⁶ Conhecida pela sigla EMEI.

⁴⁷ “A FEASA é uma Organização Não Governamental, sem fins lucrativos, de natureza assistencial, que congrega 35 entidades assistenciais, na cidade de Santo André. Essas entidades contemplam 47 unidades de atendimento voltados à crianças, adolescentes, pessoas com deficiências, idosos e famílias em situação de vulnerabilidade social, compreendendo um montante de 7.457 usuários e 4.795 famílias.” (FEASA, 2009)

educação infantil, a Prefeitura firmou convênio com quatro entidades: FEASA, MEIMEI⁴⁸, Entidade Assistencial Lar de Maria⁴⁹, Instituição Assistencial Dr. Klaide⁵⁰, Entidade Filantrópica Cidade dos Meninos⁵¹ e Creche Cata Preta⁵². No decorrer do tempo, algumas das entidades foram gradativamente rompendo os convênios e, em 2008, permaneciam conveniadas com o serviço de educação infantil de Santo André, apenas a FEASA e a MEIMEI.

Nessa parceria, a FEASA tem o seguinte papel: realizar a supervisão técnica das ações do Serviço Social; fazer a formação/capacitação das assistentes sociais; oferecer subsídios técnicos, como apostilas, livros e textos; disponibilizar o espaço físico, os equipamentos e os materiais didáticos; manter a parceria com as fundações de apoio e com as especialidades médicas para exames e tratamento psicológico; e participar na elaboração do processo seletivo para a contratação das assistentes sociais. Já a MEIMEI realiza: a contratação e a administração do pessoal que trabalha em creches (aproximadamente 500 pessoas nas 23 creches); aquisição e a gestão financeira do convênio.

A parceria firmada possui dois perfis: implantação e supervisão das Assistentes Sociais nas creches e a contratação das Auxiliares de Educação Infantil (conhecida pela sigla AEI).

As Assistentes Sociais fazem parte do *Programa do Serviço Social nas Creches*, que realiza: o atendimento às famílias; a articulação com a equipe diretiva das creches; a realização de encontros informativos e formativos com

⁴⁸ Entidade Assistencial MEIMEI.

⁴⁹ Entidade Assistencial que “atende seus usuários em período integral nos Programas de Creche, Pré- Escola e Centro de Convivência, para crianças e adolescentes, na faixa etária de 0 a 14 anos, cujas famílias residem na periferia do município de Santo André, cujas famílias tenham renda per capita de até dois salários mínimos” (Lar de Maria, 2009).

⁵⁰ “A Instituição Assistencial e Educacional ‘Dr. Klaide’ atende cerca de 400 crianças, adolescentes e idosos em situação de risco social do município de Santo André. Oferecemos atividades pedagógicas, atendimento médico, psicológico, odontológico, assistência social e atividades complementares às do Ensino Público e Ensino Profissionalizante para jovens. A comunidade do entorno e gestantes também são beneficiadas recebendo apoio psicológico, roupas e alimentos, encaminhamento jurídico e oftalmológico, além de cursos e palestras informativas de diversas temáticas.” (Dr. Klaide, 2009)

⁵¹ “A Cidade dos Meninos é uma obra assistencial, educativa e promocional, que acolhe crianças e adolescentes carentes em regime de semi-internato. Partindo da realidade sofrida das famílias, enfoca a utopia humana de uma vida digna e igualitária para todos. Atende crianças e adolescentes de forma totalmente gratuita, educando para a cidadania, a liberdade, a vida plena.” (Cidade dos Meninos, 2009)

⁵² Creche Assistencial, conveniada com a Prefeitura Municipal de Santo André.

as famílias (chamados de Escola de Pais); projetos especiais com os pais, educadores e operacionais; o cadastro sócio econômico das famílias para a aquisição das vagas na creche.

Retomando os dados históricos, no ano de 1999 a rede municipal firma parceria com a PUC/RJ, sob a coordenação de Sonia Kramer, a fim de realizar uma formação permanente que tratasse das práticas e rotinas das creches municipais. Essa assessoria vigorou até o ano de 2000.

A essa altura, só havia uma mudança de nomenclatura entre os professores de EMEIEF e as monitoras de creches, pois elas realizavam as mesmas funções, tanto na parte do preenchimento de documentações, quanto na parte pedagógica. As monitoras, então, começaram uma luta, a partir do ano 2000, para serem enquadradas no Estatuto do Magistério Municipal.

Do ano de 2002 até o ano de 2004, a *Consultoria e Assessoria Educacional Aprender a Ser*, sob coordenação de Emília Cipriano Sanches, realizou formações para as professoras de educação infantil, quando foram tratadas questões como a ludicidade, o papel do brinquedo e da brincadeira na formação da criança, ente outras.

Ainda no ano de 2002, a Secretaria de Educação, juntamente com o Centro Universitário Fundação Santo André, realizou uma parceria a fim de disponibilizar a formação, em nível superior, às professoras e monitoras que ainda não possuíam esse nível de formação. No ano de 2003, as professoras e monitoras de creche iniciaram o curso de licenciatura plena, intitulado *Curso Especial de Formação Pedagógica Superior para Professores Efetivos de Educação Infantil*, que foi concluído em 2004. Esse curso baseava-se nas experiências da prática profissional das participantes.

Após três anos de discussões intensas entre monitoras de creche, Secretaria da Educação e Sindicato dos Funcionários Públicos, no ano de 2003 aconteceu o enquadramento funcional das monitoras no Estatuto do Magistério Municipal. Essa lei de enquadramento extinguiu o cargo de monitor de creche, passando para a nomenclatura de *Professores de educação infantil e ensino fundamental*, reduziu a carga horária de seis para quatro horas diárias, bem como tornou possível a essas profissionais a participação em todos os

aspectos referentes à progressão funcional.

A partir do ano de 2003, a rede, em parceria com as professoras, começou a elaboração do documento *Bases para a Construção de um Projeto Político Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Santo André* (Santo André, 2007a). Esse documento, concluído provisoriamente em 2004, visava fundamentar a Proposta Pedagógica Municipal.

De 2002 a 2005, outro convênio firmado entre a Secretaria de Educação e a Universidade de São Paulo (USP) possibilitou a realização de três cursos de especialização⁵³ às professoras interessadas, no intuito de contribuir para a elevação da escolaridade dos profissionais da rede.

Em 2006, a assessora Léa Tiriba realizou diversas formações com as equipes diretivas das creches municipais, tratando da qualidade dos espaços destinados ao brincar; da concepção de infância; dos diversos olhares sobre esta fase da vida; e da articulação entre teoria e prática. Concomitantemente, o assessor Gabriel de Andrade Junqueira Filho realizou discussões sobre as Linguagens Geradoras e sua relação com a seleção e a articulação de conteúdos. Ele também foi o responsável pela supervisão da construção do documento *Reorientação Curricular na lógica da continuidade educativa de zero a dez anos de idade*, que não chegou a ser terminado.

Ao realizar o trabalho com as assessorias mais recentes, a rede se deu conta de que os eixos estruturantes do trabalho pedagógico (como seleção e articulação dos conteúdos, planejamento, avaliação, registro, organização e acompanhamento do cotidiano) estavam sendo concebidos e praticados com diversos formatos. Assim, algo precisava ser feito para delinear diretrizes únicas. A rede realizou com as equipes diretivas o *I Fórum Temático*, sob o tema *Linguagens Geradoras e Continuidade Educativa de Zero aos Dez Anos de Idade*, no qual as equipes diretivas assumiram o compromisso de reestruturar o trabalho. Com as professoras, foram realizados o *I Ciclo de Debates* (4 encontros que discutiram os temas: planejamento, registro e avaliação) e os *Fóruns Temáticos*, que discutiam o currículo em diversas

⁵³ As especializações seguiram os respectivos níveis de atendimento: *Especialização em Educação Infantil*, *Especialização em Ensino Fundamental* e *Especialização em Educação de Jovens e Adultos*.

dimensões. A síntese dessas discussões gerou o documento intitulado *Ressignificação das práticas pedagógicas e transformações nos tempos e espaços escolares*.

Durante todos esses anos, diversas outras atividades e palestras foram organizadas, no Centro de Formação de Professores “Clarice Lispector”, com a participação das professoras. Vale ressaltar que somente há pouco tempo⁵⁴ é que as auxiliares de educação infantil puderam participar dessas formações (aproximadamente nos últimos três anos), pois, antes, elas recebiam somente as formações disponibilizadas por sua contratante (a MEIMEI).

Apesar das diversas conquistas ocorridas para a qualificação do atendimento nas creches municipais, ainda permanecem algumas questões. A creche é a porta de entrada para algumas professoras que ingressam na rede municipal. Porém, não há a garantia da permanência dessas profissionais, que logo acabam pedindo remoção para os outros níveis de ensino (Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos). Há uma espécie de *estigma* provocador dessa não permanência, pois, apesar da igualdade de condições profissionais, muitas educadoras avaliam que “estudaram muito para trocar fraldas e alimentar as crianças”, o que evidencia a dissociação entre o educar e o cuidar, não entendendo essas dimensões de forma articulada, mas, isto sim, fragmentadamente. Essas dificuldades apresentadas prejudicam a constituição de equipes nas creches, bem como a continuidade do trabalho educativo. Esses são obstáculos a serem superados nas próximas conquistas profissionais.

As experiências contidas na história das conquistas e das lutas da educação no Município de Santo André são o *pano de fundo* para uma leitura cuidadosa das formações *Gênero e Raça* e *A Cor da Cultura*. De forma que, se não podemos, sob pena de limitarmos a nossa pesquisa, nos descuidar da história de Santo André, não devemos, evidentemente, nos descuidar da história da educação em Santo André.

Do nosso ponto de vista, para abordar a realidade dos profissionais da educação infantil, a exigência de contextualização é ainda mais séria, sendo

⁵⁴ Aproximadamente de três anos até os dias atuais, ano de 2008.

preciso olhar a educação infantil como parte de todo o ambiente político, econômico, social, cultural e ideológico de Santo André; é séria também a referida exigência por sermos nós profissionais da educação infantil e por entendermos as suas especificidades, bem como as conseqüências possíveis de equívocos pedagógicos na faixa etária correspondente à educação infantil.

Isto posto, exige-se de nós, portanto, uma atenção zelosa na análise da educação infantil e suas relações com as formações que aqui estudamos, *Gênero e Raça* e *A Cor da Cultura*, visto serem tais formações frutos também de toda a situação contextual de Santo André, que apresentamos e que as tornou possíveis.

Finalmente, cabe a exposição das formações *Gênero e Raça* e *A Cor da Cultura*, a fim de que o leitor tenha em mente dados e aproprie-se dos conceitos e dos princípios gerais das referidas formações, de forma que leia conosco as análises construídas a partir de nossa pesquisa de campo. Assim, portanto, o nosso próximo Capítulo tratará de descrever as formações aludidas.

CAPÍTULO IV

As duas formações

Com este Capítulo temos por objetivo, fundamentalmente, a apresentação das duas formações intimamente ligadas à Lei n. 10.639/03, considerando alguns princípios e conceitos, bem como a metodologia e os materiais pedagógicos pertinentes às formações *Gênero e Raça* e *A Cor da Cultura*, que, como já adiantamos, deram o ânimo necessário para a realização desta pesquisa.

Com a promulgação da Lei Federal n. 10.639/03, que alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que instituiu o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e da História da África e dos Africanos como obrigatório nos estabelecimentos de ensino, abriu-se a discussão da importância da formação de professores para o trabalho com essa temática.

A cidade de Santo André assumiu essa tarefa não só na educação, mas como um todo, realizando várias ações no Município, com já apontado anteriormente. Para as professoras, as duas formações de maior relevância para a implementação da Lei foram a *Gênero e Raça*, no ano de 2005, e *A Cor da Cultura*, em 2006.

Ambas as formações fizeram parte do programa *Diversidade e Educação*⁵⁵, do Departamento de Educação Infantil e Fundamental (DEIF), e tiveram as mesmas características: garantia de participação de dois

⁵⁵ O programa *Diversidade e Educação* foi uma série de atividades realizadas na rede municipal de ensino que tratavam das temáticas como: gênero, raça, sexualidade, entre outros.

representantes por escola, sendo um de cada período, e foram realizadas em horário de atividade dos profissionais que delas participaram.

A seguir, discutiremos as peculiaridades e as configurações de cada uma das duas formações, como objetiva este Capítulo IV.

1. A formação *Gênero e Raça*

A administração municipal, iniciada no ano de 2005, por meio da *equipe gestora* da Secretaria Municipal da Educação avaliou que havia uma defasagem no atendimento às exigências advindas especialmente da formação de professoras e, especialmente, no que concerne à formação com atenção às necessidades de convivência justa e igualitária étnico-racial. Tendo tal diagnóstico anotado, a Secretaria de Educação, concomitantemente com todas as demais secretarias municipais, participou da formação do Programa Gênero, Raça, Pobreza e Emprego (GRPE⁵⁶), promovida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR⁵⁷), com o intuito de formar multiplicadores desses conhecimentos, assim como expõe Antonieta:

no próprio ano de 2005 nós recebemos um convite do Consórcio Intermunicipal para participar do GRPE. Então, o GRPE é uma formação que acontece em outros lugares do mundo, não só no Brasil (...) E aí a formação foi feita não só para a educação, ela foi feita para os representantes de diversas secretarias e a formação tinha como propósito que esses participantes fossem multiplicadores daqueles conteúdos e daquelas propostas.

Representando a Educação, foram duas *gerentes*: a do Ensino Fundamental e a da Educação Inclusiva. Antonieta tece algumas

⁵⁶ Gênero, Raça, Pobreza e Emprego (GRPE) é um programa da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em parceria com os municípios. Maiores informações, acessar: www.oitbrasil.org.br.

⁵⁷ Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) é um órgão governamental federal responsável pelas políticas de igualdade racial. Maiores informações: www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/seppir.

considerações interessantes acerca da formação, as quais trazemos a seguir:

E essas formações todas a gente foi trazendo para a Secretaria como demanda. Eu estou falando nós trazíamos porque eu participei e a Eliana [nome fictício] também, na época ela era Gerente da Educação Inclusiva e eu do Fundamental. Um recorte, naquela época (da lei, inclusive), a lei estava focada no Fundamental, né? A princípio, eu era do Fundamental e ela da Educação Inclusiva, achamos que talvez fosse interessante a participação das duas e lá encontramos outros parceiros aqui das diferentes secretarias.

Na medida em que essas representantes participavam dos encontros da formação com a OIT, a demanda do trabalho com a temática das relações étnico-raciais na educação ficava cada vez mais latente e demonstrava que algo deveria ser realizado. Essa, portanto, é a fonte da realização da formação *Gênero e Raça* no município.

A etapa inicial foi o levantamento de saberes das professoras por meio de uma pesquisa elaborada pela equipe do Departamento de Educação Infantil e Fundamental (DEIF), contendo seis questões, a saber: 1)O grupo avalia que somos um país racista?; 2) Questões de gênero e raça podem influenciar no acesso ao emprego e condições de vida adequadas?; 3) Identificar o quesito cor é importante para qualificar a identificação da população brasileira?; 4)Estamos preparados para fazer este questionamento às pessoas? Este questionamento é simples de fazer?; 5)A equipe desta [da sua] unidade tem conhecimento da Lei 10.639/03?; e 6)A escola tem ações/projetos que tenham como objetivo o trabalho com a temática da Igualdade Racial? (Santo André, 2005). Tal pesquisa foi encaminhada a todas as unidades para serem respondidas pelo grupo de professoras junto com suas respectivas equipes diretivas e reenviadas ao departamento para análise.

Dos sessenta e dois questionários⁵⁸ respondidos e devolvidos pelas escolas, a maioria reconheceu que somos um país racista e que as questões de gênero e raça influenciam no acesso ao emprego e nas condições de vida adequadas. A maior parte não reconheceu necessidade do quesito cor para a

⁵⁸ Os 62 questionários respondidos e entregues estavam divididos da seguinte forma: 42 de EMEIEF, 18 de Creches Municipais e 2 do Centro Público de Formação Profissional.

identificação da população brasileira, assim como observaram que não se sentem preparados para fazer esse questionamento às pessoas. A maioria das unidades escolares não tinha conhecimento sobre a Lei n. 10.639/03 e poucas realizavam alguma ação/projeto neste sentido.

Assim, a partir da pesquisa, a formação sobre a temática de gênero e raça estava mais do que justificada diante das respostas apresentadas, pois, segundo as gestoras, “para cada um desses elementos que foram apontados pelos professores, ou seja, a questão do indígena, a questão de gênero, a gente procurou definir alguns pontos que não podiam faltar”. Era necessária uma formação que pudesse atentá-las para o conteúdo da Lei e informá-las, para que elas tivessem a possibilidade de realizar práticas pedagógicas diferenciadas. Para isso, foram organizadas “pautas formativas para conversar com esses professores”. Também se fazia importante, em um primeiro momento, sensibilizar as professoras para essas questões, visto que muitas estavam em contato com a temática pela primeira vez.

Assim, a formação *Gênero e Raça* teve início, primeiramente, a partir de uma necessidade identificada nas escolas, mas também veio ao encontro das discussões que aconteciam em âmbito municipal e nacional.

Antes do início da formação, as duas *gerentes* responsáveis realizaram uma reunião com as equipes diretivas das escolas⁵⁹ para apresentarem os dados sintetizados da pesquisa, bem como a proposta de formação com as professoras.

A formação foi pensada para as professoras da rede municipal como um todo, em forma de “representação nos três períodos: manhã, tarde e noite, e esta noite incluíam os professores da EJA⁶⁰”, como afirma Antonieta. Ela ocorreu entre setembro e dezembro de 2005, estruturada em cinco encontros com duração de quatro horas, sendo um encontro em cada mês, os quais seguiam uma pauta previamente organizada e distribuída a todos os participantes.

Estavam à frente dessa formação as gerentes do Ensino Fundamental e Educação Especial e participaram diversos profissionais, como: professoras

⁵⁹ Diretoras das Unidades Escolares e Assistentes Pedagógicos.

⁶⁰ Educação de Jovens e Adultos.

atuantes na Educação Infantil (de creches e EMEIEF's), Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; dos Centros Públicos de Formação Profissional; representantes de programas e outros equipamentos da educação (Projeto Sementinha e Parque Escola); CADE; equipes diretivas (Diretores de Unidades Escolares e Assistentes Pedagógicos); e Coordenadoras de Serviços Educacionais. Esse contingente representava suas unidades de trabalho e tinha o caráter de multiplicar aos pares os conhecimentos que construíam ao longo dos encontros. Para isso, era realizada a formação em horário de trabalho. No lugar da representante participante da formação, era disponibilizada uma outra, a fim de serem normalmente desenvolvidas as funções pertinentes ao cargo. Desta forma, não havia prejuízo nem para as unidades escolares, nem para os alunos.

A formação seguia uma organização metodológica⁶¹. Apresentaremos cada uma delas e, quando possível, ilustrada nas respectivas falas da gestora e das professoras:

- *Sensibilização*: essa era a primeira parte dos encontros de formação; nela, sempre havia uma mensagem, uma imagem, um vídeo ou uma música que ajudava a “aquecer” as reflexões que aconteceriam naquele dia;
- Breve *resgate* do encontro passado;
- Devolutiva da síntese das *avaliações* do encontro anterior, bem como críticas e sugestões apontadas pelas professoras;
- *Conceituação*: nesta etapa eram apresentados informações, estatísticas, aportes teóricos e dados históricos dos temas abordados em apresentações de slides elaborados pelas formadoras, assim como expõe Antonieta:

Trabalhava com o aporte histórico, um aporte conceitual, ou seja, aquilo que a gente falava, dizia: “segundo essas informações, essas pesquisas”, e tentava problematizar com eles como é que tudo aquilo caía para eles primeiro: o que isso suscita em você?

O trabalho com o aporte histórico e conceitual ficou como um momento

⁶¹ Tal organização metodológica pode ser melhor apreciada em algumas das pautas da referida formação, presentes no Anexo 1.

“marcante” para uma das professoras por nós entrevistada. Em suas próprias palavras, Carolina afirma:

eu sei que da parte indígena teve também o índio que veio colocar a sua experiência, foi bem legal, né? (...) eu lembro que ficou mais marcante ali.

A parte da conceituação embasava a temática a ser discutida, de forma que tentava desconstruir concepções históricas e conceituais erroneamente veiculadas, o que, para a professora Lélia, propiciou um aprofundamento/desvelamento do conhecimento, bem como a crítica dessa história.

As falas a seguir, apesar de longas, valem a pena de uma leitura cuidadosa, como vale a pena a sua divulgação:

a questão da quantidade de escravos que vieram, muitos que vieram que eu fiquei, eu falei, assim..., “não é possível tudo isso!”; a questão mais lá na frente, da política de embranquecimento (...) que era trazer o migrante pra cá, o europeu e tal, isso me chocou, quando eu fiquei sabendo isso dentro da formação.

Outra coisa (...) a lei do Ventre Livre (...) os nascidos estavam livres, mas não existia registro dessas crianças (...) as crianças que nasciam, elas eram separadas dos pais e elas morriam (...) de doença, por conta do abandono, elas iam para abrigos e até, na formação, eles citaram que pode se considerar esses abrigos, assim..., essas crianças como os quilombos menores abandonados, isso pra mim foi muito forte, muito forte.

E ainda:

se a história contada fosse a verdadeira, de como foi que eles chegaram, de quanto eles lutaram, qual foi a contribuição, que foi que fizeram hoje, a história seria outra (...) de valorizar, de saber que quando eles vieram pra cá eles tinham um conhecimento que lhes foi roubado, porque não ficou pra eles ficou pra quem colonizou, foi tomado, então eles não eram zero à esquerda, eles eram pessoas.

Além da utilização do aporte histórico e conceitual, a formação trabalhou com os dados estatísticos, que, segundo Lélia, também foi uma forma de

trabalho que lhe marcou.

(...) as estatísticas de como que o negro, principalmente a mulher negra era discriminada, porque lá eles mostraram muitas estatísticas, estatística mexe com a gente, porque, às vezes, você fala: “ah!, acontece isso assim, assim”, mas você não vê números e aí, quando você vê números, você fala: “meu Deus do céu!”. (...) Então, essa coisa da estatística, da mortalidade, a questão... ah!, é a questão também de quem consegue chegar num nível superior e terminar em relação aos outros, então é, assim..., gritante a diferença e essas estatísticas, eu tenho, assim..., anotadas todas nos meus guardados (...).

- *Ampliação cultural*: roda de história com o contador de histórias e roda de conversa com parceiros dos encontros. Também se utilizavam trechos de vídeos e filmes que poderiam suscitar reflexões, bem como recursos para a prática pedagógica (trabalho com as crianças, adultos, famílias e comunidade em geral).

Segundo Antonieta, a ampliação cultural era um “cuidado”, era a possibilidade de reforçar “a importância e a riqueza da cultura africana”, e acontecia por meio das “situações concretas, situações do dia-a-dia, relatos, filmes”.

As ações realizadas no momento da ampliação cultural, durante a formação, também foram lembradas pelas professoras, principalmente os vídeos e filmes. Para Carolina, o vídeo “Vista minha Pele”, lhe causou

um estranhamento com aquela situação colocada (...) o que mostra que a gente é racista sim, de certa forma. Em maior ou menor grau, mas a gente é.

De acordo com Lélia, a sua identificação se deu com a *Canção dos Homens*⁶² pois “foi muito forte”.

⁶² A *Canção dos Homens* é uma mensagem em *PowerPoint*, do autor Tolba Phanem, que conta a história do povo africano e de suas respectivas músicas da vida. Esta mensagem foi apresentada durante a formação.

- No intervalo, eram feitas *exposições* de diversos materiais que poderiam ser usados no cotidiano educacional, como: livros paradidáticos sobre a temática;
- *Reflexão em grupos*: nessa etapa, os participantes dividiam-se em grupos para realizarem uma reflexão mais consistente sobre tudo o que tinham presenciado até o momento ou sobre algum tema específico da formação. Objetivavam-se o debate e a troca acerca da temática; havia questões que norteavam as discussões e, após o tempo estipulado, os participantes realizavam as exposições para o grupo maior; e
- *Avaliação*⁶³: etapa final do processo, na qual os participantes registravam suas impressões do dia, as sugestões para os próximos encontros e o levantamento das demandas para os trabalhos futuros.

Para Antonieta, a avaliação era importante para saber “se estava afetando, se estava atendendo à expectativa do professor”. A avaliação ajudava a redirecionar “a formação para poder atender essas demandas” que apareciam.

Para as professoras, as avaliações eram o indicativo da participação no processo formativo.

Nas semanas posteriores aos encontros, as formadoras disponibilizavam os materiais às escolas, segundo nos afirma Antonieta:

todo o material utilizado durante os processos formativos (...) a gente já encaminhava para as escolas. Então a gente usava os *slides* das questões históricas, os dados a avaliação; tudo isso ia para a escola também; então todo mundo podia acessar.

Cada encontro tinha um fim em si mesmo e tratava de assuntos específicos, sem perder o foco da formação, que era o trabalho com o recorte racial e de gênero.

No princípio, a formação não contou com nenhuma parceria, pois sua concepção estava pautada no material da formação do GRPE e nas concepções de formação que a equipe da Secretaria da Educação possuía. Porém, ao longo da formação, tanto os formadores, quanto as professoras,

⁶³ Algumas dessas avaliações constam no Anexo 2.

avaliaram que seria importante contar com parceiros para o enriquecimento dos encontros.

No primeiro encontro, realizado em 22 de setembro de 2005, as formadoras apresentaram a análise da pesquisa realizada com a rede, a fim de justificarem a importância da formação. No segundo momento, tratou-se da questão de gênero, mais propriamente da figura da mulher, discutindo, assim, as conquistas femininas.

Para discutir a questão de gênero, é claro que os direitos todos apareceram de maneira muito forte. As discussões sobre quanto tinha que ser ampliado hoje (seria um ganho inclusive se a discussão viesse nessa época), a licença-maternidade que ela tinha que ser ampliada, o quanto elas eram a sustentação dos lares.

Além da abordagem histórica da condição feminina, foi utilizado um trecho do filme “*Shrek*”⁶⁴, para a ilustração da transformação da Princesa Fiona⁶⁵, para o que intitularam “O mito da Princesa ou a escolha pelo seu abandono”.

No segundo encontro, no dia 06 de outubro de 2005, a temática a ser abordada foi a questão indígena. Antonieta faz algumas considerações acerca desse encontro da formação que valem a pena uma leitura:

Então, quando a gente foi tratar a questão do indígena a gente contou com alguns parceiros. Um deles foi o Calmi Carërë. O Calmi Carërë não é um profissional da formação. Calmi Carërë é um índio, ele é xavante, ele é pajé, ele é da região lá do Mato Grosso do Sul, mas ele mora em Piracicaba numa reserva e ele faz um trabalho muito interessante de pesquisa na região, ele faz um trabalho fotográfico, portanto ele vai identificando. O trabalho dele, muitas vezes identifica comunidades indígenas que perderam a língua e ele vai tentando resgatar com esses grupos algumas coisas. Porque o Calmi? Porque ele era o índio falando pelo índio, sem um interlocutor. E o que ele trazia com muita propriedade era do quanto as informações que chegaram para as escolas em termo da história do povo indígena da cultura elas eram tortas.

⁶⁴ Filme infantil de 2001, baseado em um livro de William Steig, dirigido por Andrew Adamson e Vicky Jenson.

⁶⁵ Personagem principal do filme “*Shrek*”. Na trama, tem de deixar de ser uma princesa para viver o amor de seu *ogro*.

Então, ele trouxe isso para conversar de um jeito muito interessante com os nossos professores, sensibilizou de um jeito muito legal.

Participaram também desse encontro alguns indígenas e o representante da ONG Opção Brasil⁶⁶, que trata da temática dos índios na cidade.

Para os professores acho foi interessante porque eles puderam observar como se diferenciam os índios urbanos: esses que eles trouxeram na época eram os Pankararus, aqui de Santo André (não sei exatamente de qual região eles eram), mas que já tinham perdido a língua, mantinham alguns hábitos. (ANTONIETA)

A partir da presença do índio que ainda morava na reserva e dos indígenas que vivem nos centros urbanos, os professores puderam comparar os diferenciados estilos de vida e identificaram que, mesmo morando na cidade, eles não perderam seus rituais, como os rituais do Encantado⁶⁷ e o Toré⁶⁸, com bem afirma Antonieta:

Na época essa senhora levou um Encantado, que fazia parte da cultura dela, contou para os professores o que aquilo significava.

Ainda assim ela trouxe outros dois colegas Pankararus; eles fizeram o Toré no palco com a gente, as pessoas que se aventuraram a saber o que significava, enfim. Então teve a interlocução, teve a fala de quem ainda tinha essa vivência.

O terceiro encontro de formação foi realizado no dia 20 de outubro de 2005. a temática escolhida para esse encontro foi sobre os *ciganos*. Esse encontro também contou com a participação de um representante do grupo tematizado: um cigano esteve presente com o grupo. Como ocorreram nos demais encontros, as participações de pessoas dos grupos-tema dos encontros de formação foram muito significativas.

⁶⁶ ONG que trabalha com a questão dos “Índios na Cidade”. Maiores informações: www.opcaobrasil.org.br.

⁶⁷ O Encantado são entidades que auxiliam os indígenas no campo espiritual.

⁶⁸ O Toré é uma dança indígena religiosa.

Nós tivemos também a oportunidade, olha como as coisas são (como é o nome dele mesmo, vou me lembrar, eu já me lembro), um representante do povo cigano, mas o povo cigano a gente também não consegue identificar friamente, porque o povo cigano já não anda como algumas pessoas pensam. Não montam mais tendas em terrenos baldios, tem os dentes todos de ouro e lêem as mãos pela rua; já mudou gente, os ciganos estão de um outro jeito e tal. O que foi legal, quando ele veio conversar, o nome dele é C., veio representando o povo cigano naquele momento. (ANTONIETA)

O *negro* foi tema tratado no quarto encontro, no dia 24 de novembro de 2005, e contou com a presença de alguns representantes de alguns movimentos negros.

No quinto e último encontro, realizado no dia 01 de dezembro de 2005, houve a troca de experiências entre as unidades escolares. Seis escolas expuseram e apresentaram as ações, projetos e atividades realizados ao longo daquele ano letivo, levando em conta a temática sobre gênero e raça⁶⁹.

Assim, portanto, a formação constituiu-se de momentos de convivência com grupos de pessoas, na maioria das vezes, discriminadas do seio social por conta das injustiças e desigualdades étnico-raciais. Muito além de nos sentarmos para um estudo analítico dos livros, de textos etc., o que foi feito, com muito cuidado, foi a criação de momentos significativos nos quais todas as professoras, todas as pessoas participantes dos encontros de formação tiveram de se chocar com a realidade contada a partir dos discriminados, muito mais do que ler acerca deles ou do que fazer um folclore deles.

Além do *Gênero e Raça*, significativo foi também o *Projeto A Cor da Cultura*. Ambas as formações surgiram das exigências de maior cuidado no tato com as temáticas étnico-raciais, como já acima anotamos, bem como exigiram maior empenho daquelas que participaram das referidas formações no cumprimento de suas funções, posteriormente. A seguir, tratamos de apresentar o modo como se deu o *Projeto A Cor da Cultura*.

⁶⁹ O Anexo 3 expõe uma reportagem do site “Rede no Ar” sobre a finalização desta formação.

2. O Projeto *A Cor da Cultura*

Criado no ano de 2004, o *Projeto A Cor da Cultura* é uma parceria entre a Petrobrás, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a TV Globo, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN) e o Canal Futura. Segundo o seu *Material de divulgação*, o Projeto

significa uma contribuição para a efetivação da Lei nº. 10.639, que prevê a inclusão da “história e cultura afro-brasileira” no currículo escolar. E representa o reconhecimento da importância dos africanos e afro-descendentes na formação do povo brasileiro. (A COR DA CULTURA, 2006a)

São duas as suas características fundamentais: implantação de um *kit pedagógico* nas escolas e capacitação de professores para tal implantação. Sua atuação, na ocasião de seu lançamento, em 2006, deu-se em diversos municípios, de sete estados brasileiros, nos quais 2.000 *kits pedagógicos* foram entregues e mais de 4.000 professores participaram da capacitação.

A carta *Motivações e objetivos*⁷⁰, do *Projeto*, apresenta os princípios, conceitos e valores do *kit pedagógico*. São eles:

lutar pela equidade valorizando as diferenças; reconhecer o racismo, se opondo a ele; estabelecer o diálogo, ouvindo a todos; afirmar a esperança, investindo na mudança; valorizar o múltiplo, o plural, a mistura de muitas diferenças na sala de aula e fora dela; caminhar para além do senso comum; exercitar a escuta para os vários possíveis interlocutores; aprofundar os próprios conhecimentos e incentivar a que outros o façam; permitir que os estudos, as informações e as idéias estimulados e trazidas pelos programas do A Cor da Cultura se espalhem para além da esfera do saber acumulado. (Idem, 2006b: 8-9)

O *kit* é composto por: 56 programas audiovisuais; 3 cadernos do professor; 1 Glossário Memória das Palavras; 1 Jogo Educativo Heróis de Todo Mundo; e 1 CD Gonguê.

⁷⁰ A Carta *Motivações e Objetivos* encontra-se, integralmente, no Anexo 4.

Os programas audiovisuais são cinco grades de programação que à época já faziam parte da TV Globo, Canal Futura e TVE, sendo eles:

- *Ação* – cinco episódios que retratam ações afirmativas, educativas e de inclusão social realizadas por ONG's, voluntários e comunidades por todo o Brasil;
- *Livros Animados* – 10 episódios concentrados em 3 fitas: contam vinte histórias infantis animadas por computação gráfica, além de atividades lúdicas com crianças de 5 a 10 anos, entre eles *O menino Nito*, de autoria de Sônia Rosa, e *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado;
- *Nota 10* – destinado a professores, este programa de cinco episódios mostra experiências de sucesso educacional na valorização da cultura afro-brasileira, sendo elas: *África no currículo escolar*, *Material Didático*, *Igualdade de Tratamento e Oportunidades*, *Corpo e Religiosidade* e *Cultura*;
- *Heróis de Todo Mundo* – neste episódio, artistas negros consagrados encenam a vida e a obra de 30 importantes personalidades, inclusive negras, brasileiras. Alguns exemplos: Tony Garrido interpreta Pixinguinha; Ruth de Souza interpreta Carolina Maria de Jesus. Desta forma, o episódio representa o legado tanto do artista vivo, quanto dos pioneiros;
- *Mojubá* – são sete documentários que tratam sobre a religiosidade, quilombos e cultura afro-brasileiras; são eles: *Origens*, *Fé*, *Meio ambiente e Saúde*, *A influência africana na cultura*, *Língua e literatura*, *Quilombos e Comunidades* e *festas sincréticas*.

Os três cadernos compostos para os professores são:

- Caderno 1 – Saberes e Fazeres: *Modos de Ver*. ele é a fundamentação teórica;
- Caderno 2 – Saberes e Fazeres: *Modos de Sentir*. esse caderno apresenta orientação metodológica e pedagógica do uso dos materiais integrantes no *kit pedagógico*; e
- Caderno 3 – Saberes e Fazeres: *Modos de Interagir*. são propostas de atividades que dialogam com todos os materiais do *kit pedagógico*.

O glossário *Memória das Palavras* ilustra as palavras de origem africanas presentes em nosso vocabulário. Ele é destinado a professoras e

estudantes.

O jogo *Heróis de Todo Mundo* é um jogo de tabuleiro, que tem como objetivo trabalhar de forma lúdica com os heróis negros brasileiros para que eles sirvam de inspiração a todos.

No CD *Gonguê – A herança africana que construiu a música brasileira* – professoras e estudantes encontram diversos ritmos e batidas da influência negra no Brasil.

A capacitação do *A Cor da Cultura* está estabelecida na *Proposta de Capacitação do Projeto*⁷¹, em uma carta enviada às Secretarias de Educação dos municípios participantes. Nela, os consultores do projeto assumem o compromisso de formar os professores segundo os seguintes objetivos:

disseminar contribuições da cultura negra para a sociedade brasileira, como um todo e, mais diretamente, para crianças adolescentes e educadores; ampliar o conhecimento e a compreensão sobre a história dos afro-descendentes e a história da África e, assim, contribuir para que os objetivos previstos na Lei nº. 10.639 – a qual versa especificamente sobre este assunto – venham a ser atingidos; oferecer formação de professores, tendo como base os valores civilizatórios afro-brasileiros, em articulação com o kit pedagógico *A Cor da Cultura*; contribuir, pelo caminho da ação educativa escolar, para a erradicação dos efeitos das discriminações sociais e étnico-raciais que perpassam o nosso país. (A COR DA CULTURA, 2006c: 2)

A carta também prevê a metodologia e a fundamentação teórica do projeto.

A estrutura da capacitação e do acompanhamento do projeto aconteceu em 40 horas, organizadas em quatro momentos, a saber:

- 1º momento – Presencial: com duração de 24 horas, realizado em três dias do mês de março de 2006, na Universidade Zumbi dos Palmares, em São Paulo. Nesse momento foram focalizados os seguintes eixos: fundamentação teórica; oficina pedagógica e metodologia; e planejamento e avaliação;

⁷¹ No Anexo 5 é possível realizar a leitura da *Proposta de Capacitação do Projeto*.

- 2º momento – Acompanhamento presencial: com duração de 8 horas, realizado no Município de Santo André, com os professores participantes, em um dia no mês de junho ou julho, a fim de “saber como vai o desenvolvimento do projeto, se o *kit* está sendo utilizado, de que forma, ou, em caso contrário, tirar dúvidas, trocar experiências, fortalecer as bem sucedidas e tentar encontrar soluções” (Ibidem: 4);
- 3º momento – Acompanhamento Presencial: por “amostragem”; ou seja, tratou-se de acompanhar um recorte do desenvolvimento dos projetos, analisando algumas escolas ou algumas regiões em especial; e
- 4º momento – dois momentos com duração de 4 horas cada um, a fim de ser feita uma apreciação da produção docente.

A proposta de implantação do *kit pedagógico* e de capacitação das professoras obedeceu aos critérios descritos acima. Porém, cada município, juntamente com as respectivas Secretarias da Educação, realizou as organizações específicas para participarem desse Projeto. A seguir, há a descrição de como foi esse processo no Município de Santo André.

Antonietta⁷², como Gerente do Ensino Fundamental de Santo André, segundo ela mesma nos informou em entrevista, teve conhecimento de que seria lançado o *Projeto A Cor da Cultura* por todo o Brasil. Começou, então, a fazer uma sondagem de como seria a seleção dos municípios para tal participação. Concomitantemente, entrou em contato com os parceiros do Projeto, contando que a rede municipal já vinha realizando uma formação sobre a questão étnico-racial com suas professoras. No final do ano de 2005 já haviam acontecido as primeiras conversas em torno da seleção dos municípios; porém, foi no início de 2006 que Santo André foi escolhido como um dos três municípios⁷³ que participariam da capacitação e da implementação do projeto.

Para oficializar a participação, o Município de Santo André recebeu a visita de uma colaboradora, que expôs toda a estrutura do Projeto, para então efetivar a parceria.

⁷² Também uma das responsáveis pela formação *Gênero e Raça*, como já apontamos.

⁷³ Os outros dois municípios do Estado de São Paulo que participaram da capacitação foram: Campinas e Diadema.

A princípio, a capacitação seria realizada apenas com as professoras do ensino fundamental. Porém, as discussões feitas pela equipe da Secretaria da Educação culminaram na conclusão de que seria uma incoerência priorizar somente esse nível de ensino, sendo que há equipamentos escolares que dividem senão o mesmo espaço, muitas vezes, o mesmo terreno⁷⁴.

Com a intenção política de não excluir nenhum segmento educacional do Município, previu-se a participação de um representante da equipe diretiva⁷⁵ de cada unidade escolar, nos diversos níveis: creches, Escolas Municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e dos Centros Públicos que cuidam da Educação Profissional, além de 10 representantes do Movimento Negro da cidade.

O primeiro momento de capacitação do *Projeto A Cor da Cultura* aconteceu no prédio da Universidade Zumbi dos Palmares, no centro de São Paulo, durante três dias do mês de março de 2006. Santo André, por meio da Secretaria da Educação, custeou o transporte e a alimentação dos 140 participantes, que eram os assistentes pedagógicos e os representantes do Movimento Negro, entre outros⁷⁶.

Santo André também sediou o Encontro Regional do *Projeto A Cor da Cultura*, acolhendo os outros dois municípios que participaram do primeiro momento de capacitação. Esse encontro ocorreu no dia 18 de agosto de 2006 e contou com a participação de 300 pessoas⁷⁷. Esse foi o segundo momento da capacitação, sendo ele o acompanhamento presencial.

E em 2006, para além dessas ações todas, Santo André sediou o Encontro Regional. Então os municípios que participaram [do projeto “A Cor da Cultura”] também vieram para cá, por conta do Centro de Formação, que tem toda uma estrutura para acolher esse tipo de atividade.

⁷⁴ São as Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que possuem os dois níveis de ensino, inclusive a Educação de Jovens e Adultos, e os CESA’s, que, além das EMEIEF’s, possuem as creches no mesmo terreno.

⁷⁵ Podendo ser Diretor de Unidade Escolar, Assistente Pedagógico ou Professor Assistente de Direção.

⁷⁶ A pauta deste encontro presencial pode ser apreciado no Anexo 6. Já o Anexo 7 apresenta uma reportagem do *site* “Rede no Ar” sobre os participantes da rede municipal de ensino de Santo André.

⁷⁷ A matéria do *site* “Rede no Ar” que complementa essas informações pode ser observada no Anexo 8.

Encontro Regional da “A Cor da Cultura”, porque, assim..., tem um momento que eles reúnem todos os municípios e vamos discutir o que isso significou. (ANTONIETA)

No último momento de capacitação do projeto na cidade ocorreu a troca de experiência entre as unidades escolares. Houve participação de diversas escolas que quiseram expor ou relatar as experiências realizadas nas escolas, tanto com a utilização do *kit pedagógico*, quanto no tratamento das questões étnico-raciais. Essas experiências vieram dos mais diversos segmentos da educação municipal.

Após a participação na capacitação do *Projeto A Cor da Cultura*, muitas escolas ficaram responsabilizadas de se organizaram para a multiplicação desses conhecimentos. Os espaços para essas *multiplicações* ocorreriam em Reuniões Pedagógicas Semanais ou Mensais (RPS ou RPM).

Dentre as diretrizes da Secretaria de Educação e Formação Profissional, uma delas pautou a temática racial, definindo que a partir do ano de 2007 as Unidades Escolares deveriam introduzir este tema nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), o que podemos considerar um grande avanço dada a dificuldade de se tratar das temáticas étnico-raciais no universo da educação.

É importante mencionar, aqui e agora, que ambas as formações, *Gênero e Raça* e *A Cor da Cultura*, como nosso objeto que são, estarão mais bem analisadas no Capítulo V desta dissertação, de forma que, como anotamos no início deste Capítulo, tratamos aqui de fazer uma apresentação concisa do modo como foram realizadas as duas formações. Ainda assim, cabe trazer mais algumas notas de registro para um melhor entendimento do contexto das formações, bem como das reflexões delas advindas ou que as provocaram, especialmente com Antonieta, como Gerente do Ensino Fundamental de Santo André e como uma das principais responsáveis pelas formações, o que arranjam a seguir.

3. Algumas anotações sobre as formações e o seu contexto

Podemos perceber que as duas formações descritas acima estavam atreladas aos acontecimentos tanto em nível federal, como municipal.

Num contexto federal, por conta da promulgação da Lei n. 10.639/03 e de toda a discussão que ela propiciava. Em nível municipal, pois na cidade de Santo André estavam acontecendo diversas atividades para a implementação de uma política para a igualdade de gênero e racial⁷⁸. Aqui, vale a retomada de algumas dessas atividades, o que tratamos de fazer seguindo as considerações feitas por Antonieta, no desenrolar de nossa entrevista, para a pesquisa de campo deste estudo.

A primeira delas demonstra o que significou a publicação do livro *Memórias de Histórias de Negros e Negras de Santo André*, do ano de 2006, para as escolas:

Esse título também foi para todas as escolas e, aí, o que as escolas descobriram que aqueles senhores e aquelas senhoras, que alguns até já faleceram, que estavam nos livros eram moradores de seus bairros, que muitas vezes passaram ali anonimamente por um bom tempo. E aí passaram a ser convidados pelas escolas; eu brinco que são os nossos *griôs*. Então, por lá passavam despercebidos.

Outra ação apontada por Antonieta foi a campanha publicitária *Diferenças são naturais, Desigualdades não*. Segundo ela,

quando a campanha veio, ela veio de novo coroar uma discussão que estava acontecendo, a impressão que se tinha era que a cidade estava olhando para isso. Porque era o menino discutindo isso de manhã na escola e a mãe dele discutindo à noite, na EJA, e o irmão do profissionalizante, de alguma forma, tinha uma discussão sobre isso.

A implantação do quesito cor/raça nos cadastros da Central de Trabalho e Renda de Santo André também foi uma ação significativa, pois foi

um trabalho voltado para a importância de mapear a situação social das pessoas na cidade e, após esse trabalho, o quesito cor aumentou para 80%. Então, assim..., todo o trabalho feito

⁷⁸ Assim como já apresentado no contexto da pesquisa.

pela Prefeitura em diferentes segmentos foi cuidando disso.

Durante a entrevista, Antonieta comenta que as duas formações foram o ponto de partida para que outras atividades fossem realizadas pela Secretaria de Educação e Formação Profissional.

Dando continuidade ao debate sobre a diversidade na educação, a rede contou com a participação de alguns palestrantes que trouxeram para as suas palestras as temáticas étnico-raciais, eixo das discussões em Santo André. As longas citações que seguem, apesar justamente de serem longas, são exigidas aqui por se tratarem das palavras da própria Antonieta, nossa entrevistada, e por configurarem momentos significativos das formações e do desenrolar imediato das formações:

O Mário Espinosa⁷⁹ veio conversar e o que foi brilhante. Quando o Mário veio, eu convidei os alunos da EJA para participarem e aí eles diziam que não sabiam saber quem era quem na história, porque eles fizeram perguntas tão interessantes. Quando ele contou, por exemplo, ele foi para Belo Horizonte para visitar um Quilombo, porque a área de pesquisa dele é essa, ele é fotógrafo e faz essa pesquisa dos quilombos. Ele disse que chegou lá e se preparou para fazer uma longa viagem, né? Porque geralmente os quilombos ficam mais afastados. Aí ele falou que o rapaz foi buscá-lo e eles andaram dez minutos e chegaram. Aí ele falou: “como assim, chegamos?”. O quilombo era praticamente no centro da cidade e não havia quem os tirasse dali, tamanha a legitimidade que eles tinham de ocupação daquele espaço. Então ele foi trazendo e mesclando isso com as fotografias e os alunos da EJA [ficaram] muito envolvidos com isso.

A gente falava de gênero, mas precisava tratar também da orientação sexual. Na época, a gente trouxe o Cláudio Picazo para cá, o Cláudio Picazo era consultor da UNESCO⁸⁰ sobre a questão da sexualidade e juventude. Ele fez um ou dois encontros aqui com os professores e tratou as coisas, tudo isso ele fez com as equipes diretivas e depois com os professores. Tratou isso de maneira muito cuidadosa e lúdica, bem humorada, né? As pessoas faziam perguntas muito íntimas, muito pessoais. E o Fabiano veio falar da sexualidade da pessoa com deficiência, porque praticamente, na opinião das pessoas, são assexuados. Então, essas pessoas vieram nos ajudar e outras discussões também, o movimento contra a

⁷⁹ Fotógrafo uruguaio, que desde 1974 vive no Brasil.

⁸⁰ UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

homofobia. Sempre que nós podemos, a gente procura trazer esses elementos para a discussão.

Então a gente teve, por exemplo, durante o mês de novembro inteiro, que era para marcar território mesmo, ações de formação. A gente trouxe o Luís Carlos Santos, do museu Afro-Brasileiro, para discutir com a gente sobre o papel do negro nos gibis, nas histórias em quadrinhos em geral. A gente trouxe o Acaiabe⁸¹ para falar um pouco da cultura afro para a gente na época. E aí os grupos da cidade de dança de cultura afros. E, na maioria das vezes, esse público, ele ia aumentando. O que nós observamos é que, por exemplo, algumas pessoas vinham e já não vinham mais sozinhos, já traziam suas mães (professoras nossas), mãe, tia, mulheres que muitas vezes estavam lá oprimidas, sucumbidas no dia-a-dia e se viam poder ir lá, de alguma forma fazer parte dessa discussão com a gente: “a gente quer participar”. Então a gente foi engrossando o time.

Além de contar com a participação de palestrantes, os outros segmentos da Secretaria de Educação e Formação Profissional também realizaram ações.

De acordo com Antonieta,

O Parque Escola, durante o processo Circulando Educação⁸², desenvolveu diferentes *workshops*, oficinas, encontros sobre culinária africana, sobre brinquedos africanos, por causa da *sucatoteca*. A *sucatoteca*, em de vez continuar fazendo oficinas voltadas para os brinquedos comuns, fez oficinas voltadas para os brinquedos de origem africanos e, aí, contavam com outras pessoas, outros atores daqui de fora, para vir compor com a gente.

O Enoque, por exemplo, que é um bailarino que ora está aqui que ora está no mundo, estava lá para discutir um pouco com as meninas o que é que aquele brinquedo representava, qual era a origem dele, enfim, discutir o que é Iorubá, mitologia africana, enfim.

Os Centros Públicos organizavam exposições de produções artísticas bastante interessantes. As produções foram muito ricas. Eu fui visitar algumas, na época.

⁸¹ Referência ao ator negro brasileiro João Acaiabe, que dentre inúmeros trabalhos ficou conhecido como o Tio Barnabé do Sítio do Pica-pau Amarelo.

⁸² “O projeto Circulando Educação teve início em 2002, visando atender as necessidades dos professores e alunos da Rede Municipal de Ensino, com contribuições para as formações e vivências relacionadas ao meio ambiente e ciências naturais, através de aulas passeios, intervenções no espaço escolar, palestras e oficinas. Exerce um trabalho articulado com o corpo docente, adequando e sistematizando o atendimento às particularidades de cada unidade escolar”. Informações retiradas do site: http://www.santoandre.sp.gov.br/secretaria/bn_conteudo.asp?cod=7008&categ=sec_educacao, acesso em 10 de agosto de 2008.

O Projeto Sementinha, que começou a desenvolver jogos sobre esses assuntos. Ainda que tenham lapsos, ainda que tenham problemas, passaram a cuidar melhor dessa discussão, passaram a fazer essa discussão com as suas educadoras populares.

Foi realizada a Mostra do Cinema inclusivo que, além dos filmes sobre a inclusão dos deficientes, apresentou filmes que suscitavam discussões sobre a questão racial. Novamente, são as palavras de Antonieta as que registramos a seguir:

(...) na Mostra do Cinema Inclusivo um dos filmes que a gente utilizou foi “Meu nome é Rádio” e mostra um menino negro, pobre e com deficiência, numa região extremamente resistente, racista dos Estados Unidos. Então, legal você fala do outro como se o problema fosse só dele, e os outros tipos?

Após as formações, foram organizados outros dois cursos e disponibilizados às professoras e aos gestores, que abordavam a temática étnico-racial. Seguem algumas considerações de Antonieta acerca de ambos os cursos:

Apesar de que a rede teve oportunidade de fazer o Africanidades⁸³, que não foi bom, todo mundo sabe disso, nós tivemos problema com a plataforma. Então, ainda que o professor não tivesse conseguido fazer um bom curso, não tivesse se comprometido muito com a formação, com Africanidades, o material em si, lido, estudado, traz elementos importantes para a formação.

Eu acho que para brindar tudo isso, ainda, o ano passado [2007], quando começou a formação com a UFABC⁸⁴, algumas disciplinas da Federal do ABC tratam dessas questões. Então, nós tivemos um módulo para cuidar das questões de gênero e aí todos esses cuidados foram trazidos à baila, os dados, a história, por exemplo, os países africanos que fazem as

⁸³ No ano de 2006, os professores da rede municipal tiveram a oportunidade de participar do curso “Educação – Africanidades – Brasil”. Este curso foi promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Universidade de Brasília. Trata-se de uma formação continuada à distância sobre as questões étnico-raciais. Maiores informações: www.cead.unb.br/eab.

⁸⁴ A Universidade Federal do Grande ABC (UFABC), em parceria com a Secretaria de Educação e Formação Profissional, realizou o curso de pós-graduação Lato Sensu, intitulado “Diálogos de Saberes para a Ação Cidadã”. Com início em 2007, este curso foi específico aos gestores da rede municipal: teve 15 meses de duração e carga horária de 450 horas.

mutilações.

Um outro módulo, a mídia dentro neste contexto todo. Os nossos dois últimos módulos, religiosidade e mídia e poder, tratam, tem aí um recorte. Então, eu acho que a construção do curso ela também levou em conta todas essas questões: o que é que precisava ser tratado com os gestores.

Como que numa avaliação de todo o processo formativo, Antonieta diz que as formações levaram em conta “um percurso importante” que a cidade tinha:

Santo André tem um histórico importante dos movimentos sociais, movimento de mulheres, movimentos negros, eu acho que algumas coisas já estão entranhadas nas comunidades, enfim. (...) Ela não gerou um levante, ela veio sanar uma demanda.

Ambas as formações possibilitaram que a Educação do Município pudesse pensar a questão da diversidade “de maneira mais sistemática, organizada, contando com parceiros, material e um olhar mais próximo”, de modo que elas deram continuidade a um trabalho que já vinha acontecendo no município como um todo.

É de fundamental importância considerar, na observação das formações aqui registradas e das discussões das temáticas étnico-raciais no interior da educação em Santo André, o contexto de Santo André, sua política de formação de professoras tal e qual era no momento de nossa pesquisa, bem como a atuação fundamental da entrevistada Antonieta; daí considerarmos muito as suas falas no decorrer deste nosso capítulo, especialmente, deste item agora finalizado.

É também fundamental uma análise mais detida das formações e das suas implicações, bem como dos possíveis impactos na rede de ensino de Santo André. As entrevistas com as professoras e com a *gerente de ensino* nos servirão como objeto de análise justamente para identificarmos os possíveis impactos, o que tratamos de realizar no Capítulo V, a seguir.

CAPÍTULO V

Analisando os dados: “juntar veludo com tule para fazer uma saia bonita”

O objetivo crucial deste capítulo é a apresentação do material de campo analisado. Trata-se de uma análise das entrevistas, a fim de identificar, como já adiantamos, as possíveis contribuições das formações *Gênero e Raça* e *A Corda da Cultura* na inclusão das temáticas étnico-raciais no cotidiano escolar na educação infantil da rede de ensino do Município de Santo André. Para tal, identificamos categorias que nos auxiliam nas análises das entrevistas.

A eleição das categorias de análise constituiu-se como ponto primordial para a construção deste capítulo. Fundamentamos seu levantamento na realização de um quadro⁸⁵, no qual fizemos recortes das falas das entrevistadas, a fim de mapear os assuntos que se repetiam.

Uma vez montado o quadro de análises, verificamos um fato curioso nas entrevistas: algumas categorias aparecem somente nas falas de Antonieta e outras somente nas falas das professoras Carolina e Lélia. Poucas são as categorias em que há falas interligadas, ou seja, abordando o mesmo aspecto.

Essa configuração pode ser interpretada como se o que foi apresentado por Antonieta tivesse pouca ligação com o que foi exposto por Carolina e Lélia.

Uma explicação provável para isso se deve ao fato de Antonieta ter uma vivência de um contexto maior, ligado ao engajamento político com os órgãos municipal e federal; já as professoras têm a “fala do miúdo”, como uma delas

⁸⁵ O referido quadro das categorias pode ser visualizado no Apêndice F.

chega a afirmar, daquilo que cotidianamente ocorre nas salas de aula e nas escolas.

Isso nos faz refletir o quanto Antonieta apresentou somente as ações que foram realizadas pela equipe da Secretaria de Educação e Formação Profissional, sem se ater ao que realmente as formações impactaram nas práticas das escolas municipais.

Por fim, este capítulo, para tratar da análise dos dados, está organizado em dois momentos específicos, abordando doze temáticas. No *primeiro momento* tratamos de fazer uma abordagem que trata as formações a partir de seu contexto mais geral, de seu contexto organizacional, de sua realidade política e de suas perspectivas; no *segundo momento*, a nossa análise está mais articulada ao cotidiano da escola e suas relações com os cursos, com as formações, de forma que tentamos identificar como se deu ou não o processo de multiplicação das formações para o dia-a-dia das escolas e das professoras entrevistadas. Ambos são, como diz o próprio termo que utilizamos, *momentos* de um só processo compreendido como o processo que contextualizou, por um lado, e que, por outro, foi originado a partir das duas formações: *Gênero e Raça e A Cor da Cultura*.

Vale adiantar que, a despeito da divisão que fazemos, apenas a título de apresentação didática, todos os temas se encontram ou se chocam continuamente.

1. Primeiro momento

Neste *primeiro momento* de apresentação das análises das categorias, que elegemos a partir das leituras das entrevistas tanto da *gerente de educação* quanto das professoras, apontamos: os princípios das formações; o programa elaborado pelo município *versus* o chamado “pacote” de formação; o protagonismo da gestora; os efeitos da formação; a continuidade; a abordagem do tema; e as questões étnico-raciais como parte do currículo. Estas sete temáticas abordam as formações realizadas num contexto geral, considerando,

portanto, uma leitura a partir de quem as organizou, de sua viabilidade, da política e dos protagonistas que as possibilitaram e das perspectivas com relação às *multiplicações* dos processos formativos.

1.1 Princípios das formações

Aqui analisaremos o que Antonieta indicou em sua entrevista como primordial para se pensar nas formações *Gênero e Raça e A Cor da Cultura*, ou seja, os princípios que permearam as propostas de formação.

Como já apontamos anteriormente, foram muitos os motivos que culminaram nas formações. Em primeiro lugar, a constante ebulição com que era discutida essa temática pelo Governo Federal; em segundo, Santo André tinha um contexto político e social que favorecia tal discussão⁸⁶: a capacitação dos gestores públicos no Programa de Fortalecimento Institucional para a Igualdade de Gênero e Raça, Erradicação da Pobreza e Geração de Emprego (GPRE), servem como exemplo.

Ainda, ao assumir a função de Gerente do Ensino Fundamental na Secretaria de Educação e Formação Profissional, Antonieta revela que “para além de todas as demandas do fundamental que existiam, existia essa demanda: a demanda de olhar para essa Lei⁸⁷ que desde 2003 esperava alguma resposta”.

Se a Lei “esperava alguma resposta” denota-se que até aquele momento não se havia pensado em um trabalho com essa temática para a rede como um todo, de modo que, ao assumir, Antonieta percebe que algo necessitaria ser feito.

Os motivos que justificariam tal formação “eram a necessidade mesmo, acho que a importância do tema. A demanda dos movimentos sociais existia”, afirma Antonieta.

A fim de conhecer o que a rede sabia ou não sobre a temática, Antonieta propõe uma pesquisa com os professores:

⁸⁶ Vale lembrar que anoto estas considerações com relação à época das formações e o faço quando da realização das entrevistas, no ano de 2008.

⁸⁷ Refere-se à Lei Federal n. 10.639/03.

O primeiro movimento que nós fizemos foi uma pesquisa com a rede. Era uma pesquisa bastante simples, se não me engano [de] 10 perguntas⁸⁸, que deveriam ser feitas no coletivo de professores, pelo coletivo de professores junto à equipe diretiva.

Ao propor tal pesquisa, Antonieta demonstra o primeiro princípio que embasou as formações⁸⁹: o *levantamento de saberes das professoras* para, a partir daí, pensar em uma formação mais próxima possível de suas vivências, tanto pessoais, quanto profissionais. Esse princípio também demonstra a tentativa do trabalho de gestão compartilhada.

A *gestão compartilhada* também aparece em um outro momento da entrevista, quando ela cita que era necessário “mostrar o tempo todo o quanto eles tinham que protagonizar esse processo”, referindo-se às professoras. Esta fala evidencia a importância que a professora precisa dar ao seu processo de formação, pois toda a construção de conhecimento precisa fazer sentido; do contrário, pouco se apreende. Já sinalizamos tal fato no primeiro capítulo deste trabalho, ao expor que a formação de professores só faz sentido quando se leva em conta seus conhecimentos prévios, pois somente assim possibilita a construção da autonomia desse profissional (Figueiredo, Micarello e Barbosa, 2005: 170).

Outro princípio apresentado por Antonieta foi o de *sensibilização*, em vista da complexidade que a temática racial envolve. O princípio da sensibilização é expresso em dois momentos durante a entrevista de Antonieta:

a discussão que se faz desde o começo foi essa: a gente precisava sensibilizar o professor para a importância dessa discussão, não poderia ser mais um ponto na lousa, não podia ser mais um texto colado no caderno, tinha outras discussões para ser feita que era sensibilizar o professor para ele olhar para ele primeiro. E aí como é que você lida com isso? Quando é que você sente dentro do contexto? Quando é que você

⁸⁸ Questões que faziam parte da referida pesquisa: “1)O grupo avalia que somos um país racista?; 2) Questões de gênero e raça podem influenciar no acesso ao emprego e condições de vida adequadas?; 3) Identificar o quesito cor é importante para qualificar a identificação da população brasileira?; 4)Estamos preparados para fazer este questionamento às pessoas? Este questionamento é simples de fazer?; 5)A equipe desta unidade tem conhecimento da lei 10.639?; e 6)A escola tem ações/projetos que tenham como objetivo o trabalho com a temática da Igualdade Racial?”

⁸⁹ Principalmente a *Gênero e Raça*.

sente fora? Como é que você se auto-declara? O que se é?

E ainda:

Então eu acho que havia sensibilização. Também foi uma opção política na época: nós vamos com o pé no peito dos professores e dizer 'vai ter que cumprir nos rigores da lei' ou nós vamos começar sensibilizando os professores para essas histórias, para esses números, para esses dados?, enfim... Eu acho que foi uma decisão acertada, né?, porque quando a gente afeta as pessoas, a resposta foi a que nós esperávamos.

Para ela, essa sensibilização deveria partir da identidade das professoras, pois era necessário que ela olhasse "para ela primeiro". Assim, ficaria mais fácil ter um olhar atento ao outro. A sensibilização também denota o despertar do envolvimento afetivo para o trabalho com a questão das relações étnico-raciais. Lopes aponta que "é preciso sensibilizar os professores/educadores para valores, tipos de vida e culturas diferentes das deles próprios, para que possam desenvolver o respeito pela diversidade humana" (1999: 125). Santana (2001) referenda tal idéia, expondo que a primeira estratégia a ser adotada na escola é a sensibilização do professor.

Tratar da temática racial a partir de um outro olhar, *não folclorizar*, também faz parte dos princípios das formações. Vale, também, trazer as palavras da Antonieta para registro:

(...) não dá para folclorizar a cultura negra, não dá para transformar o trabalho sobre tudo isso quando a gente está falando com a Semana da Consciência Negra, em novembro. Então tinha um cuidado: não podemos folclorizar; a discussão é séria, grave, é urgente; então como é que nós vamos cuidar disso dentro do tempo que nós tínhamos, que não eram 120 horas como a gente sonhava, não eram 180 horas, era uma carga horária menor.

Não folclorizar significa trabalhar a temática com seriedade e não como mais um modismo em sala de aula. Era necessário alertar as professoras sobre o fato de que a questão racial está atrelada ao contexto histórico e social, sendo que trabalhar somente com datas comemorativas pouco alteraria a realidade.

Ainda sobre esse princípio, Antonieta expõe:

todas as vezes que você falava desse povo, você falava sempre com uma vinculação tristonha, empobrecida, fracassada. Porque está sempre vinculada à escravidão, à pobreza, ao sofrimento, à ausência de reação. As pessoas falam: “*meu*, se eles eram tantos, porque eles não reagiam?” e eu dizia para elas: “nós somos tantos, porque nós não reagimos?” Porque a gente agüenta tudo? Somos tão explorados quanto, e aí? Acho que a gente precisa deslocar um pouquinho para o contexto histórico e outra: se eles não reagissem, não existiam quilombos, não é? Mas tem, assim..., uma série de interpretação, literaturas.

É interessante notar que sobre o aspecto da resistência dos quilombos, bem como da realidade de desigualdade de hoje, a professora Lélia faz uma fala muito próxima ao que Antonieta apresenta:

(...) as influências são sofridas hoje, quer queira quer não, as estatísticas mostram isso e as mudanças, o que ocorre hoje, é consequência do que foi lá atrás, de toda uma história de submissão. Ah! Eles também não foram tão submissos assim, eles lutaram, né?, haja vista os quilombos.

A semelhança nas falas de ambas as entrevistadas demonstra certo entendimento coletivo do tema, o que pode ser fruto das formações. No entanto, vale anotar que a professora Carolina nada comenta no que se refere a esta problemática.

Outro princípio que esteve presente nas formações foi o da *realização das formações em horário de trabalho*, que, segundo Antonieta, era um “cuidado” a ser pensado. Para ela, se a formação não fosse disponibilizada em horário de trabalho corria-se o risco de poucas pessoas se interessarem pela temática.

A gestão compartilhada, a sensibilização, a seriedade que a temática envolvia, não podendo ser folclorizada, e a realização em horário de trabalho foram os quatro princípios apontados por Antonieta durante a entrevista, que, segundo ela, fazem parte da “matriz de formação” que a Secretaria de Educação e Formação Profissional tinha para qualquer formação, independentemente da temática a ser abordada. Assim, a vinculação desses

processos de formação com a matriz evitaria que “um estivesse falando uma coisa e outro falando outra completamente diferente”, como explicou Antonieta.

1.2 Programa elaborado pelo Município versus “pacote de formação”

A título de esclarecimento, é importante anotar-se que, para a discussão em torno desta categoria, temos por objetivo pensar nas características de cada uma das duas formações objeto de nosso estudo.

Como já apresentado anteriormente, a formação *Gênero e Raça* surgiu da necessidade de se trabalhar com a Lei Federal n. 10.639/03, que, segundo Antonieta, era uma demanda a ser pensada, além da vivência que ela teve ao participar da formação do Programa Gênero, Raça, Pobreza e Emprego (GRPE), promovida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). Em suas palavras:

naquele momento nós avaliamos que talvez fosse interessante não trazer ninguém para fazer palestra, para fazer formação, nós queríamos fazer um processo organizado por nós, à luz do que a gente estava aprendendo, estudando, lendo lá com a equipe do GRPE.

Por todas as características apresentadas, podemos afirmar que ela foi uma proposta de formação pensada e elaborada pela equipe da Secretaria de Educação e Formação Profissional, a partir das demandas da rede municipal de ensino, bem como das demandas das professoras.

Em todo o momento da entrevista, Antonieta relata que “não dava para formatar um pacote de formação e executar ou trazer alguém para fazer a nossa lição de casa”. Assim afirma:

Porque o que a gente não queria, e não quer, [é] delegar as nossas discussões para um terceiro. Sabe? Então, eu contrato um pacote porque isso tem para todo o lado, todo lugar tem, todo mundo tem um bom pacote. Você paga a alguém, alguém vem aqui, dá a formação e pronto: conteúdo dado. E nós não queríamos isso de jeito nenhum. Costumo dizer que todas as amarras do processo de formação têm de ser nossas. Toda a adequação, tematização de prática precisa vir para a roda o tempo todo, porque senão você faz uma discussão linda conceitualmente em termos de história, de dados, o professor

fala: “tá bom”, ele volta lá, um chama o outro de macaco e ele não sabe o que ele faz com isso.

Sabendo que a formação *Gênero e Raça* foi elaborada pela própria equipe de gestão, ela se encaixava exatamente na descrição acima, ou seja, não foi delegada a nenhum “terceiro”.

Porém, *A Cor da Cultura* era um programa de formação vindo de diversos parceiros, inclusive incentivado pelo Governo Federal. Analisando, num primeiro momento, parece-nos uma incoerência a fala de Antonieta em não delegar o processo de formação para um “pacote” contratado, visto que *A Cor da Cultura* tinha esse perfil, mas se faz necessário desvelar um pouco mais sobre esta vertente.

Em primeiro lugar, o material fornecido por *A Cor da Cultura*, bem como seu programa de capacitação, difere dos demais “pacotes” de formações que hoje se encontram no mercado educacional (haja vista as assessorias privadas que existem neste sentido). Esse programa é fruto de intensas lutas e ações promovidas pelos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro, na busca de garantir um material de qualidade para o trabalho com a temática das relações étnico-raciais nas escolas, pois estavam cansados de ver publicações distorcidas largamente veiculadas pelas grandes editoras nacionais.

Em segundo lugar, por mais que *A Cor da Cultura* tenha sido um “pacote” de formação diferenciado, ele só chegou ao Município pela intermediação de Antonieta, assim como ela aponta em diversos momentos:

Enquanto nós fazíamos essa formação, enquanto participávamos do GRPE e de todos os fóruns que a gente conseguia participar, eu descobri o material da “A Cor da Cultura”, pelo *site* e pelo Canal Futura, quando falava um pouco dessas ações. E aí eu comecei mandar solicitações para eles.

Também:

Tinha umas primeiras conversas em 2005, [e o] retorno deles dizendo: “estamos avaliando quais serão os municípios que participarão no Estado de São Paulo”. Estava em processo de formatação deste projeto. Por quê? A gente fala Futura, mas eu

fiz esse pedido para a SEPPIR, Petrobrás, Futura, enfim..., porque tem diferentes parceiros. A gente fala “Futura” porque estava produzindo o material videográfico, mas a gente sabia dos diferentes parceiros.

Por causa do GRPE, eu tinha contato com pessoas da SEPPIR e também já conversava com eles: quando é que sai o projeto, quando o material vem e tal; e fui cercando um pouco. Não estou falando que foi isso que ocasionou a parceria, mas a gente foi contando que a cidade já vinha fazendo projeto.

Podemos perceber, a partir das falas, que o projeto *A Cor da Cultura* não foi imposto verticalmente, como algo que precisaria ser cumprido em Santo André. Ele veio por meio da concepção que Antonieta possuía em relação à temática, a partir de um olhar para as professoras pós- formação *Gênero e Raça* e da leitura do quanto esse projeto poderia contribuir para o fortalecimento de um trabalho que já havia começado na rede.

Desta forma, o *Projeto A Cor da Cultura*, em Santo André não teve a conotação de ser a implantação de um “pacote” de formação, pois ele foi adaptado às demandas da rede municipal de ensino.

Oliveira e Bento (2008) expõem que cabe aos sistemas de ensino responsabilizar-se, prioritariamente, pela formação de seus professores sobre a questão das relações raciais⁹⁰. Considerando o modo como se deram as formações *Gênero e Raça* e *A Cor da Cultura*, podemos concluir que ambas foram resultado de ações promovidas pela Secretaria de Educação, a partir de uma reflexão sobre as necessidades da rede e sobre a relevância do tema.

1.3 Protagonismo da gestora

Nesta categoria discutiremos algumas ações de Antonieta como gestora das formações. Para isso, apresentaremos algumas de suas falas.

Durante a entrevista com Antonieta, perguntamos, em mais de um momento, como havia nascido a proposta de trabalhar com as questões étnico-raciais na rede municipal. Em todas as respostas, ela deixa claro que era um princípio da Secretaria de Educação e Formação Profissional, como expõe no trecho a seguir:

⁹⁰ Conforme sinalizado no primeiro capítulo desta dissertação.

porque assim que eu assumi o Ensino Fundamental, a lei já estava atrasada. Uma das coisas que eu assumi na Gerência era cuidar da organização do trabalho em relação à lei, né? Então, eu tinha: a gente estava em discussão sobre a previsão do Fundamental de nove anos, já naquela época tinha uma discussão anterior, como é que ia organizar os ciclos, a discussão do PNLD, tudo o que cabe a uma Gerência de Fundamental, e uma das discussões era como é que nós vamos cuidar do conteúdo da lei. Tinha, sim, uma discussão de Secretaria. (...) veio o convite para a participação no GRPE. Então, assim..., a participação no processo de formação nos ajudou muito a pensar o processo de formação, né?, e a decisão de dizer “não”; nesse momento, nós vamos conduzindo e já enxergando quem seriam os possíveis parceiros para a discussão e tal.

Segundo Antonieta, o trabalho com essa temática partiu de uma discussão na Secretaria e foi referendado com a sua participação na formação do GRPE.

A formação de *Gênero e Raça* foi uma continuidade de uma formação anterior, a qual tinha o nome de *Meio Ambiente*. A seguir, Antonieta explicita a ligação entre as duas iniciativas:

olha, o que aconteceu quando a formação toda veio, (...) a gente começou com uma discussão que veio falando da questão ambiental. A gente tinha algumas parcerias na época e aí veio discutindo toda a questão planetária, a questão brasileira, a questão do meio, a questão urbana até ela chegar na linha que separava as classes sociais e quando chegou na linha de pobreza, miserabilidade, foi esse gancho que eu peguei para começar toda a discussão: quem é que está neste lugar? Quem são as pessoas que estavam neste lugar de pobreza, exclusão, miséria?

Diante das falas apresentadas por Antonieta, podemos perceber o cuidado com que ela lida com as questões das relações étnico-raciais. Isso pode ser notado em pequenos detalhes. Durante o primeiro momento presencial da formação *A Cor da Cultura*, na Universidade Zumbi dos Palmares, Antonieta cuidou para que a alimentação de todos os participantes fosse custeada em um único restaurante. Esse episódio ilustra bem tal preocupação, como ela narra:

nós tivemos que fazer toda uma conversa com o restaurante que nos acolheu para que as coisas fossem organizadas de tal forma que não houvesse nenhum tipo de separação. E aí aconteciam coisas muitíssimo interessantes: nós contávamos, por exemplo, com uma representante das religiões afro-brasileiras e, em um dia, ela foi caracterizada e ela sentou-se exatamente do lado de uma professora evangélica. Eu lembro que isso, para mim, foi muito marcante, do quanto a gente conseguiu definir ali algumas coisas, enfim.

Antonieta complementa que a função desempenhada por ela muito contribuiu para o trabalho realizado com a rede municipal sobre as relações étnico-raciais.

Conversando com pessoas de outros lugares, elas diziam: “ah!, eu sou da coordenadoria Afro-brasileira, eu sou do núcleo”. Eu era Gerente do Fundamental; portanto, a minha entrada para as unidades escolares era toda a entrada, não tinha que entrar por uma via, porque eu estava discutindo com eles a própria rede. Então eu acho que isso facilitou muito.

Ela também nos apresenta algumas decisões políticas que precisaram ser pensadas ao longo dos processos de formação. A primeira delas era pensar quem participaria da formação *A Cor da Cultura*, pois a orientação inicial era somente para as representantes das escolas do ensino fundamental, como explicita:

portanto, se era a 10.639, segundo o conteúdo da lei, eu deveria então prever que fossem as escolas de Ensino Fundamental e aí começou uma discussão nossa, de Secretaria, que seria uma incoerência sem tamanho fazer uma coisa dessas, porque, assim..., nós temos uma porção de equipamentos que dividem terreno. A nossa discussão era: como é que nós vamos fazer esse trato com o Ensino Fundamental, se dentro do mesmo espaço eu tenho Educação Infantil; ao lado, eu tenho creche; à noite, eu tenho EJA; do lado, eu tenho o núcleo do Sementinha⁹¹, e eles estão lá com os meninos que não acessaram a educação formal, mas no mesmo prédio, no mesmo equipamento eu tinha CESA⁹².

⁹¹ O Projeto Sementinha foi implantado em 2001. Atende a crianças de 4 e 5 anos em educação infantil não formal. A construção dos saberes se dá por meio do envolvimento comunitário.

⁹² Os Centros Educacionais de Santo André (CESA) foram criados em 2003 com o intuito de articular, em um único equipamento, ações educacionais, culturais e de lazer. Esses espaços

Então, a discussão nossa com os parceiros também: não, mas é professor do Ensino Fundamental? Não é Secretaria. A Secretaria tem todos esses segmentos que estou falando, tem a Educação do Trabalhador, tem os Centros Comunitários.

Para ela, era necessário que outro segmento também participasse:

E aí tinha um outro segmento que a gente não podia deixar de fora, que era o dos movimentos negros (...) E aí articulamos com o núcleo de Gênero Raça Pessoa com Deficiência e Geração de Renda, daqui da Secretaria, para contatar os movimentos, conversar com eles. Marcamos algumas reuniões para contar qual era o projeto, para discutir com eles da importância da presença deles, da participação. Porque tem um dado: os movimentos têm o acúmulo de todo esse processo de construção, eles enxergam onde é que estão os problemas, tem o percurso de luta, de conquista, eu digo que a lei é uma conquista deles também (...) Então, quando a gente foi fazer a conversa com eles, a conversa, a proposta era: “olha, nós temos aí um projeto de formação, é uma parceria com todas essas pessoas e nós queríamos que vocês estivessem juntos em todo o processo”, ou seja, processo formativo, discussão com professor.

A justificativa para a tal participação ela apresenta a seguir:

Porque, assim..., nós temos um equipamento instituído, nós temos agora, sabe?, multimídia por setor, todas as escolas contam, e eles? Eles têm, muitas vezes, uma salinha ainda sem muita infra-estrutura e eu nego uma possibilidade de formação... Eles também são formadores de opinião. Então, passado um tempo, depois de muita negociação, nós conseguimos para todos, inclusive para o núcleo de Gênero e Raça aqui da Prefeitura. Então todos os movimentos também receberam o material.

Com a participação dos representantes do Movimento Negro na formação *A Cor da Cultura*, Antonieta expõe o quanto eles ajudaram a “enxergar muitas coisas” e, segundo ela, “do jeito deles”.

Outra decisão política que Antonieta teve de adotar foi quanto à aquisição do *kit pedagógico* do *Projeto A Cor da Cultura* para as escolas:

contam com Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF's), Creche Municipal, Centro Comunitário, salas para a prática de esportes, bibliotecas, quadras esportivas, parques abertos à comunidade, piscinas e uma variedade de cursos de esporte e lazer.

quando o material veio, que veio só para a EMEIEF, eu precisei empreender uma outra briga com os parceiros, porque eu não dizia: “não posso fazer isso com as escolas”. Porque como que eu ia fazer um trabalho desses nas escolas sem um material para as creches, sem material para os CESA’s, sem material para o Centro Público de Formação Profissional”

Para Antonieta, o trabalho realizado teve uma importância, pois:

(...) o maior ganho é ter antecipado o que o Governo está discutindo agora. O Governo está discutindo agora, eu sei que isso é fruto de uma discussão anterior, que a Educação Infantil e as demais modalidades não podem ficar apartados do conteúdo da lei [n. 10.639/03].

Diante das falas apresentadas, fica evidente que as ações realizadas tinham a implicação da Secretaria de Educação, porém, o compromisso pessoal e profissional de Antonieta fez com que o trabalho se tornasse significativo na rede como um todo. Não é demais afirmar que, a partir do trabalho realizado por Antonieta, inaugura-se a discussão sobre as relações étnico-raciais na rede municipal de ensino de Santo André, de modo que ela tornou-se uma importante protagonista deste processo.

1.4 Efeitos das formações

Aqui, analisaremos quais os efeitos que as formações *Gênero e Raça e A Cor da Cultura* tiveram na rede municipal de ensino. Apresentaremos os efeitos, classificando-os em: positivos, negativos e contraditórios.

Na formação *Gênero e Raça* houve momentos em que o representante indígena esteve presente e, em outro momento, o representante dos povos ciganos, mas também ocorreu uma interação entre ambos, como aponta Antonieta:

Ele [o representante dos ciganos] fazia uma pesquisa sobre os cachimbos do povo cigano e o Calmi [representante dos indígenas] também fazia essa pesquisa e eles observaram que esse objeto se assemelhava em alguns momentos, então eles estavam discutindo um pouco a origem desse objeto e conversaram um pouco quando os povos estavam próximos,

interligados, enfim.

Podemos considerar o encontro entre o indígena com o representante cigano um dos efeitos positivos da formação, pois essa interação possibilitou aos participantes perceberem que, apesar das diferenças de cada povo, também há possíveis semelhanças, além de ampliar a discussão dessa temática.

Antonieta aponta que, após as formações, escolas e professoras começaram a expor mais os seus trabalhos e as suas práticas:

No último encontro, que aconteceu quando nós propusemos, nós fomos para a rede: “olha, o último encontro vai ser de troca de experiência, a gente não vai impor. Cada escola apresente a sua, mas as escolas que gostariam de apresentar suas experiências, a gente vai marcar essa data”.

E aí tivemos uma surpresa: o período da tarde não comportou todas as experiências pretendidas. A gente teve que fazer um ajuste do tempo e tal. Tivemos que pensar depois uma outra oportunidade. As trocas que vieram, vieram de todos os segmentos: jovens e adultos, creches, EMEIEF's⁹³, as RPM's⁹⁴.

Essa vontade de mostrar os projetos e ações realizadas nas escolas também foi percebida, pois

toda a possibilidade de formação fora daqui, que tem trocas de experiências, a rede leva alguma coisa. Fórum Mundial, nós levamos trinta projetos; desses trinta, acho que tinha uns quatro/cinco projetos voltados para a questão étnico-racial e o conteúdo da lei. E, assim..., era diretora com professora, no caso da Adriana [nome fictício] do Vila Sá⁹⁵, por exemplo, ela foi com a professora. Então, tornou-se uma prática mostrar a cara, porque eu acho que esse era um desafio que a gente tinha lá traz com a rede. A rede produzia muito e era mais tímida para mostrar o seu fazer. Então, eu acho que a rede tomou gosto por isso e hoje em dia o *site* as escolas vão alimentando o *Rede no Ar*⁹⁶. Tudo o que era feito nesse

⁹³ Sigla para denominar as Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

⁹⁴ RPM significa as Reuniões Pedagógicas Mensais, que acontecem na rede municipal. É o momento em que as escolas param o atendimento aos alunos para tratar de assuntos específicos ou trabalhar algum tema de formação.

⁹⁵ Referência à escola situada no bairro de Vila Sá.

⁹⁶ “O Rede no Ar é um portal educacional, criado para estimular a formação continuada e a troca de experiências entre educadores da rede municipal de ensino de Santo André e de

sentido, todas as formações, a gente mandava para o *site* e dizia para a rede: “olha vocês no ar; a produção da rede está lá”.

Com base nisso, podemos perceber que as formações possibilitaram que as professoras e as escolas valorizassem suas prática de forma a dar maior visibilidade aos trabalhos em torno das questões étnico-raciais realizadas pela rede.

A implantação no nível da educação municipal da Lei Federal n. 10.639/03, referendada no Plano Municipal de Educação, também foi um efeito positivo, pois a Lei “deveria ser priorizada em todos os Projetos Políticos Pedagógicos da rede”.

Antonieta aponta que, após as formações, as escolas começaram a ter um olhar mais apurado para as pessoas que ali trabalhavam, bem como para a comunidade em geral. Algumas escolas identificaram que seus funcionários ou membros da comunidade eram dos diversos movimentos sociais (negro, de mulheres, entre outros), de forma que a escola ganhou uma outra conotação:

quando a escola achava que estava ali para ensinar os conteúdos para aquele sujeito, aquele sujeito estava ali para ensinar os conteúdos que ele já sabia, porque eles eram do movimento. Então a gente foi identificando essas pérolas que estavam espalhadas aí pelas escolas.

As formações também permitiram que

algumas escolas passaram a trazer os movimentos mais para perto, para conversar, para trocar idéias. Os moradores da região passaram a ganhar outra importância. Nós tínhamos bairros aí que tinha populações caboverdianas, moçambicanas, angolanas, enfim..., passaram a ser convidados a irem para as escolas, contar um pouco da suas experiências.

Outro efeito positivo, apontado por Antonieta, foi o olhar mais cuidadoso também para a escolha dos livros didáticos a serem trabalhados com as crianças. Assim, se o livro fazia “alguma abordagem maluca, torta”, não seria

outras redes públicas e particulares.” Informações retiradas do site: www.redenoarsa.com.br/principal/oquee.asp. Acesso em 15 set. 2008.

escolhido pelas professoras.

Antonieta expõe que uma das demandas que elas, enquanto gestoras, não tiveram, foi um olhar mais apurado quanto à produção de material. Desde as formações até as outras ações da Secretaria, bem como os projetos realizados pelas professoras e pelas escolas, não houve publicação ou documentação dessas práticas: caracterizamos tal fato como um efeito negativo.

Ela também comenta sobre a produção de um livro:

eu acho que a rede continua produzindo muitas coisas. Estou lembrando do livro da “Bia”, produzido pela Creche Marina (...). Elas produziram um livro desse tamanho, chamado “Os cabelos de Bia”, “Bia, cabelo, cabeleira” chama. Bia é uma menina, uma aluna que elas tinham, que tinha uma relação muito ruim com o próprio cabelo.

Exatamente sobre esta fala, a professora Carolina expõe seu conhecimento sobre a produção do livro da *Bia* e comenta qual seria o papel da Secretaria de Educação e Formação Profissional no auxílio para a publicação.

Ela tinha uma aluna negra na Educação Infantil e a menininha tinha um cabelinho todo, né?, afro mesmo, aí ela, acho que não se gostava, ela queria alisar o cabelo. Ela começou um trabalho nesse sentido. Nossa!, ela fala com um encanto desse trabalho.
E aí ela tentou meios de publicar o livro, né?, de fazer a publicação, mas aí ela não conseguiu, mas ela falou que até ela usa o livro.
A rede poderia até valorizar a publicação desse trabalho, mas, assim..., ela foi atrás e aí não conseguiu publicar.

Publicar os trabalhos que as professoras e as escolas realizaram seria uma forma de valorização, de fazer com que elas se reconhecessem nessas publicações, fruto do próprio trabalho, além de ser uma forma de documentação.

Ainda sobre os efeitos que as formações proporcionaram na rede municipal de ensino, percebemos uma contradição em relação ao conhecimento/desconhecimento da rede sobre a Lei Federal n. 10.639/03.

Antonieta comenta:

passado um tempo, quando nós pesquisávamos de novo qual era então o conhecimento da rede sobre a lei, eu não tinha escolas que não conheçam o conteúdo da lei. Talvez tivessem escolas que tivessem dificuldade de implementar, discutir, botar na roda, mas, desconhecer o conteúdo, não.

Para a professora Lélia, as falas de Antonieta se aplicam, pois ela conhecia a referida Lei, conforme o seguinte trecho da entrevista:

Eu li sobre a lei 10.639 até a pouco tempo, até por conta desse projeto nosso que começamos lá na creche, e acho importante. Ela teria que ter vindo junto com a libertação dos escravos, em maio de 1888, mas ela veio agora, tão recente, né?, mas antes tarde do que nunca. Eu acho importante; é importante e ela vem, assim..., pra, não deveria existir... se não existisse o racismo não precisaria existir a lei, infelizmente a lei existe por conta de ser tão forte essa coisa de racismo e de não se conseguir de outra forma se não por imposição da lei, que as coisas tomem rumo diferente, no meu entendimento. Então..., a questão de ter que na série, que na primeira série lá estudar a cultura, valorizar a questão da nossa... do que veio de lá da África.

Já a professora Carolina demonstra-se um pouco confusa sobre o conhecimento da Lei Federal n. 10.639/03:

eu conheço, até nessa formação nós recebemos uma cópia, eu li, assim..., fiz uma leitura dinâmica, é claro. Mas eu só sei que ela trata, assim..., o racismo mais como um crime, não é? Ela trata de forma mais séria a questão do racismo, mas conheço pouco, na verdade.

A apresentação das falas acima expostas revela que, apesar de Antonieta dizer que não havia mais desconhecimento sobre a Lei, a professora Carolina se mostra totalmente desconhecadora dessa legislação.

1.5 Continuidade do trabalho

As formações, como descrito anteriormente, foram a etapa inicial para que outras ações fossem desenvolvidas. Nesta categoria, apresentaremos algumas dessas ações que possibilitaram a continuidade ou não do trabalho

com a questão das relações étnico-raciais.

A garantia da implementação da Lei Federal n. 10.639/03, estabelecida no Plano Municipal de Educação, fez com que essa temática fosse incluída em todos os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares, pois, segundo Antonieta, essa era uma “discussão urgente”.

A presença da temática das relações étnico-raciais em todos os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas é, assim, uma conquista política, embora não garanta que esse trabalho se efetue de maneira concreta nas escolas, tampouco que se modifiquem as práticas pedagógicas das professoras.

Como forma de continuidade do trabalho, Antonieta expõe que alguns materiais foram disponibilizados para as escolas:

entregou para as escolas [o parecer 3/2004]. Conseguimos um material do CEERT⁹⁷, aquele “Prêmio Educar para Igualdade Racial”, que tinha várias experiências do país. A gente conseguiu para todas as escolas também e ele vinha com um CD, contando as experiências todas e tal. Então, assim..., na medida do possível a gente foi buscando materiais para entregar para as unidades.

Assim como a aquisição de livros para o Centro de Formação de Professores “Clarice Lispector”, como aponta:

A gente está até fazendo uma nova compra agora [de livros para o acervo do Centro de Formação de Professores “Clarice Lispector”]. Sempre que faz uma nova compra a gente procura identificar, buscar referências com o Governo Federal, inclusive, até porque nem toda referência é boa.

Então, a gente tem pedido referências e temos conseguido boas referências para isso. Além disso, MEC⁹⁸, SECAD⁹⁹ tem

⁹⁷ Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades. O “Prêmio Educar para a Igualdade Racial” teve sua primeira edição em 2002. Atualmente, a premiação acontece em duas categorias: professor e escola. Este prêmio visa destacar ações pedagógicas relacionadas a Igualdade Racial. Maiores informações: www.ceert.org.br.

⁹⁸ MEC – Ministério da Educação.

⁹⁹ SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. “O objetivo da Secad é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação”. Informações retiradas do site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=357.

Acesso em: 02 set. 2008.

muitas produções, basta que se peça e eles enviam. A “Superação do Racismo na Escola”, do Kabenguele Munanga, agora foi reeditado pelo Governo Federal e já avisaram: a gente pode pedir que “a gente encaminha”. Então, assim..., os pedidos que fiz em termos de material, tanto do parecer quanto das produções, aquilo que não pode ser feito *download* aqui, dá para pedir e eles enviam.

Disponibilizar os materiais para as escolas, bem como adquirir novas bibliografias para o Centro de Formação de Professores “Clarice Lispector”, é de fundamental importância para que professoras e escolas mantenham-se atualizadas com as produções mais recentes em torno dessa temática, mas ainda não garante a continuidade do trabalho das professoras e das escolas.

Antonieta relata que, passadas as formações, “a discussão precisava ganhar um outro contorno”. Em suas palavras,

A discussão era: como é que as escolas estão garantindo nos PPP's essa discussão? Que tipo de material as escolas estão comprando com o dinheirinho do PDDE¹⁰⁰? Com a descentralização de recursos? A escola compra brinquedos e bonecas negras, fantoches negros? Os jogos comprados levam isso em conta?

E eu dizia: então, tá bom. Não há materiais, então nós vamos buscar, já que a escola dispõe de recursos, dispõe de dinheirinho, a discussão era como é que a escola gasta o dinheirinho?

Então, eu acho que para além de a gente sair nesta sangria desatada: vamos comprar muitos materiais e tal, se você não discutir qual é o uso pretendido, se já não existe algum material. Não estou dizendo que existe em abundância, mas estou dizendo que existem muitos materiais que estão lá e não são utilizados porque ainda não se deu a devida importância para eles.

As discussões sobre os materiais que deveriam ser comprados para as escolas não garantiram a continuidade do trabalho, como aponta a professora Carolina: “e eu acho que a formação ajudou. A rede disponibilizou material, nós

¹⁰⁰ O Programa Dinheiro Direto na Escola é uma assistência financeira que visa “a melhora da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático e a elevação dos índices de desempenho da educação básica”. Informações retiradas do site: www.fnede.gov.br/home/index.jsp?arquivo=dinheiro_direto_escola.html. Acesso: 15 ago. 2008.

que acabamos não usando”.

As professoras entrevistadas apontam alguns caminhos para que essa temática tenha continuidade nas escolas e em suas práticas pedagógicas.

Para Carolina, é necessário que se divulgue mais, que ocorram mais trocas de experiências. Também aponta que é necessária uma continuidade, uma realimentação constante, pois

talvez [se] eu tivesse participado da outra, de outra, de outra, de outra, a gente acaba mantendo vivo aquele interesse e aí você talvez consiga efetivamente fazer algum trabalho dentro da sala de aula, né? Porque, assim..., olha, eu participei da *Gênero e Raça*, aí houve aquela discussão na escola e nós ficamos empolgados, mas depois, por conta da correria, aí não se tocou mais no assunto e o assunto morreu. Talvez, se a gente tiver com mais constância essas formações, aí, talvez...

Lélia também expõe a necessidade de realimentar essa temática, pois a creche em que trabalha realizou muitas atividades, mas depois que o tempo passou: “está acontecendo, mas não tem como foi antigamente”; é preciso que sejam ações mais sistematizadas, melhor elaboradas e projetadas e não somente ações pontuais.

A continuidade da temática das relações étnico-raciais, assim como outras temáticas importantes a serem trabalhadas nas escolas e nas práticas pedagógicas, dependem de três fatores: conscientização e sensibilização do professor, constante estímulo da equipe diretiva da unidade escolar e adoção de uma política pública permanente por parte da Secretaria de Educação.

A junção desses três fatores contribuirá de forma significativa para que o trabalho com as questões étnico-raciais não seja modismo passageiro, mas temática consistentemente presente nas escolas.

Antonieta relata que, como continuidade do trabalho relacionado à questão étnico-racial, havia uma formação continuada para as novas professoras ingressantes na rede municipal de ensino, assim descrita por ela:

todo o professor que chega à rede, então, assim..., vão chegando professores novos do concurso, a gente organiza um tempo (três dias, cinco dias) para fazer um processo de formação. Um outro princípio da proposta de formação é

garantir que se tenha acesso à [Lei n.] 10.639, acesso à Lei Maria da Penha, acesso a informações que são importantes sobre a condição do índio na cidade, ou seja, a cidade conta com algumas etnias espalhadas, a cidade conta com núcleos ciganos aqui espalhados.

Então, discutir diversidade e aí botar a luz na lei. Então, a gente teve aí há pouco tempo a entrada de um grupo de professores e essa discussão foi pautada. Colocar o material da *A Cor da Cultura* à disposição.

Após apontar as ações realizadas a partir das formações, fica claro que houve ações de continuidade do trabalho com a questão étnico-racial; porém, essa continuidade ocorreu somente no âmbito de Secretaria de Educação e não como prática pedagógica. Isso fica patente no relato das professoras entrevistadas, ao afirmar que atualmente não estão realizando nenhum tipo de atividade ou projetos nesse sentido.

1.6 Abordagem do tema

Nesta categoria, analisaremos como a abordagem do tema foi apresentada durante as entrevistas.

No início da entrevista com Antonieta, ela aponta que as formações foram pensadas em horário de trabalho para garantir a participação de pelo menos um representante de cada unidade escolar, visto que, se fosse em outro momento, corria-se o risco de não haver adesão, pois estavam “fazendo uma discussão que talvez não fosse do interesse de todos”.

Um pouco adiante ela cita que na formação *Gênero e Raça* houve certa resistência, apesar de não enunciá-las, por parte das professoras, mas “que a guarda foi baixando ao longo do processo”. Em suas palavras, “as pessoas que vinham com um jeito um pouco mais reticente, eles foram baixando a guarda para ajudar a gente a fazer a discussão”.

As avaliações que eram realizadas ao final de cada formação também apontavam que abordar a temática das relações étnico-raciais não era uma coisa tão fácil.

Algumas pessoas se abriam naquele espaço, contavam para a gente do quanto era doloroso tocar naquela questão, muitas vezes por serem negras ou porque fizeram coisas com essas

pessoas ao longo de suas vidas. Então tinha o algoz e a vítima na conotação deles ali e esses relatos traziam muitas essas informações.

Outra passagem importante na entrevista com Antonieta, que ilustra mais uma vez como a abordagem do tema não ocorreu de forma tão natural, trata-se de quando ela relata o momento em que a índia Pankararu falou com as professoras de “maneira muito agressiva”. Segundo ela, foi necessário

desconstruir depois a idéia de que o índio que ainda mantém contato com a sua etnia ele é pacífico e o índio urbano ficou hostil. Não! Eles podem ser hostis ou pacíficos, depende da história de vida que tiveram.

A abordagem da temática das relações étnico-raciais, segundo a entrevista com as professoras, teve conotações diferentes.

Para Carolina, essa temática não é uma coisa visível. Evidencia a sua pouca importância nas falas a seguir:

embora eu acho, assim..., que todo mundo tem um pouco de racismo, por uma questão ou por outra você acaba, faz parte da cultura da gente, infelizmente, né? Mas, assim..., eu tenho essa questão bem resolvida, consigo tratar, assim..., de uma forma legal essa questão na sala de aula. Então, não havia necessidade, achava que eu não fazia parte deste problema.

na hora você discute, você fica todo empolgado, aí depois quando a questão do preconceito não é tão visível você esquece, né? Porque a gente costuma pensar naquelas coisas que incomodam (...) mas, se ele está camuflado, você acaba não pensando, né?

A partir dessas falas, Carolina demonstra que o trabalho com essa temática só acontece se houver conflito. Caso contrário, deixa-se do jeito que está, pois não é muito aparente. Sobre esta questão, Gonçalves e Soligo (1998) apontam que a maior parte dos professores não reconheceu a diversidade e a diferença, posto que ainda não conseguiram refletir sobre estas questões para transformarem suas práticas pedagógicas.

Lélia tem uma outra concepção, ao abordar o tema das relações étnico-raciais. Para ela,

esse assunto incomoda, esse assunto mexe. E eu acho que o mais importante é esse conflito que a gente fica mesmo com relação a esse assunto. Ele tem que mexer mesmo. É só mexendo que você vai tirar de baixo do tapete, você vai conseguir que as coisas mudem realmente.

Assim como defende que é necessário “tirar debaixo do tapete”, Lélia diz que estamos em um momento de transição da sociedade, no qual deixaria “de ser questão de raça, pra ser questão de ser humano”. Para isso, pondera que o respeito é fundamental:

nem é o respeito da questão de raça, é a questão do respeito ao ser humano, porque quando a gente puder falar só do ser humano, sem pensar em cor, se o cabelo é assim ou assado, se a pele é dessa cor ou daquela, a gente chegou no que tinha que chegar, a gente tá falando do ser humano.

Concordamos com a professora Lélia e reiteramos com o que expõe Gomes e Silva, mas devemos anotar que não podemos deixar de discutir a questão étnico-racial porque o que se deve discutir é *o ser humano*, visto ser esta uma falácia dominante. Segundo Gomes e Silva, quando o campo da educação compreender que “o uno e o múltiplo, as semelhanças e as diferenças” são a própria condição dos seres humanos, será mais fácil aos professores “reconhecer o outro como humano e como cidadão e tratá-lo com dignidade” (2006: 29).

Faz-se importante, como assinala Gomes o contato mais próximo com a comunidade negra e com os grupos religiosos e culturais

pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores. (GOMES, 2005: 149)

Ao apresentar as falas das três entrevistadas, podemos perceber que a abordagem do tema sobre as relações étnico-raciais é uma discussão complexa, pois envolve conceitos que há muito tempo foram difundidos na

sociedade e que marcaram de forma significativa a concepção das pessoas. No entanto, a complexidade da discussão não pode significar que devemos condená-la ao ostracismo ou que devemos fazê-la apenas em “ambientes leves”, como é o caso quando folclorizamos alguns temas que são, na verdade, exigentes de discussões mais profundas: libertação dos escravos, dia do índio, dia de Zumbi dos Palmares etc.

Descrevermos no Capítulo I deste trabalho a pesquisa realizada por Schützer (2003) sobre a formação de professores para as questões raciais promovida pelo Neab, da UFSCar. A autora apontou que tal experiência possibilitou a discussão de uma temática que estava, por tempos, silenciada. É neste sentido que também consideramos evidente que as duas formações ocorridas em Santo André trouxeram a questão das relações étnico-raciais para mais próximo das práticas pedagógicas e das escolas.

1.7 Questões étnico-raciais como parte do currículo

Perguntamos às três entrevistadas se a temática das relações étnico-raciais deveria ou não fazer parte do currículo escolar. Com esta pergunta, a intenção era saber qual era a linha de raciocínio da gestora e das professoras sobre tal questão.

Eis o que se recolhe da fala de Antonieta:

(...) Eu acho que se está garantido no início do ano que todos os PPP's precisam cuidar disso de alguma forma, é preciso criar instrumento para isso, subsídios, recurso e tudo o mais. Eu acredito que se o professor já está sensível para a importância do trato destas questões, ele tem uma postura, um comportamento que leva em conta a importância das relações étnico-raciais, só que o conteúdo da lei não é esse só. A gente precisa cuidar da história da África e tal. Então ele precisa, por exemplo, quando ele vai prever a sua rotina no momento de história, ele vai contar literaturas do mundo, que a literatura da África seja incluída. Ele vai falar da matemática, talvez seja interessante que ele conte que a matemática tem origem em um lugar que, por exemplo, o Egito trouxe essa contribuição. Só que, para isso, ele tem que ter um saber, né?, que eu acho que é o que a gente vai precisar aprofundar agora.

Antonieta acredita nos projetos que não estejam vinculados somente às

datas comemorativas. Aponta como ideal que as questões das relações étnico-raciais estejam inseridas nas práticas pedagógicas, ou seja, para cada conteúdo que a professora trabalhe, esta temática o esteja perpassando.

Ela também defende que as questões das relações étnico-raciais estejam presentes em todos os Projetos Políticos Pedagógicos. Sobre tal questão, concordamos com Pinto, que aponta “que pouco pode ser feito se o projeto pedagógico da escola não incorporar essa perspectiva” (1999: 228). Porém, o que as entrevistas nos mostraram é que a presença dessa temática nos Projetos Políticos Pedagógicos não garantiu a efetivação de trabalhos nas escolas, como já foi assinalado anteriormente. Cerqueira (2005) apontou em sua pesquisa que muitas vezes há um descompasso entre o proposto nos documentos e o implementado nas escolas e concordamos com ela justamente neste ponto, a partir dos resultados de nossa pesquisa.

Outro ponto importante exposto por Antonieta diz respeito ao saber que a professora precisa ter para lidar com essa temática em sala de aula. O que Antonieta deixa claro aqui é que a professora precisa de um saber consistente, que embase a sua prática, só que esse saber consistente, aprofundado, não é proporcionado com modelos de formações esporádicas e sem continuidade.

As professoras Carolina e Lélia também dão os seus pareceres sobre a presença das relações étnico-raciais no currículo escolar.

Segundo Carolina,

(...) não ia dar conta, porque tem tanta coisa que consta como conteúdo, como lei, se a pessoa não tiver dentro de si ela não vai conseguir fazer um trabalho legal, não vai garantir nada.

Como currículo, não. Eu acho que ele tem que ter, tem que se trabalhar essa questão, mas o fato dela constar no currículo como obrigatório não vai garantir a efetivação.

Concordamos com a exposição da professora Carolina em parte, pois acreditamos que o fato de existir a Lei não garante a sua efetivação prática. Porém, deve-se apontar que, para se chegar a uma obrigatoriedade legislativa, legitimada também pela luta do Movimento Negro, é porque a necessidade do trabalho com essa temática em sala de aula se faz urgente.

De acordo com a professora Lélia,

ela [a temática] tem que fazer parte, ela precisa fazer parte, ela tem que fazer parte pra que ela efetivamente seja uma coisa normal e natural, como todo o resto. (...) não tem como não estar, porque se ela fizer parte, a busca, a procura, a pesquisa, o interesse vai ser muito maior por parte de todo mundo. E, se ela não fizer parte, aí eu vou fazer porque eu quero, eu acho que ele tem que fazer parte, tenho certeza que ela tem que fazer parte.

Lélia complementa sua fala observando que não podemos deixar esse assunto como mera escolha subjetiva do professor, porque “se eu não me dou muito bem com esse assunto, aí eu não vou trabalhar, eu não quero abordar esse assunto, dá muito trabalho, entendeu?”.

O que Lélia nos diz é bastante relevante, pois muitas vezes as professoras acabam abordando temáticas em sala de aula das quais têm maior conhecimento ou maior segurança no trato. As questões das relações étnico-raciais não podem apenas ser mais uma opção pedagógica ou metodológica das professoras.

Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros tanto na escola quanto na vida cotidiana. (GOMES e SILVA, 2006: 30)

Pinto (1999) aponta que há uma tendência dos professores em tratar a questão das relações étnico-raciais em determinados momentos de suas aulas, porém ela evidencia que o professor precisa se conscientizar das possibilidades que ele tem para o trabalho com a temática, bem como ficar sempre atento a essas possibilidades.

Importante se faz destacar que a pergunta inicial realizada às entrevistadas foi uma provocação, visto que a Lei Federal n. 10.639/03 prevê a obrigatoriedade dessas questões como parte do currículo escolar.

2. Segundo momento

O segundo momento expõe o contexto mais específico das escolas e das práticas pedagógicas das professoras, abordando: a multiplicação das formações; as vivências nas unidades escolares; as especificidades da educação infantil; a mudança na prática pedagógica; e as dificuldades e facilidades que tal temática demanda. Com elas, tentamos identificar aquilo a que chamamos de possíveis impactos das formações, considerando os momentos posteriores às mesmas, ou seja, as possibilidades de terem contribuído ou não para relações étnico-raciais mais igualitárias no cotidiano das escolas e das professoras que participaram das formações.

Segue, portanto, a apresentação de nossa análise das categorias, a partir das entrevistas com as professoras Lélia e Carolina e com a gestora, Antonieta.

2.1 Multiplicação das formações

Apesar de tratarem de temáticas semelhantes, as formações *Gênero e Raça* e *A Cor da Cultura* tiveram, cada qual, a sua constituição. Analisaremos aqui como cada participante entrevistada conseguiu fazer a multiplicação dos conhecimentos adquiridos na formação.

Importante destacar que as professoras Carolina e Lélia foram as multiplicadoras em suas respectivas creches da formação *Gênero e Raça*, pois quem participou em *A Cor da Cultura* foram somente as representantes da equipe diretiva de cada unidade escolar.

Sobre o processo de multiplicação da formação *Gênero e Raça*, Antonieta aponta:

o primeiro encontro (...) elas [as professoras] foram para o palco, a gente foi para o palco trabalhar com a questão da circularidade, até: por quê do palco? Era a hora de dizer para elas: “olha, vocês estão aqui para fazer formação. É para vocês, mas o papel de vocês é de extrema importância de multiplicar essa discussão dentro da escola com os professores, com equipe diretiva, corresponsabilizá-lo nessa discussão, socializar materiais, relatar as impressões”. Então,

essa orientação toda a gente teve que fazer com as equipes, dizer para elas: “olha, não dá para ser só o professor que topa o professor que quer, precisa ser alguém que dê conta de fazer essa multiplicação”.

A professora Carolina relata em sua entrevista que conseguiu realizar a multiplicação do que vivenciou na formação *Gênero e Raça* durante as Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS¹⁰¹), sendo que isso ocorreu em mais de um momento. Essa multiplicação aconteceu oralmente para as outras professoras de sua creche.

A professora Lélia conta que conseguiu realizar a multiplicação com as professoras em sua creche durante uma Reunião Pedagógica Mensal (RPM). A partir daí ela avaliou que algo deveria ser feito na unidade escolar, como descreve a seguir:

(...) primeiro, quando eu fiz a formação eu fiquei imaginando como que (...) trabalha esse assunto dentro da escola, como começar, isso aí foi mesmo uma pergunta que eu fiz e cheguei à seguinte conclusão: começar pelos funcionários. E aí elaborei um questionário onde a pergunta era (...) “como que eu me situo enquanto raça?” (...) era um questionário pra todos os funcionários (...) preencherem, e aí foi muito interessante porque eles foram pesquisar porque lá estava assim a orientação: “pesquise junto à mãe, avós, bisavós, pessoas da família” sabe pra saber se tem lá um elemento que era negro ou se era branco ou assim, e a gente descobriu que na unidade a gente estava com meio a meio, como no Brasil todo a gente é meio a meio lá também estava.

Olha, nós fizemos com os funcionários primeiro, antes de mandar a mesma pesquisa para os pais. Aí, nós descobrimos que os funcionários também eram meio a meio, eram várias etnias ali no meio, era também diversidade. Fizemos a reunião, a primeira das reuniões nós fizemos com os funcionários.

A partir da multiplicação, primeiro com os professores, depois com os funcionários, a creche que a professora Lélia trabalha conseguiu dar continuidade a uma série de ações voltadas à temática das relações étnico-raciais.

¹⁰¹ RPS – Reunião Pedagógica Semanal é o momento previsto na carga horária do professor (2 horas semanais) para tratar de assuntos específicos da creche/escola, trabalhar algum tema de formação ou realizar o planejamento da prática pedagógica.

É preciso também, agora, entender como ocorreu o processo de multiplicação da formação *A Cor da Cultura*.

A professora Carolina conta que quem participou da formação *A Cor da Cultura* na creche foi a Assistente Pedagógica, que realizou a socialização oralmente, também em reunião pedagógica semanal. Segundo Carolina, somente mais tarde é que o *kit* pedagógico chegou à unidade escolar. Sobre o *kit*, ela relata:

Eu sei que chegou um material na escola e a gente sabe que tem um material e, volta e meia, a gente pega lá, mas nós nunca paramos, assim..., para estudar o material, para explorar o material. Que é uma grande falha, né?, mas a gente não usou.

Na creche em que a professora Lélia trabalha, quem participou da formação *A Cor da Cultura* foi uma outra professora. A seguir, ela relata como foi o processo de socialização da formação, bem como o primeiro contato com o *kit* pedagógico:

Nós tivemos acesso ao material, nós tivemos acesso a... e ela [a professora que fez a formação *A Cor da Cultura*] também socializou; até, quando foi feita a reunião, ela trabalhava no período da manhã, porque ela não está mais na creche, na nossa creche, ela tá numa outra unidade, ela comandou a reunião da manhã em cima do tema *A Cor da Cultura*, e à tarde, porque a reunião era feita manhã e tarde, à tarde, nós que fizemos; então..., o nosso tema era gênero e raça, que tinha a ver com *A Cor da Cultura*, porque na nossa reunião nós apresentamos um material da *A Cor da Cultura* também. A dinâmica, nós fizemos manhã e, à tarde, a gente fez na roda.

Ao serem analisados os processos de socialização de ambas as formações, ocorridos nas creches em que a professora Carolina e a professora Lélia trabalham, é possível tecer algumas considerações.

Uma formação que é pensada em sistema de multiplicação está fadada ao insucesso. O grande beneficiário desse tipo de formação é aquela pessoa que foi escolhida como representante, pois ela participará integralmente do processo. Quando a representante retorna à unidade escolar a fim de socializar os conhecimentos adquiridos pela formação, ela passará uma visão subjetiva

do momento vivenciado.

Assim, em uma rede municipal de ensino que tem diversas escolas participando de um processo formativo em caráter de multiplicação, teremos diversos representantes com diversos olhares diferenciados e subjetivados para a mesma formação, dentro das unidades escolares.

O processo de formação consegue constituir um todo com o grupo que está participando da formação, mas, quando isso se dilui para as escolas, não se consegue uma visão única acerca da temática trabalhada.

Outro ponto a ser considerado é que, ao participar do processo de formação, o representante corre um sério risco de voltar para a escola e não conseguir socializar esses conhecimentos, muitas vezes porque não lhe é dada a abertura para isso durante os momentos das reuniões, ou porque a equipe diretiva não dá a devida importância e não retoma, ou até mesmo porque a rotina das escolas, principalmente das creches, faz com que se tenha de priorizar outros assuntos nas reuniões, o que acaba por prejudicar o processo multiplicativo.

Sobre tal questão, Mizukami et. al. (2002) aponta que a formação continuada tem de ser mais do que mero treinamento. É preciso superar o conhecimento generalizado descolado do contexto particular. Desta forma, a formação terá maiores chances de desenvolvimento se for realizada *in locus*, ou seja, na própria unidade escolar. A este processo, a autora denomina a escola como organização que aprende, pois além de possibilitar o desenvolvimento profissional de seus professores, também possibilita a aprendizagem da comunidade escolar como um todo.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, se adotado e incorporado pela escola, poderá constituir o eixo da aprendizagem da escola, em busca por oferecer processos de ensino-aprendizagem que, de fato, façam diferença para todos os seus participantes – professores, administradores, alunos, pais e comunidade. Sob essa perspectiva, a “tradução”, a incorporação e a implementação de políticas públicas assumem novos significados e frentes, não podendo ser reduzidas à acumulação randômica ou sistemática de conhecimentos individuais. (MIZUKAMI et. al., 2002: 83-84)

Os autores Oliveira-Formosinho e Formosinho comungam deste mesmo conceito. Para eles, a formação em contexto é aquela centralizada na escola, que possibilita o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educacional.

A centralização da formação na escola reconhece que os processos de formação-desenvolvimento-e-inovação devem resultar em mudanças concretas na escola. A centralização da formação na escola implica inextricavelmente a necessidade de equacionar os benefícios desses processos para o núcleo central da atividade da escola – o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos em seus contextos relevantes, que incluem naturalmente também a família. (2002: 14)

A formação continuada que é centralizada na escola e que a considera como um espaço de aprendizagem ganha uma nova configuração na medida em que possibilita o amplo desenvolvimento de todos os envolvidos. Daí a nossa conclusão acerca do insucesso de uma formação multiplicadora, pois é centralizada na formação de uma única pessoa, a fim de que multiplique para as demais o que recebeu individualmente.

2.2 Vivências na unidade

Por meio desta categoria, analisaremos de que forma as formações *Gênero e Raça e A Cor da Cultura* contribuíram para que outras ações ocorressem ou não nas escolas. Para isso, apresentamos primeiro os dados fornecidos pela entrevista com a professora Carolina e, depois, os dados da professora Lélia.

Em sua entrevista, Carolina comenta que, após a formação e o processo de multiplicação, a escola chegou a pensar em algumas ações a serem realizadas com as crianças e com os pais, mas “infelizmente ficou tudo no papel”. Segundo ela, os fatores que impediram de concretizar esse trabalho foram “pela dinâmica da creche, que as coisas acontecem... nunca tem tempo de sentar e planejar”.

Carolina relata que a única atividade coletiva realizada pela escola foi a

dramatização da história *Menina Bonita do Laço de Fita*¹⁰² e ainda complementa: “e a menina bonita era uma educadora que a gente tinha lá, ela é muito dez, a Amanda [nome fictício] e ela é negra”. Ao dizer que a personagem da dramatização era uma professora negra, Carolina tenta dar uma maior ênfase à ação ocorrida na escola, como se fosse uma justificativa.

Quando questionada se havia realizado algum trabalho em sua sala de aula, Carolina diz que, especificamente sobre a temática das relações étnico-raciais, não, mas que quando surge algo em relação ao preconceito, ela trabalha em “roda de conversa, conversando ou trazendo alguma história”.

Para Carolina, a questão das relações étnico-raciais não é um “problema muito visível”. Por conta disso, ela “acaba deixando de lado”.

Sobre o apoio que a equipe diretiva dava em relação à temática, Carolina expõe: “e sempre ela [diretora] lembra: ‘olha gente, tem o material da *Cor da Cultura*, tem o material’, né? Só que a gente acaba não parando para, ou seja, a gente não dá a devida importância, né? E me incluo nessa”.

Apresentamos a seguir as falas da professora Lélia, para posteriormente estabelecer uma relação com as falas da professora Carolina.

Após a participação na formação, a professora Lélia disse ter voltado “impactada” para a escola; contou que já poderia ter pensado em realizar algum projeto com essa temática, o que nunca tinha feito antes. Analisou de que forma poderia multiplicar esses conhecimentos e avaliou que seria necessário começar com os funcionários. Dessa forma, organizou uma pesquisa, na qual todos os funcionários (inclusive as professoras) da escola teriam de auto declarar seu pertencimento racial. Sobre isso ela pondera:

eu acho que depois que você participa de uma coisa dessa é muito difícil de ficar igual, é muito difícil, alguma coisa mexe com você, alguma coisa muda, porque todos participaram da pesquisa, ninguém se recusou a responder se era branco, negro, o que era, qual eram... quais as raízes da formação dela, todos responderam. Ninguém ficou sem responder, isso eu já achei que foi muito bom, porque tem pessoas que não querem responder uma pergunta dessa, já existe, assim..., um preconceito com relação a essa resposta e, lá, a gente

¹⁰² *Menina Bonita do Laço de Fita* é o nome do livro infantil de Ana Maria Machado, o qual serviu de inspiração para a dramatização realizada pelas educadoras da creche.

conseguiu, assim..., que todos participassem da pesquisa, todos os funcionários.

O desenvolvimento dessa pesquisa foi o impulso para que outras ações ocorressem na escola.

Depois da pesquisa com os funcionários, realizaram uma pesquisa com os pais, a fim deles também se auto declararem quanto a sua identidade étnico/racial. Sobre a pesquisa com os pais, Lélia avalia:

poucos foram, porque tem sempre aquele que não responde bilhete, que não, às vezes perde bilhete, então poucos... Nós fizemos a contagem; foram pouquíssimos pais que não mandaram bilhete de volta, todos que mandaram fizeram a resposta, então isso também eu achei que foi um ponto positivo.

Essa já era uma estratégia para o que viria depois: a reunião com pais, tematizada, apresentada nas falas a seguir:

Quando nós fizemos a reunião, a reunião com os pais, eu queria, assim..., tornar a coisa lúdica e não um assunto pesado (...) Aí, eu falei: “vou fazer uma história, vou inventar uma história de início pra poder tornar lúdica a primeira parte da reunião e eles poderem se situar, não de acordo com estatística ou a história terrível dos navios negreiros, mas pra que sintam um pouquinho”; e aí a gente começou cantando uma música, que é o samba enredo de uma escola de samba, que é o *Sorriso Negro*¹⁰³ (...) a gente abriu cantando e depois eu contei a história que a gente inventou (...) Então, a historinha fala dessa coisa de ter vindo pra cá e não ter condição de voltar.

(...) nessa reunião, antes, a gente soltou a pesquisa para os pais, antes da reunião com os pais, tinha feito a pesquisa e ficou esperando voltar, aí nós fizemos uma estatística, fizemos o quadro com os números, foi muito legal e a nossa reunião foi uma reunião temática, nossa primeira que a gente fez abordando o tema, foi nessa reunião que a gente cantou, contou história e nós servimos cuscuz, porque descobrimos que cuscuz é uma comida tipicamente africana, não conforme a gente faz aqui, mas ela veio de lá (...) e nessa reunião eu levei vários objetos para os pais verem, tinha colares, tinha esse material de madeira e várias coisas e a nossa reunião

¹⁰³ Música *Sorriso negro*, de autoria da cantora e compositora Dona Ivone Lara.

tava muito rica, parecia uma exposição mesmo, sabe? (...) então tinha várias coisas e muita informação por escrita, assim..., frases de impacto do Mandela, Luther King, sabe? E a gente contou a história e a gente percebeu que os pais, eles estavam muito atentos (...) Então, nessa reunião (posso continuar falando da reunião?), nessa reunião nós trabalhamos, nós falamos sobre tudo que nós trabalhamos com as crianças (...) que primeiro a gente conversou na roda, nós levamos nomes de pessoas negras, fotos de pessoas negras, música de pessoas negras, versos, história, contamos história. Tem um livrinho que chama “Lendas Africanas para contar e recontar”, é só sobre animais, porque sabe que criança se liga muito em animais (...) então trabalhamos com as crianças em roda, cantamos algumas músicas e apresentamos, assim..., CD, DVD, do grupo “Raça”, do grupo “Exaltasamba”, “Zeca Pagodinho”, “Martinho da Vila”, sabe? A gente apresentou coisas que podiam fazer parte do cotidiano das crianças ou não (...) Ah! falamos do “Pelé”, mostramos na época quem é “Daiane”, aquela ginasta maravilhosa que ganhou até uns prêmios lá, né?, a gente colocou... nós tínhamos cartazes nas salas.

Além do trabalho com os funcionários e com os pais, Lélia expõe que também realizaram atividades com as crianças:

na *A Cor da Cultura* tem lá os instrumentos, e a gente já fazia lá o chocalho, usava os nomes. Então, começamos a usar os nomes dos instrumentos que, o ganzá principalmente, ganzá, cria lá um reco-reco, a gente levou e falava que era uma influência, aqueles instrumentos de percussão que a gente tinha lá, que a gente também construiu, construiu com as latinhas e tudo bem colorido; a gente fez isso. E dança. A gente chegou a trazer dança também, ciranda, fizemos uma, a gente procurou, assim..., cantar as músicas que as crianças já cantavam, que a gente já cantava, mas sem se preocupar se era, se não era, então a gente já cantava de uma forma diferente, já fazia lá o samba lêlê diferente.

E também:

Ah!, e outra coisa, dentro desse projeto aconteceu algo assim maravilhoso para nós. É que tinha uma aluna, a Bia (...) ela tinha o cabelo comprido, muito crespo e ela não gostava do cabelo dela (...) a gente percebia a insatisfação dela com a questão do cabelo, e a gente fez também um trabalho com relação a essa coisa de cabelo, que é o que pega muito. E a Bia, ela, um belo dia ela apareceu na creche com chapinha, o cabelo dela estava liso, então ela sentou na balança, com o

cabelinho, ia e vinha, né? (...) E aí surgiu uma idéia de fazer uma história da Bia, foi feito o livro “Bia, Cabelos, Cabeleiras”: é o nome do livro. E nesse livro conta a história de uma criança, da Bia, que não gostava do cabelo dela, não gostava que a mãe dela amarrasse, não gostava que a mãe dela fizesse rabo de cavalo, fazia cachinhos, que fazia trancinha, e ela queria ter cabelo liso, e ela estava muito aborrecida com esse cabelo dela e ela tinha um monte de amigos na escola. E um belo dia a mãe dela fez chapinha (...) ela foi feliz pra escola, os amiguinhos brincando “ta ra ra”, ninguém estava preocupado com a chapinha dela, mas ela estava se achando, e aí choveu, e aí o cabelinho dela voltou ao que era crespinho, e ela percebeu que os amiguinhos continuaram brincando do mesmo jeito com ela; aí ela entendeu que tanto fazia ela ter cabelo liso ou cabelo crespo, a história é mais ou menos isso, resumindo, os amigos, ela era Bia que os amigos gostavam. Então, esse livro ficou muito lindo também, foi o fruto desse projeto, esse livro é “Bia, Cabelos, Cabeleiras”. Aí, no livro aparecem vários amiguinhos dela todos de etnias diferentes no livro. A gente também colocou... e o livro, também, foi assim... um trabalho conjunto, sabe?, teve, assim..., a mão de quase todo mundo, um que ilustrou, outro que fez uma correção, outro que pôs um pedacinho lá da história, um que inventou algumas coisas.

Ao ser questionada sobre o apoio da equipe diretiva, a professora Lélia explica que tudo o que ocorria na escola contava com o estímulo das gestoras.

Outro fato também chamou a nossa atenção: sempre que Lélia referia-se às atividades realizadas, ela enfatizava o “nós”; e esse “nós” não estava restrito à professora ou às auxiliares da sala, tampouco às professoras do período; havia mais pessoas envolvidas e o trabalho supunha um envolvimento com as professoras do outro período. Perguntamos então se havia essa parceria entre as equipes dos períodos e, surpreendentemente, obtivemos a resposta:

A gente fazia junto, era muito legal, a gente dava um jeito, comunicava por telefone direto, mas sempre tem um jeito, se quiser, a gente abre espaço pra isso, porque senão você fica isolado na sua sala e nem no mesmo período você abre espaço. Não precisa nem ser no da manhã, que aí a dificuldade é maior, mas, às vezes, até no mesmo período. Então, tem que haver uma flexibilidade mesmo.

Nas falas de ambas as professoras, como podemos perceber, há uma discrepância diante das ações que foram ou não realizadas após as formações.

Tamanha diferença pode ser explicada por conta de três fatores: envolvimento pessoal e profissional com a temática, parceria no trabalho docente e o papel desempenhado pela equipe diretiva da unidade escolar.

No primeiro caso, a professora Carolina não demonstra ter envolvimento pessoal ou profissional que justificasse um trabalho em sala de aula, pois, para ela, isso não “tem visibilidade”. A professora Lélia, diferentemente, além de possuir esse envolvimento, demonstra entusiasmo em contar tudo o que foi realizado.

Parece-nos evidente que na creche onde a professora Carolina trabalha não há uma parceria docente, a dramatização realizada e relatada por ela parece uma ação isolada. A falta de parceria também pode ser percebida quando ela aponta a dificuldade de se criar tempo para o planejamento. Sobre este aspecto, professora Lélia deixa muito claro que sempre havia flexibilidade, ou seja, elas se comunicavam até “por telefone” para planejar alguma ação coletiva, não só no mesmo período, mas também com o outro período, em que não trabalhava.

Quanto ao papel desempenhado pela equipe diretiva, percebe-se que na creche na qual trabalha a professora Carolina pouco estímulo foi dado para que o trabalho frutificasse. Na creche onde trabalha a professora Lélia, ao contrário, foi dada uma maior abertura, de modo que o trabalho extrapolou a sala de aula e envolveu funcionários e pais de alunos.

Diante do exposto, concordamos com Mizukami e colaboradores (2002: 72):

para que os professores aprendam novas formas de ensinar precisam trabalhar com os pares – dentro e fora da escola –, de forma a aprender com os sucessos, os fracassos, os erros e as falhas e partilhar idéias e conhecimentos. Necessitam, também, de apoio e assessoria de um diretor que compreenda as necessidades colocadas pelas políticas públicas em relação ao papel de professor e às necessidades de mudanças de práticas pedagógicas.

Assim, na escola que há comprometimento das professoras, troca entre os pares, parceria com a comunidade e entendimento da importância da

temática por parte da equipe diretiva, o trabalho com a questão étnico-racial tem maiores chances de frutificação.

2.3 Especificidades da educação infantil

As formações *Gênero e Raça* e *A Cor da Cultura* foram destinadas às professoras e equipe diretiva de todos os níveis de ensino atendidos pela cidade, ou seja: a educação infantil, o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos. Por ser uma ação voltada para a educação básica, as especificidades da educação infantil foram pouco levadas em conta.

Durante a entrevista, Antonieta aponta a especificidade da educação infantil apenas em um momento:

porque a gente vai precisar fazer adequações das propostas e dos materiais para a Educação Infantil e a gente teve esse cuidado desde o começo. Porque todos os processos formativos contaram com os diferentes segmentos. Até porque o professor está de manhã, com o 2º ciclo, e à tarde, ele está no berçário. E como é que ele lida com a corporeidade do bebê negro? Como é que ele lida com a corporeidade do menino pré-adolescente? Então, eu acho que foi um cuidado que a gente teve que, acho, que nos ajudou, porque antecipamos um problema que alguns lugares devem estar enfrentando agora.

A fala de Antonieta demonstra que para a educação infantil é necessário fazer adaptações no trabalho com a temática das relações étnico-raciais, assim como aponta uma preocupação que elas tiveram, enquanto gestoras do processo de formação, que foi a disponibilização da formação para todos os segmentos. Novamente sua fala está mais voltada à questão da política de inclusão da educação infantil nas formações realizadas e menos em suas especificidades.

Para as professoras Carolina e Lélia apresentou-se a questão de qual a melhor forma de se trabalhar com essa temática, levando em conta a faixa etária das crianças da educação infantil.

A professora Carolina aponta que esse tema na educação infantil é importante, pois “é na infância que se formam os valores” e que bem trabalhado se “leva para o resto da vida”.

A professora Lélia desdobra um pouco mais essa importância, demonstrada na fala a seguir:

tem maneiras de trabalhar com as crianças pequenas que você pode, sim, incluir esse tema; eu acho que ele tem que ser incluído desde as crianças muito pequenas. Tanto que nós ficamos, pensamos como que vamos trabalhar, “eles são tão pequenos!” É um tema tão pesado e a gente conseguiu.

E acrescenta:

a gente conseguiu com crianças tão pequenas a questão da identidade, saber que ele tem uma identidade, que ele é diferente do outro, que ele é igual ao outro, isso é muito legal.

Para a professora Lélia, a abordagem da temática das relações étnico-raciais na educação infantil tem de começar a partir da identidade da criança, pois assim ela conseguirá ampliar para o conhecimento do outro.

Ela também aponta algumas estratégias que ajudam a consolidar o trabalho com essa faixa etária:

a gente fazia roda de conversa com as crianças, uma maneira de ir trabalhando o assunto, que eu acho que a roda de conversa é uma estratégia bem legal pra isso, e nós fomos trabalhando a questão de que eu sou diferente: olha!, sabe?, olha o meu cabelo, a gente começou por nós.

É que com o material específico, pra crianças tão pequenas, a criança tem que ver, tem que pegar, tem que sentir. Então, eu entendo, assim..., que dá pra você trabalhar, mas se você tiver o material de apoio, o resultado é outro. E construção de brinquedos, construção de instrumentos, nós trabalhamos.

E as histórias, geralmente, a gente transforma em roque-roque, porque senão cansa as crianças, dá para você contar uma história muito longa; quem trabalha com criança pequena sabe disso. Então, você não tem que florear muito, tem que ser muito objetivo com relação às histórias, porque o tempo de concentração deles é muito pequeno.

Após a apresentação da fala das três entrevistadas, parece claro que trabalhar com a temática das relações étnico-raciais na educação infantil

requer a atenção para algumas de suas especificidades, apontadas no Capítulo I desta dissertação, tais como: a articulação entre o cuidar e o educar, a afetividade e a interação entre todos os envolvidos no processo educacional.

Essa temática é de fundamental importância, por esse ser o início da vida escolar da criança, mas principalmente porque a educação infantil é o momento privilegiado da constituição de sua personalidade que se seguirá até a fase adulta. Segundo Oliveira, as crianças desse nível de ensino já percebem as diferenças raciais e entendem algumas atitudes preconceituosas com pessoas diferentes de suas características físicas, o que evidencia “a necessidade de se iniciar uma intervenção educativa para mudar esse tipo de relação com os colegas” (2005: 29).

Trabalhar essa temática com crianças pequenas requer outras estratégias, embasadas no lúdico, como: roda de conversa, histórias, músicas, filmes, entre outros. Sobre isso, a professora Lélia aponta que muitas vezes é necessário fazer adaptações nos materiais existentes, visto que muitas vezes eles não levam em conta as necessidades da faixa etária.

O ponto primordial da questão das relações étnico-raciais na educação infantil é como iniciar esse trabalho. Lélia percebe isso e claramente nos aponta que é por meio da identidade da criança. Como já indicamos, portanto, concordando com a professora Lélia, a abordagem da temática das relações étnico-raciais na educação infantil pode se iniciar pela construção identitária não só da criança, mas também do professor que lida com ela no cotidiano escolar.

Segundo Cavalleiro (2006: 87),

o entendimento sobre o desenvolvimento e a construção da auto-estima, do autoconceito e da identidade nos leva a crer que a despreocupação com a convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, concorre para a construção de indivíduos preconceituosos e discriminadores.

Diante do exposto, se faz urgente que os professores de educação infantil entendam a importância de trabalhar as questões étnico-raciais com as crianças da educação infantil, para não auxiliarem na “construção de indivíduos

preconceituosos e discriminadores”.

2.4 Mudança na prática pedagógica

Na apresentação desta categoria, a intenção é a de identificar se as formações contribuíram efetivamente ou não para uma mudança da prática pedagógica.

Carolina fala sobre sua participação nas formações:

eu acabei participando da *Gênero e Raça* e, no final da formação, eu acabei constatando, assim..., que foi mais importante até essa de *Gênero e Raça* porque, assim..., era uma coisa que eu não tinha interesse, não participava e foi muito legal, mais proveitosa.

(...) eu acho que toda formação em que você faz, que você acredita e que você, assim..., empolga, ela acaba refletindo, mesmo que você não perceba, ela muda. Porque o ser humano é feito de aprendizagem, de mudança, de vivências. Então, talvez não seja tão, assim..., eu não consigo dizer que mudou exatamente, mas eu sei que mudou, né?, eu sei que acrescentou alguma coisa.

Esta última opinião traz um fato curioso: a professora Carolina diz que algo mudou após sua participação nas formações, porém não sabe precisar o que foi que mudou. Parece-nos que Carolina respondeu aquilo que achou que gostaríamos de ouvir. Assim, não respondeu de forma espontânea. Também, ao dizer que “acrescentou alguma coisa”, percebe-se que o que foi acrescentado não teve grande importância, ou seja, não adquiriu significado para ela. Logo, se a formação “acrescentou alguma coisa” que ela não sabe “exatamente” o que é, dificilmente isso se traduzirá em mudança na sua prática pedagógica.

Isso é evidenciado, quando Carolina nos questiona:

deixa eu te perguntar uma coisa por curiosidade: nas outras entrevistas que você fez com o pessoal, você tem percebido muita mudança na sala de aula ou não? Em geral ou não, foi tudo assim...

Ao perguntar se nas outras entrevistas havia ou não “muita mudança na

sala de aula”, Carolina se mostra insegura diante de suas respostas, querendo uma confirmação para suas incertezas.

Para a professora Lélia, quem participou da formação não “saiu de lá do jeito que entrou”, pois ela propiciou “um olhar diferente”.

(...) agora me preocupo; eu acho que isso mudou em mim, porque antes eu não procurava, eu colocava o que eu achava; agora eu vou procurar. Comecei a comprar aquela revista *Raça*, pra poder ter material, pra poder levar e tornar a sala uma coisa, assim..., étnica.

(...) uma coisa, assim..., que eu acho que mudou também, foi procurar porque agente não encontra hoje até tem encontrado mais, mas vê que não encontra muito, a figura do negro nas revistas, jornais e mídia; a gente não encontra, tem que procurar. E aí, a gente começou a levar para a sala recortes com crianças negras, mulheres negras, homens negros, além dos brancos, dos asiáticos, e a gente começou a misturar essa coisa na sala, a gente tinha todas as etnias na sala, procurava ter, até hoje eu me preocupo com isso.

Lélia aponta que, após as formações, seu olhar ficou mais apurado, pois agora não deixa passar só um tipo de modelo humano para as crianças. Este fato também fez com que ela procurasse outras fontes que complementassem o seu fazer pedagógico, visto que a maior parte das publicações e revistas não mostram pessoas de diversas etnias.

Também perguntamos às professoras quais as ações que colaboram para o combate ao racismo na escola e na sociedade.

Para a professora Carolina,

(...) eu acho que é no dia-a-dia: tratar todos como iguais, respeitando, claro, a diversidade de cada um, diferença de cada um, mas realmente tratar todos como seres de direitos, de capacidade. É só isso que vai garantir.

A professora Lélia aponta:

Eu acho que a postura do professor é muito importante e da mesma forma que o professor se coloca quando uma criança bate na outra, quando uma criança toma o brinquedo da outra, quando uma criança é intransigente com relação ao outro, ela

[a professora] deve agir com relação a isso, que é um, é mais, é a mesma coisa; é postura do professor que vai dar assim, vai ser o termômetro. Aí, no caso, se o aluno vai acatar ou não vai. E outra, trabalho com os pais, eu acho importantíssimo que os pais também fiquem cientes que existe essa obrigatoriedade desse ensino, que é importante, que comece na primeira infância e que, porque é plantar agora pra colher lá na frente, não adianta querer colher lá na frente sem ter plantado antes, lá na frente vai ser mais fácil, quem sabe a gente, nas próximas gerações.

Então, eu acho que é uma mudança de cultura que a gente tem que ter. Não é uma coisa isolada que vai resolver a questão do racismo do país ou no mundo, que a gente sabe que não é só aqui, é uma questão que vai levar tempo, vai levar tempo, vamos ver o resultado final, mas tem que cada um dar a contribuição para.

Ao serem analisadas as respostas, pode-se perceber que a professora Carolina responde de forma mais genérica e, até, vaga, ao passo que a professora Lélia, além de se colocar como responsável, afirma que os pais também têm de estar implicados para que ocorram as mudanças.

2.5 Dificuldades e facilidades

Aqui, apresentaremos as dificuldades e facilidades que as três entrevistadas apontaram quando tratamos das relações étnico-raciais.

Segundo Antonieta, as dificuldades eram:

estruturar tudo, garantir recursos para custear tudo isso. Porque, assim..., quando você sedia um encontro, por exemplo, ou mesmo quando você faz uma formação para os professores, você precisa prever (...) tudo: transporte, alimentação, prever horário. Às vezes, os parceiros vinham para fazer formação, a gente tinha que garantir transporte que busca do aeroporto, leva, sediar, buscar materiais, não deixar faltar para ninguém. Trazer os gestores para essa discussão, colocar os gestores nos processos formativos, garantir que as escolas não deixassem de fora os conselhos escolares, funcionários, merendeiras, GTIS. As dificuldades eram implicar esses sujeitos todos, porque muitas vezes tem uma leitura de que “não. A gente faz com os professores” e, como que por osmose, os caras tivessem condições de receber isso.

As dificuldades que Antonieta apresenta estão ligadas à organização

geral das formações, como a previsão orçamentária, os custos e a logística que tudo isso exige. Também aponta como dificuldade a articulação entre os diversos atores do contexto educacional, na tentativa de que todos estivessem envolvidos com a temática.

Essa última dificuldade apontada por Antonieta reforça ainda mais a fragilidade da formação que leva em conta a multiplicação. Como já comentado, às vezes, os representantes não conseguem socializar os conhecimentos adquiridos nem com os seus pares, quanto mais com os outros participantes do processo educacional. Também nos faz pensar que fazer chegar a socialização desses conhecimentos a todos na escola é um trabalho muito difícil para o professor, quando é ele quem foi o representante da escola. Neste caso se faz importante o compromisso da equipe diretiva de cada unidade escolar.

Como facilidades, Antonieta relata:

(...) eu acho que uma das facilidades foi o quanto essa rede é uma rede que me impressiona pela capacidade que tem de adesão das coisas, pelo envolvimento, pelo encantamento com os temas. Acho que tem muito a sedução que a gente propõe. Você seduz; o outro, se sentindo seduzido, abraça a causa. O que algumas escolas fizeram superou algumas expectativas, que já eram altas.

A facilidade relatada por Antonieta faz pensar que as professoras e os outros representantes que participaram das formações se “sentiram seduzidos”, como ela apontou; porém, foi uma sedução momentânea. Isso porque, conforme já apontado, as escolas chegaram a realizar diversas atividades e ações no momento em que as formações estavam em ebulição, mas, no momento de realização deste estudo não estava ocorrendo nenhum tipo de atividade/ação/projeto que levasse em consideração as relações étnico-raciais.

Antonieta apresenta suas dificuldades e facilidades enquanto gestora dos processos de formação. Já as professoras apresentam o que elas acreditam serem os facilitadores e os dificultadores do trabalho com as questões étnico-raciais nas escolas.

Carolina aponta como facilidade para o trabalho com essa temática a

receptividade das crianças, por que “tudo o que você tenta trabalhar com elas, elas aceitam, elas se divertem, elas entram no jogo”. Já a dificuldade, para ela, é

a questão do preconceito, ela está muito camuflada. Como faz parte da cultura, a gente acha, assim..., algumas coisas, que na verdade é preconceito, caracterizaria preconceito a gente acha normal.

A professora Lélia também apresenta o que considera dificultador e facilitador para a abordagem das relações étnico-raciais com as crianças. Segundo ela,

a escola foi um facilitador porque a gente tinha, assim..., a possibilidade, as crianças, as crianças facilitaram bastante o trabalho. Eles, assim..., aceitaram que não é todo assunto que a criança aceita. (...) A gente teve respostas com relação até a entrevista que a gente fazia e da... deles se colocarem enquanto negros, eu acho isso, assim..., muito legal, porque até então a gente não tinha aberto o assunto pra saber o que eles poderiam falar com relação a isso; e eles se reconheceram, se identificaram enquanto negros: isso foi muito legal; e os brancos se identificando enquanto brancos: isso foi muito, assim..., legal.

(...) com relação à direção da escola, nós tivemos todo o apoio. Eu lembro que, para montar esse projeto, teve o final de semana prolongado que ela autorizou a gente a ir pra creche (...). Nós trabalhamos sexta, sábado e domingo nesse projeto e a escola foi aberta, o monitoramento mudou pra gente poder ficar lá.

Porque a gente estava num projeto conjunto e as professoras. Não era uma pessoa só fazendo todo o trabalho; eram mais professores. Então, a diretoria da escola sempre foi bem acessível a esse ponto, sempre teve junto com a gente.

De acordo com a professora Lélia, as dificuldades são:

o ponto que pode ter dificultado, eu acho que é uma coisa que dificulta até hoje, é material étnico mesmo, que nós não temos; depois de algum tempo apareceram as bonecas negras na creche, depois de um tempo. No tempo que a gente estava trabalhando etnia, a gente foi receber bem depois. Então, a gente só tinha as bonecas de cabelos lisinhos cor de milho, assim..., bem clarinho na creche, eu acho que precisa de

material étnico, instrumentos.

(...) não tem tanta história, de tanta coisa de tanto bichinho, de tanto, fazer um pouquinho voltado pra essa temática aí.

Abordar a questão das relações étnico-raciais na formação de professores de educação infantil, conforme temos assinalado ao longo dos capítulos desta dissertação, constitui-se em um trabalho ímpar, diante das complexidades que a articulação dessas temáticas demandam. Tal fato exige ainda mais de um programa de formação que tenha por objetivo voltar a atenção para as temáticas étnico-raciais.

Um projeto democrático de formação exigirá uma continuidade da formação e exigirá, também, uma apreciação cuidadosa dos temas que o envolvem. As experiências desenvolvidas em Santo André foram muito importantes por seu ineditismo e por terem possibilitado a realização deste estudo, o que garantiu seu registro e análise, apontando tanto os aspectos positivos, como as dificuldades e limitações na sua realização.

Não houve, assim, intenção de apenas chamar atenção para essas dificuldades, mas principalmente de, ao registrar e descrever essas experiências, contribuir para o trabalho com essa temática nas escolas de educação infantil. Por enquanto, de nosso ponto de vista, o que haveremos de fazer é, no uso da expressão de Antonieta, “juntar veludo com tule e fazer uma saia bonita”.

Considerações Finais

Chegamos ao final desta pesquisa, longe ainda de esgotar todas as possibilidades de reflexão sobre a formação de professores de educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais, mesmo porque, como já apontamos anteriormente, esta é uma discussão que tem um longo caminho a percorrer e que, por conta da história da política de educação infantil e de formação de professores de educação infantil¹⁰⁴, no Brasil, é uma discussão recente.

No entanto, a fim de tecer algumas considerações que, posto o caráter deste trabalho, devem ser intituladas como *finais*, se faz necessário retomar o que abordamos até o presente momento.

O primeiro capítulo foi constituído como o *referencial teórico* desta pesquisa. Embasado nos conceitos de Mizukami (2002), discutimos a complexidade da formação de professores na atualidade. Apontamos que as legislações promulgadas a partir da Constituição Federal de 1988 instituíram os direitos da pequena infância, bem como seu atendimento escolar. Conhecemos as especificidades da formação de professores de educação infantil, entendendo-a como condição da real democratização deste nível de ensino, conforme expõe Kramer (2005).

Apresentamos, ainda no capítulo primeiro, os acontecimentos mais recentes que acabaram por servir de cenário para a promulgação da Lei Federal n. 10.639/03, demonstrando que esta significou um avanço na luta contra o racismo e que, para a sua implantação, a formação de professores torna-se um ponto central.

Por fim, para que os professores de educação infantil não se tornem os responsáveis pela perpetuação de práticas racistas na escola, apontamos ser necessário levar em conta as seguintes especificidades: a articulação entre o educar e o cuidar; a afetividade; e a interação entre todos os envolvidos no processo educacional, pois a creche demanda vários parceiros para a efetivação de seu trabalho.

¹⁰⁴ Abordada ao longo desta dissertação, especialmente no Capítulo I.

No capítulo dois nos dedicamos a apresentar o caminho metodológico percorrido para chegar à conclusão deste trabalho. Assim, escolhemos a pesquisa qualitativa por conta dessa nos auxiliar na interpretação dos fenômenos da educação presentes no contexto social. Tendo por base os conceitos de Szymanski (2002), explicamos a escolha da entrevista reflexiva como instrumento para a coleta de dados, pois esse instrumento permite a interação entre os sujeitos. Apresentamos os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa (Antonieta – representante da Secretaria de Educação e Formação Profissional; Carolina e Lélia – professoras de educação infantil, mais especificamente de creche), explicando um pouco de suas características e os nomes fictícios dados, bem como descrevemos como ocorreram as entrevistas.

No terceiro capítulo apresentamos o contexto da pesquisa, ou seja, a cidade de Santo André, descrevendo alguns de seus dados como: a localização geográfica, sua territorialidade e sua demografia.

Sobre o aspecto demográfico vale lembrar que constatamos um número expressivo de pessoas que se declaram brancas (77,8%), ao passo que negros chegam a apenas 20,3%. Tal dado interessou-nos, pois, com base nestas estatísticas, poderia se justificar uma recusa do trabalho com as questões étnico-raciais no município, segundo o discurso daqueles que acreditam no racismo como problema apenas de negros, indígenas, entre outros. Porém, ao contrário disso, notamos algumas ações realizadas na busca de implantar políticas públicas visando a igualdade de gênero e raça na cidade.

Ainda descrevendo o contexto da pesquisa, caracterizamos a educação na cidade, explicando sua estrutura de funcionamento, seus equipamentos educacionais e o número de professores e alunos atendidos. Por ter esta pesquisa o foco na educação infantil, principalmente no atendimento em creche, construímos um histórico da constituição da creche municipal, apontando quando a atividade de creche passou das práticas meramente assistenciais para ter um desempenho no campo educacional, além de apresentar o contexto mais recente quanto à formação de seus professores e aos desafios que ainda enfrenta a rede de ensino no que concerne ao cuidado com a educação infantil.

O quarto capítulo apresentou nosso objeto de pesquisa: as duas formações continuadas de professores, intituladas *Gênero e Raça* (2005) e *A Cor da Cultura* (2006), discutindo as peculiaridades e as configurações de cada uma, bem como apontando que ambas estavam estritamente ligadas às discussões que ocorriam tanto em âmbito municipal, quanto federal.

O quinto capítulo dedicou-se a analisar os dados coletados em campo, focalizando as formações como objeto de análise, no qual construímos as seguintes descrições e conclusões:

- as formações seguiram quatro princípios: sensibilização, gestão compartilhada, não-folclorização da temática e ocorreram em horário de trabalho. Todos esses princípios estavam ligados à matriz de formação da Secretaria de Educação e Formação Profissional, independentemente da temática a ser abordada;
- a primeira formação configurou-se como um programa elaborado pelo município e a segunda, como um “pacote” adquirido, o que, a princípio, seria uma certa incoerência. Analisando mais profundamente, pode-se perceber que a formação *A Cor da Cultura* foi um “pacote de formação” diferenciado, por se tratar de um projeto que sintetiza a luta dos movimentos sociais; além do fato de Antonieta ter feito a adaptação desse projeto às condições da rede municipal de ensino. Assim, as duas formações auxiliaram a trazer a temática para mais perto das escolas e das práticas pedagógicas;
- a vivência pessoal e profissional de Antonieta influenciou, significativamente, a concretização das formações, de modo que ela tornou-se uma protagonista decisiva neste processo;
- as formações surtiram efeitos, classificados por nós como positivos, negativos e contraditórios. Porém, evidenciamos um maior número de efeitos positivos, a saber: as semelhanças entre os povos indígenas e ciganos, possibilitando a ampliação da discussão acerca da temática; a valorização das práticas pedagógicas na forma de apresentação dos trabalhos e projetos sobre a temática das relações étnico-raciais; a garantia da implantação da Lei Federal n. 10.639/03 no Plano Municipal de Educação e, posteriormente, nos Planos Políticos Pedagógicos das escolas; um olhar mais apurado das escolas

referente a seus funcionários e à comunidade, na busca por parcerias no trabalho referente a esta questão; e a avaliação mais cuidadosa para a escolha dos livros didáticos a serem adotados;

- houve ações de continuidade do trabalho com a questão étnico-racial, porém, muito mais no âmbito de Secretaria da Educação do que como prática pedagógica;
- a abordagem temática das relações étnico-raciais não está isenta de estranhamentos e conflitos, pois ela carrega conceitos que há muito tempo se fazem arraigados na sociedade;
- o trabalho com a questão das relações étnico-raciais não pode ser mais uma opção metodológica ou pedagógica do professor, visto que a Lei Federal n. 10.639/08 já garante a sua presença na prática pedagógica, no currículo; do contrário, corre-se o risco de ficar a critério das professoras, de forma que, se a professora souber lidar com a temática, ela trabalha e se não souber, ela não trabalhará com a temática;
- as formações que levam em conta o processo de multiplicação são deficientes, pois nem sempre aquela pessoa que participou como representante consegue multiplicar os conhecimentos adquiridos. Também a rotina das escolas pode ser um dificultador para tal multiplicação;
- houve a vivência em apenas uma unidade escolar de um trabalho com as questões étnico-raciais. Tal fato demonstrou que as formações provocaram uma ebulição momentânea, posto que, no momento das entrevistas, no ano de 2008, ambas as entrevistadas relataram a não ocorrência de ações/projetos neste sentido;
- para que o trabalho com as relações étnico-raciais se efetive concretamente nas escolas, se faz necessária a articulação de três pontos: envolvimento pessoal e profissional do professor com a temática; parceria no trabalho docente; e desempenho da equipe diretiva da unidade escolar;
- as formações ocorreram para a educação básica, de forma que não levaram em conta as especificidades da educação infantil. Assim, as especificidades a serem pensadas são: a articulação entre o cuidar e o educar, a afetividade e a interação entre todos os envolvidos no processo educacional;

- a identidade da criança e do professor é o ponto de partida para o trabalho com a temática das relações étnico-raciais na educação infantil;
- as formações investigadas pouco contribuíram para a mudança na prática pedagógica das professoras entrevistadas; e
- as entrevistadas apontaram as dificuldades e facilidades de se trabalhar a temática das relações étnico-raciais, sendo as facilidades: adesão da rede; sedução dos participantes; receptividade das crianças para a temática; receptividade dos demais atores educacionais, principalmente da equipe diretiva; trabalho conjunto entre a equipe escolar. E as dificuldades: estrutura para as formações; articular todos os envolvidos para o envolvimento com a temática; preconceito camuflado em nossa sociedade; falta de “material étnico”; falta de livros infantis que abordem a temática levando em conta as especificidades da faixa etária.

Diante de tudo o que foi exposto, ousamos dizer que, para a articulação da formação de professores com o tema das relações étnico-raciais, faz-se importante pensar em alguns pontos centrais.

A sensibilização do professor é o primeiro fator a ser pensado para qualquer formação, independente da temática a ser abordada, mas na questão que leva em conta as relações étnico-raciais ela é ponto chave, na medida em que possibilita o resgate da valorização de sua origem. Ao ter sua própria identidade valorizada, a professora terá mais abertura para a valorização de outras culturas, quer seja ela negra, branca, indígena ou asiática.

A formação da professora possui uma defasagem quanto às questões históricas. Por conta disso, muitas professoras desconhecem a história do Brasil e as contribuições que os povos africanos ofereceram ao desenvolvimento desta nação. Pinto, ao analisar os livros de História do Brasil que se fazem presentes no curso inicial de formação de professores (Magistério), aponta que há uma ênfase nas tragédias vivenciadas pelo negro ao longo dos tempos, o que auxilia na manutenção do racismo e da discriminação. Para ela, o que os livros omitem ou privilegiam poderá contribuir “para uma postura mais aberta, menos preconceituosa, ou ao contrário, para acirrar as percepções negativas a respeito desse segmento” (2002: 120). Desta

forma, justifica-se uma formação com conceituação histórica consistente, que inclua o conhecimento da origem da civilização humana, da diáspora, da contribuição dos povos africanos para o mundo, da história brasileira e da constituição do negro no Brasil.

Para além do conhecimento da história, é necessário que a formação de professores na perspectiva das relações étnico-raciais possibilite a desconstrução histórica e conceitual de mitos que até hoje fazem circular inverdades sobre o negro e que ajudam a perpetuar o preconceito e o racismo.

Neste sentido, o papel do educador é determinante no processo de reapropriação e reinvenção do conhecimento. Através da análise crítica dos textos, de questionamentos das ilustrações, da comparação do que se lê com o que se vê, e da comparação do que se lê nos textos oficiais com o seu cotidiano, suas experiências e sua cultura. Pode-se desconstruir estigmas relacionados a questões raciais e étnicas. (GONÇALVES e SOLIGO, 1998: 9)

As constatações estatísticas auxiliariam nesse tipo de formação de professores, pois, para algumas pessoas, os números são mais impactantes do que aquilo que é dito ou escrito. Com base nas estatísticas também há a possibilidade de analisar a condição do negro, de forma a que seja percebida, em números claros e criticamente analisados, a injustiça social a que é submetida a população negra, de forma geral.

Também se faz necessário que a formação proporcione o conhecimento das legislações sobre essa temática, compreendendo a ligação entre elas, ou seja, que se conheça a evolução legislativa que, após a redemocratização, se inicia com a Constituição Federal, passa necessariamente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9493/96), até chegar à Lei Federal n. 10.639/03, ao Parecer CNE/CP 003/04 e à Resolução 1/04.

A ampliação cultural é outro fator que precisa fazer parte da formação de professores para as relações étnico-raciais. Ela permite a abordagem da temática, levando em conta os fatores estéticos, artísticos, poéticos. Essa ampliação cultural poderá ser feita por meio de músicas, vídeos, histórias,

danças, entre outros, pois o professor, ampliando seu repertório cultural, além de contribuir para ele próprio, enquanto pessoa, utilizará na sua prática pedagógica, mais diretamente com alunos, pais, com a comunidade em geral, todo o conteúdo cultural que conhecer e que construir. Para a cultura negra, a oralidade, a corporeidade, a arte, a religiosidade são pontos fortes que mediam a construção do conhecimento.

O compartilhar tem de fazer parte de todo o processo formativo. Isso inclui trocas as mais variadas, que podem ser desde a parceria com os movimentos sociais (de negros, de mulheres, de indígenas) até a troca entre os pares. Segundo Gomes, é preciso que a formação de professores para as relações étnico-raciais dialogue com outros espaços de construção das identidades negras, pois,

muitas vezes, as práticas educativas que acontecem paralelamente à educação escolar, desenvolvidas por grupos culturais, ONG's, movimentos sociais e grupos juvenis precisam ser considerados pelos educadores escolares como legítimas e formadoras. Elas também precisam ser estudadas nos processos de formação de professores. (2003: 170)

No caso da troca de experiências entre os professores, essa permitirá a construção e/ou ampliação de propostas metodológicas e pedagógicas sobre essa temática.

Faz-se importante que a formação de professores para as relações étnico-raciais propicie vivências com a diversidade, pois só assim os professores conseguirão refletir sobre seus conflitos e preconceitos.

É necessário que o professor seja ouvido em todo o processo de formação, pois assim participará com mais compromisso de todas as suas etapas: construção, desenvolvimento, avaliação e finalização.

O conhecimento do que está sendo produzido pela academia, por meio das pesquisas, artigos e livros é de grande valia para a formação das relações étnico-raciais, pois

tudo indica que se ele já tem uma certa formação a respeito, enfim, foi sensibilizado para o problema, estará mais motivado

a se aperfeiçoar, a buscar material complementar, estará mais atento às situações que envolvem preconceitos e discriminações, terá maior possibilidade de se interessar em ler sobre o assunto, enfim, de se aprofundar e, conseqüentemente, atuar de forma mais adequada. (PINTO, 1999: 222)

É necessário considerar, também, que o processo de formação de professores na perspectiva das relações étnico-raciais não pode adotar o formato de cursos que se iniciam e têm um fim em si mesmos, de maneira que

poderemos possibilitar momentos formadores na escola, nos centros de formação e na universidade em que estejam presentes as reflexões sobre o reconhecimento, a aceitação do outro, os preconceitos, a ética, os valores, a igualdade de direitos e a diversidade. (GOMES e SILVA, 2006: 29)

Não é demais dizer que estas questões pontuadas quanto à formação de professores se aplicam a todos os níveis e modalidades da educação.

No caso da educação infantil, além de levarmos em conta as suas especificidades, apontadas ao longo deste trabalho, o professor poderá inspirar-se na literatura infantil, que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento desse trabalho. Também muitos documentos oficiais do MEC tratam da questão das relações étnico-raciais, como as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais*, de 2006, e o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. O artigo *Educação Infantil: construção de uma educação anti-racista*, de Lucimar Rosa Dias, no qual ela articula os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil com a temática das relações étnico-raciais, pode ser uma boa referência para pesquisa.

Se analisarmos as duas formações que ocorreram na cidade de Santo André e que foram apresentadas nesta *dissertação*, poderemos concluir que ambas tiveram a preocupação de levar em conta os aspectos acima apontados.

Além disso, a atualidade educacional exige uma nova concepção de formação de professores: “a centrada na escola”, apontada por Mizukami (2002), ou a “formação em contexto”, proposta por Oliveira-Formosinho e

Formosinho (2002). A formação centrada na escola muda o foco constituído, pois rompe com o paradigma de que neste espaço professores ensinam e alunos aprendem. Assim, essa formação acredita que os professores ensinam, mas, ao fazê-lo, também aprendem o seu fazer pedagógico.

A centralização da formação continuada dos professores no espaço escolar contradiz o modelo dominante, uma vez que ela inverte a lógica das formações esporádicas e sem continuidade, que, nas palavras de Mizukami (2002), auxiliam na mudança do discurso dos professores e não de suas práticas pedagógicas reais.

Diferentemente dos outros tipos de formação, a centrada na escola traz para a roda a prática pedagógica do professor como uma possibilidade de intervenção no contexto escolar. Tal formação supõe que cada escola possui a sua singularidade e, assim, propõe que todos os envolvidos façam parte da construção do conhecimento que emerge do próprio contexto e não de algo imposto.

Nesse tipo de formação, o professor é convidado a se desenvolver não só individualmente, como alguns modelos de formação que levam em conta a multiplicação o fazem¹⁰⁵, mas também possibilita o desenvolvimento coletivo.

É necessário fazer da escola o centro das políticas públicas, e não o contrário. Assim, a formação de professores torna-se o foco principal do projeto de intervenção no contexto escolar, contribuindo não só para a autonomia do professor, mas também da escola.

Diante do exposto, consideramos que as formações *Gênero e Raça* e *A Cor da Cultura* permitiram à rede municipal de ensino de Santo André tocar no assunto que estava “adormecido”, trazendo a temática para mais perto das escolas e das práticas pedagógicas. Porém, se tivessem sido acompanhadas de uma continuidade formativa centrada na escola, certamente ganhariam um outro contorno e teriam, sem dúvidas, uma repercussão muito maior.

Por fim, desejamos retomar as palavras de Gomes e Silva (2006: 31), já apresentadas no primeiro capítulo desta dissertação:

¹⁰⁵ Apontados por nós no quinto capítulo deste trabalho.

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

O que as autoras nos apresentam sintetiza o que buscamos durante a construção desta *dissertação*, no sentido de lutar por uma educação capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e na qual acreditamos. Oxalá a realizemos!

Referências bibliográficas

A COR DA CULTURA. **Material de divulgação**. Rio de Janeiro: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/Canal Futura, 2006a.

_____. **Motivações e objetivos**. Rio de Janeiro: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/Canal Futura, 2006b. 10 p.

_____. **Proposta de capacitação do projeto “A Cor da Cultura”**. Rio de Janeiro: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/Canal Futura, 2006c. 6 p.

_____. **Antonieta de Barros**. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/main.asp?View=%7BEC5CAD8E%2DDA92%2D4DAA%2DA221%2D194D8C975D13%7D&Team=¶ms=itemID=%7BC3E56679%2DB472%2D444A%2DB93C%2D84DD08133B14%7D%3B&UIPartUID=%7B3FF15327%2D3210%2D469B%2DA8B4%2D5DD603C2FB93%7D>. Acesso em: 02 jul. 2009a.

_____. **Lélia Gonzalez**. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/main.asp?View=%7BEC5CAD8E%2DDA92%2D4DAA%2DA221%2D194D8C975D13%7D&Team=¶ms=itemID=%7B30ADCC69%2D461B%2D4925%2DAD97%2D4FECA11FF68C%7D%3B&UIPartUID=%7B3FF15327%2D3210%2D469B%2DA8B4%2D5DD603C2FB93%7D>. Acesso em: 02 jul. 2009b.

_____. **Carolina Maria de Jesus**. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/main.asp?View=%7BEC5CAD8E%2DDA92%2D4DAA%2DA221%2D194D8C975D13%7D&Team=¶ms=itemID=%7B801EFD2F%2D51CB%2D413E%2DAC19%2DE04738E0E82A%7D%3B&UIPartUID=%7B3FF15327%2D3210%2D469B%2DA8B4%2D5DD603C2FB93%7D>. Acesso em: 02 jul. 2009c.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005a.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Lei n. 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005b.

BRASIL. **Lei Federal n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**: altera a Lei n. 9.394/1996, e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília: Senado Federal, 2003.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996, promulgada em 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Editora do Brasil, 1998.

CAMPOS, Maria Machado Malta. Profissionais de educação infantil: desafios para a política educacional. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs). **Políticas educacionais**: o ensino nacional em questão. Campinas: Papirus, 2003. p. 151-161.

_____. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras: Introdução. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. XI-XXIII.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: BRANDÃO, Ana P. (coord.). **Saberes e fazeres, modos de ver**: v. 1. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 82-95.

CERQUEIRA, Valdimarina Santos. A construção da auto-estima da criança negra no cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim (Orgs). **Negro e educação**: escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo: ANPEd/Ação Educativa, 2005. p. 107-114.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 144 p.

CIDADE DOS MENINOS. **Instituição**: missão. Disponível em: <http://www.cidademeninos.org.br/instituicao.asp>. Acesso em 14 jan. 2009.

DIAS, Lucimar Rosa. Educação Infantil: Construção de uma educação anti-racista. **Revista PUCviva**. O negro no Brasil. São Paulo: APROPUC, out./dez. 2006, ano 7, n. 28. p. 90-103.

DR. KLAIDE. **A instituição**. Disponível em: <http://www.crechedrklaide.org.br/>.

Acesso em: 14 jan. 2009.

FEASA. **Apresentação**. Disponível em: <http://www.feasa.org.br/>. Acesso em: 14 jan. 2009.

FIGUEIREDO, Fabiana; MICARELLO, Hilda; BARBOSA, Silvia Neli. Autonomia de professores da educação infantil: “a coisa vira, e o professor se vira”. KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 156-170.

FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. VV.AA. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 77-97.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: _____. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-33.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182. jan./jun. 2003.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 143-154.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; SOLIGO, Ângela Fátima. **Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente**. In: XXI ANPEd, Caxambu, MG: ANPEd, 1998. p. 1-14.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais 2006**. Estudos e pesquisas 19. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. 317 p.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 107-115.

KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e**

formação. São Paulo: Ática, 2005. 256 p.

_____. A título de conclusão: formação de professores, a necessária democratização da educação infantil. In:____. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 217-228.

LAR DE MARIA. **A instituição:** histórico. Disponível em: <http://www.lardemaria.org.br/>. Acesso em: 14 jan. 2009.

LOPES, Marceli Ribeiro Castanheira. Descompasso: da formação à prática. In: VV.AA. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999. p. 101-130.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MEC. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006a. 257 P.

_____. Parecer CNE/CP 003/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In.: _____. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006b. p. 229-252.

MICARELLO, Hilda. Formação de profissionais da educação infantil: “sair da teoria e entrar na prática”. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 140-155.

MIRANDA, Claudia; AGUIAR, Francisco Lopes de; DI PIERRO, Maria Clara (orgs.). **Bibliografia básica sobre relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NASCIMENTO, Anelise et. al. Educar e cuidar: muito além da rima. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 53-65.

NUNES, Maria Fernanda Rezende et. al. Gestão da educação infantil: “a história começa quando eu entro nela”. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 100-120.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. Formação de profissionais da educação infantil: um desafio para as políticas municipais. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 16-21.

OLIVEIRA, Fabiana de. Relações raciais na creche. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim (Orgs). **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: ANPEd/Ação Educativa, 2005. p. 29-39.

OLIVEIRA, Raquel; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Trilhas negras e indígenas**. São Paulo: Secretaria de Educação Municipal de São Paulo/CEERT, 2008. 64 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 1-40.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar e a transformação social. In.: _____. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 123-168.

PINTO, Regina Pahim. A questão racial e a formação de professores. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org). **Relações raciais e educação: temas contemporâneos**. Niterói, RJ: EdUFF, 2002. p. 113-132.

_____. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108. p. 199-231, nov. 1999.

SANT´ANA, Antônio Olímpio. Histórias e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabenguelê (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-68.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Rompendo as barreiras do silêncio: projetos pedagógicos discutem relações raciais em escolas municipais de Belo Horizonte. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim (Orgs). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: ANPEd/Ação Educativa, 2001. p. 37-52.

SANTO ANDRÉ. **Ressignificação das práticas pedagógicas e transformações nos tempos e espaços escolares**. Santo André: Prefeitura Municipal de Santo André/Secretaria de Educação e Formação Profissional, 2008. p. 3-15.

_____. Bases para a Construção de um Projeto Político Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Santo André. In.:____. **Agenda da educação 2007**. Santo André: Prefeitura Municipal de Santo André/Secretaria de Educação e Formação Profissional, 2007a. 10 f.

_____. **Sumário de Dados 2007**. Santo André: Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo, 2007b. 250 p.

SANTO ANDRÉ. **Igualdades, diversidades: promoção da igualdade racial nas políticas públicas – a experiência de Santo André (SP)**. São Paulo: Ação Educativa; Santo André: Prefeitura Municipal de Santo André, 2007c. 52 p.

_____. **Gênero e raça: pesquisa [slides]**. Santo André: DEIF, 2005. [*Slides do Microsoft Power Point: 11*]

_____. **Brincando com traços, linhas e letras** cartilha. Santo André: Prefeitura Municipal de Santo André/Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, 1996. 56 p.

_____. **Democratização do ensino: a busca necessária**. Santo André: Prefeitura Municipal de Santo André/ Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, 1992. 30 p.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: MEC. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SCHÜTZER, Kátia. A questão racial e os cursos de formação de professores. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Orgs). **Identidade negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. São Paulo: ANPEd/Ação Educativa, 2003. p. 131-142.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA Jr., Hédio. **O papel da cor nas políticas de promoção da igualdade: anotações sobre a experiência do município de Santo André**. São Paulo: CEERT, 2003. 141 p.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 9-61.

TIRIBA, Léa. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 66-86.

Apêndice A

Formação de professores na perspectiva das relações étnico-raciais presente na *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*.

Formação de professores na perspectiva das relações étnico-raciais presente na *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*.

A *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*, obra publicada no ano de 2004 pelo Programa Políticas da Cor (PPCor), coordenada pelo Laboratório de Políticas Públicas da UERJ (LPP/UERJ), em parceria com a Ação Educativa, traz uma bibliografia comentada sobre as relações raciais e a educação.

Com o intuito de divulgar o levantamento das obras da última década, algumas obras reeditadas e outras que se constituem como importantes estudos sobre o negro no Brasil, o livro é de grande contribuição na tentativa de traçar um panorama das publicações sobre a formação de professores e as relações raciais.

A sistematização destas obras está organizada em quatro descritores, a saber: relações raciais e educação, desigualdades raciais e educação, educação e ações afirmativas e ensino superior e desigualdades raciais. Em cada um desses descritores as referências estão separadas por seis categorias: livros, artigos publicados em livros e em periódicos, artigos publicados em CD-ROM, dissertações de mestrado, teses de doutorado e documentos.

Contribuem para a análise da presente pesquisa, que agora apresentamos nesta *dissertação*, o primeiro descritor, visto que os três últimos não apresentam nenhuma obra¹ que trate especificamente da formação de professores e a relação racial.

No que se refere ao descritor que trata sobre as relações raciais e educação, dos trinta e seis livros apresentados, apenas um aborda a temática da formação de professores, sendo ele *Experiências étnico-raciais para a formação de professores*, da autoria de Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves.

Dos oitenta e sete artigos de livros e periódicos, seis se dedicam a essa temática, sendo eles: *Diversidade cultural e formação de professores*, de Nilma

¹ Faz-se importante destacar que esses três descritores juntos, possuem a apresentação de 205 obras, sendo que nenhuma delas trata da formação de professores e as relações raciais.

Lino Gomes; *A flor da pele*, de Immaculada Lopes; *Relações raciais e educação: recolocando o problema*, de Iolanda de Oliveira; *Diferenças raciais e educação: problemas e perspectivas*, de Regina Pahim Pinto; *A questão racial e os cursos de formação de professores*, de Kátia Schützer; e *Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial*, de Maria Aparecida da Silva. Nas demais categorias desse descritor a formação de professores e a relação racial não aparecem nas obras.

Ao apresentar a síntese da *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*, levando em conta a temática da formação de professores e as relações raciais, podemos perceber que foram pouquíssimas as publicações dos últimos dez anos que trataram de tal assunto.

Outro fator intrigante foi a presença de poucos trabalhos sobre a educação infantil e as relações raciais e, ainda havendo alguns, nenhum deles tratou especificamente sobre a formação de professores.

Diante de tal panorama, podemos perceber que esta pesquisa tem papel importante, pois articula três temáticas pouco publicada em âmbito nacional: a formação continuada de professores, educação infantil e as relações raciais.

Apêndice B

**Roteiro de entrevista com Antonieta – Representante da
Secretaria de Educação e Formação Profissional**

Roteiro durante a entrevista com Antonieta

Roteiro de entrevista com as professoras Lélia e Carolina

**Roteiro durante a entrevista com as professoras Lélia e
Carolina**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
Camila Fernanda Saraiva
Educação Infantil na Perspectiva das Relações Étnico-raciais
relato de duas experiências de formação continuada de professores no
Município de Santo André
Orientadora: Profa. Dra. Maria Malta Campos

ROTEIRO DE ENTREVISTA

ANTONIETA

**REPRESENTANTE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DE SANTO ANDRÉ**

- Como se encontrava a rede municipal de Santo André, principalmente quanto a formação de seus professores, no período em que se implantou o projeto de formação sobre as relações étnico-raciais, em 2005 e 2006? Quais os motivos que levaram a essa iniciativa?
- Havia alguma demanda de movimentos sociais locais sobre essa questão?
- Houve parceiros que colaboraram para a implementação dessas formações? Quem foram eles?
- Quais as estratégias pensadas e executadas nessas formações?
- Quais as dificuldades e as facilidades que você encontrou durante a realização destas formações?
- Qual a avaliação que você faz sobre os momentos anteriores e posteriores a essas formações? Elas surtiram algum efeito sobre a prática dos professores? Quais?
- Houve algum impacto sobre a atuação das equipes técnicas da secretaria de educação?
- Em sua opinião, quais práticas docentes são mais relevantes para o trabalho efetivo sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar?
- Qual a articulação entre a proposta de formação do município e as formações para as relações étnico-raciais que ocorreram em 2005 e 2006?
- Houve, no município, alguma tentativa de construção curricular voltada para as relações étnico-raciais?

ROTEIRO DURANTE A ENTREVISTA
ANTONIETA
REPRESENTANTE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DE SANTO ANDRÉ

Contato inicial

- Permissão para gravar: EXPLICAR O ACESSO (EU E ORIENTADORA)
UTILIZAÇÃO DE NOMES FICTÍCIOS
PRIMEIRA PESSOA A VER A TRANSCRIÇÃO
INCLUIR OU EXCLUIR ÍTENS
TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA CONVERSA
ACESSO A ANÁLISE DE DADOS E AO FINAL
- Agradecimento por ter aceitado o convite da entrevista;
- Minha apresentação: CAMILA FERNANDA SARAIVA
MESTRADO EDUCAÇÃO: CURRÍCULO PUCSP
ORIENTADORA: MARIA MALTA CAMPOS
PROFESSORA DA REDE MUNICIPAL A 4 ANOS
- Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
Objetivos: BASEADO EM QUE SE CONCEBEU ESTA FORMAÇÃO
COMO OCORREU
IMPACTOS CAUSADOS ENQUANTO POLÍTICAS PÚBLICAS
- O que resultará: TRANSCRIÇÃO, ANÁLISE DE DADOS,
COMPOSIÇÃO DA DISSERTAÇÃO
- Por que da escolha: PIVÔ DA FORMAÇÃO
FIGURA CENTRAL DO PROCESSO
- PROCESSO ABERTO A QUESTIONAMENTOS E DÚVIDAS

Aquecimento

- FALAR UM POUCO DE VOCÊ: O QUE JULGAR NECESSÁRIO
PESSOAL, PERCURSO DE FORMAÇÃO, PROFISSIONAL;
- SUA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES;

Questão desencadeadora

- COMO SE ENCONTRAVA A REDE MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ, PRINCIPALMENTE QUANTO A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES, NO PERÍODO EM QUE SE IMPLANTOU O PROJETO DE FORMAÇÃO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EM 2005 E 2006? QUAIS OS MOTIVOS QUE LEVARAM A ESSA INICIATIVA?
- QUAIS ACONTECIMENTOS JUSTIFICARAM A IMPLANTAÇÃO DESTA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

NÃO ESQUECER

- Pedir para conhecer os materiais sobre as formações em questão;
- Explicar os próximos passos da pesquisa, ou seja, entrevistas com possíveis professores que participaram das duas formações; Indicações?

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
Camila Fernanda Saraiva
Educação Infantil na Perspectiva das Relações Étnico-raciais
relato de duas experiências de formação continuada de professores no
Município de Santo André
Orientadora: Maria Malta Campos

ROTEIRO DE ENTREVISTA
PROFESSORAS LÉLIA E CAROLINA

1º parte – Apresentação

- Nome;
- Formação;
- Há quanto tempo atua na rede Municipal de Santo André;
- Há quanto tempo trabalha com educação.
- Há quanto tempo trabalha especificamente com a creche;
- Questões pessoais e profissionais que julgar importante compartilhar.

2º parte – Conceituação

- Como você se identifica quanto à raça/etnia?
- O que você entende por diversidade?
- O que você entende por relações étnico-raciais?
- O que você entende por racismo?
- Você acha que existe racismo em educação?
- Você conhece o conteúdo da Lei Federal nº 10.639/03? Comente um pouco a respeito.

3º parte – Formação

- Participou da formação sobre “Gênero e Raça” em 2005?
- Participou da formação “A Cor da Cultura” em 2006?
- O que foi mais marcante para você na formação sobre “Gênero e Raça” em 2005?
- E na formação “A Cor da Cultura”?
- Você se recorda das estratégias utilizadas nesses cursos de formação? Quais foram elas?

4º parte – Processo de multiplicação e mudança na prática pedagógica

- Você conseguiu multiplicar os conhecimentos adquiridos nessa formação? Como? Para quem? Em que momentos?
- Qual foi a reação do grupo no momento dessa socialização?
- Essas formações trouxeram algo novo à sua prática? O quê?
- Você avalia importante o trabalho com a questão étnico-racial? Por quê?
- Quais as facilidades e dificuldades para a realização do trabalho com a temática das relações étnico-raciais?
- O que, para você, garante um trabalho efetivo com a temática étnico-racial?
- Há materiais disponíveis para o seu trabalho com essa temática?
- Você conhece o material da “A Cor da Cultura”? Já fez uso dele? Se sim descreva em que momentos.
- Ainda há interesse neste assunto durante a elaboração dos planejamentos e projetos? Essa temática tem entrado em pauta?
- Como você lida e qual a postura/atitude que toma quando presencia algum ato de discriminação de/com os seus alunos?
- Qual a melhor forma de se trabalhar com essa temática, considerando a faixa etária dos alunos da Educação Infantil?
- Cite algumas ações que, em sua opinião, colaboram para o combate ao racismo na escola e na sociedade.

5º parte – Mudança na Unidade Escolar

- Essas formações favoreceram de alguma forma o trabalho na unidade escolar? Provocaram alguma mudança/alteração? Quais?
- Qual o apoio administrativo e pedagógico que a equipe diretiva dessa Unidade Escolar oferece para a realização do trabalho com a temática?
- Falta algo que a rede não realizou enquanto suporte para esse trabalho? O quê?
- Você acha que a temática das relações étnico-raciais deveria fazer parte do currículo? De que forma?

ROTEIRO DURANTE A ENTREVISTA PROFESSORAS LÉLIA E CAROLINA

Contato inicial

- Permissão para gravar: EXPLICAR O ACESSO (EU E ORIENTADORA)
UTILIZAÇÃO DE NOMES FICTÍCIOS
PRIMEIRA PESSOA A VER A TRANSCRIÇÃO
INCLUIR OU EXCLUIR ÍTENS
TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA CONVERSA
ACESSO A ANÁLISE DE DADOS E AO FINAL
- Agradecimento por ter aceitado o convite da entrevista;
- Minha apresentação: CAMILA FERNANDA SARAIVA
MESTRADO EDUCAÇÃO: CURRÍCULO PUCSP
ORIENTADORA: MARIA MALTA CAMPOS
PROFESSORA DA REDE MUNICIPAL A 4 ANOS
- Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
Objetivos: BASEADO EM QUE SE CONCEBEU ESTA FORMAÇÃO
COMO OCORREU
IMPACTOS CAUSADOS ENQUANTO POLÍTICAS PÚBLICAS
- O que resultará: TRANSCRIÇÃO, ANÁLISE DE DADOS,
COMPOSIÇÃO DA DISSERTAÇÃO
- Por que da escolha: PERFIL DE PROFESSORES
- PROCESSO ABERTO A QUESTIONAMENTOS E DÚVIDAS

Aquecimento

- FALAR UM POUCO DE VOCÊ: O QUE JULGAR NECESSÁRIO
PESSOAL, PERCURSO DE FORMAÇÃO, PROFISSIONAL;
- SUA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES;

Questão desencadeadora

- COMO VOCÊ SE IDENTIFICA QUANTO À RAÇA/ETNIA?
- O QUE VOCÊ ENTENDE POR DIVERSIDADE?

- O QUE VOCÊ ENTENDE POR RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?
 - O QUE VOCÊ ENTENDE POR RACISMO?
 - VOCÊ ACHA QUE EXISTE RACISMO EM EDUCAÇÃO?
 - VOCÊ CONHECE O CONTEÚDO DA LEI FEDERAL Nº. 10.639/03?
- COMENTE UM POUCO A RESPEITO.

Apêndice C
Entrevista com Antonieta
Representante da Secretaria de Educação e Formação
Profissional

Entrevista com Antonieta²
Representante da Secretaria de Educação e Formação Profissional de
Santo André
Dia 09/05/08 – 14h00
4º andar – Edifício da Prefeitura Municipal de Santo André

P – Falar sobre a gravação: só quem vai ter acesso sou eu e a orientadora. A gente vai utilizar os nomes fictícios, mesmo porque é um trabalho científico, e eu vou transcrever todo esse material e vou enviar para você antes mesmo de sentar com a orientadora.

Nessa parte você pode mexer, modificando, alterando, excluindo aquilo que foi teor da conversa. Provavelmente, escreveremos trechos da entrevista no trabalho, mas depois eu entro com a autorização, porque a gente vai fazer a análise dos dados que você vai acabar passando aqui para a gente. Você pode participar do processo em todo o momento, tanto na análise quanto do trabalho final. Você vai ter em mãos o trabalho final, até para que não aconteça aquilo que você estava falando: de repente “ser uma coisa para pichar”. A intenção não é essa, eu já te coloco aqui.

Para começar a entrevista, eu queria agradecer muito por você ter concedido o espaço; sei que é uma correria, até para marcar foi corrido, mas agradeço mesmo.

Eu sou Camila, estou fazendo mestrado há um ano e meio, desde o primeiro semestre do ano passado, e estou na rede municipal há quatro anos, mas já tinha participado de alguns processos de formações neste sentido³ na rede de Mauá, que foi onde eu iniciei a minha formação profissional. Do ano de 2000 até o ano de 2003 a gente participou de algumas atividades bem interessantes. Depois, quando cheguei na rede, aconteceu a formação de 2005⁴ e depois a formação de 2006⁵. Aí pensei: precisa ser feita alguma coisa neste sentido.

² Utilizaremos a letra P para identificar as falas da pesquisadora e a letra A para a identificação das falas da gestora Antonieta (nome fictício).

³ Formações que tratavam da temática das relações étnico-raciais.

⁴ Formação “Gênero e Raça” proporcionada pela Secretaria de Educação e Formação Profissional de Santo André.

A pesquisa, o título, que ainda está provisório é: a Formação de Professores para as Relações Étnico-raciais. Eu quero focalizar na modalidade de professores de educação infantil. Tenho três objetivos com a entrevista de hoje, que são: conhecer o que motivou o acontecimento das formações; entender como elas ocorreram (apesar de participar), a partir do seu caráter de política pública, a partir de sua posição enquanto gestora da formação; e compreender quais os impactos que elas (as formações) tiveram na rede como um todo. Esses são os três objetivos da entrevista de hoje. As perguntas estão pautadas nesses três objetivos.

Retomando um pouco, vai resultar na transcrição, na análise dos dados para a composição da dissertação mesmo.

Por que da sua escolha, da sua pessoa para fazer a entrevista? Porque você foi, na verdade, o pivô da formação, o elo entre a Secretaria e os professores para que a formação acontecesse; então, a pessoa central, enquanto parte da Secretaria, e a gente elegeu você como representante. Por isso eu quis entrevistar você.

Durante a entrevista a gente pode se pautar nessas perguntas ou, se surgirem outras, está sempre aberto, tudo bem?

A – Tudo.

P – Então está bom.

Primeiramente eu queria que você falasse um pouquinho sobre você, o que você acha importante, pessoal ou profissional, ou seu percurso de formação, o que você achar importante colocar.

A – Eu Antonieta, um paradoxo⁶, eu brinco com esse paradoxo. Tenho 37 anos, vou fazer 16 de rede, nessa rede, mas também já trabalhei seis anos na rede de São Bernardo⁷, outros anos na rede privada. Me exonerei em São

⁵ Formação “A Cor da Cultura”.

⁶ Risos.

⁷ Município vizinho a Santo André.

Bernardo. Nem doeu, porque tenho uma identificação com essa (a de Santo André) rede e com tudo o que ela propõe.

E aqui na rede acho que já passei por diferentes experiências: a direção de creche que trabalhei em 95, isso no Guaraciaba⁸; depois, trabalhei na direção do Parque Miami⁹, que é uma região que me chama a atenção também em função das especificidades que tem; trabalhei no CADE¹⁰, que já me chamava a atenção em função do desafio que é lidar com a diversidade não aqui, em geral, mas eu trabalhei especificamente na época com alguns meninos surdos e deficientes auditivos e também com alguns casos de múltiplas deficiências.

Então, eu acho que transitar em diferentes funções, em diferentes... Troquei muitas vezes de escola na rede, dez vezes entre escolas e funções, mas por opção, sempre me senti motivada a ir para outros lugares, fazer outros contatos, buscar outras opções, enfim, e isso, quando não acontecia, eu criei estratégias para fazer coisas que contemplassem além do meu fazer da sala de aula. Então, os cursos voluntários, quando eu aprendi libras: eu fiquei três anos aprendendo libras para poder qualificar o meu trabalho com a sala referência, os meninos surdos que tinha aqui. Eu também fazia um trabalho voluntário: lá na escola tinha cursos de libras aos finais de semana com pessoas da comunidade, crianças e adultos, enfim. Então, de maneira geral, é isso.

Mas eu acho que o interesse pela diversidade antecede à rede, antecede, eu acho, que até ao magistério.

Eu sou nordestina, eu sou mulher, sou filha de mãe de santo, minha mãe é branca e é mãe de santo, então ela também sofreu bastante para acessar esse universo. Filha de pai machista, violento (meu pai é muito violento), fui capoeirista e foi através da capoeira que eu acessei as ações do Sindicato de

⁸ Referência à escola situada no bairro de Vila Guaraciaba.

⁹ Referência à escola situada no bairro de Parque Miami.

¹⁰ CADE é o Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional. "Atendimento pedagógico aos alunos deficientes matriculados nas escolas, creches e centros profissionalizantes da rede municipal. Para promover a inclusão de pessoas com deficiências em salas de aula regulares, intensifica-se a orientação efetiva da equipe do CADE, aos educadores da rede municipal, atendendo a todos os serviços desta Secretaria: educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos." (SANTO ANDRÉ, 2007)

São Bernardo (Sindicato dos Metalúrgicos), Eu me meti lá por conta dos meus professores de capoeira.

Então, eu acho que é um percurso anterior, eu sempre tive vontade de entrar na educação, mas o percurso eu acho que é humano, me trouxe para esse caminho.

Algumas coisas já estavam carimbadinhas na alma, né? Essa história toda nordestina, com religião afro-brasileira na família – e eu tenho um irmão que é diácono da igreja evangélica. Eu falei que é uma família diversa.

Então, acho que tem um percurso anterior que me levou para olhar para todas essas coisas de uma maneira muito carinhosa e muito preocupada também.

Quando eu vim trabalhar na Secretaria, em 2005, uma das primeiras coisas que constatei foi o conteúdo da lei, não me lembro exatamente na época como é que isso veio parar, tinha alguns documentos pendentes que eu queria comparar a anos anteriores e, na época, Gerente do Ensino Fundamental (não o que sou hoje).

P – Então iniciou em 2005 como Gerente do Ensino Fundamental, no início do ano mesmo?

A – No início do ano mesmo. Recebi o convite em dezembro [de 2004] e iniciei em 2005 como Gerente do Ensino Fundamental, que, para além de todas as demandas do fundamental que existiam, existia essa demanda: a demanda de olhar para essa lei¹¹ que desde 2003 esperava alguma resposta.

Coincidentemente, no próprio ano de 2005 nós recebemos um convite do Consórcio Intermunicipal¹² para participar do GRPE¹³ (na época, uma formação feita em parceria com a OIT¹⁴ e com a SEPPIR¹⁵ também).

¹¹ Refere-se a Lei Federal nº. 10.639/03.

¹² O Consórcio Intermunicipal do Grande ABC foi autorizado pelas leis municipais, pela Constituição Estadual e Leis Orgânicas dos municípios do ABC em 1990 e instalado no mesmo ano por iniciativa dos prefeitos das sete cidades. É uma associação que visa contribuir para o interesse coletivo, contando com a integração dos municípios e com a parceria entre os governos do Estado e da União. Os prefeitos são eleitos para presidente e vice-presidente, em eleições realizadas anualmente. Maiores informações disponíveis em: www.consortioabc.org.br.

Então, o GRPE é uma formação que acontece em outros lugares do mundo, não só no Brasil, mas em outros lugares do mundo: é GPE gênero, pobreza e emprego. Quando a formação veio para o Brasil, ela foi adequada para a realidade do Brasil, ela ganhou uma letra a mais, que era o recorte racial, levando-se em conta que aqui a condição racial e de gênero ela implicava diretamente na condição de pobreza e no acesso ao emprego. E aí a formação foi feita não só para a educação, ela foi feita para os representantes de diversas secretarias e a formação tinha como propósito que esses participantes fossem multiplicadores daqueles conteúdos e daquelas propostas. Então, nós tivemos um processo de formação que durou várias semanas; nós recebemos um material bastante interessante produzido por fontes seguras; então eram materiais do ENADE¹⁶, as fontes eram do IBGE¹⁷, as fontes eram pesquisas que a gente sabe que tem dados fidedignos (pelo menos, é o que parece). E o material (tanto é que o material está disponível no site da OIT, né?), são vários cadernos que falam sobre trabalho decente, sobre o recorte racial, sobre a condição da mulher em relação ao mercado de trabalho. E essas formações todas a gente foi trazendo para a Secretaria como demanda, então cada vez... Eu estou falando nós trazíamos porque eu participei e a Claudia [nome fictício] também, na época ela era Gerente da Educação Inclusiva e eu do Fundamental. Um recorte, naquela época (da lei, inclusive), a lei estava focada no Fundamental, né? A princípio, eu era do Fundamental e ela da Educação Inclusiva, achamos que talvez fosse interessante a participação das duas e lá encontramos outros parceiros aqui das diferentes secretarias. Enfim...

Então, o primeiro movimento foi esse. Bom... tem lá, nós temos que cuidar desse conteúdo o quanto antes, temos aí um montão de informações

¹³ Gênero, Raça, Pobreza e Emprego (GRPE) é um programa da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em parceria com os municípios. Maiores informações acessar: www.oitbrasil.org.br.

¹⁴ Organização Internacional do Trabalho (OIT).

¹⁵ Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), órgão governamental responsável pelas políticas de igualdade racial, maiores informações: www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/seppir.

¹⁶ Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

¹⁷ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística disponibiliza dados estatísticos e publicações, maiores informações: www.ibge.gov.br.

que já podem nos ajudar a consolidar, a pensar em um trabalho. Só que para pensar no trabalho, nós tínhamos que saber o que a rede já sabia, não dava para formatar um pacote de formação e executar ou trazer alguém para fazer a nossa lição de casa.

O primeiro movimento que nós fizemos foi uma pesquisa com a rede. Era uma pesquisa bastante simples, se não me engano 10 perguntas¹⁸ que deveriam ser feitas no coletivo de professores, pelo coletivo de professores junto à equipe diretiva. E elas queriam saber, por exemplo, se aquele coletivo acreditava que no Brasil existe racismo, se o racismo implica na ascensão social, se o racismo implica no acesso ao emprego, nos serviços, às possibilidades em geral, para os jovens, enfim. E a pesquisa nos trouxe aquilo que nós já sabíamos, se bem que foi uma surpresa, de maneira geral a rede em quase 100% dizia: “é verdade, existe racismo no Brasil, por consequência existe aqui também, tudo isso implica na condição das pessoas acessarem o mundo e aquilo que ele tem para oferecer”. Então, isso já estava ok, a rede sabia disso. Todo mundo dizia que questionar o quesito cor era bastante complicado, as pessoas avaliavam que perguntar a cor das pessoas não era simples, só que uma das últimas perguntas da pesquisa era: o que sua unidade tem feito para lidar com a questão? E aí 30% das escolas, em média, não me lembro (até trouxe as pesquisas para a gente olhar juntas), 30% das escolas diziam que faziam alguma coisa, as demais diziam: “tratamos de vez em quando”. Então, se existia alguma ação ela era tênue, era pouco significativa, então a gente já tinha elementos do que sabia e do que faltava saber. E uma das perguntas que a gente fazia era: o que devia ser tratado quando se pensava em diversidade? Ainda que a pesquisa tinha focado esta questão, outra pergunta que a gente fazia: você conhece a Lei 10.639? Ninguém

¹⁸ Questões que faziam parte da referida pesquisa: “1)O grupo avalia que somos um país racista?; 2) Questões de gênero e raça podem influenciar no acesso ao emprego e condições de vida adequadas?; 3) Identificar o quesito cor, é importante para qualificar a identificação da população brasileira?; 4)Estamos preparados para fazer este questionamento às pessoas? Este questionamento é simples de fazer?; 5)A equipe desta unidade tem conhecimento da lei 10.639?; e 6)A escola tem ações/projetos que tenham como objetivo o trabalho com a temática da Igualdade Racial?”

conhecia, pouquíssimas pessoas da rede sabiam do que se tratava ou tiveram acesso ao parecer 03/2004. Então era muito superficial.

P – Tinha a Lei 10.639 na escola?

A – Não, não existia.

Aí, a partir da pesquisa e dos elementos que a rede indicava, a rede dizia que para tratar da diversidade não poderia cuidar só da questão étnico-racial, que deveria cuidar também da questão de gênero, que deveria cuidar da questão do indígena, já que eram conteúdos que a escola talvez não tratasse com uma profundidade que se esperava, porque não dava conta.

Então, eu costumo dizer e eu repito que aos meninos há o direito de aprender e ao professor há o direito de aprender a ensinar, porque para além dos conteúdos da lei, a discussão que se faz desde o começo foi essa: a gente precisava sensibilizar o professor para a importância dessa discussão, não poderia ser mais um ponto na lousa, não podia ser mais um texto colado no caderno, tinha outras discussões para ser feita que era sensibilizar o professor para ele olhar para ele primeiro. E aí como é que você lida com isso? Quando é que você sente dentro do contexto? Quando é que você sente fora? Como é que você se autodeclara? O que se é? E aí foi um movimento que nós fizemos, tivemos que organizar na Secretaria a possibilidade da saída dos professores em horário de trabalho, sabendo que se fosse fora talvez nós não contássemos com muitos professores. Primeiro, porque a gente estava fazendo uma discussão que talvez não fosse do interesse de todos; segundo, porque seria difícil mesmo que o professor saísse para fazer formação à noite.

Então a gente organizou as escolas para que elas saíssem por representação nos três períodos: manhã, tarde e noite, e esta noite incluíam os professores da EJA¹⁹. Os professores vieram. Naquele momento nós avaliamos que talvez fosse interessante não trazer ninguém para fazer palestra, para fazer formação, nós queríamos fazer um processo organizado por nós, à luz do que a gente estava aprendendo, estudando, lendo lá com a

¹⁹ Educação de Jovens e Adultos.

equipe do GRPE. Organizamos pautas formativas para conversar com esses professores e aí tentar mostrar o tempo todo o quanto eles tinham que protagonizar esse processo.

Então a gente organizou para cada um desses elementos que foram apontados pelos professores, ou seja, a questão do indígena, a questão de gênero, a gente procurou definir alguns pontos que não podiam faltar. Então tinha ali algumas informações que eram históricas. A gente fez isso à luz do material que nós tínhamos de consulta, entre outros. Trabalhava com o aporte histórico, um aporte conceitual, ou seja, aquilo que a gente falava, dizia: “segundo essas informações, essas pesquisas”, e tentava problematizar com eles como é que tudo aquilo caía para eles primeiro: o que isso suscita em você? Então tínhamos trabalhos em pequenos grupos e eles traziam esses elementos. Eu só estou em dúvida, mas eu acho que foi esse cuidado que nós tivemos se foi o mesmo grupo que participou de todos os encontros, eu acho que sim, eram as mesmas pessoas, estou em dúvida, mas com isso a gente acabou fortalecendo vínculos entre aquele grupo. E o que nós percebemos é que a guarda foi baixando ao longo do processo. Então, as pessoas que vinham com um jeito um pouco mais reticente, eles foram baixando a guarda para ajudar a gente a fazer a discussão.

Enquanto o processo de formação acontecia, nós tivemos a oportunidade de participar de outros fóruns de formação, teve Encontro Regional de Igualdade Racial, teve fórum, enfim, e nós fomos participando. Eu estou falando nós: eu e a Eliana [nome fictício], que fazemos parte dessa formação, fomos participando de tudo.

Um outro cuidado que nós tivemos a cada encontro de formação era, ao final do encontro, as pessoas faziam uma avaliação escrita, ela podia ser anônima, mas era importante para a gente, se estava afetando, se estava atendendo à expectativa do professor. A Rosária Poligo diz assim: “nenhum processo formativo tem chance de acertar se não levar em conta a necessidade que esse sujeito tem”, porque quando você faz uma formação que é linda maravilhosa para você e não mexe com o outro, com o que ele faz, com o que ele pensa, enfim... Essas avaliações traziam muitos elementos para a

gente, algumas pessoas se abriam naquele espaço, contavam para a gente do quanto era doloroso tocar naquela questão, muitas vezes por serem negras ou porque fizeram coisas com essas pessoas ao longo de suas vidas. Então tinha o algoz e a vítima na conotação deles ali e esses relatos traziam muitas essas informações.

E a cada início de formação a gente apresenta essas avaliações sistematizadas. Terminava o encontro, eles diziam coisas para a gente. No encontro seguinte eu começava assim: “olha, o que vocês disseram para a gente”, e tinha sistematizado, ou seja, matematicamente a gente tentava fazer uma discussão qualitativa disso: “olha, apareceu isso aqui tantas vezes, então a gente está redirecionando a formação para poder atender essas demandas que apareceram aqui”. Às vezes, as demandas eram ajustes de tempo, às vezes elas diziam: será interessante ter mais atores neste contexto. E a gente avaliou que sim. Então, quando a gente foi tratar a questão do indígena a gente contou com alguns parceiros. Um deles foi o Calmi Carërë. O Calmi Carërë não é um profissional da formação. Calmi Carërë é um índio, ele é xavante, ele é pajé, ele é da região lá do Mato Grosso do Sul, mas ele mora em Piracicaba numa reserva e ele faz um trabalho muito interessante de pesquisa na região, ele faz um trabalho fotográfico, portanto ele vai identificando. O legal é que Calmi tem um filho, Cauã Nana, com uma negra do quilombo lá de Piracicaba. Então ele tem uma entrada com diferentes grupos que para nós era interessante trazer e o Calmi conhece mais de cem troncos. O trabalho dele, muitas vezes identifica comunidades indígenas que perderam a língua e ele vai tentando resgatar com esses grupos algumas coisas. Porque o Calmi? Porque ele era o índio falando pelo índio, sem um interlocutor.

P – Como vocês conseguiram esse contato?

A – Eu conheci o Calmi no Encontro Regional de Igualdade Racial. O Calmi era o representante indígena em Brasília, ele foi o representante de São Paulo em Brasília nessa discussão; conheci ele num desses encontros de lá para cá, desse encontro onde a gente foi conversando um pouco sobre esses

processos, fiz o convite e ele topou e ele fez parte do processo formativo por um tempo.

E o que ele trazia com muita propriedade era do quanto as informações que chegaram para as escolas em termo da história do povo indígena da cultura elas eram tortas. Ele contou da experiência que teve de visitas, por exemplo, exposições de antropólogos e lá chegando ele encontrou cachimbos, arcos, flechas de uma determinada etnia e ele dizia: “isso aqui ó não é dessa etnia, isso aqui é dessa etnia tal” e o antropólogo disse: “não, mas eu obtive essa informação” e ele dizia “onde?” “num livro” ele falou o “livro está errado”. Ele encontrou coisa da etnia dele, lá identificado como sendo etnia dele que não eram, e ele disse para o pesquisador: “isso aqui não é da minha etnia, está errado” e aí o pesquisador recolheu tudo e se retratou, porque ele não foi sozinho, né? A Tuí, que é a índia, e é ela que comanda e ela encaminha decisões lá na reserva, tudo o que ele vai fazer ele remete para a Tuí. A Tuí avalia se sim ou se não.

Calmi, ele é formado, se não me engano em artes, né?, por esse trabalho de fotografia então para além do acesso à cultura que está disponível nos livros ele tem essa possibilidade. Então, ele trouxe isso para conversar de um jeito muito interessante com os nossos professores, sensibilizou de um jeito muito legal, e aí a gente não parou por aí, porque a gente trouxe o Marcos da “Opção Brasil”²⁰ e o Marcos trouxe também alguns índios urbanos, né?, e para os professores acho foi interessante porque eles puderam observar como se diferenciam os índios urbanos: esses que eles trouxeram na época eram os Pankararus, aqui de Santo André (não sei exatamente de qual região eles eram), mas que já tinham perdido a língua, mantinham alguns hábitos, por exemplo, na época essa senhora levou um Encantado²¹, que fazia parte da cultura dela, contou para os professores o que aquilo significava, mas ela falou com os professores de maneira muito agressiva. E aí a gente teve que desconstruir depois a idéia de que o índio que ainda mantém contato com a sua etnia ele é pacífico e o índio urbano ficou hostil. Não! Eles podem ser

²⁰ ONG que trabalha com a questão dos “Índios na Cidade”, maiores informações: www.opcaobrasil.org.br.

²¹ O Encantado são entidades que auxiliam os indígenas no campo espiritual.

hostis ou pacíficos, dependem da história de vida que tiveram. Essa índia, achei de maneira um pouco hostil, um pouco agressiva, ainda assim ela trouxe outros dois colegas Pankararus; eles fizeram o Toré²² no palco com a gente, as pessoas que se aventuraram a saber o que significava, enfim. Então teve a interlocução, teve a fala de quem ainda tinha essa vivência.

Nós tivemos também a oportunidade, olha como as coisas são (como é o nome dele mesmo, vou me lembrar, eu já me lembro), um representante do povo cigano, mas o povo cigano a gente também não consegue identificar friamente, porque o povo cigano já não anda como algumas pessoas pensam, né?, não montam mais tendas em terrenos baldios, tem os dentes todos de ouro e lêem as mãos pela rua; já mudou gente, os ciganos estão de um outro jeito e tal. O que foi legal, quando ele veio conversar, o nome dele é Camacho, veio representando o povo cigano naquele momento. Ele fazia uma pesquisa sobre os cachimbos do povo cigano e o Calmi também fazia essa pesquisa e eles observaram que esse objeto se assemelhava em alguns momentos, então eles estavam discutindo um pouco a origem desse objeto e conversaram um pouco quando os povos estavam próximos, interligados, enfim.

Para discutir a questão de gênero, é claro que os direitos todos apareceram de maneira muito forte, né?, as discussões sobre quanto tinha que ser ampliado hoje (seria um ganho inclusive se a discussão viesse nessa época), a licença-maternidade que ela tinha que ser ampliada, o quanto elas eram a sustentação dos lares, né?

P – Então a questão racial veio pelo viés mais do direito? Ela não começou assim ou...

A – Não. Porque, olha o que aconteceu quando a formação toda veio a gente começou com uma discussão (até bem lembrado o que você está falando), a gente começou com uma discussão que veio falando da questão ambiental. A gente tinha algumas parcerias na época e aí veio discutindo toda a questão planetária, a questão brasileira, a questão do meio, a questão urbana até ela

²² O Toré é uma dança indígena pankararu religiosa.

chegar na linha que separava as classes sociais e quando chegou na linha de pobreza, miserabilidade, foi esse gancho que eu peguei para começar toda a discussão: “quem é que está neste lugar? Quem são as pessoas que estavam neste lugar de pobreza, exclusão, miséria?”

P – Então, a questão ambiental, ela foi proposital para dar essa ligação?

A – Foi, foi. A gente tinha que dar conta de duas discussões urgentes na época, pois se precisava garantir que todos os PPP's²³ contemplassem essas discussões de maneira urgente. A questão ambiental não podia ser mais uma opção e aí a gente disse: nem a questão racial. Então, como as duas discussões elas eram urgentes, a gente começou pelo viés da questão ambiental, porque os parceiros na época tinham prazos para cumprir aquele trabalho, fizeram todo o trabalho.

Foi o pessoal do IDEC (Instituto de Defesa do Consumidor)²⁴. Trouxeram materiais e tudo o mais. Quando a discussão chegou nesse momento, ou seja, “vamos olhar em termos ambientais quem está onde”, foi quando começou também a nossa discussão sobre a questão étnico-racial, enfim... E cada encontro abordava um determinado assunto e a gente teve mais encontros para discutir a questão racial. Então discutimos, sim, a questão indígena, a questão de gênero até chegar na questão do negro, da negra, enfim.

Aí fizemos o mesmo movimento feito anteriormente, que era ainda das questões históricas e aí é claro que a gente foi lá discutir um pouquinho Casa-Grande e Senzala. Quantos leram Casa-Grande e Senzala? Dois ou três. Quantos sabiam desses dados? Dois ou três, enfim. A informação existe; quantos acessaram as informações e de que maneira, aí é que a gente tinha uma outra leitura.

A gente usou alguns materiais de referência; na época, conseguimos o parecer 3/2004 para todos os participantes; ele era utilizado; a gente fazia a leitura de alguns trechos para fazer a problematização. Entregou para os

²³ Projeto Político Pedagógico.

²⁴ IDEC – Instituto de Defesa do Consumidor. ONG que cuida dos direitos do consumidos, maiores informações: www.idec.org.br.

participantes, entregou para as escolas. Conseguimos um material do CEERT²⁵, aquele “Prêmio Educar para Igualdade Racial”, que tinha várias experiências do país. A gente conseguiu para todas as escolas também e ele vinha com um CD, contando as experiências todas e tal. Então, assim..., na medida do possível a gente foi buscando materiais para entregar para as unidades. Enquanto isso, o que a gente teve que fazer, assim..., que a pesquisa levantou aqueles dados todos para a gente de que todo mundo sabia do problema... Era como se você soubesse: “olha, você tem câncer; é grave” e você levanta e vai passear no *shopping*; você não faz nada com isso. Então a gente precisou fazer essa tradução com a rede. Então, na época, a gente chamou as equipes diretivas, uma das reuniões macros e apresentou esses dados todos e disse “olha, a rede...”

P – Um pouco antes do processo formativo?

A – Isso, antes do processo formativo, até porque a rede precisava entender o porquê daquela urgência, porque daquela retirada dos professores de sala de aula e tudo o mais. Então as equipes tiveram acesso a essas informações.

Todo o material utilizado durante os processos formativos, assim..., que as informações passavam a gente já encaminhavam para as escolas. Então a gente usava os *slides* das questões históricas, os dados a avaliação; tudo isso ia para a escola também; então todo mundo podia acessar ou via formação. Os professores tinham como proposta, já que a gente dizia para eles desde o começo, lembro que o primeiro encontro de formação uma parte dele...; elas foram para o palco, a gente foi para o palco trabalhar com a questão da circularidade, até porque do palco? Era a hora de dizer para elas: “olha, vocês estão aqui para fazer formação. É para vocês, mas o papel de vocês é de extrema importância de multiplicar essa discussão dentro da escola com os professores, com equipe diretiva, co-responsabilizá-lo nessa discussão,

²⁵ Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades. O “Prêmio Educar para a Igualdade Racial” teve sua primeira edição em 2002, atualmente a premiação acontece em duas categorias: professor e escola. Este prêmio visa destacar ações pedagógicas relacionadas a Igualdade Racial. Maiores informações: www.ceert.org.br.

socializar materiais, relatar as impressões”. Então, essa orientação toda a gente teve que fazer com as equipes, dizer para elas: “olha, não dá para ser só o professor que topa o professor, que quer, precisa ser alguém que dê conta de fazer essa multiplicação”. É claro que nem sempre a gente conseguiu isso, que topava, que ainda dava conta de fazer um bom processo de multiplicação; muitas vezes o que topava não dava conta, mas que talvez naquele momento era que estava sentido que mais precisasse, enfim...

E porque vieram outros processos também nesse sentido, esse foi um deles. Então, passado esse primeiro período de trabalho, a gente fez uma outra avaliação e essa avaliação trouxe dados para a gente de mudanças de postura, influência na organização do trabalho, iniciativas, projetos, ações dentro da unidade, um olhar diferenciado para a cultura. Porque o que a gente dizia para os professores: não dá para folclorizar a cultura negra, não dá para transformar o trabalho sobre tudo isso quando a gente está falando com a Semana da Consciência Negra, em novembro. Então tinha um cuidado: não podemos folclorizar; a discussão é séria, grave, é urgente; então como é que nós vamos cuidar disso dentro do tempo que nós tínhamos, que não eram 120 horas como a gente sonhava, não eram 180 horas, era uma carga horária menor.

Nesse ano, quando eu descobri do material da “A Cor da Cultura”²⁶... Enquanto nós fazíamos essa formação, enquanto participávamos do GRPE e de todos os fóruns que a gente conseguia participar, eu descobri o material da “A Cor da Cultura”, pelo *site* e pelo Canal Futura, quando falava um pouco dessas ações. E aí eu comecei mandar solicitações para eles. Olha, acho que não teve uma quinzena que eu não mandasse o pedido: “não se esqueçam da minha Caloi neste natal”. Mandava pedidos recorrentes para eles: “por favor, a gente precisa desta discussão; todas precisamos fortalecer o trabalho que já começou” e tal. Foi muito interessante quando o pessoal, a Marisa, do Canal Futura, veio a Santo André para conversar com a gente: ela entrou na

²⁶ Criado em 2004, o projeto “A Cor da Cultura” é a parceria entre a Petrobrás, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a TV Globo, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN) e o Canal Futura. Objetiva o trabalho midiático e a capacitação de professores para o trabalho com a Lei 10.639/03. Maiores informações: www.acordacultura.org.br.

Secretaria de Educação e disse assim: “quem é a Antonieta?” Acho que ela queria me esganar. Mas, enfim..., quando a parceria veio e veio com o peso que veio, porque a parceria não propunha só o envio do material, propunha a saída de professores para a formação e o acompanhamento durante dois anos de trabalho.

P – A resposta, você teve ainda em 2005?

A – A resposta? No início de 2006? Tinha umas primeiras conversas em 2005, [e o] retorno deles dizendo: “estamos avaliando quais serão os municípios que participarão no Estado de São Paulo”. Estava em processo de formatação deste projeto. Por quê? A gente fala Futura, mas eu fiz esse pedido para a SEPPIR, Petrobrás, Futura, enfim..., porque tem diferentes parceiros. A gente fala “Futura” porque estava produzindo o material videográfico, mas a gente sabia dos diferentes parceiros.

Por causa do GRPE, eu tinha contato com pessoas da SEPPIR e também já conversava com eles: quando é que sai o projeto, quando o material vem e tal; e fui cercando um pouco. Não estou falando que foi isso que ocasionou a parceria, mas a gente foi contando que a cidade já vinha fazendo projeto.

Quando o projeto veio, Diadema, Campinas e Santo André foi em 2006. O projeto veio de fato em 2006.

E aí nos tivemos que ter outra decisão política, que eu digo que essas decisões: tirar professor de sala de aula para fazer formação e trazer gestor para discutir isso, é decisão política, não tem outro termo, né? Porque você está falando de recurso público, você está falando de tempo de formação, você está falando de prioridade em Projeto Político Pedagógico, enfim.

Então nós tivemos de tomar outra decisão.

P – Então do ABC quem participou foram Santo André e Diadema?

A – Da “A Cor da Cultura”? Sim. Era Santo André, Diadema e Campinas, mas Campinas já não é mais ABC.

P – Esses três representavam o Estado de São Paulo?

A – Estado de São Paulo.

P – Só esses três?

A – Eu estou em dúvida se Suzano participou. Suzano participou; deixa eu ver? Eu preciso confirmar, viu Camila?, mas eu dou uma olhada nisso. É porque na época eram, assim..., três municípios por estado.

Quando o trabalho veio, em 2006, quando a parceria veio, que eles definiram o número de participantes e o foco, qual era? Trabalhar a implementação da 10.639 com o apoio de materiais de qualidade, produzidos nessas parcerias todas.

Portanto, se era a 10.639, segundo o conteúdo da lei, eu deveria então prever que fosse às escolas de Ensino Fundamental e aí começou uma discussão nossa, de Secretaria, que seria uma incoerência sem tamanho fazer uma coisa dessas, porque, assim..., nós temos uma porção de equipamentos que dividem terreno. A nossa discussão era: como é que nós vamos fazer esse trato com o Ensino Fundamental, se dentro do mesmo espaço eu tenho Educação Infantil; ao lado, eu tenho creche; à noite, eu tenho EJA; do lado, eu tenho o núcleo do Sementinha²⁷, e eles estão lá com os meninos que não acessaram a educação formal, mas no mesmo prédio, no mesmo equipamento eu tinha CESA²⁸. Então, a discussão nossa com os parceiros também: não, mas é professor do Ensino Fundamental? Não é Secretaria. A Secretaria tem

²⁷ O Projeto Sementinha foi implantado em 2001. Atende a crianças de 4 e 5 anos em educação infantil não formal. A construção dos saberes se dá por meio do envolvimento comunitário.

²⁸ Os Centros Educacionais de Santo André (CESA) foram criados em 2003 com o intuito de articular, em um único equipamento, ações educacionais, culturais e de lazer. Esses espaços contam com Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF's), Creche Municipal, Centro Comunitário, salas para a prática de esportes, bibliotecas, quadras esportivas, parques abertos à comunidade, piscinas e uma variedade de cursos de esporte e lazer.

todos esses segmentos que estou falando, tem a Educação do Trabalhador, tem os Centros Comunitários.

E aí tinha um outro segmento que a gente não podia deixar de fora, que era o dos movimentos negros, que na época eu participei de alguns fóruns de discussão onde eu era obrigada a ouvir dos movimentos que eram daqui de Santo André: "a Secretaria de Educação não está fazendo nada a respeito". Aquilo me matava, mas eles estavam dizendo aquilo porque eles não sabiam o que estávamos fazendo, tanto é que eu precisei dizer: "olha, nos procure, vamos conversar, vamos lá olhar o que a gente está fazendo, a gente não está parado". E aí articulamos com o núcleo de Gênero Raça Pessoa com Deficiência e Geração de Renda, daqui da Secretaria, para contatar os movimentos, conversar com eles. Marcamos algumas reuniões para contar qual era o projeto, para discutir com eles da importância da presença deles, da participação. Porque tem um dado: os movimentos têm o acúmulo de todo esse processo de construção, eles enxergam onde é que estão os problemas, tem o percurso de luta, de conquista, eu digo que a lei é uma conquista deles também. No entanto, quando um movimento tem, por exemplo, que elaborar um projeto para encaminhar, muitas vezes não tem esse esboço, então talvez a gente precisasse juntar um pouco mais essas energias. Então, quando a gente foi fazer a conversa com eles, a conversa, a proposta era: "olha, nós temos aí um projeto de formação, é uma parceria com todas essas pessoas e nós queríamos que vocês estivessem juntos em todo o processo", ou seja, processo formativo, discussão com professor e aí nós esbarramos em coisas aparentemente simples. Uma das partes da formação era ir para a Universidade Zumbi dos Palmares por três dias e passar o dia inteiro lá, trabalhando com as práticas. Então saíamos daqui com todos esses parceiros que estou te falando: Projeto Sementinha, Parque Escola²⁹ (o trabalho com a educação ambiental estava lá).

²⁹ Local específico para o trabalho com as questões ambientais. Conta com um amplo espaço de área verde que proporciona aos alunos e à população em geral a ampliação do contato com a vegetação nativa brasileira.

P – Centros Públicos³⁰, também?

A – Centros Públicos. Com os Professores Coordenadores nós fizemos questão. Foi uma briga que não há tamanho de que todas as Assistentes Pedagógicas³¹ participassem. Então tinha que ter todas as Assistentes Pedagógicas e pelo menos uma professora de cada unidade, porque AP? Porque é ela que vai fazer o trabalho de implementação e de discussão pedagógica da unidade, então elas tinham de estar lá. E aí dez movimentos participaram com a gente.

Aí a gente esbarrava em coisas, por exemplo: a Secretaria deveria custear a refeição. No entanto, para custear a refeição, eu só posso custear a refeição de quem é funcionário da Prefeitura, como eu faria com os movimentos lá? Eu não poderia pedir para eles custearem isso, como é que eu peço para as pessoas, muitas vezes não têm condição: “olha, vocês vão precisar arcar com a despesa de refeição, porque a refeição, porque a comida é só...” Eu estou falando disso porque parece um detalhe, mas se nós agíssemos assim seria altamente excludente, altamente... Acho que seria feio. Nós tivemos que fazer toda uma conversa com o restaurante que nos acolheu para que as coisas fossem organizadas de tal forma que não houvesse nenhum tipo de separação. E aí aconteciam coisas muitíssimo interessantes: nós contávamos, por exemplo, com uma representante das religiões afro-brasileiras e, em um dia, ela foi caracterizada e ela sentou-se exatamente do lado de uma professora evangélica. Eu lembro que isso, para mim, foi muito marcante, do quanto a gente conseguiu definir ali algumas coisas, enfim...

Então, eles fizeram parte de todas essas discussões, todo o processo de forma... E eu nem preciso te dizer do tamanho do desafio que foi tirar pessoas de todos os projetos da Secretaria para participar, né? Mas, o que isso trouxe?

³⁰ O Centro Públicos de Formação Profissional são espaços que integram escolarização e capacitação profissional. Nesses centros, os jovens têm a oportunidade de estudar até o Ensino Médio e, concomitantemente, escolher um dos cursos técnicos, como: tecnologia da informação e informática em software livre, construção civil, serviços e comércio, madeira, estética da saúde e embelezamento.

³¹ Assistentes Pedagógicas (AP) são profissionais que cuidam da parte pedagógica das creches e escolas do Município. Cada espaço educativo possui a sua assistente pedagógica, que, juntamente com a direção, compõem a equipe diretiva.

Isso trouxe, eu digo que é a pedrinha jogada na água, sabe as ondas que foram, sabe? Elas foram e depois elas voltaram. Porque aí os CESA's, naquele ano, qual foi o tema do encerramento? Foi a África.

Então todos os CESA's, com todas as ações, apresentaram e desenvolveram projetos, discussões, exposições sobre a África. O Parque Escola, durante o processo Circulando Educação³², desenvolveu diferentes *workshops*, oficinas, encontros sobre culinária africana, sobre brinquedos africanos, por causa da *sucatoteca*. A *sucatoteca*, em de vez continuar fazendo oficinas voltadas para os brinquedos comuns, fez oficinas voltadas para os brinquedos de origem africanos e, aí, contavam com outras pessoas, outros atores daqui de fora, para vir compor com a gente.

O Enoque, por exemplo, que é um bailarino que ora está aqui que ora está no mundo, estava lá para discutir um pouco com as meninas o que é que aquele brinquedo representava, qual era a origem dele, enfim, discutir o que é lorubá, mitologia africana, enfim.

E aí, além disso, o que é que a gente cuidou, como a temática é densa e a gente sabe o que ela representa, a gente cuidou que todos os encontros de formação também tivessem uma atividade que reforçasse a importância e a riqueza da cultura africana. Então todos esses encontros de formação tinham uma atividade cultural, ora representada pelos alunos: então, por exemplo, uma das formações veio um pessoal lá do Guaraciaba do Criança Cidadã, que é um projeto que é da Inclusão, não é da Educação, e eles foram lá apresentar a Puxada de Rede que tinha relação, que lembra muito os movimentos da capoeira e foram lá mostrar.

P – Formação de 2005, essa?

³² “O projeto Circulando Educação teve início em 2002, visando atender as necessidades dos professores e alunos da Rede Municipal de Ensino, com contribuições para as formações e vivências relacionadas ao meio ambiente e ciências naturais, através de aulas passeios, intervenções no espaço escolar, palestras e oficinas. Exerce um trabalho articulado com o corpo docente, adequando e sistematizando o atendimento às particularidades de cada unidade escolar”. Informações retiradas do site: http://www.santoandre.sp.gov.br/secretaria/bn_conteudo.asp?cod=7008&categ=sec_educacao, acesso em 10 de agosto de 2008.

A – Formação de 2005 ou 2006? Já não sei, porque as duas ficaram muito parecidas. Minha cabeça, ela está um pouco... mas, acho que foi 2005. Em 2005 as formações contavam sempre com uma atividade cultural também. E em 2006, para além dessas ações todas, Santo André sediou o Encontro Regional. Então os municípios que participaram [do projeto “A Cor da Cultura”] também vieram para cá, por conta do Centro de Formação, que tem toda uma estrutura para acolher esse tipo de atividade.

P – Encontro?

A – Encontro Regional da “A Cor da Cultura”³³, porque, assim..., tem um momento que eles reúnem todos os municípios e vamos discutir o que isso significou. Então foram trocas de experiências. As trocas de experiências, para nós, tiveram uma importância fundamental, né? Quando nós marcamos para a rede, olha!, o último encontro de formação.

Eu estou fazendo uma bagunça no seu tempo. Depois, se preciso for, a gente recupera.

No último encontro, que aconteceu quando nós propusemos, nós fomos para a rede: “olha, o último encontro vai ser de troca de experiência, a gente não vai impor. Cada escola apresenta a sua, mas as escolas que gostariam de apresentar suas experiências, a gente vai marcar essa data”.

E aí tivemos uma surpresa: o período da tarde não comportou todas as experiências pretendidas. A gente teve que fazer um ajuste do tempo e tal. Tivemos que pensar depois uma outra oportunidade. As trocas que vieram, vieram de todos os segmentos: jovens e adultos, creches, EMEIEF’s³⁴, as RPM’s³⁵. Várias RPM’s (Reuniões Pedagógicas Mensais) foram pautadas nisso, as coordenadoras envolvidas nisso.

³³ O Encontro Regional da “A Cor da Cultura” é o segundo momento da capacitação do Projeto. Santo André sediou este encontro, no qual os outros municípios participantes do Projeto estiveram presentes.

³⁴ Sigla para denominar as Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

³⁵ RPM significa as Reuniões Pedagógicas Mensais, que acontecem na rede municipal. É o momento em que as escolas param o atendimento aos alunos para tratar de assuntos específicos ou trabalhar algum tema de formação.

P – Eu só queria recuperar uma coisa: a formação da “A Cor da Cultura”, ela teve três dias mais ou menos, em março; aí, depois, ela teve um encontro mais ou menos em agosto (se não me engano), quando foi, acho, o Encontro Regional e teve mais um final, que foi uma troca de experiência?

A – Não. Acho que a troca de experiência foi no ano de 2005, no primeiro ano, se não me engano. Basta que eu olhe as fotos e fica mais fácil para eu identificar. Foi nessa troca de experiências que nós tivemos que fazer alguns ajustes, em função do número de idéias que apareceram. Fazendo a Diferença³⁶, que é um projeto também sobre as práticas, contou com experiências bastante interessantes neste sentido. O Projeto Sementinha, que começou a desenvolver jogos sobre esses assuntos.

Ainda que tenham lapsos, ainda que tenham problemas, passaram a cuidar melhor dessa discussão, passaram a fazer essa discussão com as suas educadoras populares.

No ano de 2005/2006, acho que 2005, foi um começo de conversa, 2006 acho que a gente brindou um pouco a rede. “A Cor da Cultura” veio, ela não veio para inaugurar uma discussão, ela veio para brindar uma discussão que já estava começada, né? Passado um tempo, quando nós pesquisávamos de novo qual era então o conhecimento da rede sobre a lei, eu não tinha escolas que não conheçam o conteúdo da lei. Talvez tivessem escolas que tivessem dificuldade de implementar, discutir, botar na roda, mas desconhecer o conteúdo não.

P – Final de 2006?

A – Isso, né? Quando a gente fez uma nova pesquisa, os dados que apareciam era esse: de que não havia mais o desconhecimento da lei.

³⁶ O Projeto Fazendo a Diferença é um incentivo da Secretaria da Educação aos professores. Os interessados ministram cursos, oficinas e palestras de acordo com aquilo que vivenciaram em sua prática pedagógica, tudo isso é realizado no Centro de Formação de Professores “Clarice Lispector”. O intuito é trocar experiências, além de mobilizar os professores a compartilharem suas práticas.

E aí o que é que nós definimos... Enquanto isso, acontecia a discussão do Plano Municipal de Educação e aí nós conseguimos garantir que a lei 10.639 deveria ser priorizada em todos os Projetos Políticos Pedagógicos da rede.

Então, assim..., para além de ser um princípio de Secretaria, ele também ficou referendado pelas discussões do Plano Municipal de Educação.

Deixa eu só...³⁷ Perdendo tempo... Eu fico preocupada com a sua gravação, de perder de tempo.

P – Não tem problema.

A – Só para eu não te dar uma informação errada, 2006... 2006³⁸. Em sua unidade, os professores conhecem a lei 10.639? *Todos conhecem*, 40% um pouco mais; *alguns conhecem*, 20%; *não conhecem*, não tinha mais.

E aí o que é que a gente: teve que cuidar a partir de 2006. Todo o professor que chega à rede, então, assim..., vão chegando professores novos do concurso, a gente organiza um tempo (três dias, cinco dias) para fazer um processo de formação. Um outro princípio da proposta de formação é garantir que se tenha acesso à 10.639, acesso à lei Maria da Penha, acesso a informações que são importantes sobre a condição do índio na cidade, ou seja, a cidade conta com algumas etnias espalhadas, a cidade conta com núcleos ciganos aqui espalhados.

Então, discutir diversidade e aí botar a luz na lei. Então, a gente teve aí há pouco tempo a entrada de um grupo de professores e essa discussão foi pautada. Colocar o material da “A Cor da Cultura” à disposição.

Porque é, assim..., ainda sobre “A Cor da Cultura”, qual foi um dos desafios que a gente enfrentou? Ok, vocês garantiriam formação para todos os segmentos, para todos os projetos. E uma coisa, Camila, que acho que na minha opinião foi um cuidado importante para se tomar naquela época, era dizer para as escolas: “não dá para fazer formação sobre isso só com professor, a merendeira precisa estar implicada, a professora readaptada, o

³⁷ Pausa na fala para ela olhar/consultar a pesquisa.

³⁸ Faz a leitura da pesquisa.

GTIS³⁹, todos esses atores precisam estar implicados”. E as escolas começaram a fazer descobertas, porque muitas vezes a merendeira ela era do movimento negro da cidade. No parque Miami, se não me engano, ela era do Vem Maria⁴⁰, a outra do movimento Negra Sim⁴¹. Então, muitas vezes, quando a escola achava que estava ali para ensinar os conteúdos para aquele sujeito, aquele sujeito estava ali para ensinar os conteúdos que ele já sabia, porque eles eram do movimento. Então a gente foi identificando essas pérolas que estavam espalhadas aí pelas escolas. Teve uma escola, não lembro se foi no Yvone Zahir, se não me engano, em que uma GTIS contou a experiência dela, ela era formada na faculdade, GTIS, ela tinha faculdade, ela tinha formação em inglês e ela foi contando das experiências dela, de recusa no mercado de trabalho em função da sua cor e isso sensibilizou muitos grupos.

Então eu acho que havia sensibilização. Também foi uma opção política na época: nós vamos com o pé no peito dos professores e dizer ‘vai ter que cumprir nos rigores da lei’ ou nós vamos começar sensibilizando os professores para essas histórias, para esses números, para esses dados?, enfim... Eu acho que foi uma decisão acertada, né?, porque quando a gente afeta as pessoas, a resposta foi a que nós esperávamos. Porque, daí para frente, a gente tinha que fazer um exercício de manutenção. Não existe um investimento sempre do mesmo jeito com o mesmo peso. Nós ficamos dois anos fazendo um investimento maior, mais freqüente, visita, cobrança, enfim: a insistência.

Passado um tempo, a discussão precisava ganhar um outro contorno. A discussão era: como é que as escolas estão garantindo nos PPP's essa discussão? Que tipo de material as escolas estão comprando com o

³⁹ Geração de Trabalho de Interesse Social (GTIS). Contratação de homens e mulheres para o trabalho temporário em diversas atividades da administração pública. A seleção dos candidatos leva em conta os critérios socioeconômicos.

⁴⁰ O *Centro de Apoio à Mulher em Situação de Violência Vem Maria* foi criado em 1998 para o atendimento psicossocial e a orientação em diversas áreas (jurídica, saúde, educacional e emocional).

⁴¹ O *Movimento de Mulheres de Santo André Negra Sim* é uma ONG criada em 1995 para trabalhar a auto-estima da mulher negra e assim reverter a situação desfavorável dos afrodescendentes. Sua forma de atuação se dá por meio de palestras, oficinas, reuniões e bailes.

dinheirinho do PDDE⁴²? Com a descentralização de recursos? A escola compra brinquedos e bonecas negras, fantoches negros? Os jogos comprados levam isso em conta?

A escolha do livro didático, naquele ano, a gente fez tanta discussão sobre isso, as orientações que encaminhavam levavam sempre em conta. O crivo inicial que acontece junto do PNDL⁴³, ele dá conta até uma parte, já que são os professores universitários que avaliam os livros e fazem as suas pontuações, as suas ponderações. A escola precisa fazer outro movimento: se o livro faz alguma abordagem maluca, torta, não escolha esse livro. Então, assim..., a gente fez, acho, que uma overdose de discussões sobre isso, principalmente com os coordenadores na época, porque eram eles que conduziam as discussões lá nas unidades.

P – Dos didáticos?

A – E dos paradidáticos também, Camila. Porque, o que acontecia? Tinha uma fala nas formações assim: “nós queríamos fazer esse trabalho. O problema é que não há materiais suficientes ou adequados para esse fim”. E eu dizia: “então tá bom. Não há materiais, então nós vamos buscar, já que a escola dispõe de recursos, dispõe de dinheirinho, a discussão era como é que a escola gasta o dinheirinho?” Não estou dizendo que ela tem que deixar de fazer o conserto necessário, ou comprar o EVA⁴⁴, para fazer o projeto. Porque nossas escolas não recebem dinheiro para consertar, para comprar material de aluno. É para projeto mesmo, porque o restante a Secretaria que cuida, mas era orientar as escolas nesse sentido: “sua escola dispõe de brinquedos e jogos que dêem conta dessa discussão?” Porque ele sensibiliza o conselheiro dessa escola a olhar para isso também.

⁴² O Programa Dinheiro Direto na Escola é uma assistência financeira que visa “a melhora da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático e a elevação dos índices de desempenho da educação básica”. Informações retiradas do site: www.fnnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=dinheiro_direto_escola.html. Acesso em 15 de agosto de 2008.

⁴³ Programa Nacional do Livro Didático. Maiores informações: www.fnnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html.

⁴⁴ Material emborrachado usado para a realização de artesanatos.

No entanto, o que aconteceu? Quando o Nelson começou a fazer o trabalho dele de contação de história, lá atrás também, havia um pedido nosso para ele: “Nelson, ao olhar os acervos das escolas, identifique títulos que abordem a temática”. Então, quando você tinha lá os vídeos animados do material da “A Cor da Cultura”: “Menina bonita do laço de fita”, “O menino Nito”, “Umas e Umas”, aqueles títulos, por exemplo, estavam nas escolas e eu dizia: “vocês estão me dizendo que não tem material. E esses títulos todos que estão lá e ninguém usa?”. Então, eu acho que para além de a gente sair nesta sangria desatada: vamos comprar muitos materiais e tal, se você não discutir qual é o uso pretendido, se já não existe algum material. Não estou dizendo que existe em abundância, mas estou dizendo que existem muitos materiais que estão lá e não são utilizados porque ainda não se deu a devida importância para eles. E tem materiais muito ruins. Tem um livro chamado Bichos da África, não sei se você já viu...

P – Tem o um e o dois, né?

A – Você já viu qual é o último bicho?

P – Não.

A – O homem, o africano. Não estou dizendo... Nós sabemos que somos animais em potencial, mas a forma como aquilo está tratado para a análise de quem faz um olhar crítico para isso, se você fala da girafa, do elefante e o último bicho da África é o africano? Você pega as poesias, eu lembro que quando o pessoal veio fazer uma visita aqui, aí tinha aquela poesia do Vinícius: “Brancas, azuis, amarelas... né?

Brincam na luz as belas borboletas

Borboletas brancas são belas e francas

Borboletas azuis gostam muito de luz

As amarelinhas são bonitinhas

E as pretas então

Oh! Que escuridão”

Que conotação que a gente está dando para isso? A gente teve que mexer com os chavões, com as frases de efeito, até com as frases de pára-choque. O quanto elas são perniciosas, maldosas em alguns momentos, e a gente usa sem saber.

O grupo de professores novos, que entrou quando a gente foi discutir com eles, já que o tempo era pouco, que chavões eles conheciam que mostravam o lugar da mulher, do negro na sociedade, eles identificaram uma dúzia em vinte minutos de discussão e a gente foi colocando um pouco para eles como é que nós vamos lidar com isso no dia-a-dia, como é que nós vamos lidar quando o menino chama o outro disso ou daquilo.

Junto com isso o que a gente foi cuidando de garantir processos de celebração. Então a gente teve, por exemplo, durante o mês de novembro inteiro, que era para marcar território mesmo, ações de formação. A gente trouxe o Luís Carlos Santos, do museu Afro-Brasileiro, para discutir com a gente sobre o papel do negro nos gibis, nas histórias em quadrinhos em geral. A gente trouxe o Acaiabe para falar um pouco da cultura afro para a gente na época. E aí os grupos da cidade de dança de cultura afros. E, na maioria das vezes, esse público, ele ia aumentando. O que nós observamos é que, por exemplo, algumas pessoas vinham e já não vinham mais sozinhos, já traziam suas mães (professoras nossas), mãe, tia, mulheres que muitas vezes estavam lá oprimidas, sucumbidas no dia-a-dia e se viam poder ir lá, de alguma forma fazer parte dessa discussão com a gente: “a gente quer participar”. Então a gente foi engrossando o time.

Os movimentos passaram nos encontros em geral, passamos a socializar muitos ganhos, muitas informações. Algumas escolas passaram a trazer os movimentos mais para perto, para conversar, para trocar idéias. Os moradores da região passaram a ganhar outra importância. Nós tínhamos bairros aí que tinha populações caboverdianas, moçambicanas, angolanas, enfim..., passaram a ser convidados a irem para as escolas, contar um pouco da suas experiências.

Nós temos escolas um pouco mais resistentes, por exemplo, que as pessoas “agüentaram” trazer uma moçambicana. Engraçado que a moçambicana foi levada por uma intérprete australiana, então o português dela era... E ela levou roupas, ela levou acessórios, ela levou muitos elementos da cultura e passaram uma tarde conversando com as crianças e com os professores sobre aquilo. As crianças puseram aquelas roupas e olhavam de outra forma. Falaram da culinária e dos saberes que são do povo africano e que ninguém sabe, porque a gente só sabe a parte ruim da história. Mas a intenção de fazer esses movimentos todos não era folclorizar, era marcar.

Quer dizer, olhar o quanto, como é que a gente aprendeu, todas as vezes que você falava desse povo, você falava sempre com uma vinculação tristonha, empobrecida, fracassada. Porque está sempre vinculada à escravidão, à pobreza, ao sofrimento, à ausência de reação. As pessoas falam: “*meu*, se eles eram tantos, porque eles não reagiam?” e eu dizia para elas: “nós somos tantos, porque nós não reagimos?”. Porque a gente agüenta tudo? Somos tão explorados quanto, e aí? Acho que a gente precisa deslocar um pouquinho para o contexto histórico e outra: se eles não reagissem, não existiam quilombos, não é? Mas tem, assim..., uma série de interpretação, literaturas, muitas vezes que...

P – Eu queria te perguntar uma coisa que, na verdade, não está nem no roteiro, mas me lembrei agora. Do acervo do Centro de Formação de Professores, também teve a compra de livros nesse sentido?

A – Teve, sempre que... A gente está até fazendo uma nova compra agora. Sempre que faz uma nova compra a gente procura identificar, buscar referências com o Governo Federal, inclusive, até porque nem toda referência é boa. Eu já peguei livros produzidos aí por alguns lugares com muitos erros, eu acho que um livro que tem erro de coerência, coesão ele não é um livro... eu não indicaria, né? O livro que não tem uma boa revisão, eu tenho ressalvas. Então, a gente tem pedido referências e temos conseguido boas referências

para isso. Além disso, MEC⁴⁵, SECAD⁴⁶ tem muitas produções, basta que se peça e eles enviam. A “Superação do Racismo na Escola”, do Kabengeuele Munanga, agora foi reeditado pelo Governo Federal e já avisaram: a gente pode pedir que “a gente encaminha”. Então, assim..., os pedidos que fiz em termos de material, tanto do parecer quanto das produções, aquilo que não pode ser feito *download* aqui, dá para pedir e eles enviam. Então eu não vejo, salvo os momentos que aqui estavam esgotados, por exemplo, mas tem um acervo interessante. Fora as teses, as dissertações que se você for buscar tem um montão de material legal, né?

Junto com isso, a gente teve a produção do livro “Memórias de Histórias de Negros e Negras de Santo André”. Esse título também foi para todas as escolas e, aí, o que as escolas descobriram que aqueles senhores e aquelas senhoras, que alguns até já faleceram, que estavam nos livros eram moradores de seus bairros, que muitas vezes passaram ali anonimamente por um bom tempo. E aí passaram a ser convidados pelas escolas; eu brinco que são os nossos *griôs*. Então, por lá passavam despercebidos.

Se não me engano, e aí eu vou pedir desculpa de novo em relação ao tempo, mas acho que está aqui, deixa eu só olhar para não falar bobagem. A campanha, ela aconteceu em 2005? Então o que aconteceu, ela aconteceu no segundo semestre, a rede estava em plena ebulição e discussão quando a campanha veio, ela veio de novo coroar uma discussão que estava acontecendo, a impressão que se tinha era que a cidade estava olhando para isso, né? Porque era o menino discutindo isso de manhã na escola e a mãe dele discutindo à noite, na EJA, e o irmão do profissionalizante, de alguma forma, tinha uma discussão sobre isso.

Os Centros Públicos organizavam exposições de produções artísticas bastante interessantes. As produções foram muito ricas. Eu fui visitar algumas, na época. Não era nem o meu espaço, né?, porque sou aqui da Educação

⁴⁵ MEC – Ministério da Educação.

⁴⁶ SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. “O objetivo da Secad é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação”. Informações retiradas do site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=357.

Acesso em: 02 de setembro de 2008.

Infantil e Ensino Fundamental, mas não tinha como; estava transitando em todos os espaços: Feiras de livros... Então, nós observamos que havia uma procura dos professores por esses títulos, por essas discussões, por essas abordagens.

O Mário Espinosa⁴⁷ veio conversar e o que foi brilhante quando o Mário veio... Quando o Mário veio, a gente abriu inscrições para a rede, não me lembro agora se em 2005 ou 2006, eu vou o tempo todo me enrolar com essas coisas das datas porque foram dois anos mais intensivos nesse sentido. Quando o Mário veio, eu convidei os alunos da EJA para participarem e aí eles diziam que não sabiam saber quem era quem na história, porque eles fizeram perguntas tão interessantes. Quando ele contou, por exemplo, ele foi para Belo Horizonte para visitar um Quilombo, porque a área de pesquisa dele é essa, ele é fotógrafo e faz essa pesquisa dos quilombos. Ele disse que chegou lá e se preparou para fazer uma longa viagem, né? Porque geralmente os quilombos ficam mais afastados. Aí ele falou que o rapaz foi buscá-lo e eles andaram dez minutos e chegaram. Aí ele falou: “como assim, chegamos?”. O quilombo era praticamente no centro da cidade e não havia quem os tirasse dali, tamanha a legitimidade que eles tinham de ocupação daquele espaço. Então ele foi trazendo e mesclando isso com as fotografias e os alunos da EJA muito envolvidos com isso.

Mais ou menos nessa época, foi em 2006, o Cata Preta⁴⁸ tinha uma discussão forte com os alunos da EJA também. A identificação deles com a história da Carolina Maria de Jesus, porque a diretora, o assistente, a equipe diretiva fazia a leitura de capítulos diários para eles, né?, sobre a história “Quarto de despejo”. E aí, por isso, a escolha do nome da escola.

Então, eu vejo tudo isso como reconhecimento da importância da discussão e tudo o mais. Para nós, o maior ganho é ter antecipado o que o Governo está discutindo agora. O Governo está discutindo agora, eu sei que isso é fruto de uma discussão anterior, que a Educação Infantil e as demais modalidades não podem ficar apartados do conteúdo da lei, porque a gente vai precisar fazer adequações das propostas e dos materiais para a Educação

⁴⁷ Fotógrafo uruguaio, que desde 1974 vive no Brasil.

⁴⁸ Referência à escola situada no bairro de Cata Preta.

Infantil e a gente teve esse cuidado desde o começo. Porque todos os processos formativos contaram com os diferentes segmentos. Até porque o professor está de manhã, com o 2º ciclo, e à tarde, ele está no berçário. E como é que ele lida com a corporeidade do bebê negro? Como é que ele lida com a corporeidade do menino pré-adolescente? Então, eu acho que foi um cuidado que a gente teve que, acho, que nos ajudou, porque antecipamos um problema que alguns lugares devem estar enfrentando agora.

Vamos olhar para o roteiro e ver se teve alguma idéia que a gente não tratou, Camila?

Eu falei 2005 e 2006. Acho que vale a pena a gente pensar como é que essa discussão ficou agora, né?

P – Eu queria só perguntar uma coisinha anterior a isso. Então, o nascimento mesmo da proposta de formação, além da questão das formações que você teve lá no GRPE, ela não foi uma coisa de Secretaria, mas isso suscitou tudo isso? Não teve algo da própria Secretaria que falou: “não, tem de acontecer”?

A – Tinha, porque assim que eu assumi o Ensino Fundamental, a lei já estava atrasada. Uma das coisas que eu assumi na Gerência era cuidar da organização do trabalho em relação à lei, né? Então, eu tinha: a gente estava em discussão sobre a previsão do Fundamental de nove anos, já naquela época tinha uma discussão anterior, como é que ia organizar os ciclos, a discussão do PNLD, tudo o que cabe a uma Gerência de Fundamental, e uma das discussões era como é que nós vamos cuidar do conteúdo da lei. Tinha, sim, uma discussão de Secretaria.

Como a gente estava assumindo a Secretaria, a gestão começando, apesar da Eliana [nome fictício], naquela época, já era secretária. Assumir uma nova gerência significava olhar que território era esse, que dados eu tinha, a rede crescendo, enfim.

Então, foi logo em seguida que veio o convite para a participação no GRPE. Então, assim..., a participação no processo de formação nos ajudou muito a pensar o processo de formação, né?, e a decisão de dizer “não”; nesse

momento, nós vamos conduzindo e já enxergando quem seriam os possíveis parceiros para a discussão e tal. Porque o que a gente não queria, e não quer, [é] delegar as nossas discussões para um terceiro. Sabe? Então, eu contrato um pacote porque isso tem para todo o lado, todo lugar tem, todo mundo tem um bom pacote. Você paga a alguém, alguém vem aqui, dá a formação e pronto: conteúdo dado. E nós não queríamos isso de jeito nenhum. Costumo dizer que todas as amarras do processo de formação têm de ser nossas. Toda a adequação, tematização de prática precisa vir para a roda o tempo todo, porque senão você faz uma discussão linda conceitualmente em termos de história, de dados, o professor fala: “tá bom”, ele volta lá, um chama o outro de macaco e ele não sabe o que ele faz com isso. Então, a gente teve que o tempo todo que buscar situações concretas, situações do dia-a-dia, relatos, filmes.

Nós tivemos um período, e aí nós tivemos que tomar um certo cuidado, que era o cinema inclusivo. Mostra do Cinema Inclusivo, aí na Mostra do Cinema Inclusivo um dos filmes que a gente utilizou foi “Meu nome é Rádio” e mostra um menino negro, pobre e com deficiência, numa região extremamente resistente, racista dos Estados Unidos. Então, legal você fala do outro como se o problema fosse só dele, e os outros tipos? E as pessoas começaram a enxergar filmes que tratavam disso. Tem um filme chamado “Caminho para a glória”, você já assistiu?

P – Não, não conheço.

A – O roteiro é bastante previsível. É um filme *hollywoodiano*, mas conta a história verídica de um técnico de basquete que ele assume uma universidade e ele tem que montar um time, para montar esse time ele sai em busca de bons jogadores, só que a universidade diz: “não temos recursos” Onde ele vai? Ele vai nas regiões onde tem o basquete de rua, ele vai para o *Bronks*, tal. Só que ele é do Kansas, que era extremamente racista. Ele monta um time de negros, latinos, mexicanos, né? E aí é claro que ele enfrentou toda a ordem de resistência, de humilhações, eles foram perseguidos nos jogos. Daí ele vai para

uma final de um grande campeonato e no jogo da final, e ele não é negro, ele reúne o time todo e diz: “olha, esse jogo eu quero apenas os negros na quadra”. E aí ficou⁴⁹... E aí eles ganham aquele campeonato. É bem bonito⁵⁰. Então, assim..., acho que culminou em 2005⁵¹...

Então o que mais, Camila, quer olhar para o roteiro?

P – Como se encontrava a rede municipal, principalmente quanto à formação de professores?

A – Aqui, Camila, eu acho que cabe um cuidado, né?, que eu acho que seria legítimo em relação a como se encontrava a rede e se eu disser que o mérito é da última gestão eu vou ser leviana. Eu acho que Santo André tem um percurso importante, são doze anos de gestão. Santo André tem um histórico importante dos movimentos sociais, movimento de mulheres, movimentos negros, eu acho que algumas coisas já estão entranhadas nas comunidades, enfim. Então, eu acho que quando essa discussão veio, como é uma cidade que já está discutindo educação inclusiva há muitos anos (vamos pensar nos 900 deficientes que a gente tem na rede), eu acho que essa discussão ela não gerou um levante, ela veio sanar uma demanda. E houve, sim, uma abertura, uma adesão da rede muito grande, tanto é que eu lembro que tive questões pontuais. Os debates eram geralmente pro bem. Não tinha uma postura destrutiva. As desistências, elas eram pontuais e muitas vezes elas vinham e as pessoas diziam: “não é que eu não quero, eu só não sei bem como”, né? Então, eu acho que o histórico de Santo André em termos políticos e sociais, ele ajudou muito nisso, né? Então, eu acho que aqui a gente continuou um trabalho.

Porque, assim..., tem um trabalho do DGTR em relação ao quesito cor que trouxe... é assim: até então tinha uma autodeclaração baixíssima. O DGTR fez um trabalho voltado para a importância de mapear a situação social das pessoas na cidade e, após esse trabalho, o quesito cor aumentou para 80%.

⁴⁹ Risos, emoção.

⁵⁰ Novamente emoção, voz embargada.

⁵¹ Emoção, lágrimas.

Então, assim..., todo o trabalho feito pela Prefeitura em diferentes segmentos foi cuidando disso, né? Então, acho que quando veio de maneira mais sistemática, organizada, contando com parceiros, material e um olhar mais próximo, eu acho que ele veio culminar, né? Eu acho que ele não veio inaugurar. Eu seria injusta se eu não fizesse essa ponderação.

Os motivos eram a necessidade mesmo, acho que a importância do tema. A demanda dos movimentos sociais existia. É o que eu te disse: eu vivia. Quando eu participava dos encontros por aí, doía ouvir, e, assim..., parte do que eles diziam era legítimo: “pouco se fez até agora”. Era verdade, era pouco: “é preciso muito mais, é preciso implementar a lei” e tudo o mais. Então também tinha uma demanda desse segmento, mas que hoje eu olho para tudo isso e eles nos ajudaram muito a enxergar muitas coisas, né?, e do jeito deles. Eu espero ter ajudado também, porque eu estava te falando do material, quando o material veio que veio só para a EMEIEF. Eu precisei empreender uma outra briga com os parceiros, porque eu não dizia: “não posso fazer isso com as escolas”. Porque como que eu ia fazer um trabalho desses nas escolas sem um material para as creches, sem material para os CESA’s, sem material para o Centro Público de Formação Profissional e, principalmente, para o movimento negro. Porque, assim..., nós temos um equipamento instituído, nós temos agora, sabe?, multimídia por setor, todas as escolas contam, e eles? Eles têm, muitas vezes, uma salinha ainda sem muita infra-estrutura e eu nego uma possibilidade de formação... Eles também são formadores de opinião. Então, passado um tempo, depois de muita negociação, nós conseguimos para todos, inclusive para o núcleo de Gênero e Raça aqui da Prefeitura. Então todos os movimentos também receberam o material.

E as estratégias pensadas e executadas na formação, acho que eu falei um pouco delas, né? Uma delas foi que a gente assumisse isso na mão, que não delegasse, era dividir mesmo. Era juntar veludo com tule e fazer uma saia bonita.

As dificuldades e as facilidades, olha!, dificuldades eram estruturar tudo, garantir recursos para custear tudo isso. Porque, assim..., quando você sedia um encontro, por exemplo, ou mesmo quando você faz uma formação para os

professores, você precisa prever tudo, porque se você tira um professor da sala, você paga outro. Se você tira dois, três, você vai tendo que fazer uma previsão orçamentária. Tudo o que era feito fora daqui nós tínhamos que custear tudo: transporte, alimentação, prever horário. Às vezes, os parceiros vinham para fazer formação, a gente tinha que garantir transporte que busca do aeroporto, leva, sediar, buscar materiais, não deixar faltar para ninguém. Trazer os gestores para essa discussão, colocar os gestores nos processos formativos, garantir que as escolas não deixassem de fora os conselhos escolares, funcionários, merendeiras, GTIS. As dificuldades eram implicar esses sujeitos todos, porque muitas vezes tem uma leitura de que “não. A gente faz com os professores” e, como que por osmose, os caras tivessem condições de receber isso. Mas eu acho que uma das facilidades foi o quanto essa rede é uma rede que me impressiona pela capacidade que tem de adesão das coisas, pelo envolvimento, pelo encantamento com os temas. Acho que tem muito a sedução que a gente propõe. Você seduz; o outro, se sentindo seduzido, abraça a causa. O que algumas escolas fizeram superou algumas expectativas, que já eram altas.

É... os momentos anteriores e posteriores a essas formações. Eu acho que as avaliações, eram feitas pelos professores, nos davam muitos elementos. Tinha uma avaliação nossa que a gente não poderia achar que: “pronto! Demos conta, fizemos a lição de casa, está resolvido, conteúdo dado. Pronto! ‘Fecha a conta e passa a régua’”. A gente estava com a avaliação de: “fizemos um pouco, falta mais, vamos mexer mais com isso”. Quando tinha a RPM, eu ia para as reuniões para olhar de perto e para fazer as minhas anotações e para discutir com esses grupos, inclusive valorizá-los, exaltá-los, enfim. Daí para frente, uma avaliação que eu faço do quanto isso já virou parte do trabalho da rede é que toda a possibilidade de formação fora daqui, que tem trocas de experiências, a rede leva alguma coisa. Fórum Mundial, nós levamos trinta projetos; desses trinta, acho que tinha uns quatro/cinco projetos voltados para a questão étnico-racial e o conteúdo da lei. E, assim..., era diretora com professora, no caso da Adriana [nome fictício] do Vila Sá⁵², por exemplo, ela foi

⁵² Referência à escola situada no bairro de Vila Sá.

com a professora. Então, tornou-se uma prática mostrar a cara, porque eu acho que esse era um desafio que a gente tinha lá traz com a rede. A rede produzia muito e era mais tímida para mostrar o seu fazer. Então, eu acho que a rede tomou gosto por isso e hoje em dia o *site* as escolas vão alimentando o Rede no Ar⁵³. Tudo o que era feito nesse sentido, todas as formações, tal, a gente mandava para o *site* e dizia para a rede: “olha vocês no ar; a produção da rede está lá”. E a rede aprendeu também olhando para isso. Acho que pode melhorar, mas acho que foi um outro instrumento importante para a gente.

Impactos sobre a atuação das equipes técnicas. Eu acho que o envolvimento dos gestores, AP’s, eu falo gestores, estou falando da equipe diretiva como um todo, PAD’s⁵⁴, eu estou lembrando do Fabrício que é um menino especial, na minha opinião, porque ele vinha com uma gana nessa discussão e trazia tantos elementos.

Uma das coisas que a gente não falou, mas que nós tratamos e tratamos de diferentes maneiras, foi a questão da orientação sexual. A gente falava de gênero, mas precisava tratar também da orientação sexual. Na época, a gente trouxe o Cláudio Picazo para cá, o Cláudio Picazo era consultor da UNESCO⁵⁵ sobre a questão da sexualidade e juventude. Ele fez um ou dois encontros aqui com os professores e tratou as coisas, tudo isso ele fez com as equipes diretivas e depois com os professores. Tratou isso de maneira muito cuidadosa e lúdica, bem humorada, né? As pessoas faziam perguntas muito íntimas, muito pessoais. E o Fabiano veio falar da sexualidade da pessoa com deficiência, porque praticamente, na opinião das pessoas, são assexuados. Então, essas pessoas vieram nos ajudar e outras discussões também, o movimento contra a homofobia. Sempre que nós podemos, a gente procura trazer esses elementos para a discussão.

⁵³ “O Rede no Ar é um portal educacional, criado para estimular a formação continuada e a troca de experiências entre educadores da rede municipal de ensino de Santo André e de outras redes públicas e particulares.” Informações retiradas do site: www.redenoarsa.com.br/principal/oquee.asp. Acesso em 15 setembro de 2008.

⁵⁴ Professor Assistente de Direção.

⁵⁵ UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Eu acho que para brindar tudo isso, ainda, o ano passado [2007], quando começou a formação com a UFABC⁵⁶, algumas disciplinas da Federal do ABC tratam dessas questões. Então, nós tivemos um módulo para cuidar das questões de gênero e aí todos esses cuidados foram trazidos à baila, os dados, a história, por exemplo, os países africanos que fazem as mutilações. Então, assim..., cria um estado de choque porque são gestores, todos os participantes são gestores, diretores, coordenadores, gerentes. Um outro módulo, a mídia dentro neste contexto todo. Os nossos dois últimos módulos, religiosidade e mídia e poder, tratam, tem aí um recorte. Então, eu acho que a construção do curso ela também levou em conta todas essas questões: o que é que precisava ser tratado com os gestores. A Universidade Federal foi tentando, na medida do possível, lembrando que é uma Universidade mais voltada para exatas do que para humanas, e os exatas são um pouco cartesianos em alguns momentos, um pouco. Então, mas achei que esses assuntos, quando ele veio para a discussão, as equipes tinham elementos, aquilo não foi oh!, um assunto novo: “ah, não!, é verdade a gente já sabe, inclusive, tal...”. Então, de novo colocava em jogo saberes das equipes.

As práticas docentes mais relevantes do trabalho. Então, e aí cai naquela discussão que a gente fez um pouquinho hoje, tem que criar um projeto específico para cuidar do conteúdo da lei das relações étnico-raciais ou elas podem ficar diluídas no dia-a-dia? Então, eu tenho duas observações a respeito, até que me provem o contrário: criar um projeto pode ser bastante interessante, desde que não seja na semana do dia vinte de novembro você faz a mostra da cultura negra; não dá, né? Eu acho que se está garantido no início do ano que todos os PPP's precisam cuidar disso de alguma forma, é preciso criar instrumento para isso, subsídios, recurso e tudo o mais. Eu acredito que se o professor já está sensível para a importância do trato destas questões, ele tem uma postura, um comportamento que leva em conta a importância das relações étnico-raciais, só que o conteúdo da lei não é esse

⁵⁶ A Universidade Federal do Grande ABC (UFABC), em parceria com a Secretaria de Educação e Formação Profissional, realizou o curso de pós-graduação Lato Sensu, intitulado “Diálogos de Saberes para a Ação Cidadã”. Com início em 2007, este curso foi específico aos gestores da rede municipal: teve 15 meses de duração e carga horária de 450 horas.

só. A gente precisa cuidar da história da África e tal. Então ele precisa, por exemplo, quando ele vai prever a sua rotina no momento de história, ele vai contar literaturas do mundo, que a literatura da África seja incluída. Ele vai falar da matemática, talvez seja interessante que ele conte que a matemática tem origem em um lugar que, por exemplo, o Egito trouxe essa contribuição. Só que, para isso, ele tem que ter um saber, né?, que eu acho que é o que a gente vai precisar aprofundar agora.

Apesar de que a rede teve oportunidade de fazer o Africanidades⁵⁷, que não foi bom, todo mundo sabe disso, nós tivemos problema com a plataforma. O Governo Federal está passando [por] bastantes problemas por causa disso. Eles tinham uma previsão de envolver quarenta e cinco mil professores na formação e o número final foi de seis mil e setecentos. A plataforma que eles propuseram não foi boa, não deu conta. A plataforma é boa, mas não tinha tutores suficientes, os tutores não eram capacitados. Tinha aluno de medicina sendo tutor. Então, assim..., ele sabia lidar com a plataforma, mas não tinha o domínio do conteúdo nenhum. Até hoje tem gente que não recebeu o certificado.

P – Quantos participantes da rede?

A – Na época, se não me engano, 170. Nem todos concluíram; [alguns] desanimaram. Porque eu acho que é de uma ousadia singular você juntar tecnologia e a discussão racial no mesmo lugar. Eu digo para eles que eles foram insanos, mas a insanidade é necessária muitas vezes e vêm outros. Logo, logo chegam novos cursos à distância que eu acho, que a educação à distância é um caminho sem volta. Se ele for semi-presencial, bom; mas, para mim, é um caminho sem volta. E o material oferecido por eles é um material muito bom. Então, ainda que o professor não tivesse conseguido fazer um bom

⁵⁷ No ano de 2006, os professores da rede municipal tiveram a oportunidade de participar do curso “Educação – Africanidades – Brasil”. Este curso foi promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Universidade de Brasília. Trata-se de uma formação continuada à distância sobre as questões étnico-raciais. Maiores informações: www.cead.unb.br/eab.

curso, não tivesse se comprometido muito com a formação, com Africanidades, o material em si lido, estudado, traz elementos importantes para a formação.

A Ágere⁵⁸, que é uma outra ONG, também fez parceria com o Governo Federal, fez uma outra formação, eu participei das duas. A Ágere era mais objetiva, era um curso mais curtinho e tal, diferente do Africanidades, que tinha diferentes recursos lá, a maioria deles nem foram utilizados: *chats*, fóruns, tal. Nem todo mundo conseguiu usar por causa das condições que a UnB⁵⁹ deu.

Então, eu acho que os cursos à distância também vieram ajudar, falta mais. As participações em outros lugares e, o que era legal, a nossa rede, por ter como prática levar professores para outros lugares, quando eles iam e ouviam quanto o país ainda estava parado neste sentido, eles voltavam orgulhosos de si mesmo. Então: “poxa, a gente acha que fez tão pouco, mas comparado ao que o Brasil já fez, a gente já fez tanto!”. Eu também tenho essa sensação, de que é bastante coisa para fazer, mas comparado... Se a gente fizer... Claro que a gente... Eu penso assim: a gente tem que ter três referenciais de comparação: em relação a nós mesmos, em relação ao outro e em relação ao que foi idealizado. Em relação ao que foi idealizado, acho que a gente está longe de chegar no ideal; mas em relação a nós mesmos, avançamos bastante; e, em relação aos outros, também.

A articulação entre a proposta de formação do Município e as formações para as relações étnico-raciais que ocorreram em 2005. Aqui tem a ver com aquilo que você perguntou no início?

P – É mais no sentido, assim..., qual a proposta de formação do Município que subsidia, que subsidiou o trabalho de formação em relação com essa temática?

A – Pensando em formação como um todo?

P – Formação como um todo, como um todo.

⁵⁸ ONG especializada em treinamentos. Maiores informações: www.agere.org.br.

⁵⁹ Universidade de Brasília.

A – Então, a gente discute desde o início dessa gestão a importância de a gente ter (e a gente brinca) de guarda-chuva de formação. Nós tínhamos uma matriz de formação. Todos os processos formativos, eles tinham que estar vinculados a essa matriz, até para evitar que um estivesse falando uma coisa e outro falando, outra completamente diferente. E por isso também a importância de implicar a nós, o nosso trabalho nos processos formativos. Então, tinha, aí sim, uma distribuição de prioridades, então o que era prioridade em cada momento, tanto é que o Ação Escrita⁶⁰ veio depois. Então, eu vejo isso de maneira, é..., como a rede se sensibilizou para a discussão disso, ela cuidou disso, tirou professores de sala de aula e depois ela foi cuidar da alfabetização e tudo o mais. Não estou falando que ela disse: “ah!, isso aqui primeiro e depois vem outra coisa”. É que a gente precisava preparar formadores para essa discussão. Então eu acho, assim..., que os princípios, todos eles, foram garantidos.

Conversando com pessoas de outros lugares, elas diziam: “ah!, eu sou da coordenadoria Afro-brasileira, eu sou do núcleo”. Eu era Gerente do Fundamental; portanto, a minha entrada para as unidades escolares era toda a entrada, não tinha que entrar por uma via, porque eu estava discutindo com eles a própria rede. Então eu acho que isso facilitou muito, né? É um acúmulo de trabalho. Por isso, do ano passado para cá assumi a Gerência dos Projetos que era para que eu pudesse ter fôlego cuidadoso com essas coisas todas. Hoje, são 14 projetos com seguimentos diferentes, mas esse é um dos projetos que é para toda a Secretaria, né?, diferente do projeto de Uso Racional da Água, que é para oito unidades; o Projeto Tim, para quatro unidades; Escola Aberta, onze unidades; o Programa, bom a gente nem chama de projeto, Programa Diversidade e Educação é para toda a Secretaria. E toda vez que vem uma ação nova, a gente vai tentando implicar todos os envolvidos.

Então, eu acho que a gente conseguiu garantir os princípios de formação, que eram: evitar pacotes prontos que vinham desenhados por terceiros e que sejam apenas executados nas escolas ou para as escolas; garantia de formação em horário de trabalho ou remuneração para isso. Teve

⁶⁰ A formação “Ação Escrita” foi realizada para os professores da rede municipal no intuito de qualificar o trabalho do professor alfabetizador.

professor que disse: “eu não vou deixar minha sala para fazer formação”; então tá, ele não vai deixar a sala, ele vem no contra turno e ganha para fazer. Então, os professores eram remunerados e ainda assim foram certificados e tudo o mais. Então houve esse cuidado.

Então, eu penso que todos os princípios, garantir que as formações tivessem uma estrutura, ou seja, tematizar as práticas, trabalhar com dados históricos, trabalhar com pequenos grupos, colocar o saber do professor em jogo, avaliar, apresentar a avaliação. Eu acho que se a gente for olhar para os nossos diferentes processos de formações, todos eles têm um desenho e um formato muito parecido. Dá muito mais trabalho, porque você precisa garantir diálogo com todos os envolvidos. Você precisa juntar pessoas, mesmo no nosso setor, quando pensa em Ação Escrita você tem Rosa e Mara que dão formações para os AP’s, e aí você diz: “ah, mas elas não trazem o seu pacote?” Tá, só que quem coordena grupo de estudos somos nós, então na hora de fazer o formato e desenhar como é que isso vai para a rede, somos nós; porque elas têm um olhar de estranhamento, mas quem define o desenho final somos nós, nós e as AP’s. Então eu coordenei o Ação Escrita 1 durante quase dois anos, todas elas trazem ali conteúdo, discussão, tudo aquilo, como é que aconteceu em outros lugares do país e eu digo: “e para Santo André? E para a prática do professor? Tá, lá foi só para os professores do Fundamental e aqui a gente tem Educação Infantil e CADE fazendo a formação para a alfabetização. E como é que eu implico para o menino com deficiência isso? Como é que eu discuto isso numa comunidade que tem as especificidades?” Então, eu acho que esse princípio a gente conseguiu garantir com bastante... acho que tem um sacrifício humano aí, físico até, né?, que a gente tem que estar nesses movimentos todos.

Tentativa de construção curricular voltado para as relações étnico-raciais. Eu acho que tem uma demanda que a gente, não digo que nós não cuidamos, talvez precisasse cuidar ainda mais, que é de trabalhar com produção de material. A rede produziu muito e nós, por exemplo, poderíamos

fazer isso aqui⁶¹ tranquilamente, né? Um material referência, um material com as produções da rede, um material... Porque é assim: a gente vive discutindo com a rede que a academia produz conhecimento, mas o professor produz conhecimento, ele é tão pesquisador quanto, só que ele tem um diferencial. O pesquisador, tudo bem que ele tem um tempo hábil para isso, mas ele vai juntando esses dados, vai aprofundando, vai cuidando, colocando em jogo com outros profissionais. Então, eu acredito que esteja faltando isso aqui⁶², sistematização de materiais, produção. A gente chegou até pensar em organizar para encaminhar para a rede um CD com diferentes experiências, como o CEERT fez. Só que para isso eu teria que ter um fôlego, pegar essas práticas e fazer uma análise cuidadosa. Porque tudo aquilo que você lança para a rede e diz que aquilo é um modelo de referência, você está dizendo: então aquilo está legitimado pela Secretaria, que está redondo. E eu não sei se nós tínhamos, até então, um fôlego suficiente para olhar para essas práticas, mas não olhar só o registro delas, olhar para a prática e dizer: “isso aqui é um modelo de referência”. Até porque eu seria excludente se eu elencar algumas: “esses são os modelos e os demais não são”. Então, a gente discutiu uma época, por exemplo: “poxa!, a gente podia juntar a prática do Fazendo a Diferença e produzir”, mas isso foi quando veio a revista, a nossa, e a revista contempla o quê? Diferentes experiências, diferentes projetos, daqui, do DET⁶³, do CESA e tal. Acho que falta botar mais professores em jogo ali, né?, que era o que a gente estava discutindo para a próxima publicação. E tentar garantir um espaço maior para a produção voltada para ele, para a produção que teve isso como foco. Então eu acho que essa é uma demanda: produção de material, como nós conseguimos o ano passado.

O Rui [nome fictício] produziu um material didático, ele encaminhou para o Governo Federal e o Governo Federal disse que dos cento e onze materiais que foram encaminhados para o concurso, nenhum material foi considerado bom o suficiente para a aprovação. Ainda assim, quando o Rui [nome fictício]

⁶¹ Neste momento a entrevistada mostra o material produzido pela rede municipal de São Paulo, intitulado “Orientações Curriculares: expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio”.

⁶² Novamente aponta para o material já identificado.

⁶³ Departamento de Educação do Trabalhador.

resolveu produzir (ele patenteou os jogos, né?) nós nos arriscamos, ainda que o Governo tenha dito: “não, dos cento e onze materiais, nenhum, para nós, é bom o suficiente”, ele se pautou em um dos materiais produzidos pela “A Cor da Cultura”; portanto, ele se pautou em dados que foram produzidos por uma equipe grande, que envolveu o movimento negro e é um material legítimo e que pode ajudar as escolas a se organizarem. Então, eu acho que a rede continua produzindo muitas coisas. Estou lembrando do livro da “Bia”, produzido pela Creche Marina, acho que eu até falei com você, eu preciso ver se eu tenho. Elas produziram um livro desse tamanho, chamado “Os cabelos de Bia”, “Bia, cabelo, cabeleira” chama. Bia é uma menina, uma aluna que elas tinham, que tinha uma relação muito ruim com o próprio cabelo e aí...⁶⁴

Uma outra coisa que eu acho, Camila, que, e já já eu volto aqui na produção do material, acho que já falei um pouco disso, né?, a gente teve o cuidado de garantir com as discussões de conselhos, com os geris da escola que esse material também fosse priorizado, né?, tanto em Creche, EMEIEF. Quando a gente fez o levantamento na rede de materiais necessários para a aquisição das escolas, a gente foi tomando esses cuidados também, né? Materiais que tem, por exemplo, para assinar uma revista aqui a gente pensa mil vezes antes, que revista é, o quanto ela é tendenciosa, do quanto... Não que a gente tenha que procurar revista como, por exemplo, “Carta Capital”. “Carta Capital” é extremamente tendenciosa, né?, uma tendência à esquerda, enfim..., mas também não dá para assinar “Veja”, né?, não dá, não dá. Na “Nova Escola”, que é uma revista voltada para a educação, ela traz sugestões de leitura, mas para assinar uma vez a gente pensa. As pessoas dizem: “você sempre pensam”, mas precisa pensar porque cada vez que você faz uma escolha, você faz uma escolha para duas mil. Dois mil professores aqui da Secretaria dando a sua anuência: “esse aqui é um bom material”, enfim...

Você queria falar em relação... ah!, tá, os demais projetos, né? Eu falei dos demais segmentos da Secretaria, mas, por exemplo, o Programa Escola Aberta⁶⁵, ele não participou das discussões de 2005, 2006 porque foi um

⁶⁴ Pausa na entrevista para um atendimento.

⁶⁵ Parceria do Governo Federal com a UNESCO, o programa Escola Aberta “visa proporcionar aos alunos da educação básica das escolas públicas e as suas comunidades espaços

projeto que chegou em 2007 aqui para a Secretaria e o que é que a gente conseguiu? Colocar em evidência nas escolas a importância da cultura afro também no Programa Escola Aberta. Então, eu tenho grupo de dança, capoeira, eu tenho em todas as escolas professores fazendo um trabalho. Eu acho que os professores de capoeira são formadores de opinião incríveis. Tem um professor do Guarará⁶⁶, chamado mestre Milton, um senhor, os meninos fazem pesquisas escritas sobre a história da capoeira, eles não vão lá só para fazer a capoeira, pular, os meninos fazem trabalho, ele traz os pais para conversar, conta um pouco da história da capoeira, do quanto ela tem a ver com a nossa cultura. Ele exige uma disciplina daqueles meninos que eles se colocam num outro lugar. Então, eu vou observando essas entradas com a comunidade, meninas, jovens e mulheres na capoeira, e o respeito que ele dá para essa manifestação cultural, né? Então eu acho que o fato de eu estar na articulação dos projetos garante que cada vez que eu vá olhar para tudo isso...

Para você ter uma idéia, nós temos no Uso Racional da Água, foi produzido um boletim, não sei se você já viu na sua escola? Quando o boletim veio, a gente queria ter mascotes (não sei se estou usando o conceito correto), então ele tinha lá um dos bonequinhos que representariam, eles ficariam marcados nos boletins, nos demais boletins. Quando ele veio, aí tinha uma menina, não sei se eu já falei disso para você?

P – Não.

A – A menina tinha os cabelos ruivos e os olhos azuis, ela usava uma minissaia, com as coxas grossas assim e uma miniblusa. E o menino, era um menino negro, baixinho e ele tinha em baixo do braço uma bola e a bola era o mundo. Eles estavam de mãos dadas. Aí, eu olhei para aquilo e elas falaram: “ah!, a gente trouxe aí um boneco do que nós havíamos pensado para colocar

alternativos, nos finais de semana, para o desenvolvimento de atividades de cultura, esporte, lazer, geração de renda, formação para a cidadania e ações educativas complementares”. Informações retiradas do site: www.fnnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=escola_aberta.html. Acesso em 25 de novembro de 2008.

⁶⁶ Referência à escola situada no bairro de Jardim Guarará.

no boletim”. Aí as meninas: “ah, legal ter um boneco, porque cria uma marca, as crianças vão criando uma identificação, tudo”, mas espera um pouquinho, criar identificação com esses personagens? Vamos discutir um pouquinho. Porque que o menino é negro e é mais baixo do que a menina, aí imediatamente ela mexeu com um botãozinho das nossas diretoras. Eu só cutuquei e elas foram levantando os demais aspectos. Primeiro, o mundo é um brinquedo? É assim que nós estamos tratando o mundo, mas nós vamos continuar tratando? Nós estamos falando de uso racional da água e o mundo é uma bola, brinquedo. “Ah, é verdade, não é?”. Então essa menina, que menina é essa aqui? É a menina que vai para o baile *funk*, nada contra os bailes *funks*, mas é uma *tchutchuca*, né? Ela tinha uma minissaia, uma blusinha curtinha com o umbigo aparecendo, uma coxinha grossa, ruiva.

P – A erotização que a gente critica estava colocada ali.

A – Com os olhos azuis? Eu falei: espera aí, eu acho que posso fazer um mapeamento da rede municipal quantas meninas ruivas dos olhos azuis nós temos. Se é para criar identificação com esses personagens, nós precisamos de uma menina das nossas escolas, ela é uma menina parda ou negra, dos cabelos ondulados ou enrolados ou pichaim com o significado que isso tenha, mas não tem os olhos azuis; ela tem os olhos castanhos ou negros e ela não tem essas coxas grossas e nem usa minissaia. E num instantinho isso foi readequado. Eles vieram na mesma altura, com adequação da roupa, enfim...

Vou dizer para você que ficou ideal, não vou, mas, assim..., para cada coisa que essa rede vai fazer existe este olhar? “Não, espera um pouquinho, olha de novo este material; não. olha de novo esse personagem aqui; olha de novo este texto”. Por exemplo, algumas pessoas acham bastante irritante essa mania, que alguns já me disseram, esses dias eu ouvi: “ai, isso é uma mania petista”. Eu não sou filiada ao partido, mas pactuo dos princípios e eu concordo que a gente precisa usar todos e todas, sim, que a gente precisa [usar as expressões] “professoras e professores”: “ah, mas o texto fica cansativo”, não

tem problema, não tem problema. E eu falei: isso não é uma discussão do PT, isso é uma discussão de gênero.

P – Maior.

A – Que sempre foi machista, muito maior. Mas claro que tem gente que tem um olhar mais, quem tem a sua posiçãozinha na direita, acha que é desnecessário: quando você diz todos, você já inclui todo mundo. Eu falei: quem cabe no seu todos, né?

Então, eu acho que para cada coisinha que a gente vai fazer, eu estou falando do lugar da Secretaria, mas qualquer Secretaria reza um princípio que é da Prefeitura, né?, porque a gente percebe esse cuidado nas demais ações, nas articulações com o núcleo. A Prefeitura tem um GT⁶⁷ de Gênero e Raça, inclusive na segunda-feira, pela manhã, nós temos um encontro com um ministro, ele vem. Está aqui, ó, chegou hoje e eu não tive sequer tempo de olhar com calma⁶⁸. Dia 12 de maio, programação do GT Gênero e Raça de Santo... Do Consórcio, né?, Santo André tem o seu GT. É da SEPPIR, né?, o Edson Santos, o João vai estar lá, a Rose Carlos também, porque ela é coordenadora do nosso GT e vai discutir o Estatuto da Igualdade Racial daqui. Eu vou participar representando a Secretaria. E aí a idéia, como isso aqui já deve estar em vias de ter um desenho, um formato, eu não consegui participar dessas discussões, porque, assim..., eu também sou secretária do Conselho Municipal de Educação e a gente tem os GT's de trabalhos espalhados por todo o lado. Se tudo der certo, agora no Fórum eu faço questão de fazer parte, porque tem muitas discussões que se a gente ficar longe, você perde o pé, né? Mas se tiver uma construção de material eu tento trazer Camila para a gente partilhar. Falta alguma coisa?

P – Acho que da entrevista em si não. Faltam coisas dos pedidos aqui.

A – Tá.

⁶⁷ Grupo de Trabalho.

⁶⁸ Refere-se a um *e-mail*.

P – Que na verdade é, assim..., eu pensei, repensei, né?, quem eu entrevistaria. Eu te falei que o foco da minha pesquisa acabou mudando, porque eu queria falar da sala de aula, porque mais ou menos...

A – Ah, mas você não vai se arrepender das mudanças.

P – Já não me arrependi, pela conversa de hoje eu não me arrependi. E aí, assim..., agora a gente vai ter que entrevistar, então, o professor, porque eu queria mais a relação professor/aluno, era esse mais ou menos o foco que estava pensando. Então, eu pensei em conversar com dois professores, mas eu não consigo ter essa visão do todo, por isso que eu pedi a sua indicação. De dois professores que você avalia e perceberam que isso fez diferença na prática ou na vida e dois professores, que foi mais uma formação, não sei se é possível isso? Não sei.

A – Teria de identificar. Não. Acho que é possível, sim. Porque tem professores que chega a um dado momento que eles se tornam impermeáveis ou eles já eram e nós não sabíamos. Aqueles que dizem que tem vinte anos de experiência: um de experiência e dezenove de repetição, pois é. Aquele que é só enterrar, porque já morreram mesmo, né? Para esses, qualquer coisa que você fizesse. Imagina, você sai de uma formação com o Acaiabe⁶⁹, se usa aquelas belas histórias, aquela voz maravilhosa, aquela trilha sonora e as pessoas saem falando: “ah, mas o lanche não estava bom”, ou então “o encontro atrasou dez minutos para encerrar”, enfim né? Tem uma pequenez que foge ao nosso controle, mas eu não sei se é esse o professor, eu acho que eu preciso olhar para um professor que não conseguiu alterar as suas práticas, né? Quando é que você quer esses nomes?

P – Não, quando...

⁶⁹ Referência ao ator negro brasileiro João Acaiabe, que dentre inúmeros trabalhos ficou conhecido como o Tio Barnabé do Sítio do Picapau Amarelo.

A – Não, porque eu preciso pensar nessas figuras né. Eu posso pensar, por exemplo, em professores que naquela época fizeram muita questão de mostrar a sua prática, de ir lá mostrar a cara e de levar o trabalho, partilhar com as demais, ou seja, ele tinha um saber, ele tinha uma conquista que já não era mais dele; ele queria dividir com o mundo.

P – E implicava numa coragem, porque partilhar isso...

A – É, mas é sempre um ato de coragem. Eu digo que se meter a fazer isso que nós fizemos, naquele contexto, sem muito, a gente não tinha muito alimento, a gente tinha alguns elementos, mas os alimentos para se bancar em 2005 talvez a gente não tivesse. E tinha muito aventureiro, né?, muita gente que falava: “ah, não. A gente dá conta, a gente faz”. Opa, peraí. Como assim? Eu não posso botar a perder uma coisa que está começando, tinha de fazer escolhas estratégicas. Mas eu acho que bons professores não nos faltam. Eu posso, mas eu vou tentar identificar. Já tem algumas pessoas pensadas, inclusive acho que algumas delas eu vou ver hoje, numa conversa, só que ela não está no Infantil, ou está?

O que mais? Está faltando alguma coisa?

P – Eu não posso dizer que vai ser a única conversa. Porque provavelmente virão outras.

A – Não, não tem problemas. A gente se organiza para isso.

P – Muito obrigada. Eu só tenho que te agradecer mesmo.

A – Imagina. Espero ter ajudado.

Apêndice D
Entrevista com Lélia
Professora de Creche

Entrevista com Lélia⁷⁰
Professora de Creche
Dia 22/07/08 – Casa da Professora

P – Então, assim..., só para começar, eu queria te agradecer muito, duplamente, tanto das férias e você conceder esse espaço para mim. E, aí, eu queria te explicar um pouquinho como são as coisas, só para que você entenda um pouquinho, até para você saber o terreno que você está pisando.

Primeiramente, por que a gente grava? Porque, às vezes, acaba perdendo algumas coisas e, depois, escutando, a gente vai relembrando e vai retomando algumas coisas e fica mais fácil retomar. Como é que vai ser o procedimento? Eu transcrevo a fita e, aí, eu vou repassar para você, a gente combina uma outra data, eu imprimo e, aí, você vai ler, porque é uma forma de você retomar, de você falar: “não, não é isso, vamos modificar aqui” ou “não, vamos melhorar aqui”; não tem problema você vai ter contato novamente com essa fita. Só depois eu vou me sentar com a orientadora, depois desse outro contato, a hora que você bater o martelo e dizer: “não! é isso mesmo”; então a gente pega e dá o final.

L – Não tem que deletar nada ou acrescentar.

P – A gente vai fazer a utilização de nomes fictícios, porque a pesquisa demanda isso, para a gente não expor as pessoas, né? O meu trabalho não tem a intenção de pichar ou falar mal, não é isso, mas é de constatar que houve alguma coisa importante dentro da rede e enaltecer as práticas maravilhosas que aconteceram na rede, que a gente sabe que aconteceram muitas. Então, a gente vai usar o nome fictício para preservar, tanto nome de escola, quanto nome de quem foi entrevistado, a gente vai colocar um nome fictício.

Por que a gente grava e faz a transcrição? Porque eu vou analisar esses dados, vou fazer algumas conclusões sobre isso, que farão parte da minha

⁷⁰ Utilizaremos a letra P para identificar as falas da pesquisadora e a letra L para a identificação das falas da professora Lélia (nome fictício).

dissertação, depois ela vem como anexo. Você fará parte de todo esse processo, por isso que eu coloquei os contatos, e do trabalho final também, inclusive no dia que for apresentado eu convido você.

L – Ai, que bom!

P – Começa agora, mas é parte de um processo.

P – Meu nome é Camila, eu estou fazendo mestrado na PUC⁷¹ há um ano e meio, estou na rede há quatro anos já (quatro?), vou fazer cinco anos. E, ai, é assim..., o que aconteceu pra chegar a fazer essa formação? Eu comecei a minha vida profissional em Mauá, em 2000, e lá... assim... teve 2000, 2001, 2002, 2003, quando foi o lançamento da Lei 10.639, eles fizeram uma formação, pra todo mundo, todos os professores, e eu participei dessa formação, com o pessoal do NEINB⁷² da USP, e eu achei bastante interessante.

2004 foi o movimento que a rede passou aqui, voltou pras escolas e, aí, quais os projetos que nós vamos fazer? Como é que a gente pode abordar isso em termos de prática pedagógica, mesmo? Então participei do processo da formação e do processo de prática. Quando foi em 2003, eu ingressei em Santo André, no mesmo ano ingressei em Santo André, e eles estavam... não estava acontecendo nenhum tipo de processo e tal. Quando foi em 2005 aconteceu a primeira formação, que foi “Gênero e Raça”⁷³, e depois a segunda formação, que foi “A Cor da Cultura”⁷⁴, e aí eu percebi que isso na rede foi uma ebulição mesmo; e aconteceram muitas coisas interessantes.

⁷¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

⁷² NEINB – Núcleo de Apoio à Pesquisa em Estudos Interdisciplinares Sobre o Negro Brasileiro da Universidade de São Paulo (USP). Maiores informações: www.usp.br/neinb.

⁷³ Formação disponibilizada aos professores da rede de Santo André, no ano de 2005, pela equipe da Secretaria de Educação e Formação Profissional do município.

⁷⁴ Criado em 2004, o projeto “A Cor da Cultura” é a parceria entre a Petrobrás, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a TV Globo, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN) e o Canal Futura. Objetiva o trabalho midiático e capacitação de professores para o trabalho com a Lei 10.639/03. Maiores informações: www.acordacultura.org.br.

E eu já tinha um projeto de fazer mestrado antes de tudo isso acontecer, depois que terminou a graduação tudo, mas, daí eu falei: “não!, dá pra aproveitar isso; acho que vai ser bem interessante”. Aí, eu me identifiquei mesmo com o tema, construí o projeto e, aí, acabei sendo aceita lá na PUC; estou na batalha, então, há um ano e meio.

A minha orientadora é a Maria Malta. Ela fala bastante sobre creche, Educação Infantil. Como é que é o nome da pesquisa? Por enquanto, o nome provisório é esse: *Formação de Professores para Educação Infantil, de Educação Infantil, para as relações étnico-raciais*. Então, o que eu penso em fazer, em falar um pouquinho o que foi a formação “Gênero e Raça”, o que foi “A Cor da Cultura”, e com a contribuição das entrevistas dos professores o que isso se transformou em prática pedagógica; que uma coisa é você propiciar a formação e ela fica lá e, outra coisa, é você vir para a escola, ser um multiplicador e fazer isso acontecer. Então, queria saber se isso aconteceu, que a gente sabe que aconteceu muita coisa interessante, então colher um pouquinho, mas como, assim..., são muitas coisas, a gente tem que acabar focando. Então, a minha primeira entrevista, eu fiz com uma representante da Secretaria, eu falei assim: “tem algumas escolas que você indica, têm alguns locais que você me indica”; ela falou: “olha, tem lá no Jardim Stella⁷⁵”, e ela foi apontando pessoas; e lá, naquele dia, eu conversei com a sua diretora e ela falou que tinha você e que precisava ver se você concordaria e por isso que eu entrei em contato com você.

Então é assim..., eu tenho três objetivos, aquilo que eu tinha te falado um pouquinho: como é que aconteceram essas relações, como que elas ocorreram que estratégias foram utilizadas e tudo, e se isso se efetivou em prática pedagógica, como ela ocorreu foi mais em âmbito da Secretaria, e, aí, é... assim..., os impactos mesmo dentro da sala de aula e também enquanto políticas públicas, que é uma outra coisa que eu estou pensando em abordar, que a gente ainda está estudando. E, aí, simples: a gente está aqui e vai começar agora.

Você deu uma olhadinha no roteiro. Como foi isso?

⁷⁵ Referência à creche situada no bairro de Jardim Stella.

L – Eu vi.

P – Aí é assim..., pra gente começar mais descontraído, eu vou ter que anotar umas coisinhas; queria que você se apresentasse: quanto tempo de formação, quanto tempo você está na rede, essas coisas, assim..., mais pessoais.

L – Então... meu nome, eu sou péssima em data e dados, então meu nome é Lélia, estou na rede há dezesseis anos, na educação, estou só há trinta anos, trabalhei catorze em escola particular e [no] Estado [de São Paulo], que foi concomitante, e dezesseis na rede, em Santo André. Eu fiquei seis anos no Miami⁷⁶ e, de lá, eu foi para o Stella⁷⁷. Então, estou, na verdade, há dez anos no Stella.

Você vai fazer alguma outra pergunta, ou pode seguir?

P – É..., pode seguir como você quiser, se você acha melhor...

L – Ai, sim...

P – Não tem problema, é... um pouquinho da formação.

L – Então, aí, você pede pra contar uma história, só para ilustrar com relação ao profissional, assim..., então eu fiquei pensando assim: quando ela for fazer esta pergunta o que eu vou dizer, que na verdade eu fiz o curso técnico porque meu pai queria que eu fizesse o técnico, e ele queria que eu fosse contadora na época e eu sempre quis ser professora; então eu fiz contabilidade pra agradar meu pai e fiz magistério pra me satisfazer. Trabalhei em contabilidade quando eu era adolescente e depois, até por indicação de um professor, eu fiz o técnico na Senador Fláquer⁷⁸ e, aí, por conta de um professor que foi lá falar, eu fui, fiz teste e entrei na Telefônica⁷⁹. Eu trabalhei no período de um ano e

⁷⁶ Referência à creche situada no bairro de Parque Miami.

⁷⁷ Referência à creche situada no bairro Jardim Stella.

⁷⁸ Antiga escola particular situada em Santo André.

⁷⁹ Empresa de telefonia.

pouco em contabilidade, aí também agradei meu pai também nesse sentido, porque eu trabalhei na área. E, aí, eu fiz o Magistério e fiz, depois, Pedagogia, e assim... fiz Pedagogia, eu trabalhava na firma, em escritório normal, trabalhei quinze anos e sai pra dar aula, porque trabalhando não conseguia dar aula, trabalhava o dia todo. Então, em um dos cortes que houve na firma eu pedi pra sair, e aí eu sai; eu já era casada e fui dar aula, fui dar aula, estagiar numa escolinha particular e nessa escolinha particular eu fiquei quatorze anos e, depois, eu prestei concurso pra rede, em Santo André, e entrei como monitora; eu era monitora de creche e depois nós passamos, teve todo um processo e tal, e a gente passou a professora; e são dezesseis anos que estou na rede, adoro meu trabalho e faço aquilo que eu gosto muito de fazer e sempre quis.

P – Então, essa é uma realização?

L – Podia ter ficado lá trabalhando no escritório me aposentar na firma, eu fui pra firma, minha mãe que me colocou lá, minha mãe trabalhou primeiro, minha avó, minha mãe e... a minha avó trabalhou, depois levou minha mãe, depois minha mãe me levou, que foi assim... uma escadinha; trabalha em firma, né? Mas eu queria mesmo era dar aula, era o que eu mais queria na vida, eu brincava de escola como toda criança faz, né?

P – E o sonho se tornou realidade...

L – É. E foi muito legal, não me arrependo de ter feito o técnico, foi bom porque também foi uma experiência pra mim, mas o que eu gosto de fazer é dar aula, é estar lá em contato com a criançadinha. Trabalhei um ano no Estado e na rede particular, todo aquele tempo que eu já falei.

P – Na creche, na rede, você está desde o começo, então?

L – Desde o começo, só em creche.

P – Sempre em creche, teve Miami primeiro e depois veio pra cá?

L – Miami e depois aqui, no Stella.

P – Na escola particular, também sempre com Educação Infantil?

L – Foi sempre Educação Infantil.

P – Agora, a gente vai entrar mais na parte de conceituação mesmo, a gente já explorou essa parte da sua vida pessoal, a não ser que: você tem mais alguma coisa que queira falar?

L – Não. Acho que era isso mesmo.

P – Queria saber, assim..., como é que você se identifica enquanto sua raça, assim..., geralmente, quando te perguntam, qual é a resposta que você dá?

L – Eu me considero negra.

P – Por quê?

L – Apesar de que tem uma mistura de raças, que vamos dizer, assim... né?, porque a minha bisavó era índia e me falam que “ela foi pega a laço”, aqueles colonizadores, e a gente tem uma raiz africana. Então, a gente tem uma mistura, aí, deve ter um elemento branco no meio dessa mistura, mas eu me considero negra.

P – Mas e, assim..., os seus pais...

L – Meu pai é negro, minha mãe tem uma mistura grande também e os meus avós, que eu não tenho muito, assim..., até quando a gente fez a formação eu falava: “ah! eu quero saber das minhas origens; quero ir atrás; quero ver”,

porque eles falavam, quem falava?, eu não lembro; você deve saber: aquele cacique que dava várias palestras no curso, ele falava, e ele que falava, sabe?, ele e mais outra turminha da formação de raça... é “Gênero e Raça”, que tem uma região da África que vieram os escravos; não foi de toda África, de todo o Continente, tem uma região que eles vieram para o Brasil, foram trazidos, né?, escravizados pra cá, e alguns ficaram em determinados estados próximos ao litoral. Então, se você conseguir saber de onde veio, pra que lugares essas etnias vieram, você talvez chegue próximo a saber qual é a sua etnia real; então eu fiquei muito, assim..., curiosa pra descobrir na época, mas você tem que ir atrás...

P – Eu queria que você falasse pra mim do que você entende por diversidade?

L – Então, eu tava pensando nessa pergunta, o que é diversidade? Pra mim, diversidade é o que a gente é, porque é o diferente, e é o diferente, mas numa relação de... Porque somos todos diferentes, o nosso país é todo um, tem todo um contexto de diferenças, de acordo, até, com a história de como que nós... de como foi a colonização. Então, eu estava pensando, assim..., a diversidade em relação ao tema está muito relacionada à diferença, e eu acho maravilhoso ter diferença, assim..., de não ser tudo igual, de você poder completar o outro, de você pode fazer uma mistura, essa coisa da miscigenação; acho isso legal. Eu acho que diversidade é um conjunto entre diferentes, não sei se responde a pergunta, mas é como eu entendo. Eu estava pensando: o que é diversidade, né? A gente vê diversidade na natureza, toda a natureza ela é diversa, assim..., tudo é diferente na natureza, o ser humano: não tem um igual ao outro, pode ser da mesma etnia e é diferente, a gente não tem um dedo igual ao outro na mão. Então, eu acho que isso é diversidade, não sei se está correto.

P – Claro.

L – Mas é a minha maneira de ver a... dentro desse contexto que a gente está conversando.

P – E um pouquinho, assim..., o que você entende por relações étnico-raciais?

L – Bom, são as relações das pessoas, que a relações mesma... vamos dizer mesma etnia, são diferenças culturais, são diferenças de costumes, tem a ver com a diversidade...

P – Agora...

L – Cria respeito também, eu acho... a diferença que tem a questão da religião tem todo um...

P – Agora um pouquinho mais específico, talvez até mais conhecido, o que você entende por racismo?

L – Eu acho o racismo é um... a coisa mais forte que me vem com relação ao racismo eu acho que o racismo é um câncer, é muito forte, é uma coisa de sentimento. O racismo é algo, assim..., que discrimina, é discriminação, então eu acho meio... e existe, não adianta dizer que não existe, existe, não só com relação à raça, mas com relação a várias coisas, a nível social, religioso, até com relação aquilo que eu gosto, não gosto, existe a questão do racismo. É uma discriminação.

P – Você acha que existe o racismo na educação?

L – Então... o racismo existe em vários lugares e vários setores, e porque não na educação? Porque é uma coisa inerente ao ser humano. Então, onde tem o ser humano pode existir, sim, e existe.

P – E você acha que...

L – Eu acredito que existe sim.

P – De que forma?

L – Às vezes, está velado; na maioria das vezes, está velado. Eu acho que os cuidados que se toma pra falar de raça, de etnia, até se dirigir a uma pessoa negra, as pessoas tomam tanto cuidado que isso já é uma questão de racismo. Eu acho, no sentido da pessoa ser diferente de você, enxergar essa diferença e ela e ela vir na frente, então eu acho que existe.

P – Você conhece a lei 10.639 e, se você conhece, comente um pouquinho a respeito.

L – Eu li sobre a lei 10.639 até a pouco tempo, até por conta desse projeto nosso que começamos lá na creche, e acho importante. Ela teria que ter vindo junto com a libertação dos escravos, em maio de 1888, mas ela veio agora, tão recente, né?, mas antes tarde do que nunca. Eu acho importante; é importante e ela vem, assim..., pra, não deveria existir... se não existisse o racismo não precisaria existir a lei, infelizmente a lei existe por conta de ser tão forte essa coisa de racismo e de não se conseguir de outra forma se não por imposição da lei, que as coisas tomem rumo diferente, no meu entendimento. Então..., a questão de ter que na série, que na primeira série lá estudar a cultura, valorizar a questão da nossa... do que veio de lá da África, junto com os escravos, porque na verdade eu estava pensando nisso hoje, eles vieram como se fosse zero à esquerda, e eles vieram com um conhecimento, com uma cultura riquíssima, só que foi abafado. Eles vieram pra um trabalho escravo, então não tinham voz, não tinham direitos, não tinham nada a não ser o dever de trabalhar com direito a nada, a não ser trabalhar, e uma coisa que me chocou muito, que eu vou apresentar depois, não!, vou falar agora que tá fresquinho.

P – Não, pode falar.

L – A questão de como vieram pra cá os negros, as etnias, várias etnias, e como vieram pra cá os outros imigrantes, que foram situações completamente

diferentes: eles [os negros] vieram sem condições de recusa e os outros vieram com uma situação, com estrutura diferenciada. Então, eles conseguiram ter uma... um desenvolvimento social melhor, eles tiveram, assim..., uma ascensão, vamos dizer, enquanto o negro ele simplesmente não tinha direito absolutamente a nada, veio na situação de escravo, e aquele... quando foram libertos entre aspas, eles não tinham como sobreviver, então eles continuaram escravos, uma maioria deles continuou na mesma fazenda, no mesmo sítio, com os mesmos senhores. Porque não tinham pra onde ir, não tinham direito a comprar terras, então, na época, eu acho, assim..., na época, se eles tivessem direito a ter um pedaço de terra, a situação hoje seria outra, eles estariam mais ou menos em igualdade de condições com aqueles que vieram por conta da imigração mesmo. Por conta de acordos que houve entre os países, que eu não sei muito a fundo, mas a gente sabe que é uma situação diferente a deles e a dos outros, então eles ficaram numa situação de miséria total, morreu mesmo, assim..., sem onde, não tinham nada quando foram libertos, entre aspas, porque na verdade pelo que a gente aprende quando foram libertos era um mínimo, a maioria já estava em liberdade, já tinham saído daquela situação e alguns apenas ainda estavam lá com seus senhores. Então, eu acho, assim..., se a situação fosse outra, hoje, a situação nossa, a nossa história seria contada de forma diferente.

P – Teria mudanças nos rumos da história?

L – É. Porque as influências são sofridas hoje, quer queira quer não, as estatísticas mostram isso e as mudanças, o que ocorre hoje, é consequência do que foi lá atrás, de toda uma história de submissão. Ah! Eles também não foram tão submissos assim, eles lutaram, né?, haja vista os quilombos. Outro dia eu estava lendo o quanto eles, assim..., tinham famílias que se suicidavam pra não se subjugar ao colono lá, o dono da terra. Então... tem histórias muito tristes aí, pelo meio do caminho, que mostra que lutaram; só que não deu pra resolver a situação, né?; lutar, lutaram; não foram submissos, como também lutaram os índios escravizados para não ficarem lá.

P – Então, agora a gente vai passar um pouquinho pra uma outra fase da entrevista, que é a respeito da formação especificamente, vamos tentar relembrar...

L – Voltar um pouquinho.

P – Mais especificamente da formação, depois a gente volta pra questão da prática um pouquinho, mas é sempre concomitante: lembrou, pode falar; não há problema se quiser também... o quiser acrescentar, você é que manda. Então, a questão da formação, você participou da formação “Gênero e Raça” de 2005?

L – Sim, participei.

P – Eu queria saber, assim..., como é que foi pra você, o que foi marcante que você lembra, o que você acha mais interessante dessa formação, de todos os lados, pode ser negativo pode ser positivo, o que...

L – Negativo, não teve absolutamente nada, só positivo.

P – Em que sentido?

L – Assim... muitas coisas a gente poderia saber se fosse procurar, mas a gente se acomoda e não vai procurar saber a história verdadeira, o que passou na história, porque que as coisas acontecem desta forma. E a formação era pra mim, particularmente, ela trouxe dados que eu desconhecia e que poderia saber, teria que saber, mas eu desconhecia, a questão da quantidade de escravos que vieram, muitos que vieram que eu fiquei, eu falei, assim..., “não é possível tudo isso!”; a questão mais lá na frente, da política de embranquecimento, isso aí me chocou, assim..., tremendamente; era uma coisa que eu não..., eu desconhecia como que foi que eles, que países, que governos entraram num acordo pra embranquecer, porque “estava ficando

muito escuro”, vamos dizer assim, brincando um pouco, e a população negra estava crescendo muito e isso oferecia, quer queira quer não, era uma ameaça. Então, a política de embranquecimento que era trazer o migrante pra cá, o europeu e tal, isso me chocou, quando eu fiquei sabendo isso dentro da formação.

Outra coisa, quando da lei que eles colocaram lá da lei do Ventre Livre que as crianças... os nascidos estavam livres, mas não existia registro dessas crianças; então, ninguém sabia quem é que era, quem é que não era, que podia estar liberto ou não... Parece-me que é isso, eu fiquei também, assim..., mexida com isso; e outra coisa que me lembro, que foi falado com relação a..., após a lei Áurea, as crianças que nasciam, se não me engano, foi após a lei Áurea ou do Ventre Livre, as crianças que nasciam, é do Ventre Livre, as crianças que nasciam, elas eram separadas dos pais e elas morriam, assim..., de uma maneira incrível, porque elas eram, elas morriam de doença, por conta do abandono, elas iam para abrigos e até, na formação, eles citaram que pode se considerar esses abrigos, assim..., essas crianças como os quilombos menores abandonados, isso pra mim foi muito forte, muito forte. E tinha uma outra coisa: as estatísticas de como que o negro, principalmente a mulher negra era discriminada, porque lá eles mostraram muitas estatísticas, estatística mexe com a gente, porque, às vezes, você fala: “ah!, acontece isso assim, assim”, mas você não vê números e aí, quando você vê números, você fala: “meu Deus do céu!”. E nós somos uma população que é quase metade, está quase ali quarenta e poucos por cento negros e afro-descendentes, que a gente fala, então..., a gente é uma população de metade, metade como é que pode ter tanta diferença, né? Então, essa coisa da estatística, da mortalidade, a questão... ah!, é a questão também de quem consegue chegar num nível superior e terminar em relação aos outros, então é, assim..., gritante a diferença e essas estatísticas, eu tenho, assim..., anotadas todas nos meus guardados, então eu não tenho como te falar agora, não vou lembrar, mas é muito interessante as estatísticas. Você deve ter essas estatísticas, os números que eu estou te falando?

P – Algumas coisas, sim.

L – Então é, assim..., toda vez que você comparar salário, toda vez que você comparar a questão de ascensão profissional, o negro vai estar sempre em segundo ou terceiro plano. Então, a oportunidade que não está sendo dada, às vezes, um negro também pode até se acomodar, mas eu fico imaginando, assim..., quantos mais exemplos de sucesso, quantos mais exemplos de... bons exemplos, mesmo, for visto, aparecer na mídia mais vai incentivar que outros negros procurem, busquem ser diferente do que a realidade que tá aí. E a questão de respeito é outra coisa que eu estava pensando. Eu acho que tô fugindo um pouco, assim..., se a história contada fosse a verdadeira, de como foi que eles chegaram, de quanto eles lutaram, qual foi a contribuição, que foi que fizeram hoje, a história seria outra, porque a valorização do ser humano passa por isso, no meu entender. E a auto-estima cresce quando você tem uma história lá atrás, que faz você se sentir importante. E eu acho que todo negro tem que se sentir importante, independente de seus antepassados terem vindo pra cá numa situação de escravo, e geralmente a gente não vê essa coisa da auto-estima, de valorizar, de saber que quando eles vieram pra cá eles tinham um conhecimento que lhes foi roubado, porque não ficou pra eles ficou pra quem colonizou, foi tomado, então eles não eram zero à esquerda, eles eram pessoas que tinham... até vou fugir um pouquinho.

P – Não, pode falar.

L – É o entusiasmo. Quando nós fizemos a reunião, a reunião com os pais, eu queria, assim..., tornar a coisa lúdica e não um assunto pesado, porque esse é um assunto pesado, é um assunto, assim..., que é muito sério e tem muitos dados tristes; não tem muita alegria pra falar sobre esse assunto. Aí, eu falei: “vou fazer uma história, vou inventar uma história de início pra poder tornar lúdica a primeira parte da reunião e eles poderem se situar, não de acordo com estatística ou a história terrível dos navios negreiros, mas pra que sintam um pouquinho”; e aí a gente começou cantando uma música, que é o samba

enredo de uma escola de samba, que é o “Sorriso Negro”⁸⁰, não sei você conhece, e a gente cantou na reunião, a gente abriu cantando e depois eu contei a história que a gente inventou, mas depois eu leio a história pra você. Mas a história, ela conta de como que eles viviam na África, no meu entender, como que eles saíram de lá, porque lá eles eram soberanos, eles tinham liberdade, que era a coisa que eles mais amavam na vida, e eu fico imaginando que tinha reis, rainhas, príncipes, princesas de várias etnias como tem, e eles vieram pra cá sem os títulos, e eles vieram pra cá pra nunca mais voltar, alguns que tentaram voltar talvez tenha até conseguido, mas quando chegaram, isso deve ter acontecido muitos anos depois, devem ter chegado lá e achado uma situação completamente diferente daquela que eles deixaram lá. Então, a historinha fala dessa coisa de ter vindo pra cá e não ter condição de voltar.

P – E foi uma história que vocês produziram?

L – Foi, produzimos, e a gente abriu a reunião com essa história, cantando a música com essa história e depois a gente fala da reunião, se não a gente vai ficar atropelando.

P – Não, pode ir e voltar a qualquer momento. Eu queria saber se você participou da formação da “A Cor da Cultura”, em 2006?

L – Não, infelizmente não, eu falei pra você que quem participou lá na creche foi outra professora.

P – Mas você teve acesso?

L – Nós tivemos acesso ao material, nós tivemos acesso a... e ela [a professora que fez a formação “A Cor da Cultura”] também socializou; até, quando foi feita a reunião, ela trabalhava no período da manhã, porque ela não está mais na creche, na nossa creche, ela tá numa outra unidade, ela

⁸⁰ Música *Sorriso Negro*, da cantora e compositora Dona Ivone Lara.

comandou a reunião da manhã em cima do tema “A Cor da Cultura”, e à tarde, porque a reunião era feita manhã e tarde, à tarde, nós que fizemos; então..., o nosso tema era gênero e raça, que tinha a ver com “A Cor da Cultura”, porque na nossa reunião nós apresentamos um material da “A Cor da Cultura” também. A dinâmica, nós fizemos manhã e, à tarde, a gente fez na roda.

P – É, assim..., só pra pontuar, mais uma questão da formação, alguma estratégia, se você lembra de alguma estratégia, você já falou um pouquinho que foi apresentação de dados estatísticos, de dados históricos, mas teve alguma estratégia que te marcou na formação?

L – É a Canção dos Homens⁸¹.

P – Que foi uma história?

L – Foi uma dinâmica, foi um fechamento de um dos dias e ela colocou na tela. Nossa! Aquilo foi muito forte, do jeito que elas faziam, a representante da Secretaria. Até bem pouco tinha por escrito uma retrospectiva do anterior, e ela fazia, assim..., perguntas até pra você ter dados pra pesquisar em casa.

P – Como se fosse uma lição de casa, mais ou menos?

L – É. Sempre assim, retomando, sabe?; sempre uma retomada e uma avaliação bem completa sobre o dia. Nossa! Foi muito bem estruturado e eu não acredito que alguém saia de lá igualzinho como entrou.

Talvez, até, não achando que era tudo aquilo, eu não achava que era tudo aquilo e mais ainda porque cada pessoa vai vendo, vai sentindo e vai fazendo avaliação diferente. Então, eu acho que foi tudo aquilo que foi colocado e muito mais que poderia ser colocado, mas o tempo não permitiu. Nossa!... Foi muito boa a formação. Por isso que eu digo, acho que ninguém

⁸¹ “A Canção dos Homens” é uma mensagem em *PowerPoint*, do autor Tolba Phanem, que conta a história do povo africano e de suas respectivas músicas da vida. Esta mensagem foi apresentada durante a formação.

saiu de lá do jeito que entrou, porque as pessoas que foram pra lá, eu acho que tem mais pessoas que caminharam mais ainda com projetos relacionados a uma... essa cultura africana, aos costumes, à parte de planejar na sala: como que eu vou fazer com as crianças, que a gente trabalha com crianças pequenas, mas tem maneiras de trabalhar com as crianças pequenas que você pode, sim, incluir esse tema; eu acho que ele tem que ser incluído desde as crianças muito pequenas. Tanto que nós ficamos, pensamos como que vamos trabalhar, “eles são tão pequenos!”. É um tema tão pesado e a gente conseguiu; e eu separei, aqui, depois você vai ver, eu achei por um acaso nos meus guardados, hoje de manhã, que a gente fazia roda de conversa com as crianças, uma maneira de ir trabalhando o assunto, que eu acho que a roda de conversa é uma estratégia bem legal pra isso, e nós fomos trabalhando a questão de que eu sou diferente: olha!, sabe?, olha o meu cabelo, a gente começou por nós, e você é igual, e a gente foi assim; eu sei que no final do ano tem umas perguntas que nós fizemos com relação a como que a mamãe é, como que o papai é, como que a vovó, e aí tem crianças que a gente sempre usava negro nunca preto, sempre negro, e aí, nas respostas das crianças, eles tinham o que?, quatro anos, chegando quase a cinco, que naquela época tinha crianças maiores, agora só tem de três, até três anos e onze meses na creche, só o primeiro ciclo... e, aí, as crianças respondiam que o papai era assim a mamãe era assim, então tinha um que falava que era marrom, crianças que falavam que o papai era negro, que a mamãe era branca, e eu sou branco, então, assim..., a gente conseguiu com crianças tão pequenas a questão da identidade, saber que ele tem uma identidade, que ele é diferente do outro, que ele é igual ao outro, isso é muito legal.

P – Agora, a gente vai entrar numa outra parte, que é a questão de como foi esse processo de multiplicação, essa formação, como é que se deu ou não se deu nas escolas, e, assim..., como é que aconteceu a questão da prática mesmo, que é um pouquinho mais nesse sentido dos projetos que aconteceram, das coisas mais especificamente. Então, assim..., você participou da de 2005, não o de 2006, né?, e você conseguiu, só retomar isso um pouco,

eu queria saber, assim..., como é que foi o processo de escolha, assim a S. é que vai né, ou a S. se ofereceu pra ir à formação? Só uma coisa que não estava no roteiro, mas eu queria ver pra saber se você consegue lembrar um pouquinho disso.

L – Vou ver se eu me lembro, porque quando surgiu a formação não era essa expectativa, porque, normalmente, a gente faz sorteio, eu acredito que deve ter tido sorteio ou então ninguém se ofereceu pra ir, ou não estava lembrada sinceramente, eu sei que graças a Deus eu fui.

P – Quem não foi, perdeu?

L – Ah!, quem não foi perdeu muito, perdeu muito mesmo, mas vai ter oportunidade de fazer talvez aí, né?

P – Então, assim..., você foi escolhida, foi pra formação, fez esses encontros todos e como é que foi voltar à escola, essa multiplicação, como é que ela acontecia?

L – Bom, a formação me deixou com um sentimento de culpa muito grande.

P – Por quê?

L – Ah!, de não ter trabalhado antes, de saber tanta coisa e não ter ligado antes, apesar de que sempre se trabalha um pouco a questão de igualdade, a questão da discriminação de uma forma bem tranqüila na escola, assim..., de evitar a discriminação, a gente sempre colocou, eu particularmente nunca gostei, se você acha que passa por aí, você tem uma identidade, você tem um nome, você tem que gostar do seu nome, se não gostar, descobrir porque, gostar porque foi escolhido pelos pais, tem uma história por trás desse nome e você tem que ser chamado pelo seu nome, tem muito apelido que é pejorativo, e mesmo eu acho que a escola tem, assim..., não vou dizer obrigação, mas

uma responsabilidade no sentido de preservar as coisas da identidade do nome, porque eu acho uma coisa muito séria, porque parte daí o respeito pela pessoa, o respeito pelo outro. Então, isso aí é uma coisa que ficou muito forte, já era e ficou mais ainda. E você perguntou como que se deu a... depois da formação lá dentro do ambiente escolar, né?

P – Isso, assim..., se...

L – Como que foi que eu fiquei, na minha, não mexi com nada, ficou tudo igual.

P – Mais no sentido como uma multiplicação para os professores mesmo.

L – Então, nós fizemos...

P – Os funcionários.

L – Então, nós fizemos, assim..., primeiro quando eu fiz a formação eu fiquei imaginando como que nós, porque eu fiquei mesmo, assim..., em conflito, quando trabalha esse assunto dentro da escola, como começar, isso aí foi mesmo uma pergunta que eu fiz e cheguei à seguinte conclusão: começar pelos funcionários. E aí elaborei um questionário onde a pergunta era, eu não vou lembrar exatamente como que está no questionário, mas era assim: “como que eu me situo enquanto raça?”, branco, tinha lá branco, eu coloquei negro, e foi branco branco/branca, negro/negra, eu não queria por pardo e parda porque eu me referia à raça, mas a gente trabalha em conjunto, não é sozinha na sala; e aí todas as pautas de reunião, bilhete que a gente manda que pega só dois períodos, a gente sempre faz um consenso, e nesse caso, também; então, eu não coloquei pardo e parda, eu coloquei branco, negro e o indígena, eu fiz assim; acho que era isso, e aí alguém do período da manhã colocou pardo, e aí ficou, a gente não queria. Então nesse..., eu vou ver se acho essa fichinha, que era um questionário pra todos os funcionários, todos os funcionários preencherem, e aí foi muito interessante porque eles foram pesquisar porque lá

estava assim a orientação: “pesquise junto à mãe, avós, bisavós, pessoas da família” sabe pra saber se tem lá um elemento que era negro ou se era branco ou assim, e a gente descobriu que na unidade a gente estava com meio a meio, como no Brasil todo a gente é meio a meio lá também estava, então os nossos alunos tinham, assim..., uma porcentagem grande de afro-descendentes, vamos dizer assim, né?

P – Isso com todo mundo?

L – Todo mundo. Olha, nós fizemos com os funcionários primeiro, antes de mandar a mesma pesquisa para os pais. Aí, nós descobrimos que os funcionários também eram meio a meio, eram várias etnias ali no meio, era também diversidade. Fizemos a reunião, a primeira das reuniões nós fizemos com os funcionários, assim..., vai ter essa pergunta aí, mas estou respondendo, já faz parte, porque a direção da escola abriu espaço pra gente fazer uma reunião em cima desse tema, porque nós tínhamos feito a pesquisa, então nós fizemos a reunião, e nessa reunião foi apresentado material da “A Cor da Cultura”, não ainda, “A Cor da Cultura” ainda não, não tinha na creche, mas tinha lá revistas, alguns dados, algumas coisas, eu pus pra quem quisesse ver. E depois nós fizemos a reunião com os pais, nessa reunião, antes, a gente soltou a pesquisa para os pais, antes da reunião com os pais, tinha feito a pesquisa e ficou esperando voltar, aí nós fizemos uma estatística, fizemos o quadro com os números, foi muito legal e a nossa reunião foi uma reunião temática, nossa primeira que a gente fez abordando o tema, foi nessa reunião que a gente cantou, contou história e nós servimos cuscuz, porque descobrimos que cuscuz é uma comida tipicamente africana, não conforme a gente faz aqui, mas ela veio de lá. A idéia do cuscuz, e meu sobrinho ele fez o intercâmbio na África, em Joanesburgo, ficou onze meses, aí eu também procurei assim buscar alguma informação dele com relação à atualidade de lá, e ele trouxe muitos objetos, e nessa reunião eu levei vários objetos para os pais verem, tinha colares, tinha esse material de madeira e várias coisas e a nossa reunião tava muito rica, parecia uma exposição mesmo, sabe?, e as

outras professoras... Teve uma professora que foi pra vinte e cinco de março e trouxe de lá um tecido que tinha os animais lá da África e a gente fez um painel, então tinha várias coisas e muita informação por escrita, assim..., frases de impacto do Mandela, Luther King, sabe? E a gente contou a história e a gente percebeu que os pais, eles estavam muito atentos, só teve uma mãe que achou que era muita coisa, que ela até: “é só isso que vocês dão para os alunos, é só isso que vocês falam com os alunos?”, assim..., no sentido de que a gente só estava focando uma coisa, a gente achou isso na reunião, mas só o comentário de uma mãe, porque os outros que colocaram, se colocaram se reconhecendo enquanto negros. E eu me lembro bem de pai falando que em casa conversava sobre o assunto; e a maioria não falou não se colocou, mas os poucos que se colocaram, assim..., eu achei que foi produtivo, foi bom. Nós trabalhamos.

Então, nessa reunião (posso continuar falando da reunião?), nessa reunião nós trabalhamos, nós falamos sobre tudo que nós trabalhamos com as crianças, por isso que eu achei que aquilo que a mãe colocou, e ela é uma mãe casada com uma pessoa negra e ela fez essa colocação, a gente até meio que estranhou um pouco, porque a gente percebeu, assim..., que ela não prestou a atenção no que ocorreu na pauta da reunião, que na pauta de reunião a gente colocou como que trabalhamos com as crianças o tema: que primeiro a gente conversou na roda, nós levamos nomes de pessoas negras, fotos de pessoas negras, música de pessoas negras, versos, história, contamos história. Tem um livrinho que chama “Lendas Africanas para contar e recontar”, é só sobre animais, porque sabe que criança se liga muito em animais; então, tem história do porco porque que o porco vive no chiqueiro, porque que o macaco vive na árvore. São lendas que vem de lá, então nós colocamos isso, então trabalhamos com as crianças em roda, cantamos algumas músicas e apresentamos, assim..., CD, DVD, do grupo “Raça”, do grupo “Exaltasamba”, “Zeca Pagodinho”, “Martinho da Vila”, sabe? A gente apresentou coisas que podiam fazer parte do cotidiano das crianças ou não, mas que faziam parte do repertório de... Ah! falamos do “Pelé”, mostramos na época quem é “Daiane”, aquela ginasta maravilhosa que ganhou até uns prêmios lá, né?, a gente

colocou... nós tínhamos cartazes nas salas, porque uma coisa, assim..., que eu acho que mudou também, foi procurar porque agente não encontra hoje até tem encontrado mais, mas vê que não encontra muito, a figura do negro nas revistas, jornais e mídia; a gente não encontra, tem que procurar. E aí, a gente começou a levar para a sala recortes com crianças negras, mulheres negras, homens negros, além dos brancos, dos asiáticos, e a gente começou a misturar essa coisa na sala, a gente tinha todas as etnias na sala, procurava ter, até hoje eu me preocupo com isso. No dia das mães, é só cartaz com as crianças com cabelo liso loiro, porque a gente ia, pegava era isso, agora me preocupo; eu acho que isso mudou em mim, porque antes eu não procurava, eu colocava o que eu achava; agora eu vou procurar. Comecei a comprar aquela revista “Raça”, pra poder ter material, pra poder levar e tornar a sala uma coisa, assim..., étnica e mesmo instrumentos também, porque na “A Cor da Cultura” tem lá os instrumentos, e a gente já fazia lá o chocalho, usava os nomes. Então, começamos a usar os nomes dos instrumentos que, o ganzá principalmente, ganzá, cria lá um reco-reco, a gente levou e falava que era uma influência, aqueles instrumentos de percussão que a gente tinha lá, que a gente também construiu, construiu com as latinhas e tudo bem colorido; a gente fez isso. E dança. A gente chegou a trazer dança também, ciranda, fizemos uma, a gente procurou, assim..., cantar as músicas que as crianças já cantavam, que a gente já cantava, mas sem se preocupar se era, se não era, então a gente já cantava de uma forma diferente, já fazia lá o samba lêlê diferente.

Então, foi muito legal isso. Foi uma mudança e eu acho, assim..., que a gente conseguiu na época envolver, sim, os funcionários, porque a gente tinha um projeto. Ah!, e outra coisa, dentro desse projeto aconteceu algo assim maravilhoso para nós. É que tinha uma aluna, a Bia, ela era negra, ela é, porque ela saiu da creche no mesmo ano que a gente fez o projeto ela saiu, mas a gente trabalhou com ela até o final do ano, então ela estava inserida no projeto e ela tinha o cabelo comprido, muito crespo e ela não gostava do cabelo dela, e ela não gostava. Nossa! Ela ficava, assim..., sabe?, a gente percebia a insatisfação dela com a questão do cabelo, e a gente fez também

um trabalho com relação a essa coisa de cabelo, que é o que pega muito. E a Bia, ela, um belo dia ela apareceu na creche com chapinha, o cabelo dela estava liso, então ela sentou na balança, com o cabelinho, ia e vinha, né?, e a gente percebia, eu não, porque ela era da manhã, mas as meninas contaram que ela estava maravilhada; aquele cabelo lisinho que, assim..., liso liso. E aí surgiu uma idéia de fazer uma história da Bia, foi feito o livro “Bia, Cabelos, Cabeleiras”: é o nome do livro. E nesse livro conta a história de uma criança, da Bia, que não gostava do cabelo dela, não gostava que a mãe dela amarrasse, não gostava que a mãe dela fizesse rabo de cavalo, fazia cachinhos, que fazia trancinha, e ela queria ter cabelo liso, e ela estava muito aborrecida com esse cabelo dela e ela tinha um monte de amigos na escola. E um belo dia a mãe dela fez chapinha nela, e isso é uma história que aconteceu na vida real e a chapinha, ela foi feliz pra escola, os amiguinhos brincando “ta ra ra”, ninguém estava preocupado com a chapinha dela, mas ela estava se achando, e aí choveu, e aí o cabelinho dela voltou ao que era crespinho, e ela percebeu que os amiguinhos continuaram brincando do mesmo jeito com ela; aí ela entendeu que tanto fazia ela ter cabelo liso ou cabelo crespo, a história é mais ou menos isso, resumindo, os amigos, ela era Bia que os amigos gostavam. Então, esse livro ficou muito lindo também, foi o fruto desse projeto, esse livro é “Bia, Cabelos, Cabeleiras”.

Aí, no livro aparecem vários amiguinhos dela todos de etnias diferentes no livro. A gente também colocou... e o livro, também, foi assim... um trabalho conjunto, sabe?, teve, assim..., a mão de quase todo mundo, um que ilustrou, outro que fez uma correção, outro que pôs um pedacinho lá da história, um que inventou algumas coisas.

P – Sempre tinha essa parceria manhã e tarde, entre os períodos?

L – Sempre teve, sempre teve. A gente fazia junto, era muito legal, a gente dava um jeito, comunicava por telefone direto, mas sempre tem um jeito, se quiser, a gente abre espaço pra isso, porque senão você fica isolado na sua sala e nem no mesmo período você abre espaço. Não precisa nem ser no da

manhã que aí a dificuldade é maior, mas, às vezes, até no mesmo período. Então, tem que haver uma flexibilidade mesmo.

P – Com certeza. Eu só queria voltar um pouquinho na questão da multiplicação para os professores, como é que isso se deu? Deixa eu ilustrar a pergunta, ocorriam os encontros, a forma de você comunicar aos professores esse conhecimento que você tinha adquirido, ela era paralela a cada encontro ou foi ao final da formação?

L – Não. Foi no final da formação e, na verdade, eu passei esse, essa coisa toda foi passada numa reunião com todos os professores, com material, sabe?, mas foi na reunião.

P – Você sabe me dizer se uma RPM⁸²?

L – Foi uma RPM, RPM.

E sabe que eu peguei até a pauta dessa reunião, não sei se isso vai interessar, mas eu peguei do meu material de apoio, eu peguei a folha, eu achei a pauta, por isso eu vou pegar essa pauta, mas pode continuar enquanto eu procuro aqui.

P – Então houve esse momento, né?

L – Houve um momento pra socializar, aqui, sim, os professores.

P – Foi uma RPM?

L – Foi uma RPM.

P – No começo do ano, já?

⁸² RPM significa as Reuniões Pedagógicas Mensais, que acontecem na rede municipal. É o momento em que as escolas param o atendimento aos alunos para tratar de assuntos específicos ou trabalhar algum tema de formação.

L – Foi, foi quando a gente fez a pesquisa, porque a gente ia trabalhar a identidade e aí surgiu: ah!, vamos trabalhar, vamos colocar a formação; aí, porque vai valer a pena e a gente juntou tudo, então, a questão da identidade e a questão da raça mesmo.

P – No período da tarde foi você que fez. Teve alguém no período da manhã que fez?

L – Alice [nome fictício]

P – Alice?

L – É.

P – Tá.

L – Ah, lembra que falei pra você que tinha mais professores, que talvez até pudesse reunir, a Larissa [nome fictício] não fez a formação, mas ela trabalhou o mesmo projeto em cima da formação. Então, com relação a multiplicar dentro da escola, eu achei que foi produtivo no sentido de que houve envolvimento, né?

P – É. Acho que faz até parte da próxima pergunta. Como é que foi a reação do grupo com relação a essa socialização? E você traz que o grupo teve boa aceitação disso e tentou fazer alguma coisa, e aí é assim...

L – Então, deixa eu só falar que na creche você tem várias salas e vários professores. Então, na nossa creche não foram todos, eu estou falando isso porque é bom que fique bem claro aquilo que realmente aconteceu, que não foram todas as salas que se envolveram no projeto. Todas as salas ouviram, todas as salas participaram da reunião e logo depois chegou o material da “A Cor da Cultura”. Então todos tiveram acesso e usam esse material até hoje,

mas, assim..., com relação a esse projeto foram só as salas, o berçário não participou desse projeto, as outras salas participaram.

P – Ficou de fora então só o berçário?

L – Só o berçário.

P – Então, praticamente foi noventa por cento?

L – Foi, a maioria participou e quem não participou do projeto, eu acredito que participou de uma outra forma, dentro de sala de aula, porque todos se envolveram, quando da reunião, sabe?, do material. Então, acredito que houve envolvimento, sim, de todos.

P – Só para entender: por que o berçário não participou?

L – Porque, eu não lembro por que. Na verdade, a gente começou esse projeto com a turma de maiores da creche, e o berçário ficou de fora, não porque escolheram ficar de fora, “porque eu não quero participar”: não é isso. Foi assim: a gente decidiu assim e os maiores participaram, mas também não houve, assim..., uma coisa de “ah!, só os maiores vão participar”, sabe quando a coisa acontece...

P – E ela foi tomando forma, né?

L – E você vai se envolvendo e vai, então..., foi assim, não houve, assim..., uma determinação...

P – Não foi resistência?

L – Não, não foi. Por isso que eu digo que o berçário pode ter trabalhado o assunto de forma diferente, lá dentro do berçário, não é? A postura do

educador pode ter mudado com relação ao tema, conhecer, saber eu sei, eu acho que depois que você participa de uma coisa dessa é muito difícil de ficar igual, é muito difícil, alguma coisa mexe com você, alguma coisa muda, porque todos participaram da pesquisa, ninguém se recusou a responder se era branco, negro, o que era, qual eram... quais as raízes da formação dela, todos responderam. Ninguém ficou sem responder, isso eu já achei que foi muito bom, porque tem pessoas que não querem responder uma pergunta dessa, já existe, assim..., um preconceito com relação a essa resposta e, lá, a gente conseguiu, assim..., que todos participassem da pesquisa, todos os funcionários.

P – É importante.

L – E os pais, a maioria dos pais poucos foram, porque tem sempre aquele que não responde bilhete, que não, às vezes perde bilhete, então poucos... Nós fizemos a contagem; foram pouquíssimos pais que não mandaram bilhete de volta, todos que mandaram fizeram a resposta, então isso também eu achei que foi um ponto positivo.

P – E aí é, assim..., a gente já tinha comentado um pouquinho, depois a gente vai, já tá claro isso pra você, se a gente pode retomar. O que essa formação trouxe de algo novo na sua prática? E aí é, assim..., até coloquei aqui que você falou um pouco pra mim nesse sentido de ter um olhar mais atento pra isso, a questão de você comprar a revista “Raça”, fazer essa assinatura pra você ter mais elementos, mais figuras que eu...

L – Que eu acho, assim..., na crítica a “Raça”. “Raça” não é uma revista para a maioria da população, ela é uma revista cara e é uma revista meio elitizada, não sei se você conhece, já leu, assim... então, é uma crítica construtiva, não é uma crítica, assim..., para acabar com a revista porque a revista é boa, tem assuntos interessantes, eles entrevistam pessoas que vêm com um, muita coisa boa, muita informação, mas eu acho que ela é uma revista cara e nós

não temos outra, só tem essa no Estado, que eu conheça só tem essa, você conhece alguma outra?

P – Não, só conheço essa.

L – Um jornal, um jornalzinho que custe lá vinte centavos, dez centavos, ou que seja distribuição gratuita, não existe, então eu acho, assim..., a “Raça”, ela tinha que, sei lá... ela usa um papel muito caro, eu acho, assim..., que é uma revista muito boa, é um cuidado muito grande naquilo que eles colocam; mas, eu acho que é uma revista elitizada, a gente tem que atingir as camadas menos favorecidas nesse sentido só. Mas é uma boa revista e eu, toda vez que eu tenho condições, eu vou e pego, que eu vejo que dá, porque às vezes a “Raça” está com uma futilidade muito grande nos assuntos, não tem nada que você aproveita ali dentro; de repente, como toda revista, jornal, às vezes você abre o jornal não tem nada assim..., né? E, às vezes, você vai pagar aquele preço pela revista que eu não tenho assinatura, eu vou lá na banca e compro, e você vai pagar por coisas que você não, não tem nada pra sua prática diária, que eu quero a revista pra levar pra escola, a finalidade é essa, então que me informar também. Então, às vezes eu não compro, tem vezes que eu não compro, aí, quando vem alguma coisa interessante, eu sempre dou uma olhadinha e aí eu compro.

P – E, fora isso, o que você acha o que mais que mudou depois que você fez a formação? Você falou que ninguém sai da mesma forma da formação, né?

L – Você tem um olhar diferente. Lá tem uma pergunta que fala quando você, não sei se vai fazer aí, vê algum aluno seu discriminado, nesse sentido aí, que atitude você toma? Eu, na verdade, trabalho com crianças muito pequenas que não têm ainda esse, essa coisa do... da discriminação forte. Às vezes, a gente faz uma ou outra brincadeira, mas essa coisa de se é negro, se é branco, se é loiro se não é, eu ainda não percebo neles isso nem quando a gente trabalhou o assunto, lá atrás poderia surgir alguma coisa nesse sentido na nossa turma.

Na nossa sala, assim..., eu não percebi acusar de “não vou brincar com ele porque ele é... ele tem a pele escura”... vamos dizer assim; nem que está com negro se é preto, eu não percebi isso nas nossas crianças. E eu sempre me coloco como negra pra eles e sempre falo do meu cabelo, que meu cabelo é crespo, que eles falam cabelo ruim (que ruindade que o cabelo fez para você?), o cabelo enroladinho, coisa assim. Até que eu tenho um aluno nesse ano que a gente trabalhou o projeto, ele perguntou como que é a cor, qual é a cor do meu cabelo: “ah, seu cabelo é cinza”, falou, falou certo, né?⁸³

P – Falou certo.

L – Quatro aninhos. Olha que coisa mais linda: seu cabelo é cinza, professora. Mas ele poderia ter falado branco, mas achei muito legal ele falar: é cinza.

P – Eu queria que você retomasse agora um pouquinho comigo, que você exemplificou tudo que vocês fizeram, o projeto foi uma coisa bem grandiosa, o que fez na escola, o que você encontrou de facilidade e de dificuldade pra trabalhar essa temática na escola?

L – Bom: facilidade, assim..., a escola foi um facilitador porque a gente tinha, assim..., a possibilidade, as crianças, as crianças facilitaram bastante o trabalho. Eles, assim..., aceitaram que não é todo assunto que a criança aceita. Então, crianças tão pequenas, então se não aceita você tem que virar cambalhota pra poder ver se consegue fazer chegar neles, e foi fácil trabalhar. A gente teve respostas com relação até a entrevista que a gente fazia e da... deles se colocarem enquanto negros, eu acho isso, assim..., muito legal, porque até então a gente não tinha aberto o assunto pra saber o que eles poderiam falar com relação a isso; e eles se reconheceram, se identificaram enquanto negros: isso foi muito legal; e os brancos se identificando enquanto brancos: isso foi muito, assim..., legal.

⁸³ O aluno respondeu que o cabelo da professora era cinza por conta dos fios grisalhos.

O dificultador, o ponto que pode ter dificultado, eu acho que é uma coisa que dificulta até hoje, é material étnico mesmo, que nós não temos; depois de algum tempo apareceram as bonecas negras na creche, depois de um tempo. No tempo que a gente estava trabalhando etnia, a gente foi receber bem depois. Então, a gente só tinha as bonecas de cabelos lisinhos cor de milho, assim..., bem clarinho na creche, eu acho que precisa de material étnico, instrumentos. Até eu peguei uma revista uma vez, mas era muito antiga, uma revista que tinha lá o endereço de uma loja em São Paulo que fazia bonecas, eram bonecas de pano, mas o endereço mudou, o telefone não tinha, nem o *site* era o mesmo mais. Então, nós não conseguimos. Até falei para a diretora, a gente não conseguiu entrar em contato. Porque eu acho que seria interessante ter esse material para apoio. Agora, com relação à direção da escola, nós tivemos todo o apoio. Eu lembro que, para montar esse projeto, teve o final de semana prolongado que ela autorizou a gente a ir pra creche, que a gente pediu pra ir pra creche, era uma sexta e sábado. Nós trabalhamos sexta, sábado e domingo nesse projeto e a escola foi aberta, o monitoramento mudou pra gente poder ficar lá.

P – Poder ver a questão dos dois períodos?

L – Exatamente, pra gente. Porque a gente estava num projeto conjunto e as professoras. Não era uma pessoa só fazendo todo o trabalho; eram mais professores. Então, a diretoria da escola sempre foi bem acessível a esse ponto, sempre teve junto com a gente.

O que dificulta também, eu acho um pouco, assim..., não depende da escola, mas uma coisa material. Eu acho que a mídia, ela, ela tem grande responsabilidade nessa coisa de dificultar, nessa questão do racismo, de não diminuir essa força que tem essa quantidade de discriminação, eu acho. A mídia tem o poder muito grande de trabalhar isso, de mostrar mais. E não mostra, e não mostra! Então, eu acho que...

P – Mas você acha que ela é tendenciosa para um lado ou para o outro, ou ela é neutra?

L – Ah!, eu acho que ela não é neutra, não.

P – Não?

L – Eu não acho que a mídia seja neutra, posso até estar cometendo, deixa eu analisar minha resposta. Ultimamente, a gente tem visto algumas coisas mais. Outro dia, não foi o ano passado, eu estava olhando aquela revista da C&A⁸⁴, agora a gente vê uma ou outra negra ou negro naqueles cadernos de moda, mas antes não tinha. Então, eu acho que está começando timidamente, mas tá começando, avançou já. Eu acho que o negro, ele tem que se impor um pouco mais também, não fica muito lá, sentindo pena de si mesmo, entendeu?, pra poder, sei lá..., pra poder incomodar talvez, pra poder se fazer presente. Não sei também se é assim.

P – Precitaria de um fortalecimento da auto-estima?

L – É, a auto-estima. É uma coisa que eu queria falar, é com relação... isso aí está no facilitador, não vai fugir, não.

P – Pode falar.

L – É, assim..., auto-estima é algo que você cria desde o bebê, desde essa formação na barriga e ela vai crescendo, crescendo, agora ele diminui, diminui dependendo do meio em que você está, das coisas que acontecem a sua volta, de como você é tratado, de tudo que..., de quais são os seus valores. Então, eu acho que essa auto-estima tem de começar desde pequenininho mesmo, trabalhar nessa auto-estima, contar histórias do avô, da avó, do tataravô, dos que vieram de lá, que situação que eles vieram; se estão como estão hoje não

⁸⁴ Rede de lojas que vende roupas, calçados, acessórios, entre outros. Essa revista da C&A é um material visual de divulgação de seus produtos.

é por culpa só deles, é por culpa do sistema que não propiciou uma situação diferente e, assim..., eu tenho que gostar da minha cor, tem que gostar da minha raça e tenho que amar os meus pais, tenho que amar tudo aquilo que foi feito e mostrar a história pra eles, mostrar... E a escola tem essa responsabilidade também: de mostrar essa história, não a história que a gente viu lá atrás, essa história, a história verdadeira, a situação que eles vieram, mas porque que estão assim hoje. Se a história fosse feita diferente, estariam diferentes também, e quando falar que a África é o berço da humanidade, que tudo começou lá, gente!, a contribuição que eles trouxeram, isso a gente aprendeu lá no curso. E nós tivemos um outro curso, que não era esse “Gênero e Raça”, foi um outro paralelo ou foi depois com um pessoal e não foi o de formação, foi ali na, perto do Bruno Daniel⁸⁵, lá para aqueles lados lá, que lugar que era aquele, o lugar que tinha muita taturana - gente, que lugar que era aquele! - eu sei que é longe pra caramba, fora de mão, é um prédio grande e tinha um pessoal de grupos étnicos dando o curso. Muito bom.

P – Pela rede?

L – Pela rede. E eles deram muitas informações. Então, alguns dados que eu estou te dando, pode até não ser dessa formação, mas tem tudo a ver porque faz parte. E foi mais ou menos na mesma época, e lá eles colocavam essa questão da pessoa se valorizar para poder ser valorizado, que a gente não tem que ter dó da gente, não tem que ter pena da situação, a gente tem que conhecer a história, porque a contribuição que foi trazida de lá, que nem sempre é muito divulgada com relação às ciências, com relação à arte e com relação àquela coisa do manuseio de metais, técnicas, assim..., de plantio, que até hoje a gente usa, que foi trazida por eles. Então, é muita riqueza, muita coisa que não é falado. Então tem que falar desde pequenininho. Eu acho que a história, ah!, e uma coisa que a gente precisa ter na escola são histórias para a faixa etária que nós temos; eu acho que isso a gente tem pouco.

⁸⁵ Estádio Municipal Bruno Daniel. A professora cita o estádio por ser um ponto de referência.

P – Você acha que isso entra na dificuldade?

L – Entra lá. É uma coisa que a gente precisa, material étnico, história, assim..., não tem tanta história, de tanta coisa de tanto bichinho, de tanto, fazer um pouquinho voltado pra essa temática aí. Eu acho que é uma maneira da criança se enxergar nos livros de história, inclusive, porque essa referência nós não temos nos livros de história: não aparece a criança negra, a não ser em alguns que a gente vê na “A Cor da Cultura”. Nas reuniões, a gente contava aquela história, como que chama aquela historinha lá?

P – Da Menina Bonita?

L – Da “Menina Bonita do Laço de Fita⁸⁶”, com relação à diversidade, a gente coloca também a questão do “Menino Nito⁸⁷”, Nito né?

P – Nito.

L – A gente contou também em reuniões até pra... aquela coisa de que homem não chora, que cada um tem que pôr pra fora seu sentimento, tem que chorar quando tiver vontade, não é?

P – Com certeza.

L – E tem aquela botija, eu acho que as histórias que tem na “A Cor da Cultura” são histórias que as nossas crianças sempre, tirando a menina do laço de fita, eu acho a “Botija de Ouro⁸⁸”, assim aquela do, tem a “Botija de Ouro”, e tem aquela da galinha de angola⁸⁹ que eu não lembro agora, mas ela fala sobre a galinha de angola. Eu acho que são histórias meio complicadas pra nossa faixa

⁸⁶ Menina Bonita do Laço de Fita é o nome do livro infantil de Ana Maria Machado.

⁸⁷ O Menino Nito é o nome do livro infantil de Sonia Rosa.

⁸⁸ Botija de Ouro é o nome do livro infantil de Joel Santos.

⁸⁹ A professora tenta se referir ao livro infantil Bruna e a galinha d’angola, de Gercilga de Almeida.

etária, talvez a prática de estar mostrando, eles estarem ouvindo, vai despertando interesse neles, porque não é toda história que atinge essa faixa etária. Então, eu acho que precisa ver o material mais de acordo mesmo, pra ajudar a divulgar.

P – Para acrescentar?

L – Pra acrescentar, pra somar, o material da “A Cor da Cultura” é maravilhoso, porque eles se vêem naquelas histórias, naquelas rodas de conversa que tem na hora que eles juntam pra tocar os instrumentos. Até nos relatos que acontecem lá, eles se vêem, porque têm crianças negras ali misturadas, então eu acho que é uma maneira, tem que ter mais material, assim..., como que fala?, audiovisual, pra que eles possam se enxergar, pra que eles possam se ver, nós passamos Kiriku⁹⁰, mas é uma história muito longa pra crianças na nossa faixa etária.

P – Muito pequenas.

L – O Sirga⁹¹ também, não sei se você conhece? Também é uma história, assim..., meio que igual ao Kiriku.

P – O Kiriku eu conheço, o Sirga não. Hoje, ainda há interesse nesse assunto durante a elaboração do planejamento, dos projetos, ele tem entrado em pauta, como é que é isso?

L – Você vê hoje: não tá tão intenso quanto esteve, mas não morreu.

P – E porque que você acha que não está tão intenso?

⁹⁰ Kiriku e a Feiticeira é o desenho animado, dirigido por Michel Ocelot.

⁹¹ O filme Sirga, dirigido por Patrick Grandperret, é uma adaptação do livro infantil de Rene Guillot, intitulado *Sirga lá Lione*.

L – Porque nós não montamos nenhum projeto, como nós montamos lá atrás, nós trabalhamos o assunto. Igual quando chegar o vinte de novembro, não tem que trabalhar o vinte de novembro, tem que trabalhar o ano inteiro, eu acho, e não quando chegar o vinte de novembro, fazer um cartaz, eu acho, eu não sei se esse tipo de trabalho não é o ideal, é bom? É bom, mas só ele não. Então, eu acho assim... que teria que ter um projeto, isso é uma falha nossa, deveria ter, quem sabe com a Camila, aí, mexendo com os meus brios não vai acontecer nesse semestre, mas eu estou pensando seriamente nisso. Então, por isso, porque na verdade a gente tem feito, assim..., cantado, a gente tem cantado, mas não tem um projeto em cima.

P – Uma coisa sistematizada está acontecendo na rotina diária?

L – Não tem. Então, está acontecendo, mas não tem como foi antigamente, que teve até elaboração de um livro.

P – A gente já falou um pouquinho da atitude de discriminação, acho que já deu pra... então, eu queria que você falasse agora um pouquinho, pra gente entrar mais, você já pontuou algumas coisas de como que é trabalhar essa temática com as crianças muito pequenas, mas eu queria, assim..., ouvir um pouquinho mais, não sei se você já deu conta, que tem que ter materiais mais específicos, mas dá pra trabalhar...

L – Também, a gente pode trabalhar. É que com o material específico, pra crianças tão pequenas, a criança tem que ver, tem que pegar, tem que sentir. Então, eu entendo, assim..., que dá pra você trabalhar, mas se você tiver o material de apoio, o resultado é outro. E construção de brinquedos, construção de instrumentos, nós trabalhamos. E esse ano a gente não trabalhou também a construção de brinquedos. Nós estamos com material, com sucata separada lá pra fazer alguns instrumentos, mas ainda vamos começar nesse semestre, que o material tá lá, assim..., de construir brinquedos, chocalhos, lá nós temos os chocalhos, eles trabalham com os pauzinhos, aquelas coisas todas lá. Mas,

especificamente voltado para o tema, aí nós não temos. Então, eu acho, assim..., que falta um pandeiro pra você falar, sei lá..., aquelas coisas de, daquela música: “morena de angola que vai com o chocalho amarrado na canela”, uns chocalhinhos, mas eu acho que a estratégia da roda é legal, as músicas, as histórias, as histórias são muito importante, muito importante. E as histórias, geralmente, a gente transforma em roque-roque, porque senão cansa as crianças, dá para você contar uma história muito longa; quem trabalha com criança pequena sabe disso. Então, você não tem que florear muito, tem que ser muito objetivo com relação às histórias, porque o tempo de concentração deles é muito pequeno. Então você tem que respeitar isso e você pode diminuir, sim, as histórias dos bichinhos lá que eu falei. “Histórias Africanas para contar e recontar”: elas não são pequenas, mas sempre faço uma adaptação para as minhas crianças, diminuo - o autor que me perdoe, mas eu diminuo, porque tem que respeitar o tempo de concentração da criança.

P – Mas eu acho que aí é que tá o trabalho do professor mesmo.

L – Exatamente.

P – Fazer essa adaptação também.

L – Ele vai me perdoar, mas eu diminuo.

P – Eu queria, assim..., que além dessas estratégias de como trabalhar essas crianças pequenas, retomar um pouquinho, assim..., porque você acha importante, porque é importante trabalhar essa temática com a criança? Você já falou da questão do resgate da auto-estima, mas tem alguma coisa a mais que é importante trabalhar com essa temática com crianças desde o berçário, desde o bebê, desde a barriga como você já havia falado?

L – Ah! Com certeza tem que trabalhar. É preciso trabalhar porque faz parte da vida, do dia-a-dia, tudo que faz parte do dia-a-dia faz parte da rotina da gente.

Então, eu acho que tem que ter contato com isso desde agora. Não é amanhã chegar e: senta aqui, meu filhinho, que eu vou te falar porque que você tem essa cor. Eu acho, assim..., que tem que falar seriamente, precisa, sim. A questão de você valorizar, principalmente valorizar sempre. E eu acho que você tem que tratar esse assunto com muito respeito, sabe?, muito respeito. Passar isso mesmo do respeito. Nem é o respeito da questão de raça, é a questão do respeito ao ser humano, porque quando a gente puder falar só do ser humano, sem pensar em cor, se o cabelo é assim ou assado, se a pele é dessa cor ou daquela, a gente chegou no que tinha que chegar, a gente tá falando do ser humano. Porque a questão de raça... seria bom falar só de ser humano; não de raça. E eu ia falar uma coisa, também, mas eu acho que já falei com relação à lei. Seria bom que ela tivesse surgido lá atrás, mas ela surgiu agora, mas eu acho que já falei, eu acho que foi, assim..., uma atitude, uma coisa, assim..., de reparar, foi pra reparar, resgatar uma coisa histórica, que tem repercussão até hoje, que tem sua, assim..., conseqüências até hoje, por conta de como tudo aconteceu. É mais um resgate histórico. É uma dívida, não é?, é uma dívida que existe aí. Eu anotei também um texto, eu acho que é de uma música do “Mc’s Racionais”, eu acho que é esse o nome, “Racionais”, lá e ele fala “pra quê, depois eu vou pra fugir daí”, e eu falei: ah, eu vou escrever isso, porque aqui diz tudo mesmo com relação ao que é o porquê desse, porque as pessoas falam das cotas, as cotas é o ideal. Não. As cotas também são um resgate, porque existe, toda uma linha quando você pega educação que tem discriminação, eu acho que a discriminação ela está, assim..., você falou discriminação ou você falou preconceito, você lembra?

P – Agora ou no início?

L – Na hora que mencionou racismo.

P – Racismo.

L – Racismo. Então, existe, sim, a diferença de quem pode, quem está dentro e quem não está. As estatísticas mostram quem é que consegue chegar no, no nível superior, quem é que consegue chegar no médio, e quem é, qual é a porcentagem de quem fica no meio do caminho ou não chega lá, a maioria... é negro, né?

Eu acho assim: na educação, como qualquer outro espaço, existe, sim, o preconceito; existe o racismo. Agora, não sei porque eu falei isso agora, não era pra entrar isso, pergunta de novo o que você falou que você perguntou?

P – A gente estava falando um pouquinho sobre a questão da Educação Infantil e aí a gente ia entrar nessa questão de citar algumas ações que, na sua opinião, combatem o racismo na escola.

L – Ah!, sim; ah!, tá. Eu acho que a postura do professor é muito importante e da mesma forma que o professor se coloca quando uma criança bate na outra, quando uma criança toma o brinquedo da outra, quando uma criança é intransigente com relação ao outro, ela [a professora] deve agir com relação a isso, que é um, é mais, é a mesma coisa; é postura do professor que vai dar assim, vai ser o termômetro. Aí, no caso, se o aluno vai acatar ou não vai. E outra, trabalho com os pais, eu acho importantíssimo que os pais também fiquem cientes que existe essa obrigatoriedade desse ensino, que é importante, que comece na primeira infância e que, porque é plantar agora pra colher lá na frente, não adianta querer colher lá na frente sem ter plantado antes, lá na frente vai ser mais fácil, quem sabe a gente, nas próximas gerações, essa turminha que vem agora não tem diferença com as tais ações afirmativas, que muita gente condena que é como que fala a coisa do, de querer pegar no colo, proteger. Não é isso. É reparar uma coisa, uma coisa que não tá dando conta, deveria ser diferente. Igual às cotas: sozinhas, elas não vão fazer nada, eu acho, não vão ajudar muito, ajuda um pouco, tem que ter as cotas com o resto, uma estrutura por trás, tem que ter um sistema diferente, e as ações afirmativas sozinhas, só dar o leite, dar aquele salário que eles dão por criança, bolsa escola, só isso não é suficiente, só isso não pode ser, não pode ser só

isso, tem que ser isso de imediato, pra resolver e dar atenção por conta disso. Porque as pessoas, às vezes, eu acho, assim..., as pessoas não querem esmolas, as pessoas querem poder trabalhar, ter seu salário digno, poder morar com dignidade, poder ter saúde, ter um plano com dignidade e não precisar receber esmola, eu quero trabalhar e ter o meu sustento. A lei maior não garante? Que eu tenha moradia, que eu tenha direito ao estudo, que eu tenha direito ao trabalho, que eu tenho direito de ir e vir. A lei maior garante isso. Então, eu acho que é uma mudança de cultura que a gente tem que ter. Não é uma coisa isolada que vai resolver a questão do racismo do país ou no mundo, que a gente sabe que não é só aqui, é uma questão que vai levar tempo, vai levar tempo, vamos ver o resultado final, mas tem que cada um dar a contribuição para. Eu também vou contribuir pra que a coisa mude, eu acho que a gente tem que contribuir de alguma maneira, e você tá contribuindo aí, porque eu já estou pensando aqui qual o projeto...

P – Não só eu, você também.

L – Qual projeto que eu vou começar agora esse semestre pra poder salvar o ano, é verdade, depois eu te conto.

P – A gente falou um pouquinho sobre a unidade, o apoio administrativo pedagógico, né? E eu queria, assim..., só para a gente finalizar, tem mais duas questões pra finalizar, a questão do suporte de rede para esse trabalho. Houve um suporte ou ainda não há, como é que você ver isso, assim..., no âmbito de rede. Se a rede te dá ou não o suporte pra você fazer esse trabalho em sala de aula, se sim, se não, porquê?

L – Ah!, suporte... eu acredito que a rede não impede que você trabalhe; igual, no caso, eu vou pegar por mim: a rede abriu as portas pra uma formação maravilhosa dessas; é igual aquela coisa de você jogar semente e ela cair no asfalto; de repente, ela não frutifica porque a pessoa realmente não se interessou, não é tudo que toca a gente. Agora, a gente, enquanto profissional,

tem a obrigação de saber que isso é importante, que depende muito de mim. A rede lança a semente e eu tenho que correr atrás pra pode colher lá na frente. Eu tenho que fazer o trabalho, entendeu?, eu acho que é, assim..., e eu não sei, eu acho que a rede não impede que eu faça; agora, eu posso não ter material e ter que correr atrás desse material, mas até isso eu tenho que fazer também, eu acho. Não posso ficar esperando, a gente que reclama, pede, não se incomoda, solicita. Igual, “A Cor da Cultura” chegou na creche, não chegou? Era só para EMEIEF⁹²; chegou na creche, a gente pediu “A Cor da Cultura” na creche; chegou lá. Agora, ficar dentro do armário fechado, se eu não tenho as bonecas negras, eu não tenho os instrumentos que eu preciso pra instalar um VHS na “A Cor da Cultura”, eu vou pedir, eu vou tentar produzir, eu vou ter que mexer. A gente não faz tanta coisa... eu acho que se a gente tiver disposição e contar com um apoio, assim..., das outras pessoas no trabalho a gente consegue. A equipe junta, faz, eu sozinha, não faço; mas uma equipe junta, faz; uma equipe junta, pode pressionar; uma equipe junta, pode reivindicar; uma equipe junta, pode conseguir as coisas, sim. Então, a rede não impede que eu caminhe, não. Eu posso ficar sem caminhar porque decidi ficar na minha, mas não acho que a rede, eu acho que chegar lá e falar: “ah, eu estou precisando...”, assim..., eu nunca fui, mas eu acho que chegar lá e falar: “estou precisando...”, assim..., pelos menos me dá um norte.

P – E é, assim..., como uma última pergunta dessa. Como é que você vê a temática da relação étnico-racial no currículo. Ela precisa fazer parte ou não precisa fazer parte?

L – Nossa! Ela tem que fazer parte, ela precisa fazer parte, ela tem que fazer parte pra que ela efetivamente seja uma coisa normal e natural, como todo o resto. Ela tem que fazer parte, ela tem que estar dentro do contexto; não tem como não estar, porque se ela fizer parte, a busca, a procura, a pesquisa, o interesse vai ser muito maior por parte de todo mundo. E, se ela não fizer parte,

⁹² Sigla para denominar as Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

aí eu vou fazer porque eu quero, eu acho que ele tem fazer parte, tenho certeza que ela tem que fazer parte.

P – Só pra ver um pouquinho, ele tem que fazer parte do currículo, a gente percebe que ela está ali para ser trabalhada, agora se ela não estiver fica a critério subjetivo do professor?

L – Exatamente. Se eu não me dou muito bem com esse assunto, aí eu não vou trabalhar, eu não quero abordar esse assunto, dá muito trabalho, entendeu?

P – Ah!

L – Porque esse assunto incomoda, esse assunto mexe. E eu acho que o mais importante é esse conflito que a gente fica mesmo com relação a esse assunto. Ele tem que mexer mesmo. É só mexendo que você vai tirar de baixo do tapete, você vai conseguir que as coisas mudem realmente e, quem sabe, lá na frente, você vai fazer outra pesquisa com alguém, as perguntas não sejam outras por conta da mudança, não é verdade?: “como que era antigamente isso?” Olha que maravilha!

P – Cair no esquecimento, né?

L – Exatamente. Deixar de ser questão de raça, pra ser questão de ser humano.

P – Bom... acho que aqui a gente conseguiu dar conta.

L – É.

P – Agora, a gente vê todo esse material riquíssimo. Obrigada.

L – De nada.

Apêndice E
Entrevista com Carolina
Professora de Creche

Entrevista com Carolina⁹³

Professora de Creche

Dia 23/07/08 – Centro de Formação de Professores Clarice Lispector

P – Eu só queria te explicar um pouquinho, antes da gente começar sobre a questão da gravação, né? Porque, como eu estava te falando, algumas coisas a gente acaba perdendo, ao anotar; por isso que a gente está gravando. Então, porque a gente também grava? Para a gente ter os dados mais fiéis, porque depois eu vou transcrever essa fita, vou fazer toda a transcrição, vou enviar para você, então você vai ler tudo aquilo que você me falou e então, aí, vai ter a oportunidade de você falar: “não. Eu quero que mude essa palavra” ou “não. Quero que acrescente isso”. Você vai me dar uma devolutiva.

C – Ai que legal!

P – Quando você falar: “agora está legalzinho”, né?, com todas as modificações que você achar que devem ser feitas, você vai passar para mim, aí eu vou sentar com a orientadora e vou mostrar essa entrevista para a orientadora.

C – Tá ok.

P – Então, eu não vou mostrar antes de você me dar o aval final, que vai retornar isso para você. E depois que a gente transcrever, que eu analisar os dados, que a gente fazer tudo isso certinho, a gente vai utilizar os nomes fictícios, por conta de ser um trabalho científico, para não expor, tal; mas, de antemão, eu já te falo que meu trabalho não é no sentido de falar mal, não. É para constatar um fato interessante que teve na rede na questão de uma formação.

C – Que está sendo pensado, né?

⁹³ Utilizaremos a letra P para identificar as falas da pesquisadora e a letra C para a identificação das falas da professora Carolina (nome fictício).

P – Isso, neste sentido.

Então, eu queria agradecer muito, muito mesmo você ter aceitado a fazer a entrevista, no período de férias, no período de descanso.

C – Faz parte.

P – Não, mas eu acho que vai ser até melhor porque, talvez na correria do dia-dia a gente acaba... Então agradecer muito mesmo, inicialmente.

Então, me apresentar um pouquinho: meu nome é Camila, estou fazendo mestrado lá na PUC⁹⁴ há um ano e meio; então, agora eu estou partindo para a pesquisa de fato, atrás dos professores, entrando em contato com eles. E aí eu vou explicar um pouquinho como que eu cheguei até você e a gente vai conversando. Eu estou na rede (amanhã faz 5 anos), aqui na rede de Santo André, eu já trabalhei na rede de Mauá, desde 2000 em Mauá. E aí como é que... só para contextualizar um pouquinho porque essa pesquisa aconteceu. Quando eu entrei na rede de Mauá, em 2000, eu trabalhei de 2000 a 2003, normal, e 2003 saiu a lei 10.639. No ano que saiu a lei, Mauá fez uma formação em parceria com o pessoal do NEINB⁹⁵ da USP e eu participei desta formação, achei interessante e tudo e ficou lá. Em 2004, a gente fez um processo de implementar isso nas escolas. Eu era professora normal, então participei deste processo de como é que a gente vai fazer para lidar com essas questões dentro da sala de aula. Foi um pouquinho disso lá em Mauá.

Quando foi em 2003, também eu ingressei aqui em Santo André e aqui estava um pouquinho parado em 2003 nesse sentido, 2004 também, quando foi em 2005 veio a formação “Gênero e Raça”⁹⁶. Então eu fiz a formação “Gênero e Raça” e depois fiz a formação da “A Cor da Cultura”⁹⁷, que eu acho

⁹⁴ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

⁹⁵ NEINB – Núcleo de Apoio à Pesquisa em Estudos Interdisciplinares Sobre o Negro Brasileiro da Universidade de São Paulo (USP). Maiores informações: www.usp.br/neinb.

⁹⁶ Formação disponibilizada aos professores da rede de Santo André, no ano de 2005, pela equipe da Secretaria de Educação e Formação Profissional do município.

⁹⁷ Criado em 2004, o projeto “A Cor da Cultura” é a parceria entre a Petrobrás, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a TV Globo, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN) e o Canal Futura. Objetiva o trabalho midiático e capacitação de professores para o trabalho com a Lei 10.639/03. Maiores informações: www.acordacultura.org.br.

que você também fez. E eu falei: “Não, tem alguma coisa aí. A gente precisa divulgar isso que está sendo feito”. E eu já tinha essa intenção de fazer mestrado anteriormente, tinha um projeto antes que era na linha de políticas públicas. Então, eu adequuei esse projeto e tentei, participei do processo seletivo e acabou dando certo.

A minha orientadora é a Maria Malta, não sei se você já ouviu falar, se você conhece.

C – Não, de nome, assim, eu não lembro.

P – Não. Ela fala sobre Educação Infantil, sobre a questão de reformas, políticas públicas. Ela está bem dentro desta linha de pesquisa. Então, ela é minha orientadora.

E aí, assim..., o trabalho tem um nome provisório, que é Formação de Professores de Educação Infantil para as relações étnico-raciais. Então, esse é o nome provisório do trabalho.

Ele tem, na verdade, 3 objetivos. Então, quais são os objetivos que eu tenho com essa entrevista de hoje? O primeiro objetivo é contar um pouquinho como é que ocorreram essas formações na rede. Então, especificamente: “A Cor da Cultura” e a “Gênero e Raça”, porque tiveram outras, até teve o Africanidades⁹⁸, tudo, não sei se você participou?

C – Não, nem “Gênero e Raça”, não participei, não. Não participei da “A Cor da Cultura”.

P – E aí, assim..., eu vou focar mais nesses dois mesmo e saber como é que foram essas formações, quais estratégias ocorreram, o que aconteceu, se modificou alguma coisa na prática pedagógica ou não, como que teve de retorno isso para a sala de aula. Então, esses são os objetivos que eu tenho.

⁹⁸ No ano de 2006, os professores da rede municipal tiveram a oportunidade de participar do curso “Educação – Africanidades – Brasil”. Este curso foi promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em parceria com a Universidade de Brasília. Trata-se de uma formação continuada à distância sobre as questões étnico-raciais. Maiores informações: www.cead.unb.br/eab.

E tem o objetivo que ele ainda está no cantinho, não sei se eu vou mexer nele ainda, mas a gente está pensando em perceber de que forma elas se caracterizaram como política pública, ou sim ou não. Então, a gente ainda está pensando neste sentido ou não.

E aí, como é que foi que eu cheguei até você, na verdade? Eu fiz uma primeira entrevista com uma representante da Secretaria, em maio, e nessa entrevista eu falei para ela assim: “você tem algumas unidades que você pode me apresentar que tem alguns professores para eu fazer essas entrevistas“. Aí ela foi falando algumas unidades. Naquele dia que a gente teve o Ciclo de Debates⁹⁹ eu conversei com a E., que ela foi sua AP¹⁰⁰, né?

C – É.

P – E aí ela falou: “olha, na minha unidade, eu preciso ver, porque estou chegando agora, mas eu sei que lá no Marek¹⁰¹ tem a M. I. Aí eu falei: “ah, legal, será que eu poderia conversar com ela?” Ela falou: “não, conversa com ela que eu sei que ela fez a formação, que tem muito pra contribuir“. Então eu falei: “legal, vou conversar com ela, vou ver se ela tem disponibilidade“. Então foi por isso que eu entrei em contato com você e nós estamos aqui.

C – Ah, sim.

P – Só pra, assim..., contextualizar um pouquinho. Bom... e aí, como eu estava te falando da questão da gravação: eu estou fazendo a entrevista com você, vou fazer com mais alguns professores; então, ao final dessas entrevistas, dessas transcrições, de eu retornar para você, você voltar para mim eu vou ter

⁹⁹ A rede municipal de educação estava em reorganização curricular. Os “Ciclos de Debates” foram reuniões com professores representantes das creches e escolas municipais para a definição de alguns temas sobre a prática pedagógica, como: planejamento, avaliação, organização do trabalho pedagógico, entre outros. Esses ciclos ocorreram no primeiro semestre de 2008. A síntese dessas discussões gerou o documento “Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos tempos e espaços escolares”.

¹⁰⁰ Assistentes Pedagógicas (AP) são profissionais que cuidam da parte pedagógica das creches e escolas do Município. Cada espaço educativo possui a sua assistente pedagógica que, juntamente com a direção, compõem a equipe diretiva.

¹⁰¹ Referência à creche situada no bairro Jardim Marek.

alguns dados. Por que... Então esses dados, eles vão se tornar a dissertação, propriamente dita, eles vão ser analisados, vão ser fundamentados e vai se tornar a dissertação propriamente dita. E aí, o que eu queria dizer que você, a partir de agora você faz parte de todo esse processo. Estamos na parte da entrevista, depois você vai fazer... a qualquer momento, por isso que eu deixei o meu telefone com você, pra você entrar em contato “como é que esta a pesquisa?”, “e aí, entendeu?” Porque você vai fazer parte deste processo como um todo, agora. De agora até o final, você faz parte de todo esse processo. Eu gosto de frisar isso porque, muitas vezes, entrevista-se e aí não sabe, não vê o trabalho final, não sabe nem o que aconteceu. É o seu nome que esta lá, apesar de ser um nome fictício que vai ser colocado, mas você sabe que é você lá e aí você fica... só foi uma entrevista e nada mais, nunca mais vê. Então é, assim..., não é isso que eu quero, por isso que tem o contato pode ligar.

C – Qual o tempo previsto para concluir o trabalho? Ou não tem?

P – Então, eu tenho previsão para março do ano que vem eu estou tentando trabalhar para isso, mas vamos ver. Eu quero até março, vemos ver se a gente consegue.

Então, a gente vai tentar começar a seguir o roteiro, tá?, mas saiba que está aberto, se tiver alguma dúvida no meio da entrevista e quer perguntar, lembrou de alguma coisa: “ah, mas não tem a ver com essa pergunta agora”, não há problema, é totalmente aberta. Tem um roteiro só pra estruturar mesmo, mas que ela é aberta, tá?

C – Tá, está bom.

P – Então, assim..., pra gente começar, eu queria que você falasse um pouquinho da sua vida pessoal, da sua vida profissional, onde você trabalhou, o que você fez, quanto tempo está na rede, o que de formação você fez (tem

faculdade ou não); fala um pouquinho pra mim nesse sentido. Seu nome também né, inteiro.

C – É, sou Carolina, tenho quarenta e dois anos, sou casada, tenho dois filhos (um de seis e outra de nove), são os meus amores. E, assim..., eu estou na rede há dezoito anos e, como professora na função, há vinte e dois anos. Eu me formei com vinte anos, eu morava no interior de São Paulo, aí vim pra cá.

P – Em que lugar do interior?

C – Presidente Venceslau. Aí me formei lá com vinte anos, aí eu vim pra cá, pra Santo André, porque minha família já morava aqui, né? Então, eu comecei a dar aula e não parei mais. Assim..., sou professora por opção, né?, não me vejo em outra coisa. Tenho paixão pela educação e, assim..., eu comecei trabalhando no Estado como ACT¹⁰²; aí, depois, trabalhei como estagiária no Estado, mas todo dia ficava com sala de aula, né? Então aprendi muito, sofri muito; era, assim..., bem difícil. Aí, depois, prestei concurso na Prefeitura, passei; aí, depois de um tempo, prestei concurso no Estado também, aí passei no Estado; aí fiquei meio período na Prefeitura, meio período no Estado, mas, assim..., eu me identificava mais com o trabalho da Prefeitura. Então, eu larguei o concurso, me exonerei e peguei dobra¹⁰³ na Prefeitura. Até, nessa época, o pessoal falava assim: “você é doida, deixar um concurso”, né?

P – Quando tempo faz, mais ou menos, isso?

C – Foi, ai, faz muito tempo: dezoito anos, uns quinze anos.

P – Ah, há bastante tempo já.

¹⁰² ACT – Admitido em caráter temporário. Sigla que designa a função do professor contratado na rede estadual de ensino de São Paulo.

¹⁰³ Dobra é um termo utilizado pelos professores quando este tem um cargo (aprovado mediante concurso público) e trabalha no período contrário como jornada suplementar.

C – Foi logo que começou, é.

Eu sempre falei assim: “se eu quiser voltar para o Estado, faço concurso de novo e entro de novo”. Eu sou assim, tem que fazer o que acredita.

Nesse tempo que eu trabalhei na Prefeitura, eu trabalhei com toda a Educação Infantil na Creche, Educação Infantil na EMEIEF¹⁰⁴, EJA¹⁰⁵, no Ensino Fundamental, eu trabalhei com todos os ciclos, né?: primeiro ciclo, segundo ciclo¹⁰⁶. Eu gosto sempre de mudar, eu trabalho dois anos em um canto, depois eu mudo. Porque, assim..., eu acho que você não se acomoda, se você fica só num.

P – Deixa eu te perguntar uma coisa: especificamente com a Educação Infantil, você está a quanto tempo?

C – Na Creche, nessa atual, há quatro anos, mas antes disso eu trabalhei... Teve uma época, mas ou menos há uns dez anos atrás, Santo André implantou um projeto na rede... assim, eles queriam colocar professoras na creche, quando ainda não tinham. Aí, nesse projeto, eu participei, entrei, aí não deu muito certo porque havia muita discordância entre os professores e os auxiliares, que, naquela época, tinham outro nome. Então, nessa época eu trabalhei um ano, aí depois retornei agora a trabalhar. Faz três anos que eu estou na creche.

P – Então, a gente vai passar agora, essa foi mais a primeira parte da apresentação mesmo, né? Eu vou passar agora para uma segunda parte, que é uma parte de conceituação daquilo que você acredita sobre algumas coisas, eu vou te perguntando...

C – Então, eu estou falando da formação, mas em Educação Infantil eu trabalhei na creche todo esse tempo, mas eu trabalhei já em EMEIEF, eu

¹⁰⁴ Sigla para denominar as Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

¹⁰⁵ Educação de Jovens e Adultos.

¹⁰⁶ Os ciclos na rede municipal de Santo André são organizados da seguinte forma: Educação Infantil (1º ciclo: de 4 meses a 3 anos – 2º ciclo: de 4 anos a 5 anos), Ensino Fundamental (1º ciclo: de 6 anos a 8 anos – 2º ciclo: de 9 anos a 10 anos).

trabalhei bastante tempo. Assim, eu sempre trabalhava com uma sala de Fundamental e uma de Educação Infantil, né? Então, eu trabalhei, na verdade, mais tempo com a Educação Infantil do que com o Fundamental.

P – Então, você intercalava um ano Educação Infantil...

C – Não. Porque eu sempre tive dois cargos, dobra, agora eu tenho dois cargos, mas sempre tive dobra.

P – Entendi.

C – Então, sempre trabalhava com a Educação Infantil e Ensino Fundamental e trabalhei, assim..., muito tempo.

E a minha formação é em Pedagogia, Pós em Educação Infantil, e agora estou fazendo pós em Gestão.

P – Então, a gente vai agora para a segunda parte de conceituação, tá?

Qual raça/etnia você se identifica? Você é branca, negra, parda, como é que você se identifica?

C – Eu me identifico como branca, mas se bem que, assim..., eu discordo um pouco, eu sei que eu sou caracterizada como branca, mas eu tenho o sangue negro também.

P – Mas por conta da família ou por quê?

C – É. Minha avó era negra. Até, eu conversava com alguém, não sei quem falou: “não existe raça, existe a raça humana”. Eu sou bem disso, porque é difícil: quando você pergunta, você fica em dúvida. Se perguntar pra você: “qual é a sua raça” você fica sempre em dúvida, porque geralmente é uma mistura.

P – Assim...: eu queria que você falasse pra mim o que você entende por diversidade? O que, para você, é diversidade?

C – É a multiplicidade. Pra mim, é vida. Se a vida é feita dessa diversidade, né?

P – E o que você entende por relações étnico-raciais?

C – Pra mim, são as relações que envolvem as diferentes culturas.

P – Queria que você falasse pra mim, o que você entende por racismo?

C – Aí, racismo é quando essas relações envolvem preconceito, a diferenciação. Acho que nessas relações das diferentes culturas, se você percebe a desvalorização de um em detrimento do outro, por conta da cor, da cultura, aí eu acho que isso, né?, é racismo.

P – Queria saber de você se você acha que tem racismo na educação?

C – Só tem, né? Começa pelos professores. Assim... eu estava pensando, quando eu recebi este questionário, e às vezes sempre eu penso que você não vê quase professores negros, né? E quando você vê, até estranha: “nossa!, uma professora negra”. E, entre os alunos, é aquela velha história, você sempre pré-julga, por mais que a gente tente não pré-julgar, mas a gente acaba usando o pré-julgamento, a criança negra é a mais coitadinha, a mais desprovida, né?

P – Queria saber de você, se você conhece a lei 10.639? E, se conhece, você comentasse um pouquinho sobre ela.

C – É... assim... eu conheço, até nessa formação nós recebemos uma cópia, eu li, assim..., fiz uma leitura dinâmica, é claro. Mas eu só sei que ela trata,

assim..., o racismo mais como um crime, não é? Ela trata de forma mais séria a questão do racismo, mas conheço pouco, na verdade.

P – Você quer falar mais alguma coisa antes da gente passar para uma...

C – Não, só isso.

P – Então, agora a gente vai passar especificamente para a parte da formação. Acho que você já falou um pouquinho que você não participou da “Gênero e Raça” que foi em 2005, né?

C – Não, eu não participei da “A Cor da Cultura”.

P – Ah, então você não participou da “A Cor da Cultura”, só da “Gênero e Raça”.

C – É, é.

P – Então eu queria saber...

C – Que foi junto com a do meio ambiente, não foi?

P – Isso, isso.

C – Foi essa aí que eu participei.

P – Então, eu queria te perguntar uma coisa: como é que foi esse processo de te escolher pra você ir pra formação lá na escola? Isso foi um sorteio, isso foi...

C – Não, essa daí não; não foi sorteio, não. Porque, assim..., eu sempre me identifiquei muito com a questão ambiental, né? E até eu vim participar da “Gênero e Raça” por conta da formação de meio ambiente. Porque até então

não tinha interesse nenhum em trabalhar, não, participar da formação “Gênero e Raça”. E, assim..., eu sempre me envolvi muito com essa questão ambiental. Aí, por conta disso eu fui escolhida, me indicaram, mas, assim..., foi de comum acordo com as outras professoras. E aí eu acabei participando da “Gênero e Raça” e, no final da formação, eu acabei constatando, assim..., que foi mais importante até essa de “Gênero e Raça” porque, assim..., era uma coisa que eu não tinha interesse, não participava e foi muito legal, mais proveitosa.

P – E porque você não tinha esse interesse? Só comenta um pouquinho o que te fazia não ter interesse. Ou você não consegue identificar isso? Como é que é?

C – Porque, assim..., embora eu acho, assim..., que todo mundo tem um pouco de racismo, por uma questão ou por outra você acaba, faz parte da cultura da gente, infelizmente, né? Mas, assim..., eu tenho essa questão bem resolvida, consigo tratar, assim..., de uma forma legal essa questão na sala de aula. Então, não havia necessidade, achava que eu não fazia parte deste problema.

P – Eu queria que você falasse um pouquinho pra mim se você lembra, na formação específica, algumas estratégias, algumas formas que te chamaram a atenção dessa formação, o que foi mais marcante para você? Você lembra?

C – Sem dúvida foi o vídeo, o vídeo “Vista Minha Pele”, que até acho que foi no geral, porque quando passou o vídeo a pessoa... houve um estranhamento com aquela situação colocada no vídeo e o que mostra que a gente é racista sim, de certa forma. Em maior ou menor grau, mas a gente é.

P – E além do vídeo você lembra de mais alguma coisa?

C – Eu lembro das apresentações em *Power Point*... e só.

Eu sei que da parte indígena teve também o índio que veio colocar a sua experiência, foi bem legal, né?, e acho que só isso. Teve só isso, não; teve muita coisa, mas que eu lembro que ficou mais marcante ali.

P – Então, a gente vai passar por um processo agora que é assim: você falou pouquinho pra mim da formação, como que... Agora eu quero saber desse processo de retorno para a escola. Porque você foi escolhida, você acabou de falar pra mim que de comum acordo com os professores... E aí, como que é que você voltou? Você teve momentos de multiplicação, não teve momentos de multiplicação?

C – Teve na RPS¹⁰⁷.

P – Deixa eu te perguntar uma coisa: essa multiplicação, ela acontecia como? Por exemplo: você vinha no encontro na semana e nessa mesma semana era socializado ou esperou terminar a formação?

C – Esperou terminar a formação. Não, eu acho que não esperou terminar, mas não era a cada formação, não. Eu sei que englobava um tempo e, às vezes, tinha um espaço para fazer, compartilhar. Porque eu não lembro exatamente, eu lembro que não foi a cada formação, mas também não foi uma só, teve mais de um momento.

P – O que você utilizou para poder falar para quem precisava, por exemplo, professores, funcionários?

C – Não, só para os professores.

P – Você lembra como que foi isso?

¹⁰⁷ RPS – Reunião Pedagógica Semanal é o momento previsto na carga horária do professor (2 horas semanais) para tratar de assuntos específicos da creche/escola, trabalhar algum tema de formação ou realizar o planejamento da prática pedagógica.

C – Não, só oralmente mesmo.

P – E aí, assim..., eu queria saber um pouquinho como é que o grupo recebeu sua socialização, essa troca de conhecimento que você passou para o grupo? Como é que os professores receberam isso?

C – Então, eles demonstraram interesse, tanto é que no PPP¹⁰⁸, eu não lembro bem a data, eu já falei que eu sou ruim de memória, né?, mas eu sei que nós sentamos para conversar no PPP e nós temos algumas ações, nós pensamos em trabalhar com esse vídeo, “Vista Minha Pele”, no encontro com os pais, né?; encontro com pais, não: *escola de pais*, que lá, assim..., tem mensalmente uma reunião com os... a assistente social faz uma reunião com os pais para dar alguma formação. Aí, nós pensamos em incluir essa questão do “Gênero e Raça” nessas formações. Aí pensamos em divulgar, assim..., através da arte, divulgar as diferentes culturas, né?, só que infelizmente ficou tudo no papel.

P – Por quê? O que aconteceu?

C – Eu acho, né?, assim... pela dinâmica da creche, que as coisas acontecem... nunca tem tempo de sentar e planejar. E também porque a questão do gênero e raça, a gente pensa, assim..., na hora você discute, você fica todo empolgado, aí depois quando a questão do preconceito não é tão visível você esquece, né? Porque a gente costuma pensar naquelas coisas que incomodam, se está muito presente ali, presente mesmo, visível, aí você pensa naquele assunto, se não está, aquele aluno que dá problemas, aí você pensa nele, porque ele está ali e não tem como ignorar; mas, se ele está camuflado, você acaba não pensando, né?

P – Deixa eu tentar fazer um paralelo. Seria a mesma coisa como se um ano em que eu tivesse um aluno com necessidades especiais então aí...

¹⁰⁸ PPP – Projeto Político Pedagógico.

C – Você pensa. Isso. É isso mesmo.

P – E, no caso, não tivesse esse aluno, você acaba...

C – Se transcorre de forma tranqüila, aí a gente acaba deixando meio de lado e pensa em coisas mais urgentes, né? Não que isso não seja urgente, mas como está meio camuflado ali a questão do preconceito, você... você acaba deixando meio de lado.

P – Eu queria saber um pouquinho se essa formação, tanto “Meio Ambiente” que foi junto praticamente, e “Gênero e Raça”, se ela trouxe alguma coisa para a sua prática, se acrescentou alguma coisa para a sua prática profissional?

C – Com certeza, né? Porque, assim..., por menos que a gente seja visível a mudança, eu acho que toda formação em que você faz, que você acredita e que você, assim..., empolga, ela acaba refletindo, mesmo que você não perceba, ela muda. Porque o ser humano é feito de aprendizagem, de mudança, de vivências. Então, talvez não seja tão, assim..., eu não consiga dizer que mudou exatamente, mas eu sei que mudou, né?, eu sei que acrescentou alguma coisa.

P – E aí, você falou que não conseguiram realizar nenhuma ação na escola?

C – Não de forma... talvez tenha acontecido, assim..., na sala de aula, individualmente com cada grupo, mas a gente não conseguiu realizar alguma coisa enquanto grupo.

P – No coletivo.

C – No coletivo.

P – E na sua sala, especificamente, você conseguiu fazer algum trabalho?

C – Específico, não. Assim... mas sempre quando surge alguma questão que envolve algum tipo de preconceito com a criança, a gente trabalha o quê? Na roda de conversa, conversando, ou trazendo alguma história. Aliás, a única coisa que eu lembro que a gente fez se tratando da questão da cor, né?, do negro foi... nós fizemos peça, as educadoras fizeram a peça “Menina Bonita do Laço de Fita”¹⁰⁹, que as crianças adoraram.

P – Então vocês encenaram, né?

C – É...

E a menina bonita era uma educadora que a gente tinha lá, ela é muito dez, a Amanda [nome fictício] e ela é negra. Então, assim..., ficou bem legal. E as crianças adoraram, né?

P – Eu queria perguntar pra você assim: o que você acha que facilita e que dificulta o trabalho com a relação étnico-racial na sala de aula? Se tem...

C – O que facilita é a receptividade das crianças, porque as crianças, tudo o que você tenta trabalhar com ela, elas aceitam, elas se divertem, elas entram no jogo, né? E o que dificulta é porque a questão do preconceito, ela está muito camuflada. Como faz parte da cultura, a gente acha, assim..., algumas coisas, que na verdade é preconceito, caracterizaria preconceito a gente acha normal.

P – Aí, eu queria saber um pouquinho agora, especificamente da “A Cor da Cultura”. Você falou que não fez “A Cor da Cultura”, mas eu queria saber se teve algum outro professor que fez na unidade e se você teve acesso?

C – Não. “A Cor da Cultura”, eu acho que era só para as AP’s, não era? Se não me engano, foi por essa razão. Eu acho que quem fez foi a E.

P – E aí chegou a levar até vocês?

¹⁰⁹ Menina Bonita do Laço de Fita é o nome do livro infantil de Ana Maria Machado, o qual serviu de inspiração para a dramatização realizada pelas educadoras da creche.

C – Eu sei que chegou um material na escola e a gente sabe que tem um material e, volta e meia, a gente pega lá, mas nós nunca paramos, assim..., para estudar o material, para explorar o material. Que é uma grande falha, né?, mas a gente não usou.

P – E... por exemplo...

C – Não, eu acho que algumas professoras, não... algumas professoras chegaram a utilizar, também. Porque, até uma das meninas lá, eu sei que ela comentou que tem essa “Menina Bonita do Laço de Fita”, tem no vídeo, né? Acho que tem.

P – Então a AP fez, né?, no caso. E aí eu queria saber se ela fez algum tipo de socialização com vocês, você se lembra? Se teve algum movimento neste sentido?

C – Eu acho - eu acho, não. eu tenho certeza - que ela socializou, assim..., oralmente, também em RPS. Só que essa época, eu acho - acho não, tenho certeza -, não tinha chegado o material, os *kits* vieram depois, né? Aí acabou chegando e...

P – Eu queria saber um pouquinho sobre a direção, né?, como é que foi nesse sentido? Se ela deu apoio, se ela não deu apoio? Tanto da questão administrativa, pedagógica, da equipe para a socialização?

C – Ela sempre dá e, assim..., é por conta, assim..., como a gente não vê um problema muito visível, a gente acaba deixando de lado. E sempre ela lembra: “olha gente, tem o material da ‘Cor da Cultura’, tem o material”, né? Só que a gente acaba não parando para, ou seja, a gente não dá a devida importância, né? E me incluo nessa.

P – Hoje você falou um pouquinho... só retomando, do PPP, que vocês colocaram algumas ações, você sabe se ainda tem alguma coisa no PPP?

C – Não. Porque esse ano tem, mas é do ano passado, desse ano não. Até o nosso PPP, assim..., está com problemas, não está concluído, né?

P – Hoje vocês não pensam, não tem projeto, nem planejamento?

C – Não, não tem projeto nenhum nesse sentido.

P – Então, agora, assim..., vamos passar para mais uma etapa: eu queria saber de você como é que é trabalhar nessa questão da relação étnico-racial com a Educação Infantil? Se você acha que é importante ou não é importante, considerando essa faixa etária da Educação Infantil.

C – É muito, né? Porque é na infância que se formam os valores. Então, se você, mesmo na questão ambiental, eu sempre falo que se você formar os valores na Educação Infantil, os hábitos, no caso da educação ambiental, você leva para o resto da vida. É difícil mudar os valores de uma pessoa adulta, até é possível, mas é mais difícil. E de uma criança, não.

P – Eu queria saber qual é a sua postura quando você vê em sala de aula um ato de discriminação, ou entre os alunos, ou entre professores e o aluno, como é que você vê isso? Como é que você interpreta isso? Tem alguma atitude?

C – Na Educação Infantil, é a roda de conversa mesmo: sentar para conversar, discutir.

P – Conversar sobre o fato?

C – Isso. Porque, como as crianças são receptivas, elas acabavam falando, né?, expondo o que pensam. É conversar ou trazer em forma de... como as

crianças gostam muito de história e eu gosto de história, trazer em forma de histórias que abordem o assunto. Outra coisa que, assim..., eu costumo fazer e eu acho, assim..., que quem vê de fora não entende que tem a ver com essa questão racial ou de construção de valores, é a questão da pesquisa. Eu sempre faço experiências com meus alunos, né? Então, porque eu acho, assim..., que o pesquisador, ele olha muito além da aparência, o pesquisador tem isso: lê, olha o que está por detrás. Eu acho que se você estimular a pesquisa nos alunos, esse gosto de fazer experimentos, ele vai acabar percebendo as coisas além de que a sociedade vê, do que a cultura de massa vê.

P – Me dá um exemplo de alguma, não precisa ser necessariamente desse tema.

C – Que tem a ver com cor, eu fiz a experiência. Eu sempre faço. Todo ano eu faço, porque eu gosto de extrair a clorofila das plantas, então na roda de conversa a gente conversa: “olha, a planta, ela também tem sangue, só que tem um nome diferente, tal, né? Então, que cor é o nosso sangue?” E aí é uma hora que até aquele que tem a pele mais escura, a pele mais clara, né?, então eles vão falando: “não, é vermelho”, isso eles têm clareza que o sangue da gente é vermelho. Então, depois eu pego folhas de folhagens vermelhas e folhagens verdes e coloco, macero, coloco no álcool e a clorofila é verde, né?, então faz um paralelo, sabe?

P – Independente...

C – Independente das cores, né? Então o sangue é da mesma cor, né? Não importa, tem flor verde, meia amarelada, folha, mas em todas elas a clorofila é da mesma cor, o sangue é da mesma cor. Então, e até que não tem nada a ver com cor, né?, outro dia nas escadas nós pegamos uma aranha e colocamos ela no aquário para observar o que acontecia. Foi muito legal, que ela soltou a pelezinha, que eu não sabia que aranha soltava igual à cobra, né?, porque daí

uns dias estavam duas aranhas. “Aranha morreu”, mas daí a pouco a aranha estava viva, né?

Então, essas coisas pequenas, assim..., que as crianças gostam, aguça a curiosidade, eu acho que isso ajuda também elas a formarem esses valores, né?

P – Eu só vou retomar uma coisinha. Você está com que ciclo?

C – Dois. O ciclo um não é a minha praia, não.

P – Então, a maioria das vezes você trabalha com o ciclo dois.

C – Não. Eu sempre trabalhei com o ciclo dois, nunca trabalhei com o ciclo um.

P – Ciclo dois está com que faixa etária, lá?

C – Três anos e meio a quatro e meio.

P – Tá.

C – Acho que eu não sei lidar direito com os outros, não. E, assim..., como eu tenho muito essa questão da, do letramento, do experimento, aí os pequenininhos já ficam mais difíceis, né? Aí, eu sou mais os maiores.

P – Demanda uma maior adaptação, né?

C – Se bem que tudo é experiência, né? Qualquer dia eu tento.

P – Eu queria que você falasse, se bem que você falou que lá na sua escola não teve nenhum trabalho efetivo, né?, que pode ter acontecido alguns trabalhos pontuais em sala de aula. Mas eu queria que você me falasse qual a

sua opinião enquanto rede. A rede facilitou ou não facilitou que esse trabalho acontecesse? Se sim, porquê, e, se não, porquê?

C – Não, facilitou. Tanto é que algumas unidades, que teve uns trabalhos bem legais, né? Até, nas férias, agora, uma amiga minha foi na minha casa e ela estava falando de um trabalho super legal que ela fez. Aí veio o pessoal, acho que do Rio, conhecer o trabalho de uma ONG, né? Ela fez um livro super legal com as crianças; trabalha até hoje com esse livro. Ela até queria publicar. Aí, por essa questão..., aí é um dilema, né? A rede poderia até valorizar a publicação desse trabalho, mas, assim..., ela foi atrás e aí não conseguiu publicar, mas, enfim..., tem algumas unidades que, assim..., foram feitos trabalhos bem legais, né? E eu acho que a formação ajudou. A rede disponibilizou material, nós que acabamos não usando, né?

P – Essa sua amiga... sobre essa questão é o trabalho.

C – É, é. Porque ela tinha uma aluna negra na Educação Infantil e a menininha tinha um cabelinho todo, né?, afro mesmo, aí ela, acho que não se gostava, ela queria alisar o cabelo. Ela começou um trabalho nesse sentido. Nossa!, ela fala com um encanto desse trabalho.

P – E ela trabalha em que unidade?

C – Acho que Jardim Cristiane, é a L., não sei se você já teve contato com ela.

P – Não, não tive contato, não sei quem é.

C – Então, e ela fez esse livro, né? Eu sei que ela fez esse livro, nossa!, um projeto super legal, ela sempre fala. E aí ela tentou meios de publicar o livro, né?, de fazer a publicação, mas aí ela não conseguiu, mas ela falou que até ela usa o livro.

P – Mas, neste sentido, você acha que a rede pode dar um suporte maior?

C – Poderia, né?, buscar uma forma de, se realmente for muito legal o projeto, de publicar, né? Publica-se tanta coisa, né?

P – Verdade.

C – Ou até nem publicar, sabe?, divulgar mais, porque que nem antes que tinha aquela troca de experiências que era muito legal. Aí, eu nem lembro mais o nome, “Fazendo a Diferença”¹¹⁰?, mas antes tinha, sim, a inscrição para apresentar os trabalhos, foi uma época bem legal.

P – Eu queria que você falasse pra mim, que você citasse algumas ações que, na sua opinião, ajudam a combater o racismo na sua escola. Algumas coisas que a gente pode fazer para combater o racismo na escola, segundo o que você acredita.

C – Aí eu acho que é no dia-a-dia: tratar todos como iguais, respeitando, claro, a diversidade de cada um, diferença de cada um, mas realmente tratar todos como seres de direitos, de capacidade. É só isso que vai garantir.

Até, respondendo a outra pergunta que você tem no final que é, assim..., se isso tem que constar como um conteúdo: eu acho que não ia dar conta, porque tem tanta coisa que consta como conteúdo, como lei, se a pessoa não tiver dentro de si ela não vai conseguir fazer um trabalho legal, não vai garantir nada.

P – Então, como questão de currículo, como conteúdo, você acha que não?

¹¹⁰ O Projeto Fazendo a Diferença é um incentivo da Secretaria da Educação aos professores. Os interessados ministram cursos, oficinas e palestras de acordo com aquilo que vivenciaram em sua prática pedagógica. Tudo isso é realizado no Centro de Formação de Professores “Clarice Lispector”. O intuito é trocar experiências, além de mobilizar os professores a compartilharem suas práticas.

C – Como currículo, não. Eu acho que ele tem que ter, tem que se trabalhar essa questão, mas o fato dela constar no currículo como obrigatório não vai garantir a efetivação.

P – O que você acha que garantiria?

C – Talvez a continuidade. Porque depois daquela formação da “A Cor da Cultura”... “A Cor da Cultura” não, foi a “Gênero e Raça”, talvez [se] eu tivesse participado da outra, de outra, de outra, de outra, a gente acaba mantendo vivo aquele interesse e aí você talvez consiga efetivamente fazer algum trabalho dentro da sala de aula, né? Porque, assim..., olha, eu participei da “Gênero e Raça”, aí houve aquela discussão na escola e nós ficamos empolgados, mas depois, por conta da correria, aí não se tocou mais no assunto e o assunto morreu. Talvez, se a gente tiver com mais constância essas formações, aí, talvez...

P – Realimentando?

C – Realimentando, isso mesmo: realimentar.

P – Vamos dar uma olhadinha aí nas suas anotações?

C – Não. Eu acho que é só isso.

P – Por que você tinha feito algumas anotações?

C – Não, é porque senão eu esqueço tudo, mas eu acho que foi isso mesmo; não esqueci de nada, não.

P – Tem alguma coisa que você queira acrescentar, que você queria... Porque, às vezes, você tem...

C – É que eu coloquei aqui, do currículo, que não adianta fazer parte do currículo se não tiver uma conscientização, né? Mas, talvez seja isso mesmo, realimentar essa discussão, assim..., periodicamente pra gente. Porque eu acho, assim..., que tem muitos assuntos importantes na sala de aula e a gente sempre acaba deixando muito de lado, né? Que nem agora, eu estou fazendo a formação de matemática, aí eu estou toda empolgada com matemática, mas, assim né?, às vezes a gente tem a formação e depois acaba não levando para a sala de aula.

P – Mais alguma coisa que você queira acrescentar, que você queira...

C – Não.

P – Não?

C – Ai, fui clara? Se não...

P – Foi, foi clara, sim. Fica tranqüila.

C – Eu sou assim: eu viajo.

P – Não, não.

Então eu queria te agradecer muito, muito mesmo, novamente, pela oportunidade de dar todos esses dados legais que agora eu vou transcrever e a gente mantém contato.

C – Ai, deixa eu te perguntar uma coisa por curiosidade: nas outras entrevistas que você fez com o pessoal, você tem percebido muita mudança na sala de aula ou não? Em geral ou não, foi tudo assim...

P – Na verdade, vou ser muito sincera com você. Você é a segunda pessoa que eu fiz a entrevista. Eu fiz uma entrevista ontem, então, assim..., sabe?,

quase não deu pra sentar pra ver, pra você reler. Então eu ainda não consegui ver.

C – Mas você falou que fez um projeto, né?, você conseguiu desenvolver algum trabalho legal assim ou não?

P – Então, nós, lá da creche, conseguimos fazer algumas coisas, na creche que eu trabalho. Nós conseguimos algumas coisas coletivamente e tudo.

C – Mas aí a questão do preconceito é muito visível, ou não, é camuflada e a gente não percebe?

P – Eu acho que... Eu penso assim: que quanto mais a gente vai mexendo, a gente vai encontrando.

C – É que é.

P – Parece que não, parece que ali está tudo normalzinho, mas você vai encontrando. Então, a gente encontrou algumas coisas com os funcionários, né?, a gente foi pensando pontualmente.

C – Mas é isso mesmo que eu acho, sabe? Não sei se eu, talvez, eu acho isso mesmo que ela existe, eu tenho certeza que existe, mas, assim..., a gente acha normal porque faz parte do dia-a-dia, né?, e a gente acha que...

P – Tá acostumado. Muita coisa nos foi apresentada dessa forma, então...

C – Agora, no EJA que, porque à noite eu tenho sala de EJA. No EJA, não, eles se expõem mais, já é mais nítido o preconceito, né? Esses dias, eles falavam: “ah, professora, o problema é que os nordestinos vêm pra cá”, aí eu falei: “e de onde vocês acham que seus pais vieram?”

P – Tem de trabalhar toda essa questão, né?

C – Tá na cara que eles são descendentes de nordestinos, como eu também sou, né?. “O problema de São Paulo são os nordestinos porque eles vêm pra cá”; eu falei: “olha você, viu!”

P – Complicado, né? Mas é isso aí.

Apêndice F
Quadro das categorias

QUADRO DAS CATEGORIAS

Categorias	Fala de Antonieta (representante da Secretaria de Educação e Formação Profissional)	Fala das professoras
Princípios das formações	<p>Recebi o convite em dezembro [de 2004] e iniciei em 2005 como Gerente do Ensino Fundamental, que, para além de todas as demandas do fundamental que existiam, existia essa demanda: a demanda de olhar para essa lei¹¹¹ que desde 2003 esperava alguma resposta.</p> <p>Os motivos eram a necessidade mesmo, acho que a importância do tema. A demanda dos movimentos sociais existia.</p> <p>O primeiro movimento que nós fizemos foi uma pesquisa com a rede. Era uma pesquisa bastante simples, se não me engano 10 perguntas¹¹² que deveriam ser feitas no coletivo de professores, pelo coletivo de professores junto à equipe diretiva. E elas queriam saber, por exemplo, se aquele coletivo acreditava que no Brasil existe racismo, se o racismo implica na ascensão social, se o racismo implica no acesso ao emprego, nos serviços, às possibilidades em geral, para os jovens, enfim. E a pesquisa nos trouxe aquilo que nós já sabíamos, se bem que foi uma surpresa, de maneira geral a rede em quase 100% dizia: “é verdade, existe racismo no Brasil, por consequência existe aqui também, tudo isso implica na condição das pessoas acessarem o mundo e aquilo que ele tem para oferecer”. Então, isso já estava ok, a rede sabia disso. Todo mundo dizia que questionar o quesito cor era bastante complicado, as pessoas avaliavam que perguntar a cor das pessoas não era simples, só que uma das últimas perguntas da pesquisa era: o que sua unidade tem feito para lidar com a questão? E aí 30% das escolas, em</p>	<p>É. Porque as influências são sofridas hoje, quer queira quer não, as estatísticas mostram isso e as mudanças, o que ocorre hoje, é consequência do que foi lá atrás, de toda uma história de submissão. Ah! Eles também não foram tão submissos assim, eles lutaram, né?, haja vista os quilombos. (Professora Lélia)</p>

¹¹¹ Refere-se a Lei Federal nº. 10.639/03.

¹¹² Questões que faziam parte da referida pesquisa: “1)O grupo avalia que somos um país racista?; 2) Questões de gênero e raça podem influenciar no acesso ao emprego e condições de vida adequadas?; 3) Identificar o quesito cor, é importante para qualificar a identificação da população brasileira?; 4)Estamos preparados para fazer este questionamento às pessoas? Este questionamento é simples de fazer?; 5)A equipe desta unidade tem conhecimento da lei 10.639?; e 6)A escola tem ações/projetos que tenham como objetivo o trabalho com a temática da Igualdade Racial?”

¹¹³ A formação “Ação Escrita” foi realizada aos professores da rede municipal no intuito de qualificar o trabalho do professor alfabetizador.

média, não me lembro (até trouxe as pesquisas para a gente olhar juntas), 30% das escolas diziam que faziam alguma coisa, as demais diziam: “tratamos de vez em quando”. Então, se existia alguma ação ela era tênue, era pouco significativa, então a gente já tinha elementos do que sabia e do que faltava saber. E uma das perguntas que a gente fazia era: o que devia ser tratado quando se pensava em diversidade? Ainda que a pesquisa tinha focado esta questão, outra pergunta que a gente fazia: você conhece a Lei 10.639? Ninguém conhecia, pouquíssimas pessoas da rede sabiam do que se tratava ou tiveram acesso ao parecer 03/2004. Então era muito superficial.

...e aí tentar mostrar o tempo todo o quanto eles tinham que protagonizar esse processo.

Então, eu costumo dizer e eu repito que aos meninos há o direito de aprender e ao professor há o direito de aprender a ensinar, porque para além dos conteúdos da lei, a discussão que se faz desde o começo foi essa: a gente precisava sensibilizar o professor para a importância dessa discussão, não poderia ser mais um ponto na lousa, não podia ser mais um texto colado no caderno, tinha outras discussões para ser feita que era sensibilizar o professor para ele olhar para ele primeiro. E aí como é que você lida com isso? Quando é que você sente dentro do contexto? Quando é que você sente fora? Como é que você se autodeclara? O que se é?

Então eu acho que havia sensibilização. Também foi uma opção política na época: nós vamos com o pé no peito dos professores e dizer ‘vai ter que cumprir nos rigores da lei’ ou nós vamos começar sensibilizando os professores para essas histórias, para esses números, para esses dados?, enfim... Eu acho que foi uma decisão acertada, né?, porque quando a gente afeta as pessoas, a resposta foi a que nós esperávamos. Porque, daí para frente, a gente tinha que fazer um exercício de manutenção. Não existe um investimento sempre do mesmo jeito com o mesmo peso. Nós ficamos dois anos fazendo um investimento maior, mais freqüente, visita, cobrança, enfim: a insistência.

Porque o que a gente dizia para os professores: não dá para folclorizar a cultura negra, não dá para transformar o trabalho sobre tudo isso quando a gente está falando com a Semana da Consciência Negra, em novembro. Então tinha um cuidado: não podemos folclorizar; a discussão é séria, grave, é urgente; então como é que nós vamos cuidar disso dentro do tempo que nós tínhamos, que não eram 120 horas como a gente sonhava, não eram 180 horas, era uma carga horária menor.

Quer dizer, olhar o quanto, como é que a gente aprendeu, todas as vezes que você falava desse povo, você falava sempre com uma vinculação tristonha, empobrecida, fracassada. Porque está sempre vinculada à escravidão, à pobreza, ao sofrimento, à ausência de reação. As pessoas falam: “*meu*, se eles eram tantos, porque eles não reagem?” e eu dizia para elas: “nós somos tantos, porque nós não reagimos?” Porque a gente agüenta tudo? Somos tão explorados quanto, e aí? Acho que a gente precisa deslocar um pouquinho para o contexto histórico e outra: se eles não reagissem, não existiam quilombos, não é? Mas tem, assim..., uma série de interpretação, literaturas, muitas vezes que...

Então, os professores eram remunerados e ainda assim foram certificados e tudo o mais. Então houve esse cuidado.

Então, a gente discute desde o início dessa gestão a importância de a gente ter (e a gente brinca) de guarda-chuva de formação. Nós tínhamos uma matriz de formação. Todos os processos formativos, eles tinham que estar vinculados a essa matriz, até para evitar que um estivesse falando uma coisa e outro falando, outra completamente diferente. E por isso também a importância de implicar a nós, o nosso trabalho nos processos formativos. Então, tinha, aí sim, uma distribuição de prioridades, então o que era prioridade em cada momento, tanto é que o Ação Escrita¹¹³ veio depois. Então, eu vejo isso de maneira, é..., como a rede se sensibilizou para a discussão disso, ela cuidou disso, tirou professores de sala de aula e depois ela foi cuidar da alfabetização e tudo o mais. Não estou falando que ela disse: “ah!, isso aqui primeiro e depois vem outra coisa”. É que a gente precisava preparar formadores para

	<p>essa discussão. Então eu acho, assim..., que os princípios, todos eles, foram garantidos.</p>	
<p>Programa elaborado pelo município versus “pacote” de formação</p>	<p>Naquele momento nós avaliamos que talvez fosse interessante não trazer ninguém para fazer palestra, para fazer formação, nós queríamos fazer um processo organizado por nós, à luz do que a gente estava aprendendo, estudando, lendo lá com a equipe do GRPE.</p> <p>não dava para formatar um pacote de formação e executar ou trazer alguém para fazer a nossa lição de casa.</p> <p>Porque o que a gente não queria, e não quer, [é] delegar as nossas discussões para um terceiro. Sabe? Então, eu contrato um pacote porque isso tem para todo o lado, todo lugar tem, todo mundo tem um bom pacote. Você paga a alguém, alguém vem aqui, dá a formação e pronto: conteúdo dado. E nós não queríamos isso de jeito nenhum. Costumo dizer que todas as amarras do processo de formação têm de ser nossas. Toda a adequação, tematização de prática precisa vir para a roda o tempo todo, porque senão você faz uma discussão linda conceitualmente em termos de história, de dados, o professor fala: “tá bom”, ele volta lá, um chama o outro de macaco e ele não sabe o que ele faz com isso.</p> <p>Enquanto nós fazíamos essa formação, enquanto participávamos do GRPE e de todos os fóruns que a gente conseguia participar, eu descobri o material da “A Cor da Cultura”, pelo <i>site</i> e pelo Canal Futura, quando falava um pouco dessas ações. E aí eu comecei mandar solicitações para eles.</p> <p>Tinha umas primeiras conversas em 2005, [e o] retorno deles dizendo: “estamos avaliando quais serão os municípios que participarão no Estado de São Paulo”. Estava em processo de formatação deste projeto. Por quê? A gente fala Futura, mas eu fiz esse pedido para a SEPPIR, Petrobrás, Futura, enfim..., porque tem diferentes parceiros. A gente fala “Futura” porque estava produzindo o material videográfico, mas a gente sabia dos diferentes parceiros.</p> <p>Por causa do GRPE, eu tinha contato com pessoas da SEPPIR e também já conversava com eles: quando é que sai o projeto,</p>	

	<p>quando o material vem e tal; e fui cercando um pouco. Não estou falando que foi isso que ocasionou a parceria, mas a gente foi contando que a cidade já vinha fazendo projeto.</p>	
<p>Protagonismo da gestora</p>	<p>Tinha, porque assim que eu assumi o Ensino Fundamental, a lei já estava atrasada. Uma das coisas que eu assumi na Gerência era cuidar da organização do trabalho em relação à lei, né? Então, eu tinha: a gente estava em discussão sobre a previsão do Fundamental de nove anos, já naquela época tinha uma discussão anterior, como é que ia organizar os ciclos, a discussão do PNL, tudo o que cabe a uma Gerência de Fundamental, e uma das discussões era como é que nós vamos cuidar do conteúdo da lei. Tinha, sim, uma discussão de Secretaria.</p> <p>Como a gente estava assumindo a Secretaria, a gestão começando, apesar da Cleuza, naquela época, já era secretária. Assumir uma nova gerência significava olhar que território era esse, que dados eu tinha, a rede crescendo, enfim.</p> <p>Então, foi logo em seguida que veio o convite para a participação no GRPE. Então, assim..., a participação no processo de formação nos ajudou muito a pensar o processo de formação, né?, e a decisão de dizer “não”; nesse momento, nós vamos conduzindo e já enxergando quem seriam os possíveis parceiros para a discussão e tal.</p> <p>olha o que aconteceu quando a formação toda veio a gente começou com uma discussão (até bem lembrado o que você está falando), a gente começou com uma discussão que veio falando da questão ambiental. A gente tinha algumas parcerias na época e aí veio discutindo toda a questão planetária, a questão brasileira, a questão do meio, a questão urbana até ela chegar na linha que separava as classes sociais e quando chegou na linha de pobreza, miserabilidade, foi esse gancho que eu peguei para começar toda a discussão: “quem é que está neste lugar? Quem são as pessoas que estavam neste</p>	

¹¹⁴ O Projeto Sementinha foi implantado em 2001. Atende a crianças de 4 e 5 anos em educação infantil não formal. A construção dos saberes se dá por meio do envolvimento comunitário.

¹¹⁵ Os Centros Educacionais de Santo André (CESA) foram criados em 2003 com o intuito de articular, em um único equipamento, ações educacionais, culturais e de lazer. Esses espaços contam com Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF's), Creche Municipal, Centro Comunitário, salas para a prática de esportes, bibliotecas, quadras esportivas, parques abertos à comunidade, piscinas e uma variedade de cursos de esporte e lazer.

lugar de pobreza, exclusão, miséria?

Nós tivemos que fazer toda uma conversa com o restaurante que nos acolheu para que as coisas fossem organizadas de tal forma que não houvesse nenhum tipo de separação. E aí aconteciam coisas muitíssimo interessantes: nós contávamos, por exemplo, com uma representante das religiões afro-brasileiras e, em um dia, ela foi caracterizada e ela sentou-se exatamente do lado de uma professora evangélica. Eu lembro que isso, para mim, foi muito marcante, do quanto a gente conseguiu definir ali algumas coisas, enfim...

Conversando com pessoas de outros lugares, elas diziam: “ah!, eu sou da coordenadoria Afro-brasileira, eu sou do núcleo”. Eu era Gerente do Fundamental; portanto, a minha entrada para as unidades escolares era toda a entrada, não tinha que entrar por uma via, porque eu estava discutindo com eles a própria rede. Então eu acho que isso facilitou muito, né? É um acúmulo de trabalho. Por isso, do ano passado para cá assumi a Gerência dos Projetos que era para que eu pudesse ter fôlego cuidadoso com essas coisas todas.

Portanto, se era a 10.639, segundo o conteúdo da lei, eu deveria então prever que fosse às escolas de Ensino Fundamental e aí começou uma discussão nossa, de Secretaria, que seria uma incoerência sem tamanho fazer uma coisa dessas, porque, assim..., nós temos uma porção de equipamentos que dividem terreno. A nossa discussão era: como é que nós vamos fazer esse trato com o Ensino Fundamental, se dentro do mesmo espaço eu tenho Educação Infantil; ao lado, eu tenho creche; à noite, eu tenho EJA; do lado, eu tenho o núcleo do Sementinha¹¹⁴, e eles estão lá com os meninos que não acessaram a educação formal, mas no mesmo prédio, no mesmo equipamento eu tinha CESA¹¹⁵. Então, a discussão nossa com os parceiros também: não, mas é professor do Ensino Fundamental? Não é Secretaria. A Secretaria tem todos esses segmentos que estou falando, tem a Educação do Trabalhador, tem os Centros Comunitários.

E aí tinha um outro segmento que a gente não podia deixar de

fora, que era o dos movimentos negros, que na época eu participei de alguns fóruns de discussão onde eu era obrigada a ouvir dos movimentos que eram daqui de Santo André: "a Secretaria de Educação não está fazendo nada a respeito". Aquilo me matava, mas eles estavam dizendo aquilo porque eles não sabiam o que estávamos fazendo, tanto é que eu precisei dizer: "olha, nos procure, vamos conversar, vamos lá olhar o que a gente está fazendo, a gente não está parado". E aí articulamos com o núcleo de Gênero Raça Pessoa com Deficiência e Geração de Renda, daqui da Secretaria, para contatar os movimentos, conversar com eles. Marcamos algumas reuniões para contar qual era o projeto, para discutir com eles da importância da presença deles, da participação. Porque tem um dado: os movimentos têm o acúmulo de todo esse processo de construção, eles enxergam onde é que estão os problemas, tem o percurso de luta, de conquista, eu digo que a lei é uma conquista deles também. No entanto, quando um movimento tem, por exemplo, que elaborar um projeto para encaminhar, muitas vezes não tem esse esboço, então talvez a gente precisasse juntar um pouco mais essas energias. Então, quando a gente foi fazer a conversa com eles, a conversa, a proposta era: "olha, nós temos aí um projeto de formação, é uma parceria com todas essas pessoas e nós queríamos que vocês estivessem juntos em todo o processo", ou seja, processo formativo, discussão com professor.

principalmente, para o movimento negro. Porque, assim..., nós temos um equipamento instituído, nós temos agora, sabe?, multimídia por setor, todas as escolas contam, e eles? Eles têm, muitas vezes, uma salinha ainda sem muita infra-estrutura e eu nego uma possibilidade de formação... Eles também são formadores de opinião. Então, passado um tempo, depois de muita negociação, nós conseguimos para todos, inclusive para o núcleo de Gênero e Raça aqui da Prefeitura. Então todos os movimentos também receberam o material.

É o que eu te disse: eu vivia. Quando eu participava dos encontros por aí, doía ouvir, e, assim..., parte do que eles diziam era legítimo: "pouco se fez até agora". Era verdade, era pouco: "é preciso muito mais, é preciso implementar a lei" e tudo

	<p>o mais. Então também tinha uma demanda desse segmento, mas que hoje eu olho para tudo isso e eles nos ajudaram muito a enxergar muitas coisas, né?, e do jeito deles.</p> <p>Eu espero ter ajudado também, porque eu estava te falando do material, quando o material veio que veio só para a EMEIEF. Eu precisei empreender uma outra briga com os parceiros, porque eu não dizia: “não posso fazer isso com as escolas”. Porque como que eu ia fazer um trabalho desses nas escolas sem um material para as creches, sem material para os CESA’s, sem material para o Centro Público de Formação Profissional.</p> <p>Então, eu vejo tudo isso como reconhecimento da importância da discussão e tudo o mais. Para nós, o maior ganho é ter antecipado o que o Governo está discutindo agora. O Governo está discutindo agora, eu sei que isso é fruto de uma discussão anterior, que a Educação Infantil e as demais modalidades não podem ficar apartados do conteúdo da lei.</p>	
<p>Efeitos das formações (positivos, negativos e contraditórios)</p>	<p>Ele fazia uma pesquisa sobre os cachimbos do povo cigano e o Calmi também fazia essa pesquisa e eles observaram que esse objeto se assemelhava em alguns momentos, então eles estavam discutindo um pouco a origem desse objeto e conversaram um pouco quando os povos estavam próximos, interligados, enfim.</p> <p>As trocas de experiências, para nós, tiveram uma importância fundamental, né? Quando nós marcamos para a rede, olha!, o último encontro de formação.</p> <p>No último encontro, que aconteceu quando nós propusemos, nós fomos para a rede: “olha, o último encontro vai ser de troca de experiência, a gente não vai impor. Cada escola apresente a sua, mas as escolas que gostariam de apresentar suas experiências, a gente vai marcar essa data”.</p> <p>E aí tivemos uma surpresa: o período da tarde não comportou todas as experiências pretendidas. A gente teve que fazer um ajuste do tempo e tal. Tivemos que pensar depois uma outra</p>	<p>É, é. Porque ela tinha uma aluna negra na Educação Infantil e a menininha tinha um cabelinho todo, né?, afro mesmo, aí ela, acho que não se gostava, ela queria alisar o cabelo. Ela começou um trabalho nesse sentido. Nossa!, ela fala com um encanto desse trabalho.</p> <p>Então, e ela fez esse livro, né? Eu sei que ela fez esse livro, nossa!, um projeto super legal, ela sempre fala. E aí ela tentou meios de publicar o livro, né?, de fazer a publicação, mas aí ela não conseguiu, mas ela falou que até ela usa o livro.</p> <p>Ela fez um livro super legal com as crianças; trabalha até hoje com esse livro. Ela até queria publicar. Aí, por essa questão..., aí é um dilema, né? A rede poderia até valorizar a publicação desse trabalho, mas, assim..., ela foi atrás e aí não conseguiu publicar, mas, enfim... (Professora Carolina)</p> <p>Eu li sobre a lei 10.639 até a pouco tempo, até por conta desse projeto nosso que começamos lá na creche, e acho</p>

	<p>oportunidade. As trocas que vieram, vieram de todos os segmentos: jovens e adultos, creches, EMEIEF's¹¹⁶, as RPM's¹¹⁷.</p> <p>Daí para frente, uma avaliação que eu faço do quanto isso já virou parte do trabalho da rede é que toda a possibilidade de formação fora daqui, que tem trocas de experiências, a rede leva alguma coisa. Fórum Mundial, nós levamos trinta projetos; desses trinta, acho que tinha uns quatro/cinco projetos voltados para a questão étnico-racial e o conteúdo da lei. E, assim..., era diretora com professora, no caso da Adriana [nome fictício] do Vila Sá¹¹⁸, por exemplo, ela foi com a professora. Então, tornou-se uma prática mostrar a cara, porque eu acho que esse era um desafio que a gente tinha lá traz com a rede. A rede produzia muito e era mais tímida para mostrar o seu fazer. Então, eu acho que a rede tomou gosto por isso e hoje em dia o <i>site</i> as escolas vão alimentando o Rede no Ar¹¹⁹. Tudo o que era feito nesse sentido, todas as formações, tal, a gente mandava para o <i>site</i> e dizia para a rede: “olha vocês no ar; a produção da rede está lá”. E a rede aprendeu também olhando para isso. Acho que pode melhorar, mas acho que foi um outro instrumento importante para a gente.</p> <p>Enquanto isso, acontecia a discussão do Plano Municipal de Educação e aí nós conseguimos garantir que a lei 10.639 deveria ser priorizada em todos os Projetos Políticos Pedagógicos da rede.</p> <p>Então, assim..., para além de ser um princípio de Secretaria, ele também ficou referendado pelas discussões do Plano Municipal de Educação.</p> <p>E as escolas começaram a fazer descobertas, porque muitas</p>	<p>importante. Ela teria que ter vindo junto com a libertação dos escravos, em maio de 1888, mas ela veio agora, tão recente, né?, mas antes tarde do que nunca. Eu acho importante; é importante e ela vem, assim..., pra, não deveria existir... se não existisse o racismo não precisaria existir a lei, infelizmente a lei existe por conta de ser tão forte essa coisa de racismo e de não se conseguir de outra forma se não por imposição da lei, que as coisas tomem rumo diferente, no meu entendimento. Então..., a questão de ter que na série, que na primeira série lá estudar a cultura, valorizar a questão da nossa... do que veio de lá da África” (Professora Lélia)</p> <p>P – Queria saber de você, se você conhece a lei 10.639? E, se conhece, você comentasse um pouquinho sobre ela.</p> <p>C – É... assim... eu conheço, até nessa formação nós recebemos uma cópia, eu li, assim..., fiz uma leitura dinâmica, é claro. Mas eu só sei que ela trata, assim..., o racismo mais como um crime, não é? Ela trata de forma mais séria a questão do racismo, mas conheço pouco, na verdade. (Professora Carolina)</p>
--	--	--

¹¹⁶ Sigla para denominar as Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

¹¹⁷ RPM significa as Reuniões Pedagógicas Mensais, que acontecem na rede municipal. É o momento em que as escolas param o atendimento aos alunos para tratar de assuntos específicos ou trabalhar algum tema de formação.

¹¹⁸ Referência à escola situada no bairro de Vila Sá.

¹¹⁹ “O Rede no Ar é um portal educacional, criado para estimular a formação continuada e a troca de experiências entre educadores da rede municipal de ensino de Santo André e de outras redes públicas e particulares.” Informações retiradas do site: www.redenoarsa.com.br/principal/oquee.asp. Acesso em 15 setembro de 2008.

vezes a merendeira ela era do movimento negro da cidade. No parque Miami, se não me engano, ela era do Vem Maria¹²⁰, a outra do movimento Negra Sim¹²¹. Então, muitas vezes, quando a escola achava que estava ali para ensinar os conteúdos para aquele sujeito, aquele sujeito estava ali para ensinar os conteúdos que ele já sabia, porque eles eram do movimento. Então a gente foi identificando essas pérolas que estavam espalhadas aí pelas escolas. Teve uma escola, não lembro se foi no Yvone Zahir, se não me engano, em que uma GTIS contou a experiência dela, ela era formada na faculdade, GTIS, ela tinha faculdade, ela tinha formação em inglês e ela foi contando das experiências dela, de recusa no mercado de trabalho em função da sua cor e isso sensibilizou muitos grupos.

Os movimentos passaram nos encontros em geral, passamos a socializar muitos ganhos, muitas informações. Algumas escolas passaram a trazer os movimentos mais para perto, para conversar, para trocar idéias. Os moradores da região passaram a ganhar outra importância. Nós tínhamos bairros aí que tinha populações caboverdianas, moçambicanas, angolanas, enfim..., passaram a ser convidados a irem para as escolas, contar um pouco da suas experiências.

A escolha do livro didático, naquele ano, a gente fez tanta discussão sobre isso, as orientações que encaminhavam levavam sempre em conta. O crivo inicial que acontece junto do PNDL¹²², ele dá conta até uma parte, já que são os professores universitários que avaliam os livros e fazem as suas pontuações, as suas ponderações. A escola precisa fazer outro movimento: se o livro faz alguma abordagem maluca, torta, não escolha esse livro. Então, assim..., a gente fez, acho, que uma overdose de discussões sobre isso, principalmente com os coordenadores na época, porque eram eles que conduziam as discussões lá nas unidades.

¹²⁰ O *Centro de Apoio à Mulher em Situação de Violência Vem Maria* foi criado em 1998 para o atendimento psicossocial e a orientação em diversas áreas (jurídica, saúde, educacional e emocional).

¹²¹ O *Movimento de Mulheres de Santo André Negra Sim* é uma ONG criada em 1995 para trabalhar a auto-estima da mulher negra e assim reverter a situação desfavorável dos afrodescendentes. Sua forma de atuação se dá por meio de palestras, oficinas, reuniões e bailes.

¹²² Programa Nacional do Livro Didático. Maiores informações: www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html.

	<p>Então, eu acho que a rede continua produzindo muitas coisas. Estou lembrando do livro da “Bia”, produzido pela Creche Marina, acho que eu até falei com você, eu preciso ver se eu tenho. Elas produziram um livro desse tamanho, chamado “Os cabelos de Bia”, “Bia, cabelo, cabeleira” chama. Bia é uma menina, uma aluna que elas tinham, que tinha uma relação muito ruim com o próprio cabelo.</p> <p>Passado um tempo, quando nós pesquisávamos de novo qual era então o conhecimento da rede sobre a lei, eu não tinha escolas que não conheciam o conteúdo da lei. Talvez tivessem escolas que tivessem dificuldade de implementar, discutir, botar na roda, mas desconhecer o conteúdo não.</p>	
<p>Continuidade do trabalho</p>	<p>A gente tinha que dar conta de duas discussões urgentes na época, pois se precisava garantir que todos os PPP's¹²³ contemplassem essas discussões de maneira urgente.</p> <p>Entregou para os participantes, entregou para as escolas [o parecer 3/2004]. Conseguimos um material do CEERT¹²⁴, aquele “Prêmio Educar para Igualdade Racial”, que tinha várias experiências do país. A gente conseguiu para todas as escolas também e ele vinha com um CD, contando as experiências todas e tal. Então, assim..., na medida do possível a gente foi buscando materiais para entregar para as unidades.</p> <p>A gente está até fazendo uma nova compra agora [de livros para o acervo do Centro de Formação de Professores “Clarice Lispector”]. Sempre que faz uma nova compra a gente procura identificar, buscar referências com o Governo Federal, inclusive, até porque nem toda referência é boa.</p>	<p>e eu acho que a formação ajudou. A rede disponibilizou material, nós que acabamos não usando. (Professora Carolina)</p> <p>Talvez a continuidade. Porque depois daquela formação da “A Cor da Cultura”... “A Cor da Cultura” não, foi a “Gênero e Raça”, talvez eu tivesse participado da outra, de outra, de outra, de outra, a gente acaba mantendo vivo aquele interesse e aí você talvez consiga efetivamente fazer algum trabalho dentro da sala de aula, né? Porque, assim..., olha, eu participei da “Gênero e Raça”, aí houve aquela discussão na escola e nós ficamos empolgados, mas depois, por conta da correria, aí não se tocou mais no assunto e o assunto morreu. Talvez, se a gente tiver com mais constância essas formações, aí, talvez...</p> <p>P – Realimentando?</p> <p>C – Realimentando, isso mesmo: realimentar. (Professora</p>

¹²³ Projeto Político Pedagógico.

¹²⁴ Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades. O “Prêmio Educar para a Igualdade Racial” teve sua primeira edição em 2002, atualmente a premiação acontece em duas categorias: professor e escola. Este prêmio visa destacar ações pedagógicas relacionadas a Igualdade Racial. Maiores informações: www.ceert.org.br.

	<p>Então, a gente tem pedido referências e temos conseguido boas referências para isso. Além disso, MEC¹²⁵, SECAD¹²⁶ tem muitas produções, basta que se peça e eles enviam. A “Superação do Racismo na Escola”, do Kabenguele Munanga, agora foi reeditado pelo Governo Federal e já avisaram: a gente pode pedir que “a gente encaminha”. Então, assim..., os pedidos que fiz em termos de material, tanto do parecer quanto das produções, aquilo que não pode ser feito <i>download</i> aqui, dá para pedir e eles enviam. Então eu não vejo, salvo os momentos que aqui estavam esgotados, por exemplo, mas tem um acervo interessante. Fora as teses, as dissertações que se você for buscar tem um montão de material legal, né?</p> <p>Passado um tempo, a discussão precisava ganhar um outro contorno. A discussão era: como é que as escolas estão garantindo nos PPP’s essa discussão? Que tipo de material as escolas estão comprando com o dinheirinho do PDDE¹²⁷? Com a descentralização de recursos? A escola compra brinquedos e bonecas negras, fantoches negros? Os jogos comprados levam isso em conta?</p> <p>E eu dizia: "então tá bom". Não há materiais, então nós vamos buscar, já que a escola dispõe de recursos, dispõe de dinheirinho, a discussão era como é que a escola gasta o dinheirinho?</p> <p>Então, eu acho que para além de a gente sair nesta sangria desatada: vamos comprar muitos materiais e tal, se você não discutir qual é o uso pretendido, se já não existe algum material. Não estou dizendo que existe em abundância, mas estou dizendo que existem muitos materiais que estão lá e não são</p>	<p>Carolina)</p> <p>Então, eu acho assim... que teria que ter um projeto, isso é uma falha nossa, deveria ter, quem sabe com a Camila, aí, mexendo com os meus brios não vai acontecer nesse semestre, mas eu estou pensando seriamente nisso. Então, por isso, porque na verdade a gente tem feito, assim..., cantado, a gente tem cantado, mas não tem um projeto em cima.</p> <p>P – Uma coisa sistematizada está acontecendo na rotina diária?</p> <p>L – Não tem. Então, está acontecendo, mas não tem como foi antigamente, que teve até elaboração de um livro. (Professora Lélia)</p>
--	---	---

¹²⁵ MEC – Ministério da Educação.

¹²⁶ SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. “O objetivo da Secad é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação”. Informações retiradas do site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=357. Acesso em: 02 de setembro de 2008.

¹²⁷ O Programa Dinheiro Direto na Escola é uma assistência financeira que visa “a melhora da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático e a elevação dos índices de desempenho da educação básica”. Informações retiradas do site: www.fnede.gov.br/home/index.jsp?arquivo=dinheiro_direto_escola.html. Acesso em 15 de agosto de 2008.

	<p>utilizados porque ainda não se deu a devida importância para eles.</p> <p>E aí o que é que a gente: teve que cuidar a partir de 2006. Todo o professor que chega à rede, então, assim..., vão chegando professores novos do concurso, a gente organiza um tempo (três dias, cinco dias) para fazer um processo de formação. Um outro princípio da proposta de formação é garantir que se tenha acesso à 10.639, acesso à lei Maria da Penha, acesso a informações que são importantes sobre a condição do índio na cidade, ou seja, a cidade conta com algumas etnias espalhadas, a cidade conta com núcleos ciganos aqui espalhados.</p> <p>Então, discutir diversidade e aí botar a luz na lei. Então, a gente teve aí há pouco tempo a entrada de um grupo de professores e essa discussão foi pautada. Colocar o material da “A Cor da Cultura” à disposição.</p>	
<p>Abordagem do tema</p>	<p>E aí foi um movimento que nós fizemos, tivemos que organizar na Secretaria a possibilidade da saída dos professores em horário de trabalho, sabendo que se fosse fora talvez nós não contássemos com muitos professores. Primeiro, porque a gente estava fazendo uma discussão que talvez não fosse do interesse de todos; segundo, porque seria difícil mesmo que o professor saísse para fazer formação à noite.</p> <p>E o que nós percebemos é que a guarda foi baixando ao longo do processo. Então, as pessoas que vinham com um jeito um pouco mais reticente, eles foram baixando a guarda para ajudar a gente a fazer a discussão.</p> <p>Essas avaliações traziam muitos elementos para a gente, algumas pessoas se abriam naquele espaço, contavam para a gente do quanto era doloroso tocar naquela questão, muitas vezes por serem negras ou porque fizeram coisas com essas pessoas ao longo de suas vidas. Então tinha o algoz e a vítima na conotação deles ali e esses relatos traziam muitas essas informações.</p> <p>mas ela falou com os professores de maneira muito agressiva. E aí a gente teve que desconstruir depois a idéia de que o índio que ainda mantém contato com a sua etnia ele é pacífico e o</p>	<p>Porque, assim..., embora eu acho, assim..., que todo mundo tem um pouco de racismo, por uma questão ou por outra você acaba, faz parte da cultura da gente, infelizmente, né? Mas, assim..., eu tenho essa questão bem resolvida, consigo tratar, assim..., de uma forma legal essa questão na sala de aula. Então, não havia necessidade, achava que eu não fazia parte deste problema. (Professora Carolina)</p> <p>E também porque a questão do gênero e raça, a gente pensa, assim..., na hora você discute, você fica todo empolgado, aí depois quando a questão do preconceito não é tão visível você esquece, né? Porque a gente costuma pensar naquelas coisas que incomodam, se está muito presente ali, presente mesmo, visível, aí você pensa naquele assunto, se não está, aquele aluno que dá problemas, aí você pensa nele, porque ele está ali e não tem como ignorar; mas, se ele está camuflado, você acaba não pensando, né? (Professora Carolina)</p> <p>Porque esse assunto incomoda, esse assunto mexe. E eu acho que o mais importante é esse conflito que a gente fica mesmo com relação a esse assunto. Ele tem que mexer mesmo. É só mexendo que você vai tirar de baixo do tapete, você vai conseguir que as coisas mudem realmente.</p>

	<p>índio urbano ficou hostil. Não! Eles podem ser hostis ou pacíficos, dependem da história de vida que tiveram. Essa índia, achei de maneira um pouco hostil, um pouco agressiva.</p>	<p>(Professora Lélia)</p> <p>Deixar de ser questão de raça, pra ser questão de ser humano.</p> <p>Passar isso mesmo do respeito. Nem é o respeito da questão de raça, é a questão do respeito ao ser humano, porque quando a gente puder falar só do ser humano, sem pensar em cor, se o cabelo é assim ou assado, se a pele é dessa cor ou daquela, a gente chegou no que tinha que chegar, a gente tá falando do ser humano. Porque a questão de raça... seria bom falar só de ser humano; não de raça. (Professora Lélia)</p>
<p>Questões étnico-raciais como parte do currículo</p>	<p>Então, e aí cai naquela discussão que a gente fez um pouquinho hoje, tem que criar um projeto específico para cuidar do conteúdo da lei das relações étnico-raciais ou elas podem ficar diluídas no dia-a-dia? Então, eu tenho duas observações a respeito, até que me provem o contrário: criar um projeto pode ser bastante interessante, desde que não seja na semana do dia vinte de novembro você faz a mostra da cultura negra; não dá, né? Eu acho que se está garantido no início do ano que todos os PPP's precisam cuidar disso de alguma forma, é preciso criar instrumento para isso, subsídios, recurso e tudo o mais. Eu acredito que se o professor já está sensível para a importância do trato destas questões, ele tem uma postura, um comportamento que leva em conta a importância das relações étnico-raciais, só que o conteúdo da lei não é esse só. A gente precisa cuidar da história da África e tal. Então ele precisa, por exemplo, quando ele vai prever a sua rotina no momento de história, ele vai contar literaturas do mundo, que a literatura da África seja incluída. Ele vai falar da matemática, talvez seja interessante que ele conte que a matemática tem origem em um lugar que, por exemplo, o Egito trouxe essa contribuição. Só que, para isso, ele tem que ter um saber, né?, que eu acho que é o que a gente vai precisar aprofundar agora.</p>	<p>Até, respondendo a outra pergunta que você tem no final que é, assim..., se isso tem que constar como um conteúdo: eu acho que não ia dar conta, porque tem tanta coisa que consta como conteúdo, como lei, se a pessoa não tiver dentro de si ela não vai conseguir fazer um trabalho legal, não vai garantir nada. (Professora Carolina)</p> <p>Como currículo, não. Eu acho que ele tem que ter, tem que se trabalhar essa questão, mas o fato dela constar no currículo como obrigatório não vai garantir a efetivação. (Professora Carolina)</p> <p>Ela tem que fazer parte, ela precisa fazer parte, ela tem que fazer parte pra que ela efetivamente seja uma coisa normal e natural, como todo o resto. Ela tem que fazer parte, ela tem que estar dentro do contexto; não tem como não estar, porque se ela fizer parte, a busca, a procura, a pesquisa, o interesse vai ser muito maior por parte de todo mundo. E, se ela não fizer parte, aí eu vou fazer porque eu quero, eu acho que ele tem fazer parte, tenho certeza que ela tem que fazer parte.</p> <p>Se eu não me dou muito bem com esse assunto, aí eu não vou trabalhar, eu não quero abordar esse assunto, dá muito trabalho, entendeu? (Professora Lélia)</p>

<p style="text-align: center;">Multiplicação das formações</p>	<p>lembro que o primeiro encontro de formação uma parte dele...; elas foram para o palco, a gente foi para o palco trabalhar com a questão da circularidade, até porque do palco? Era a hora de dizer para elas: “olha, vocês estão aqui para fazer formação. É para vocês, mas o papel de vocês é de extrema importância de multiplicar essa discussão dentro da escola com os professores, com equipe diretiva, co-responsabilizá-lo nessa discussão, socializar materiais, relatar as impressões”. Então, essa orientação toda a gente teve que fazer com as equipes, dizer para elas: “olha, não dá para ser só o professor que topa o professor que quer, precisa ser alguém que dê conta de fazer essa multiplicação”. É claro que nem sempre a gente conseguiu isso, que topava, que ainda dava conta de fazer um bom processo de multiplicação; muitas vezes o que topava não dava conta, mas que talvez naquele momento era que estava sentido que mais precisasse, enfim...</p>	<p>Teve na [momentos de multiplicação na] RPS¹²⁸. Eu sei que englobava um tempo e, às vezes, tinha um espaço para fazer, compartilhar. Porque eu não lembro exatamente, eu lembro que não foi a cada formação, mas também não foi uma só, teve mais de um momento. Não, só [multiplicamos] para os professores. Só oralmente mesmo. (Professora Carolina)</p> <p>Então, nós fizemos, assim..., primeiro quando eu fiz a formação eu fiquei imaginando como que nós, porque eu fiquei mesmo, assim..., em conflito, quando trabalha esse assunto dentro da escola, como começar, isso aí foi mesmo uma pergunta que eu fiz e cheguei à seguinte conclusão: começar pelos funcionários. E aí elaborei um questionário onde a pergunta era, eu não vou lembrar exatamente como que está no questionário, mas era assim: “como que eu me situo enquanto raça?”, branco, tinha lá branco, eu coloquei negro, e foi branco branco/branca, negro/negra, eu não queria por pardo e parda porque eu me referia à raça, mas a gente trabalha em conjunto, não é sozinha na sala; e aí todas as pautas de reunião, bilhete que a gente manda que pega só dois períodos, a gente sempre faz um consenso, e nesse caso, também; então, eu não coloquei pardo e parda, eu coloquei branco, negro e o indígena, eu fiz assim; acho que era isso, e aí alguém do período da manhã colocou pardo, e aí ficou, a gente não queria. Então nesse..., eu vou ver se acho essa fichinha, que era um questionário pra todos os funcionários, todos os funcionários preencherem, e ai foi muito interessante porque eles foram pesquisar porque lá estava assim a orientação: “pesquise junto à mãe, avós, bisavós, pessoas da família” sabe pra saber se tem lá um elemento que era negro ou se era branco ou assim, e a gente descobriu que na unidade a gente estava com meio a meio, como no Brasil todo a gente é meio a meio lá também estava, então os nossos alunos tinham, assim..., uma porcentagem grande de afro-descendentes, vamos dizer assim, né? (Professora Lélia)</p>
---	---	---

¹²⁸ RPS – Reunião Pedagógica Semanal é o momento previsto na carga horária do professor (2 horas semanais) para tratar de assuntos específicos da creche/escola, trabalhar algum tema de formação ou realizar o planejamento da prática pedagógica.

		<p>Olha, nós fizemos com os funcionários primeiro, antes de mandar a mesma pesquisa para os pais. Aí, nós descobrimos que os funcionários também eram meio a meio, eram várias etnias ali no meio, era também diversidade. Fizemos a reunião, a primeira das reuniões nós fizemos com os funcionários. (Professora Lélia)</p> <p>Eu sei que chegou um material na escola e a gente sabe que tem um material e, volta e meia, a gente pega lá, mas nós nunca paramos, assim..., para estudar o material, para explorar o material. Que é uma grande falha, né?, mas a gente não usou. (Professora Carolina)</p> <p>Nós tivemos acesso ao material, nós tivemos acesso a... e ela [a professora que fez a formação “A Cor da Cultura”] também socializou; até, quando foi feita a reunião, ela trabalhava no período da manhã, porque ela não está mais na creche, na nossa creche, ela tá numa outra unidade, ela comandou a reunião da manhã em cima do tema “A Cor da Cultura”, e à tarde, porque a reunião era feita manhã e tarde, à tarde, nós que fizemos; então..., o nosso tema era gênero e raça, que tinha a ver com “A Cor da Cultura”, porque na nossa reunião nós apresentamos um material da “A Cor da Cultura” também. A dinâmica, nós fizemos manhã e, à tarde, a gente fez na roda. (Professora Lélia)</p>
<p>Vivências na unidade</p>		<p>Então, eles demonstraram interesse, tanto é que no PPP¹²⁹, eu não lembro bem a data, eu já falei que eu sou ruim de memória, né?, mas eu sei que nós sentamos para conversar no PPP e nós temos algumas ações, nós pensamos em trabalhar com esse vídeo, “Vista Minha Pele”, no encontro com os pais, né?; encontro com pais, não: <i>escola de pais</i>, que lá, assim..., tem mensalmente uma reunião com os... a assistente social faz uma reunião com os pais para dar alguma formação. Aí, nós pensamos em incluir essa questão do “Gênero e Raça” nessas formações. Aí pensamos em divulgar, assim..., através da arte, divulgar as diferentes culturas, né?, só que infelizmente ficou tudo</p>

¹²⁹ PPP – Projeto Político Pedagógico.

		<p>no papel. P – Por quê? O que aconteceu? C – Eu acho, né?, assim... pela dinâmica da creche, que as coisas acontecem... nunca tem tempo de sentar e planejar. (Professora Carolina)</p> <p>Específico, não. Assim... mas sempre quando surge alguma questão que envolve algum tipo de preconceito com a criança, a gente trabalha o quê? Na roda de conversa, conversando, ou trazendo alguma história. Aliás, a única coisa que eu lembro que a gente fez se tratando da questão da cor, né?, do negro foi... nós fizemos peça, as educadoras fizeram a peça “Menina Bonita do Laço de Fita”¹³⁰, que as crianças adoraram. E a menina bonita era uma educadora que a gente tinha lá, ela é muito dez, a... e ela é negra. Então, assim..., ficou bem legal. E as crianças adoraram, né? (Professora Carolina)</p> <p>assim..., como a gente não vê um problema muito visível, a gente acaba deixando de lado. E sempre ela lembra: “olha gente, tem o material da ‘Cor da Cultura’, tem o material”, né? Só que a gente acaba não parando para, ou seja, a gente não dá a devida importância, né? E me incluo nessa. (Professora Carolina)</p> <p>A postura do educador pode ter mudado com relação ao tema, conhecer, saber eu sei, eu acho que depois que você participa de uma coisa dessa é muito difícil de ficar igual, é muito difícil, alguma coisa mexe com você, alguma coisa muda, porque todos participaram da pesquisa, ninguém se recusou a responder se era branco, negro, o que era, qual eram... quais as raízes da formação dela, todos responderam. Ninguém ficou sem responder, isso eu já achei que foi muito bom, porque tem pessoas que não querem responder uma pergunta dessa, já existe, assim...,</p>
--	--	---

¹³⁰ Menina Bonita do Laço de Fita é o nome do livro infantil de Ana Maria Machado, o qual serviu de inspiração para a dramatização realizada pelas educadoras da creche.

¹³¹ Música *Sorriso negro*, de autoria da cantora e compositora Dona Ivone Lara.

um preconceito com relação a essa resposta e, lá, a gente conseguiu, assim..., que todos participassem da pesquisa, todos os funcionários. (Professora Lélia)

E os pais, a maioria dos pais poucos foram, porque tem sempre aquele que não responde bilhete, que não, às vezes perde bilhete, então poucos... Nós fizemos a contagem; foram pouquíssimos pais que não mandaram bilhete de volta, todos que mandaram fizeram a resposta, então isso também eu achei que foi um ponto positivo. (Professora Lélia)

Quando nós fizemos a reunião, a reunião com os pais, eu queria, assim..., tornar a coisa lúdica e não um assunto pesado, porque esse é um assunto pesado, é um assunto, assim..., que é muito sério e tem muitos dados tristes; não tem muita alegria pra falar sobre esse assunto. Aí, eu falei: “vou fazer uma história, vou inventar uma história de início pra poder tornar lúdica a primeira parte da reunião e eles poderem se situar, não de acordo com estatística ou a história terrível dos navios negreiros, mas pra que sintam um pouquinho”; e aí a gente começou cantando uma música, que é o samba enredo de uma escola de samba, que é o “Sorriso Negro”¹³¹, não sei você conhece, e a gente cantou na reunião, a gente abriu cantando e depois eu contei a história que a gente inventou, mas depois eu leio a história pra você. Mas a história, ela conta de como que eles viviam na África, no meu entender, como que eles saíram de lá, porque lá eles eram soberanos, eles tinham liberdade, que era a coisa que eles mais amavam na vida, e eu fico imaginando que tinha reis, rainhas, príncipes, princesas de várias etnias como tem, e eles vieram pra cá sem os títulos, e eles vieram pra cá pra nunca mais voltar, alguns que tentaram voltar talvez tenha até conseguido, mas quando chegaram, isso deve ter acontecido muitos anos depois, devem ter chegado lá e achado uma situação completamente diferente daquela que eles deixaram lá. Então, a historinha fala dessa coisa de ter vindo pra cá e não ter condição de voltar. (Professora Lélia)

porque a direção da escola abriu espaço pra gente fazer uma reunião em cima desse tema, porque nós tínhamos feito a pesquisa, então nós fizemos a reunião, e nessa reunião foi apresentado material da “A Cor da Cultura”, não ainda, “A Cor da Cultura” ainda não, não tinha na creche, mas tinha lá revistas, alguns dados, algumas coisas, eu pus pra quem quisesse ver. E depois nós fizemos a reunião com os pais, nessa reunião, antes, a gente soltou a pesquisa para os pais, antes da reunião com os pais, tinha feito a pesquisa e ficou esperando voltar, aí nós fizemos uma estatística, fizemos o quadro com os números, foi muito legal e a nossa reunião foi uma reunião temática, nossa primeira que a gente fez abordando o tema, foi nessa reunião que a gente cantou, contou história e nós servimos cuscuz, porque descobrimos que cuscuz é uma comida tipicamente africana, não conforme a gente faz aqui, mas ela veio de lá. A idéia do cuscuz, e meu sobrinho ele fez o intercâmbio na África, em Joanesburgo, ficou onze meses, aí eu também procurei assim buscar alguma informação dele com relação à atualidade de lá, e ele trouxe muitos objetos, e nessa reunião eu levei vários objetos para os pais verem, tinha colares, tinha esse material de madeira e várias coisas e a nossa reunião tava muito rica, parecia uma exposição mesmo, sabe?, e as outras professoras... Teve uma professora que foi pra vinte e cinco de março e trouxe de lá um tecido que tinha os animais lá da África e a gente fez um painel, então tinha várias coisas e muita informação por escrita, assim..., frases de impacto do Mandela, Luther King, sabe? E a gente contou a história e a gente percebeu que os pais, eles estavam muito atentos, só teve uma mãe que achou que era muita coisa, que ela até: “é só isso que vocês dão para os alunos, é só isso que vocês falam com os alunos?”, assim..., no sentido de que a gente só estava focando uma coisa, a gente achou isso na reunião, mas só o comentário de uma mãe, porque os outros que colocaram, se colocaram se reconhecendo enquanto negros. E eu me lembro bem de pai falando que em casa conversava sobre o assunto; e a maioria não falou não se colocou, mas os poucos que se colocaram, assim..., eu achei que foi produtivo, foi bom. Nós trabalhamos.

Então, nessa reunião (posso continuar falando da reunião?), nessa reunião nós trabalhamos, nós falamos sobre tudo que nós trabalhamos com as crianças, por isso que eu achei que aquilo que a mãe colocou, e ela é uma mãe casada com uma pessoa negra e ela fez essa colocação, a gente até meio que estranhou um pouco, porque a gente percebeu, assim..., que ela não prestou a atenção no que ocorreu na pauta da reunião, que na pauta de reunião a gente colocou como que trabalhamos com as crianças o tema: que primeiro a gente conversou na roda, nós levamos nomes de pessoas negras, fotos de pessoas negras, música de pessoas negras, versos, história, contamos história. Tem um livrinho que chama “Lendas Africanas para contar e recontar”, é só sobre animais, porque sabe que criança se liga muito em animais; então, tem história do porco porque que o porco vive no chiqueiro, porque que o macaco vive na árvore. São lendas que vem de lá, então nós colocamos isso, então trabalhamos com as crianças em roda, cantamos algumas músicas e apresentamos, assim..., CD, DVD, do grupo “Raça”, do grupo “Exaltasamba”, “Zeca Pagodinho”, “Martinho da Vila”, sabe? A gente apresentou coisas que podiam fazer parte do cotidiano das crianças ou não, mas que faziam parte do repertório de... Ah! falamos do “Pelé”, mostramos na época quem é “Daiane”, aquela ginasta maravilhosa que ganhou até uns prêmios lá, né?, a gente colocou... nós tínhamos cartazes nas salas. (Professora Lélia)

e mesmo instrumentos também, porque na “A Cor da Cultura” tem lá os instrumentos, e a gente já fazia lá o chocalho, usava os nomes. Então, começamos a usar os nomes dos instrumentos que, o ganzá principalmente, ganzá, cria lá um reco-reco, a gente levou e falava que era uma influência, aqueles instrumentos de percussão que a gente tinha lá, que a gente também construiu, construiu com as latinhas e tudo bem colorido; a gente fez isso. E dança. A gente chegou a trazer dança também, ciranda, fizemos uma, a gente procurou, assim..., cantar as músicas que as crianças já cantavam, que a gente já cantava, mas sem se preocupar se era, se não era, então a gente já

cantava de uma forma diferente, já fazia lá o samba lêlê diferente. (Professora Lélia)

Ah!, e outra coisa, dentro desse projeto aconteceu algo assim maravilhoso para nós. É que tinha uma aluna, a Bia, ela era negra, ela é, porque ela saiu da creche no mesmo ano que a gente fez o projeto ela saiu, mas a gente trabalhou com ela até o final do ano, então ela estava inserida no projeto e ela tinha o cabelo comprido, muito crespo e ela não gostava do cabelo dela, e ela não gostava. Nossa! Ela ficava, assim..., sabe?, a gente percebia a insatisfação dela com a questão do cabelo, e a gente fez também um trabalho com relação a essa coisa de cabelo, que é o que pega muito. E a Bia, ela, um belo dia ela apareceu na creche com chapinha, o cabelo dela estava liso, então ela sentou na balança, com o cabelinho, ia e vinha, né?, e a gente percebia, eu não, porque ela era da manhã, mas as meninas contaram que ela estava maravilhada; aquele cabelo lisinho que, assim..., liso liso. E aí surgiu uma idéia de fazer uma história da Bia, foi feito o livro “Bia, Cabelos, Cabeleiras”: é o nome do livro. E nesse livro conta a história de uma criança, da Bia, que não gostava do cabelo dela, não gostava que a mãe dela amarrasse, não gostava que a mãe dela fizesse rabo de cavalo, fazia cachinhos, que fazia trancinha, e ela queria ter cabelo liso, e ela estava muito aborrecida com esse cabelo dela e ela tinha um monte de amigos na escola. E um belo dia a mãe dela fez chapinha nela, e isso é uma história que aconteceu na vida real e a chapinha, ela foi feliz pra escola, os amiguinhos brincando “ta ra ra”, ninguém estava preocupado com a chapinha dela, mas ela estava se achando, e aí choveu, e aí o cabelinho dela voltou ao que era crespinho, e ela percebeu que os amiguinhos continuaram brincando do mesmo jeito com ela; aí ela entendeu que tanto fazia ela ter cabelo liso ou cabelo crespo, a história é mais ou menos isso, resumindo, os amigos, ela era Bia que os amigos gostavam. Então, esse livro ficou muito lindo também, foi o fruto desse projeto, esse livro é “Bia, Cabelos, Cabeleiras”.
Aí, no livro aparecem vários amiguinhos dela todos de

		<p>etnias diferentes no livro. A gente também colocou... e o livro, também, foi assim... um trabalho conjunto, sabe?, teve, assim..., a mão de quase todo mundo, um que ilustrou, outro que fez uma correção, outro que pôs um pedacinho lá da história, um que inventou algumas coisas. (Professora Lélia)</p> <p>Sempre teve, sempre teve. A gente fazia junto, era muito legal, a gente dava um jeito, comunicava por telefone direto, mas sempre tem um jeito, se quiser, a gente abre espaço pra isso, porque senão você fica isolado na sua sala e nem no mesmo período você abre espaço. Não precisa nem ser no da manhã que aí a dificuldade é maior, mas, às vezes, até no mesmo período. Então, tem que haver uma flexibilidade mesmo. (Professora Lélia)</p>
<p>Especificidades da educação infantil</p>	<p>porque a gente vai precisar fazer adequações das propostas e dos materiais para a Educação Infantil e a gente teve esse cuidado desde o começo. Porque todos os processos formativos contaram com os diferentes segmentos. Até porque o professor está de manhã, com o 2º ciclo, e à tarde, ele está no berçário. E como é que ele lida com a corporeidade do bebê negro? Como é que ele lida com a corporeidade do menino pré-adolescente? Então, eu acho que foi um cuidado que a gente teve que, acho, que nos ajudou, porque antecipamos um problema que alguns lugares devem estar enfrentando agora.</p>	<p>Porque é na infância que se formam os valores. Então, se você, mesmo na questão ambiental, eu sempre falo que se você formar os valores na Educação Infantil, os hábitos, no caso da educação ambiental, você leva para o resto da vida. É difícil mudar os valores de uma pessoa adulta, até é possível, mas é mais difícil. E de uma criança, não. (Professora Carolina)</p> <p>como que eu vou fazer com as crianças, que a gente trabalha com crianças pequenas, mas tem maneiras de trabalhar com as crianças pequenas que você pode, sim, incluir esse tema; eu acho que ele tem que ser incluído desde as crianças muito pequenas. Tanto que nós ficamos, pensamos como que vamos trabalhar, “eles são tão pequenos!”. É um tema tão pesado e a gente conseguiu. (Professora Lélia)</p> <p>a gente fazia roda de conversa com as crianças, uma maneira de ir trabalhando o assunto, que eu acho que a roda de conversa é uma estratégia bem legal pra isso, e nós fomos trabalhando a questão de que eu sou diferente: olha!, sabe?, olha o meu cabelo, a gente começou por nós, e você é igual, e a gente foi assim; eu sei que no final do ano tem umas perguntas que nós fizemos com relação a como que a mamãe é, como que o papai é, como que a</p>

		<p>vovó, e aí tem crianças que a gente sempre usava negro nunca preto, sempre negro, e aí, nas respostas das crianças, eles tinham o que?, quatro anos, chegando quase a cinco, que naquela época tinha crianças maiores, agora só tem de três, até três anos e onze meses na creche, só o primeiro ciclo... e, aí, as crianças respondiam que o papai era assim a mamãe era assim, então tinha um que falava que era marrom, crianças que falavam que o papai era negro, que a mamãe era branca, e eu sou branco, então, assim..., a gente conseguiu com crianças tão pequenas a questão da identidade, saber que ele tem uma identidade, que ele é diferente do outro, que ele é igual ao outro, isso é muito legal. (Professora Lélia)</p> <p>É que com o material específico, pra crianças tão pequenas, a criança tem que ver, tem que pegar, tem que sentir. Então, eu entendo, assim..., que dá pra você trabalhar, mas se você tiver o material de apoio, o resultado é outro. E construção de brinquedos, construção de instrumentos, nós trabalhamos. (Professora Lélia)</p> <p>E as histórias, geralmente, a gente transforma em roque-roque, porque senão cansa as crianças, dá para você contar uma história muito longa; quem trabalha com criança pequena sabe disso. Então, você não tem que florear muito, tem que ser muito objetivo com relação às histórias, porque o tempo de concentração deles é muito pequeno. Então você tem que respeitar isso e você pode diminuir, sim, as histórias dos bichinhos lá que eu falei. “Histórias Africanas para contar e recontar”: elas não são pequenas, mas sempre faço uma adaptação para as minhas crianças, diminuo - o autor que me perdoe, mas eu diminuo, porque tem que respeitar o tempo de concentração da criança. (Professora Lélia)</p>
<p>Mudança na prática pedagógica</p>		<p>E aí eu acabei participando da “Gênero e Raça” e, no final da formação, eu acabei constatando, assim..., que foi mais importante até essa de “Gênero e Raça” porque, assim..., era uma coisa que eu não tinha interesse, não participava e foi muito legal, mais proveitosa. (Professora Carolina)</p> <p>Com certeza, né? Porque, assim..., por menos que a gente</p>

seja visível a mudança, eu acho que toda formação em que você faz, que você acredita e que você, assim..., empolga, ela acaba refletindo, mesmo que você não perceba, ela muda. Porque o ser humano é feito de aprendizagem, de mudança, de vivências. Então, talvez não seja tão, assim..., eu não consiga dizer que mudou exatamente, mas eu sei que mudou, né?, eu sei que acrescentou alguma coisa. (Professora Carolina)

Ai, deixa eu te perguntar uma coisa por curiosidade: nas outras entrevistas que você fez com o pessoal, você tem percebido muita mudança na sala de aula ou não? Em geral ou não, foi tudo assim... (Professora Carolina)

Por isso que eu digo, acho que ninguém saiu de lá do jeito que entrou.
Você tem um olhar diferente. (Professora Lélia)

agora me preocupo; eu acho que isso mudou em mim, porque antes eu não procurava, eu colocava o que eu achava; agora eu vou procurar. Comecei a comprar aquela revista "Raça", pra poder ter material, pra poder levar e tornar a sala uma coisa, assim..., étnica. (Professora Lélia)

porque uma coisa, assim..., que eu acho que mudou também, foi procurar porque agente não encontra hoje até tem encontrado mais, mas vê que não encontra muito, a figura do negro nas revistas, jornais e mídia; a gente não encontra, tem que procurar. E aí, a gente começou a levar para a sala recortes com crianças negras, mulheres negras, homens negros, além dos brancos, dos asiáticos, e a gente começou a misturar essa coisa na sala, a gente tinha todas as etnias na sala, procurava ter, até hoje eu me preocupo com isso. No dia das mães, é só cartaz com as crianças com cabelo liso loiro. (Professora Lélia)

Aí eu acho que é no dia-a-dia: tratar todos como iguais, respeitando, claro, a diversidade de cada um, diferença de cada um, mas realmente tratar todos como seres de direitos, de capacidade. É só isso que vai garantir.

		<p>(Professora Carolina)</p> <p>Eu acho que a postura do professor é muito importante e da mesma forma que o professor se coloca quando uma criança bate na outra, quando uma criança toma o brinquedo da outra, quando uma criança é intransigente com relação ao outro, ela [a professora] deve agir com relação a isso, que é um, é mais, é a mesma coisa; é postura do professor que vai dar assim, vai ser o termômetro. Aí, no caso, se o aluno vai acatar ou não vai. E outra, trabalho com os pais, eu acho importantíssimo que os pais também fiquem cientes que existe essa obrigatoriedade desse ensino, que é importante, que comece na primeira infância e que, porque é plantar agora pra colher lá na frente, não adianta querer colher lá na frente sem ter plantado antes, lá na frente vai ser mais fácil, quem sabe a gente, nas próximas gerações. (Professora Lélia)</p> <p>Então, eu acho que é uma mudança de cultura que a gente tem que ter. Não é uma coisa isolada que vai resolver a questão do racismo do país ou no mundo, que a gente sabe que não é só aqui, é uma questão que vai levar tempo, vai levar tempo, vamos ver o resultado final, mas tem que cada um dar a contribuição para. Eu também vou contribuir pra que a coisa mude, eu acho que a gente tem que contribuir de alguma maneira, e você tá contribuindo aí, porque eu já estou pensando aqui qual o projeto... (Professora Lélia)</p>
<p>Dificuldades e facilidades</p>	<p>As dificuldades e as facilidades, olha!, dificuldades eram estruturar tudo, garantir recursos para custear tudo isso. Porque, assim..., quando você sedia um encontro, por exemplo, ou mesmo quando você faz uma formação para os professores, você precisa prever tudo, porque se você tira um professor da sala, você paga outro. Se você tira dois, três, você vai tendo que fazer uma previsão orçamentária. Tudo o que era feito fora daqui nós tínhamos que custear tudo: transporte, alimentação, prever horário. Às vezes, os parceiros vinham para fazer formação, a gente tinha que garantir transporte que busca do aeroporto, leva, sediar, buscar materiais, não deixar faltar para ninguém. Trazer os gestores para essa discussão, colocar os</p>	<p>O que facilita é a receptividade das crianças, porque as crianças, tudo o que você tenta trabalhar com ela, elas aceitam, elas se divertem, elas entram no jogo, né? E o que dificulta é porque a questão do preconceito, ela está muito camuflada. Como faz parte da cultura, a gente acha, assim..., algumas coisas, que na verdade é preconceito, caracterizaria preconceito a gente acha normal. (Professora Carolina)</p> <p>Bom: facilidade, assim..., a escola foi um facilitador porque a gente tinha, assim..., a possibilidade, as crianças, as crianças facilitaram bastante o trabalho. Eles, assim...,</p>

gestores nos processos formativos, garantir que as escolas não deixassem de fora os conselhos escolares, funcionários, merendeiras, GTIS. As dificuldades eram implicar esses sujeitos todos, porque muitas vezes tem uma leitura de que “não. A gente faz com os professores” e, como que por osmose, os caras tivessem condições de receber isso.

Mas eu acho que uma das facilidades foi o quanto essa rede é uma rede que me impressiona pela capacidade que tem de adesão das coisas, pelo envolvimento, pelo encantamento com os temas. Acho que tem muito a sedução que a gente propõe. Você seduz; o outro, se sentindo seduzido, abraça a causa. O que algumas escolas fizeram superou algumas expectativas, que já eram altas.

aceitaram que não é todo assunto que a criança aceita. Então, crianças tão pequenas, então se não aceita você tem que virar cambalhota pra poder ver se consegue fazer chegar neles, e foi fácil trabalhar. A gente teve respostas com relação até a entrevista que a gente fazia e da... deles se colocarem enquanto negros, eu acho isso, assim..., muito legal, porque até então a gente não tinha aberto o assunto pra saber o que eles poderiam falar com relação a isso; e eles se reconheceram, se identificaram enquanto negros: isso foi muito legal; e os brancos se identificando enquanto brancos: isso foi muito, assim..., legal. (Professora Lélia)

Agora, com relação à direção da escola, nós tivemos todo o apoio. Eu lembro que, para montar esse projeto, teve o final de semana prolongado que ela autorizou a gente a ir pra creche, que a gente pediu pra ir pra creche, era uma sexta e sábado. Nós trabalhamos sexta, sábado e domingo nesse projeto e a escola foi aberta, o monitoramento mudou pra gente poder ficar lá. (Professora Lélia)

Porque a gente estava num projeto conjunto e as professoras, não. Era uma pessoa só fazendo todo o trabalho; eram mais professores. Então, a diretoria da escola sempre foi bem acessível a esse ponto, sempre teve junto com a gente. (Professora Lélia)

O dificultador, o ponto que pode ter dificultado, eu acho que é uma coisa que dificulta até hoje, é material étnico mesmo, que nós não temos; depois de algum tempo apareceram as bonecas negras na creche, depois de um tempo. No tempo que a gente estava trabalhando etnia, a gente foi receber bem depois. Então, a gente só tinha as bonecas de cabelos lisinhos cor de milho, assim..., bem clarinho na creche, eu acho que precisa de material étnico, instrumentos.

É uma coisa que a gente precisa, material étnico, história, assim..., não tem tanta história, de tanta coisa de tanto bichinho, de tanto, fazer um pouquinho voltado pra essa temática aí. (Professora Lélia)

Anexo 1
Pautas da formação *Gênero e Raça*

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO
FUNDAMENTAL

ENCONTRO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES

PAUTA DO 1º ENCONTRO
TEMA: GÊNERO E RAÇA – 22/09/05

- *Sensibilização com música e imagem...*
- *Devolutiva das avaliações e material referente ao trabalho dos grupos, sobre o vídeo: "Vista minha pele"*
- *Pesquisa com toda a Rede : Gênero e Raça - apresentação*
- *Pausa para o movimento : o que ganhamos e perdemos ?*

Apresentação do tema - abordagem histórica e conceitual

- *Intervalo*
- *Vídeo : O mito da Princesa ou a escolha pelo seu abandono... Sheruk*
- *Atividade em grupo – duração de 30 minutos para realização auditório e apresentação dos grupos- divisão por temas;*
- *Fechamento e avaliação*

Próximos encontros:

<i>Manhã</i>	<i>Tarde</i>	<i>Noite</i>
<i>22/09</i>	<i>08/09</i>	<i>22/09</i>
<i>06/10</i>	<i>22/09</i>	<i>06/10</i>
<i>20/10</i>	<i>06/10</i>	<i>20/10</i>
<i>24/11</i>	<i>14/11</i>	<i>24/11</i>

Contamos com vocês,
As Gerências.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO
FUNDAMENTAL

ENCONTRO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES

PAUTA DO ENCONTRO
TEMA GÊNERO E RAÇA – 06/10/05

- *Sensibilização com música e imagem...*
- *Devolutiva das avaliações e material referente ao trabalho dos grupos, sobre os vídeos*
- *Pesquisa com toda a Rede : Gênero e Raça - apresentação*
- *Pausa para o movimento : a hora da história (lenda)*

*Apresentação do tema – conceitual (Marcos Júlio Aguiar – **ONG**:Opção Brasil)*

- *Roda de conversa : Calmi Carërë*
- *Intervalo*
- *Vídeo : Kiriku, uma aldeia diferente...*
- *Atividade em grupo – duração de 30 minutos para realização auditório e apresentação dos grupos- divisão por temas;*
- *Fechamento e avaliação*

Próximos encontros :

Manhã	Tarde	Noite
06/10	22/09	06/10
20/10	06/10	20/10
24/11	24/11	24/11

***Contamos com vocês,
As Gerências.***

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO
FUNDAMENTAL

ENCONTRO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES

PAUTA DO 5º ENCONTRO
TEMA GÊNERO E RAÇA – 01/12/05- TARDE

- Resgate do encontro anterior (troca de experiências com o Movimento Negro e com a "Academia")
- Devolutiva das avaliações do encontro anterior sobre a **10639 (Edgar Amaral)**
- Organização do dia:

- 1. Momento da história** : Nelson (Internacional)
- 2. Exposição de projeto : Diversidade** (Creche Irmã Rosina)
- 3. Teatro** : Vila Sá (exposição do trabalho realizado)
- 4. Exposição de Projeto -Cultura africana:** Emeief Vila Junqueira

- Intervalo

Identidade e Consciência Brasileira : Centro Público de Formação Profissionalizante Júlio de Grammont

- 4. Gênero e Raça** : creche HENFIL (exposição de trabalho realizado)
- 5. Identidade e Diversidade** : Emeief Elizabete Leonardi (exposição)
- 8.Momento de história final** : Nelson (Cesa Internacional)

Momento final de apresentação : história (Nelson)

- **Trecho do filme** : "Pular, pular e pular"
- Fechamento e avaliação

Ficam aqui, os nossos sinceros agradecimentos e a crença de que a mudança depende de nós , de nossas ações, planos e sonhos. Por isso, continuaremos contando com vocês!

Equipe do DEIF.

Anexo 2

Avaliações da formação *Gênero e Raça*

**AVALIAÇÃO DO PRIMEIRO ENCONTRO DE FORMAÇÃO COM
PROFESSORES – TEMA : GÊNERO E RAÇA (08/09/05)
TOTAL DE AVALIAÇÕES : 56 ENTREGUES**

ASPECTOS POSITIVOS

Possibilidade de discutir gênero e raça	15
Uso do vídeo : “Vista minha pele”	15
Conhecer a história do racismo no Brasil	14
Ter um contador de histórias	14
Contar com a apresentação de dados estatísticos	10
Dinâmica do encontro	10
Troca de idéias durante o encontro	08
Possibilidades de reflexão sobre o assunto	08
O uso e a entrega de materiais	06
A organização do encontro	05
Clareza e objetividade na apresentação	05
O uso de recursos audiovisuais	06
O conhecimento da Lei	05
Ter iniciado com o grupo no palco	04
Ter novos olhares para esta questão	04
Não omissão da educação e a busca de novas alternativas	05
A abordagem do tema foi interessante	03
O encontro foi esclarecedor	03
O encontro foi envolvente	04
Não foi cansativo	02
Discutir o filme e exposição dos grupos	03
Ter acesso a referenciais teóricos	03
Participação das pessoas durante a apresentação	03
Linguagem poética sem mascarar a realidade	01
Não houve dispersão	01
Sugestões de livros para o trabalho com os temas	01
Tudo	01

ASPECTOS NEGATIVOS

Não Houve aspectos negativos	42
Pouco tempo	01
Muito teórico	01
Foi cansativo	01
Faltou abordar indígenas, japoneses e questões de gênero	03
Dificuldade pessoal para chegar no horário	01
Infelizmente, a formação não acontecer para todos, dificuldade em multiplicar conteúdos	01
Articulação dos fatos históricos	01
Distância entre os encontros	01
Nem todos participam e opinam no grupo	01

SUGESTÕES

Ter rodas de conversa, debates por setores para relatos e trocas de experiências	07
Ter contato, conhecer representantes do Movimento Negro, para divulgação e ampliação de informações	05
Receber cópias dos slides no dia da formação	07
Que o material exposto vá para as escolas, para discussão em RPS	03
Citar e enviar referência bibliográfica dos livros empregados	05
Que tenha ainda mais dinâmica nos encontros	02
Que os outros encontros também contem com músicas,histórias...	03
Ter mais materiais para a realização deste trabalho	03
Ter a lista de livros paradidáticos, nas escolas	02
Ter mais filmes para a sensibilização	01
Ter mais atividades com temas interessantes como este	02
Acesso às diretrizes para todos os professores	01
Entrega de textos, vivências e experiências na sala-de-aula	02
Como trabalhar com : Mestiços ? Eja ? Profissionalizante ?	03
Ter outros encontros com igual qualidade	01
Abordar outras formas de preconceito	01
Melhor articulação da historiografia	01

OUTROS TEMAS QUE O GRUPO GOSTARIA DE CONTAR COM FORMAÇÕES...

Sexualidade	08
Inclusão	04
Novas tecnologias na educação	02
Matemática no Ensino Fundamental	02
Jogos no Ensino da Matemática	02
Como trabalhar com a família e a comunidade	02
Projetos : como trabalhar em sala-de-aula	01
Violência contra a criança e mulher	01
Artes	01
Exploração do trabalho infantil	01
Aprofundar a LEI 10639	01
Ciclos na educação Infantil	01
Áreas de conhecimento	01
África de ontem e hoje	01
Conteúdos x reflexão x cobranças no EF II	01
Trabalho com jovens e adultos de diferentes "tons" / EJA	02
Crianças hiperativas	01
Reciclagem	01
Obesidade infantil	01
Música	01
Neurolinguística	01
Contribuições da Psicologia para a Educação	01
Educar e cuidar, como obter êxito nesta prática ?	01
Modelos de aulas de História, Literatura e Educação artística	01

VÍDEO : “VISTA MINHA PELE”

PONTOS DE OBSERVAÇÃO : (07GRUPOS)

O QUE CAUSOU ESTRANHEZA ?

A inversão dos papéis	07
O contexto das famílias	01
Na favela , só havia pessoas brancas	01
Situação financeira de Maria e Luana	01
Família pobre e estruturada com pai, mãe e filha	01
A linguagem, se distingue entre os grupos	01
O padrão de beleza, estética	01
Sentir-se diferente, por não ter pessoas com características semelhantes na mídia, sendo branca	01

O QUE PODE SER CONSIDERADO MITO ?

A igualdade (a lei prega uma igualdade inexistente)	03
A mudança do país - “ O Brasil está mudando...”	02
A cor da pele, como um fator que define a inteligência	01
A crença de que a criança não aprende porque tem fome, preguiça ou dificuldade de aprendizagem	03
A crença de que a criança não aprende porque a família não ajuda	01
Fator individual como principal para o não alcance de sucesso	01
Preocupação com o racismo	01
A cor , como sinônimo de poder	01

O QUE PODE SER CONSIDERADO FATO ?

Discriminação, exclusão do diferente, preconceito	05
Reforço do preconceito, pela atitude do professor	02
Racismo presente na escola	01
Relevância da auto-declaração da cor	01
Constrangimento, insegurança	01
Negros saem mais cedo da escola, para ajudar a família com trabalho	01
Foco da mídia nos brancos	02
Desunião entre pessoas da mesma raça	01
Empatia dos professores/ preferência por alguns alunos	02
Imagário coletivo	01
Discriminação no mercado de trabalho	01
Associar a cor, à desnutrição e família desestruturada	01
Ineficácia da LEI	01
Supletivo de 45 dias	01
Pequenas ações, fazem grandes transformações	01
Evidenciar pessoas pela cor da pele	01

SEFP - DEIF - FORMAÇÃO COM PROFESSORES AVALIAÇÃO DO 4º ENCONTRO - GÊNERO E RAÇA	
EU FELICITO ...	
NÃO FELICITO	2
Importância do tema, do encontro e do nível de conhecimento do expositor.	6
Iniciativa de abordar o assunto.	4
Organização, alternativa de apresentação.	5
Dinâmica não cansativa.	1
Sensibilização à rede para essa questão específica dentro de tanta diversidade.	1
Oportunidade de discutir o tema.	1
Material apresentado.	3
Tema serve de combustível para a caminhada.	1
Filme nos apresentou dados importantes da nossa cultura.	1
Aprofundar conhecimentos sobre a legislação.	1
Oportunidade de participar no horário de trabalho.	1
Fala sobre religião dentro da sala de aula.	1
Disposição de todos em tratar a questão racial.	2
A possibilidade da visita as comunidades de remanescentes quilombolas (precisa acontecer)	1
Adquirir mais conhecimento para trabalhar sobre o assunto.	2
Vídeo interessante.	5
Conhecer mais sobre quilombos, a experiência com a roda de capoeira	2
Escolha do vídeo faz refletir sobre o nosso cotidiano.	2
Valorização para descobrirmos o nosso Brasil e nossos valores.	1
Qualidade dos palestrantes na forma simples da apresentação dos temas.	1
Abordagem racial e com as mulheres.	1
Riqueza de dados, discussão aberta descontraída e muito democrática	2
Oportunidade de discussão em sala de aula sobre temas que geram polêmica entre aluno e comunidade.	3
A troca de experiências enriquece cada vez mais nosso trabalho.	2
O vídeo produzido pelas crianças mudou bastante o conceito sobre capoeira	2
As apostilas com sugestões de atividades.	1
A reflexão sobre o tema abordado e as trocas de informações.	5
O cumprimento das datas e da pauta.	1
A palestra esclareceu muitas questões sobre a escravidão e os quilombos muito interessante	3
EU CRITICO ...	
NÃO CRITICO	29
Cansativa.	2
Pouco tempo para discussão, precisa mais esclarecimentos.	3
"Minha postura, acabei perdendo alguns encontros".	1
Fala desconexa do Edgar Amaral.	1
Periodicidade desta formação e cronograma das atividades no dia (correr contra o tempo)	1
A formação da palestra precisa de uma reflexão pautada numa organização de idéias com históricos compiados, para podermos ler e reler e assim multiplicar.	1
Não ter material gráfico com dados sobre a discussão, complicado anotar tudo.	1
A distância entre os encontros.	5
Confusa a abordagem sobre religião, lei.	1
Não saber o que é Centro Cultural Solano Trindade.	1
Muito rápido as passadas de leis , não teve ilustrações em slides.	2
Precisa de entrega de materiais para trabalhar em sala de aula, distância de um curso para outro.	1
Número de encontros são poucos para os assuntos abordados.	6
A falta de divulgação dos temas nos CESAS com antecedência para agendarmos.	1
Dificuldade ao acesso a vídeos e material.	7
A postura dos expositores quanto a diferença no trato dado aos professores " homens " num curso que trata das questões de gênero e raça.	2
Algumas escolas não dão oportunidade para que a comunidade seja voluntária, ensinando capoeira e outros, para alunos e demais membros da comunidade.	2
Não houve interação, práticas mais voltadas a experiências sensoriais, como nos outros encontros.	2
Falta de material visual durante a conversa.	3
Espaço muito grande entre uma formação e outra.	2

EU PROPONHO...	
NÃO PROPONHO	10
Aprofundar a discussão sobre o tema.	3
Continuidade para o trabalho em 2006.	10
Mais encontros e esclarecimentos sobre a lei.	5
Realizar a visita aos quilombos.	6
Visita monitorada em horário de serviço como atividade do quadro da formação.	2
Curso de História da África para os professores.	1
Mais informações relativas ao tema	5
Organizar os assuntos na proposta educacional nas escolas	3
Mais livros e filmes sobre o tema.	4
Parceria com grupos que tragam a cultura negra e indígena	3
Material para exposição nas escolas	2
Cópias do vídeo nas unidades escolares	3
Mais cursos no horário de trabalho , inclusive para os pais	2
Que haja cursos sobre sexualidade no horário de trabalho.	1
Continuidade a respeito da individualidade e a diversidade cultural	2
Que todos educadores possam ter acesso a essa formação	2
Mais dinâmica na primeira parte	1
Que o material seja socializado via email para que possamos multiplicar também esses dados	1
Encontros mensais ou a cada 3 meses para uma avaliação do que esta sendo desenvolvido.	2
Passar para a comunidade	1
OBSERVAÇÕES ...	
NÃO OBSERVO	38
Espero que em 2006 as formações tenham continuidade	30
Abrir curso para a rede de todos os temas abordados	2
Manter encontros periódicos para discussão	3
Formações sejam permanentes.	2
Coordenação não foi sensibilizada, não há discussões nas escolas.	1
Mais vídeos sobre o tema.	5
Precisa colocar substituta para podermos participar da formação	1
Agradecimento a MH pelo empenho , dedicação e sabedoria pela formação	1
Parabenizar a formação	2
Que seja gravada em cd a formação e divulgada	1
Priorizarem a continuidade dos encontros	2
Participação das diretoras e aps	1
Faltou certificado com horas	1

Nossos sinceros agradecimentos...

*É lição sabida que o novo não se constrói só
e nem surge por um passe de mágica.

O novo nasce do arcaico, mas não repete o arcaico.
O novo cria novos paradigmas, mas preserva do arcaico ,
valores e práticas indispensáveis à construção da ponte para o futuro.

A transição do novo para o velho é um processo.
Em uma determinada hora, os dois convivem lado a lado.

Como numa corrida de bastão.

Até que é chegado o momento em que o novo
ganha velocidade e ocupa o palco da História e deste
Se retira o arcaico, para desempenhar as funções de referência,
de arquivo, de memória, de cultura.

Esta concepção de processo histórico é uma norma
que é visível até mesmo nos tenso momento de ruptura

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL

Anexo 3
Reportagem do *site Rede no Ar*
sobre a formação *Gênero e Raça*

- O que é
- Notícias da Rede
- Giro na Midia
- Palavra de Educador
- Mural
- Fórum
- Práticas
- Agenda
- Galeria
- Biblioteca Virtual
- Links
- Rede em Rede
- Fale Conosco

Imprimir | Envie por email | Comentar notícia | Tamanho da Letra

8/12/2005 - Notícias da Rede

Secretaria de educação conclui curso de formação sobre raça e gênero

Dia 1º de dezembro, nos períodos da manhã e tarde, no Centro de Formação dos Professores, concluímos nosso processo de formação sobre a questão de raça e gênero, com uma troca de experiências, que mostrou de forma ousada e modesta, trabalhos desenvolvidos em nossas escolas, nas diferentes modalidades (Educação Infantil - Creches e EMEIEF, Ensino Fundamental, Formação Profissional).

Cada trabalho, revelou um misto de ousadia e força, capaz de emocionar todos os envolvidos no processo. Pudemos perceber cada princípio desta Secretaria, transformado em produção e construção pedagógica. Construção esta, feita a muitas mãos. Foram alunos, professores, funcionários, equipes diretivas e familiares, unidos, não apenas para cumprir objetivos pedagógicos definidos em seus Projetos Políticos Pedagógicos, mas, em defesa de causas grandiosas, como a construção da cidadania, exaltando o cumprimento dos direitos de cada cidadão brasileiro.

Projetos interdisciplinares, tocaram em questões delicadas como a questão racial, equívocos negados nos registros de nossa história, religiosidade, diversidade, entre outros temas, de maneira ética, séria e comprometida.

Sabemos do muito que ainda há por fazer, mas nos orgulhamos, de práticas que ousam ir além do que foi escrito, além do que pensou-se que era capaz. Certamente, cada fruto colhido, no caminho destes meninos e meninas, é resultado do empenho e dedicação, de cada educador, de cada funcionário, de cada equipe desta Secretaria, que abraçam ideais e lutam por eles, com determinação e seriedade.

Agradecemos por todo este trabalho e contamos com cada um de vocês para a continuidade dele,

Elaboração e Produção: *Maria Helena Negreiros de Oliveira*

Newsletter

Receba as novidades do Rede no Ar:

Seu Nome
Seu Email

Sites da Rede

Anexo 4
Carta de Motivações e Objetivos
Formação *A Cor da Cultura*



Motivações e Objetivos

O Brasil, depois da Nigéria, tem a maior população negra do mundo. Mais precisamente 45% da população – cerca de 76 milhões de pessoas, segundo dados do IBGE (2001). O projeto “A Cor da Cultura” pretende traduzir em programas de televisão, com caráter informativo e educativo, um pouco do cotidiano, da experiência e da história dessa população.

“A Cor da Cultura” é uma parceria entre a sociedade civil e o governo federal, visando unir esforços para a valorização e preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro – são parceiros do Futura neste projeto o CIDAN – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a TV Globo, a TV Educativa e a Petrobras.

O projeto prevê uma série de ações culturais e educativas com foco na produção e veiculação de programas sobre o histórico de contribuição da população negra à sociedade brasileira. Esta produção, transformada em material didático, aplicado e distribuído às escolas públicas, deverá ampliar o conhecimento e a compreensão sobre a história dos afro-descendentes e história da África e, assim, contribuir para os objetivos previstos na Lei 10.639 – que trata especificamente sobre este assunto – venham a ser satisfeitos.

A participação dos africanos e dos afro-descendentes aparece na História brasileira como segundo plano, capítulo menor, calcada no estereótipo, folclorizada ou romanceada, e comumente fora de foco. A discriminação invisível, corroborada pelo mito da democracia racial, encobre diversos aspectos essenciais à vida desta significativa parcela da população brasileira – como, por exemplo, o direito a conhecer, em profundidade, e ter valorizado a sua participação na história de construção do país. A desqualificação de sua identidade cultural – marcada pela herança que a origem africana lhe confere – e a freqüente culpabilização por sua situação econômico-social degradada são fenômenos que geram, entre outros constrangimentos, baixa auto-estima. E, de outro lado, esconde a riqueza de parcela importante da sua cultura, história e identidade brasileiras.

Com o intuito de contribuir para a reversão deste quadro, o governo federal sancionou a Lei no. 10.639 estabelecendo que a legislação que rege as diretrizes e bases da educação inclua no currículo oficial da Rede de Ensino, pública e privada, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Os Programas

O projeto “**A Cor da Cultura**” tem dois grandes componentes: a produção audiovisual e a formação de professores. A produção audiovisual inclui cinco grades de programação. Os programas são o **Ação**, exibido na TV Globo e no Canal Futura, **Livros Animados** e **Nota 10**, do Canal Futura, além dos inéditos **Heróis de todo mundo** e **Mojubá**, que serão exibidos também no Canal Futura e na TVE.

No **Ação** são quatro episódios dedicados a retratar iniciativas sociais afirmativas desenvolvidas por organizações não-governamentais em todo o país que tenham a população afro-descendente como público alvo prioritário.

Os **Heróis de Todo Mundo** são 30 interprogramas, de 2 minutos de duração cada um, que retratam a vida e a obra de homens e mulheres negros que se destacaram nas diferentes áreas do conhecimento no Brasil. E o programa **Mojubá**, com sete documentários sobre a religiosidade de matriz africana, a história dos quilombos e de outros valores da negritude presentes na cultura brasileira.

Livros Animados

Formato: Programa infantil

Duração: 30 minutos

Apresentação: Vanessa Pascale

O programa de incentivo à leitura, voltado para público infantil. Utiliza o formato documental, em que são realizadas atividades lúdicas com as crianças, e a animação através de computação gráfica em dois momentos distintos: primeiro com uma pequena história biográfica do autor; depois com a animação do livro infantil selecionado.

Os livros foram selecionados por uma consultoria, com o auxílio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e de organizações não governamentais, que os organizou em temáticas pré-definidas.

O que permeou a escolha dos livros foi um conjunto de discussões presentes no campo da História, as principais questões que orientaram a escolha giraram em torno do multiculturalismo, memória, identidade e etnia. É importante ressaltar que estes conceitos não são próprios do campo da História, mas a forma como foram trabalhados registra a leitura do historiador.

Os livros escolhidos contêm o mesmo eixo temático e a escolha deu-se articulando estes temas ao trabalho pedagógico voltado para um público compreendido na faixa etária de 5 a 10 anos. Assim, as sugestões que envolveram a seleção dos livros para os programas levaram em consideração o

público alvo, as atividades pedagógicas que pudessem se dinamizadas a partir da leitura dos livros e principalmente, seguiram as orientações do campo da História.

Esteve, ainda, no horizonte deste trabalho a consciência de que a existência deste projeto explicita e representa um avanço no debate das questões raciais no Brasil, na medida em que em que permite dar visibilidade social ao tema ao materializar o projeto em programas.

Todos os livros foram animados por computação gráfica respeitando integralmente a história e as ilustrações. E foram narrados pela apresentadora, como se fosse uma história sendo contada para as crianças.

A proposta em questão contempla o que está previsto na modificação ocorrida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), por meio da Lei Federal 10.639/03, a qual torna obrigatório o ensino de "História e Cultura Afro-brasileira" nos estabelecimentos de ensino, assim como se configura como um instrumento de disseminação das contribuições da cultura negra para a sociedade brasileira, como um todo, bem como para crianças, adolescentes e educadores mais diretamente.

Nesse sentido vem ao encontro das recomendações dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme parecer do CNE/CP 003/2004 e CNE/CP Resolução 1/2004, uma vez que a tematização transversal da luta contra o racismo e de valorização da diversidade étnico-racial tem o potencial de produzir uma significativa transformação da educação no país (em todos os seus níveis), propiciando uma reflexão e interação com os saberes e valores afro-brasileiros.

Relação dos livros utilizados:

O Menino Nito, de Sônia Rosa / ilustrações Victor Tavares
Menina Bonita do Laço de Fita, de Ana Maria Machado / ilustrações de Claudius
Bichos da África 1, de Rogério Andrade Barbosa / ilustrações de Ciça Fittipaldi
Bichos da África 2, de Rogério Andrade Barbosa / ilustrações de Ciça Fittipaldi
Capoeira, de Sonia Rosa / Rosinha Campos
Maracatu, de Sonia Rosa / Rosinha Campos
Jongo, de Sonia Rosa / ilustrações de Rosinha Campos
Os Reizinhos de Congo, de Edmilson de Almeida Pereira / ilustrações de Graça Lima
Contos Africanos, de Rogério Andrade Barbosa / ilustrações Mauricio Veneza
Como as histórias se espalham pelo mundo, de Rogério Andrade Barbosa / ilustrações Graça Lima
Ifá, O Adivinho, de Reginaldo Prandi / Ilustrações Pedro Rafael
A Botija de Ouro, de Joel Rufino / ilustrações Zéflávio
O presente de Ossanha, de Joel Rufino / ilustrações Mauricio Veneza
A Pirlimpéia e os Dois Meninos de Tatipurum, de Joel Rufino / ilustrações Walter Ono
Ana e Ana, de Célia Godoy / ilustrações Fé
Bruna e a Galinha d'angola, de Gercilga de Almeida / ilustrações Valéria Saraiva
Berimbau, de Raquel Coelho
Lili – A rainha das escolhas, de Elisa Lucinda / ilustrações Graça Lima
O Menino Inesperado, Elisa Lucinda / ilustrações Graça Lima

Nota 10

Formato: documental

Duração: 30 minutos

Apresentação: Alexandre Henderson

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade sem ela tampouco a sociedade muda”.
Paulo Freire

A principal função da educação é seu caráter libertador. Educar não é repassar informações, mas criar um patrimônio pessoal. Assim, é dever da escola respeitar os saberes dos alunos e encarar os educandos não como massa a ser informada, mas sim como sujeitos, capazes de construir a si próprios e de desenvolver seu pleno potencial. Pensando nisso o programa **Nota 10** – Especial A Cor da Cultura – traz cinco episódios com experiências, bem sucedidas, em que a palavra de ordem é DIFERENÇA.

Todos somos iguais perante a Lei, todos somos cidadãos brasileiros com direitos e deveres iguais. No entanto, somos diferentes. Diferentes nos hábitos, na cultura, nos valores, na cor da pele, nos cabelos... diferentes enfim, mas iguais no direito à diferença.

Em janeiro de 2003, o governo federal sancionou a Lei 10.639 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio ministrados nas redes públicas e privadas do país. Ou seja, a lei defende que o conteúdo programático inclua a "história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil". O **Nota 10** pretende ser uma ferramenta para auxiliar o professor nesta tarefa.

Cada programa da série tem como fio condutor um tema específico da educação, o qual é explorado sob variados pontos de vista. A opinião dos alunos, a troca de conhecimentos entre professores e o comentário de especialistas trazem para a tela a realidade da sala de aula – as dificuldades e conquistas em prol da implementação de uma educação prazerosa e de qualidade. Em **Nota 10**, a escola é mostrada como ela é: com a vivacidade das conversas entre alunos, com a relação entre alunos e professores e com o envolvimento de todos que participam do dia a dia da educação.

Esta série especial vai focar nos conteúdos da cultura afro-descendente brasileira. A discriminação racial está tão enraizada no Brasil que, naturalizada, barra a população negra e parda de alcançar altos índices de escolaridade (INEP), e conseqüentemente, os altos postos na sociedade, tendo sua história se misturada com a da pobreza, da falta de acesso aos serviços básicos e do emprego informal.

Na 3ª. Série do Ensino Médio, por exemplo, apenas 6% dos alunos se declaram negros (SAEB/MEC 2002). Mas, barra, também, o relato de sua participação na história e na formação da cultura do povo brasileiro, distorcido pela ideologia do branco dominante e repetido por todos nós em cada esquina, por pais em seus comentários domésticos e por educadores dia-a-dia nas salas de aula, ajudando a cunhar o branqueamento da nossa cultura.

A participação dos africanos e dos afro-descendentes aparece na História Brasileira como segundo plano, capítulo menor, calcada no estereótipo, folclorizada ou romanceada, mas sempre fora de foco. A discriminação invisível, corroborada pelo mito da democracia racial, esconde a situação na qual vivem os afro-descendentes em nosso país. A começar pela anulação de sua identidade cultural e pela culpabilização por sua situação econômico-social, que gera baixa auto-estima. E, de outro lado, esconde a riqueza de parcela importante da sua cultura, história e identidade brasileiras, também branqueadas, que deixa de conhecer e reconhecer suas raízes, forjar sua "cara" a partir de suas próprias perspectivas afirmativas de tolerância e valorização da diversidade étnica que nos compõe. O **Nota 10**, prioritariamente, é dirigido aos educadores, mas amplia seu público na medida em que traz essas discussões para o programa de maneira agradável e consistente. É um programa para a família toda.

Episódios:

PGM 1 – África no currículo escolar

Para introduzir o tema África, o apresentador Alexandre Henderson pergunta nas ruas que substantivos qualificam a África. Os mais citados foram: pobreza, instabilidade política, atraso e doença. Dois projetos mostram como se pode contar de forma diferente a história da África na escola. Uma delas utiliza o desenho *Kiriku e a Feiticeira* em que temos um herói muito especial. A outra experiência utiliza a expressão teatral e a discussão sobre temas polêmicos, como as cotas nas universidades.

Escola **EMEF Gal. Álvaro da Silva Braga**, São Paulo SP e projeto **Educar para Igualdade Social**, Aquidauana MS.

PGM 2 - Material Didático

Temos fotos de duas famílias com a mesma roupa. Uma família negra e outra branca. O apresentador Alexandre Henderson pergunta aos pedestres qual das duas famílias mora em uma mansão e qual mora num barraco. Um dos passantes respondeu: – Esta mais humilde (família negra) deve morar nesta casa (barraco). Este jogo foi feito para introduzir o questionamento sobre a representação dos negros nos materiais didáticos. Geralmente aparecem como escravos, com funções inferiores ou, pior, não aparecem.

O programa vai apresentar dois projetos bem sucedidos nesta área: Preconceito e Discriminação – Passado e Presente da escola **EMEF Dr. João Alves dos Santos** de Campinas, SP e Contando a História do Samba da **Escola Municipal Marlene Pereira** de Belo Horizonte, MG.

PGM 3 – Igualdade de Tratamento e Oportunidades

Alexandre Henderson questiona, neste episódio, qualificações que são exigidas na busca de emprego. Por trás do pedido de *Boa aparência* pode estar evidenciada uma ação discriminatória. Os projetos abordados que trabalham com a questão da igualdade de tratamento são : Projeto Ibama do **C.E. Guadalajara** Duque de Caxias, RJ e Projeto Raiz de **EMEF Madre Maria Emília do Santíssimo** de São Paulo, SP

PGM 4 – Corpo

Será que podemos reconhecer através de uma radiografia se a pessoa é negra ou branca? Somos diferentes por dentro? Alexandre Henderson aborda essas questões para introduzir a questão do corpo na escola.

Desta vez os projetos abordados referem-se a educação infantil. Há confecções de bonecas negras, peças em que as crianças negras são princesas e príncipes etc.

Escolas: **Creche Comunitária Caiçaras**, Belo Horizonte, MG e **CEMEI – Margarida Maria Alvez**, Campinas, SP.

PGM 5 – Religiosidade e Cultura

Uma das perguntas que introduz o tema é: Qual estado brasileiro tem mais pessoas que se declaram adeptas de religiões afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda?

Salvador foi a resposta praticamente unânime. Mas a resposta correta é...Rio Grande do Sul. O primeiro projeto apresentado neste episódio se chama Educafro – Educação e Cidadania de Afrodescendentes. São 256 cursos de pré-vestibular em 5 estados brasileiros ministrados por voluntários em espaços cedidos como centros espíritas e igrejas evangélicas. A segunda experiência mostra como é possível divulgar e valorizar a cultura afro-brasileira numa escola de forma simples e criativa.

Escolas: **Educafro – franquia social**, São Paulo, SP e **Escola Municipal Anísio Teixeira**, Rio de Janeiro, RJ.

Heróis de Todo Mundo

Formato: documental

Duração: 2 minutos

Apresentação: vários

Com linguagem ficcional que mistura elementos documentais, cada interprograma de **Heróis de Todo Mundo** tem aproximadamente dois minutos de duração e conta com criteriosa pesquisa de imagens, além de mostrar a biografia da personagem e porque ela é considerada hoje uma referência. Recursos de computação gráfica permitem, inclusive, que cada personalidade atual interaja com esses grandes nomes do passado.

Cada episódio de **Heróis de Todo Mundo** relata a vida e ressalta a importância de uma personalidade negra do passado por meio da encenação de uma personalidade viva que foi, de forma subjetiva, influenciada pela vida ou trabalho desta figura histórica. Assim, são retratados dois “heróis”

por episódio: o artista vivo e o pioneiro, que tem seu legado representado. São nomes que brilharam nos cenários cultural, histórico, político e científico de nosso país.

Quem são os heróis? Aleijadinho (Emanoel Araújo); Pixinguinha (Tony Garrido); Auta de Souza (Taís Araújo); João Cândido (Jorge Coutinho); Milton Santos (Kabengele); Luiz Gama (ministro Joaquim Barbosa); Lélia Gonzalez (Sueli Carneiro); Francisco José do Nascimento (Milton Gonçalves); André Rebouças (Alexandre Moreno); Cruz e Souza (Maurício Gonçalves); Adhemar Ferreira da Silva (Robson Caetano); Antonieta de Barros (Maria Helena); Tia Ciata (Leci Brandão); Teodoro Sampaio (Muniz Sodré); Leônidas da Silva (Antônio Carlos); Benjamim de Oliveira (Maurício Tizumba); José do Patrocínio (Nei Lopes); Lima Barreto (Joel Rufino); Mario de Andrade (Jards Macalé); Carolina Maria de Jesus (Ruth de Souza); Chiquinha Gonzaga (Ilea Ferraz); Juliano Moreira (Dr. Deusdeth); Mãe Menininha (Ângela Ferreira); Mãe Aninha (Chica Xavier); Elizeth Cardoso (Zezé Motta); Machado de Assis (Paulo Lins); José Correia Leite (Haroldo Costa); Jackson do Pandeiro (Flávio Bauraqui); Paulo da Portela (Neguinho da Beija-Flor) e Zumbi dos Palmares (Martinho da Vila).

Mojubá

Formato: documental

Duração: 30 minutos

Mojubá é uma saudação em loruba. É também o nome dos sete documentários sobre religiosidade de matriz africana, quilombos e cultura afro-brasileira a serem exibidos durante o mês de novembro no Futura. O formato do programa é didático-documental. Serão apresentados depoimentos de conhecedores do assunto, seja pela prática da religião ou pelo estudo da mesma, que vai situar o Candomblé e a Umbanda no país em seus diferentes aspectos sociais, históricos, etnográficos, culturais.

O programa “**Mojubá**” pretende mostrar, em 7 episódios, as características dos orixás das religiões afro-brasileiras e sua relação com aspectos da vida cotidiana brasileira, como a língua, a culinária, a organização social e a relação com o meio ambiente.

Episódios:

PGM 01 – Origens

PGM 02 – Fé

PGM 03 – Meio Ambiente e Saúde

PGM 04 – A influência africana na cultura

PGM 05 – Língua e Literatura

PGM 06 – Quilombos

PGM 07 – Comunidades e Festas sincréticas

Kit Pedagógico

56 programas
3 Cadernos do Professor
Glossário Memória das Palavras
Jogo Educativo Heróis de Todo Mundo
CD Musical

O projeto *A Cor da Cultura* visa implementar ações culturais e educativas, a partir dos programas que o integram, de forma a contribuir para a valorização e preservação das culturas afro-brasileiras e da presença africana na nossa história. Conseqüentemente, deseja tornar visíveis o patrimônio e a memória construídos pelos africanos e seus descendentes no Brasil. Todos estes elementos estão presentes e vivos nos espaços e na essência do nosso povo, que compartilha os conteúdos culturais afro-brasileiros no dia-a-dia, nos seus saberes e fazeres. Trata-se, portanto, de resgatar uma História negada e de abrir amplas janelas para as muitas paisagens, ainda desconhecidas por muitos, que compõem o universo cultural brasileiro.

Para tal serão distribuídos 2000 kits pedagógicos, a 2000 escolas de ensino fundamental, de 7 estados brasileiros, e serão capacitados 4000 educadores dessas redes. O projeto prevê, ainda, 2 momentos de acompanhamento presenciais.

A metodologia de trabalho segue os passos já consagrados pela experiência e reflexão do Canal Futura neste tipo de atuação mobilizadora, mas dá destaque a alguns fundamentos que se relacionam especificamente ao projeto. Entendemos estes fundamentos como a base a partir da qual todo o trabalho se construirá – são um conjunto de princípios, conceitos e valores articulados a atitudes concretas:

- Lutar pela equidade, valorizando as diferenças;
- Reconhecer o racismo, se opondo a ele;
- Estabelecer o diálogo, ouvindo a todos;
- Afirmar a esperança, investindo na mudança;
- Valorizar o múltiplo, o plural, a mistura de muitas diferenças na sala de aula e fora dela;
- Caminhar para além do senso comum;
- Exercitar a escuta para os vários possíveis interlocutores;
- Aprofundar os próprios conhecimentos e incentivar a que outros o façam;

- Permitir que os estudos, as informações e as idéias estimulados e trazidas pelos programas do *A Cor da Cultura* se espalhem para além da esfera do saber acumulado.

Pensando nisso, foram criados os materiais que integram o kit:

Caderno 01 - Saberes e Fazeres: Modos de Ver
Caderno 02 – Saberes e Fazeres: Modos de Sentir
Caderno 03 – Saberes e Fazeres: Modos de Interagir

O **Caderno 01** é o de Fundamentação Teórica, formado por textos estruturantes sobre a prática pedagógica, sempre dialogando com a temática.

O **Caderno 02** é o de orientação metodológica e de utilização pedagógica dos materiais.

O **Caderno 3** é o de propostas de atividades, dialogando com todo o material do kit como base para as atividades.

Também faz parte do kit o **Cd Gonguê** que é uma aula musical, trazendo ritmos e batidas influenciadas pela presença negra no Brasil. De Maracatu ao Afoxé, passando por samba e catumbi, o cd apresenta a diversidade e riqueza rítmica da herança africana que construiu a música brasileira.

"Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo", já dizia Carlos Drummond de Andrade. O **jogo**, quando utilizado em um processo educativo, contribui para que a criança adquira confiança e motivação, proporciona o desenvolvimento de habilidades como coordenação, concentração, espontaneidade, criatividade e incentiva o envolvimento emocional, a percepção da limitação de tempo, a estimulação da imaginação e outras. **Heróis de Todo Mundo** é um jogo de tabuleiro inspirado na série especial de interprogramas de mesmo nome, que aborda conteúdos históricos da cultura afro-descendente brasileira através de uma experiência lúdica e divertida. "Heróis de Todo Mundo" pode ser jogado em modo cooperativo e competitivo, proporcionando diferentes experiências para os jogadores, sem interferir no conteúdo pedagógico proposto para o produto.

Os objetivos do **jogo Heróis de Todo Mundo** são: transmitir conteúdo pedagógico e informações sobre diversas áreas do conhecimento e sobre a cultura brasileira através de uma atividade lúdica e divertida; Valorizar os diversos papéis que africanos e afro-descendentes assumiram na história do Brasil, localizando-os como protagonistas dos acontecimentos; Mostrar heróis negros brasileiros que sirvam de inspiração para quem é negro e também não-negros, de forma que todos conheçam uma parte da história do Brasil que ficou velada por séculos.

Escrito por Rogério Andrade Barbosa, o **glossário ilustrado Memória das Palavras** é voltado para o professor e para os estudantes do ensino fundamental. Resgata, de forma lúdica, colorida, alegre, as palavras de origem africanas que fazem parte do nosso vocabulário. O Brasil é a nação que tem a segunda maior população negra do planeta. País multicultural, traz a marca indelével dos africanos e de seus descendentes em sua formação. Em nosso vocabulário, muitas das palavras usadas no dia-

a-dia têm origem nos falares herdados da mãe-África, procedentes de diferentes grupos étnico-linguísticos como os Yoruba e, especialmente, dos povos Bantos.

“A orelha vai à escola todos os dias”. Basta, portanto ter ouvidos e sensibilidade para perceber essas influências. Algumas palavras conservam seu sentido original e, muitas outras, dependendo da região e das comunidades, ganharam novos significados. Como a língua é uma expressão viva de cultura, ela é dinâmica. E outros vocábulos poderão surgir...

O projeto ainda conta com um site, www.acordacultura.org.br, que disponibiliza informações sobre o projeto, material pedagógico, jogos e brincadeiras, vídeos dos programas e textos acadêmicos.

Consultores

São vários os especialistas que deram forma aos programas e ao kit educativo:

Lúcia Silva - Livros Animados / site A Cor da Cultura
Andréia Lisboa - Livros Animados
Fundação Nacional do Livro Infanto-juvenil - Livros Animados
Maria Aparecida Bento - Nota 10
Wânia Sant'Anna - A Cor da Cultura
Júlio Tavares - Heróis de Todo Mundo
Nei Lopes - Mojobá
Azoilda Loretto – Kit
Monica Lima – Kit
Carlos Negreiros - CD

Contribuíram com artigos e textos:

Afetividade (Azoilda Loretto)
Desigualdade na questão social e racial (Marcelo Paixão)
Identidade e Diversidade (Cida Bento)
Estética Afro-Brasileira (Raul Lody)
Mídia e Representações (Canal Futura)
Construção coletiva da Escola / Subjetividade / Afetividade e racismo no cotidiano escolar (Eliane Cavalleiro)
Sujeito, corpo e memória (Nelson Inocêncio)
História da África (Mônica Lima)
Roda do Tempo (Patrícia Santos)



Anexo 5
Proposta de Capacitação
Projeto *A Cor da Cultura*



Rio de Janeiro, março de 2006.

Atendendo à solicitação desta Secretaria, apresentamos, sinteticamente, a estrutura da Proposta de Capacitação do Projeto *A Cor da Cultura*, elaborada pela consultora Azoilda Loretto junto à equipe de mobilização do Canal Futura, em consonância com a Lei n. 10.639/2003 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394/96, alterada no seu artigo 26-A, o qual determina que:

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.

Diante do efetivo compromisso com a implementação do que estas citadas leis estabelecem, o Projeto *A Cor da Cultura*, uma parceria do Canal Futura/FRM, CIDAN – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a Petrobras, Tv Globo e o Ministério da Educação/SECAD, estruturou sua proposta de capacitação para professores das redes públicas de ensino nos seguintes moldes:

Fundamentações: destacamos que nossos fundamentos estão diretamente articulados a atitudes e comportamentos calcados:

- Na equidade;
- No respeito às diferenças;
- Na erradicação das desigualdades sociais e étnico/raciais;



No estabelecimento e fortalecimento do diálogo;
Na afirmação da esperança;
Na crença na capacidade humana de mudança;
Na valorização do múltiplo, da pluralidade,
dentre outros compromissos.

Solicitamos, para a efetivação dessa proposta, a releitura do material (*Motivações e objetivos gerais*), anteriormente enviado a essa Secretaria, no qual consta uma apresentação panorâmica do Projeto *A Cor da Cultura*.

Objetivos da capacitação:

- Disseminar contribuições da cultura negra para a sociedade brasileira, como um todo e, mais diretamente, para crianças, adolescentes e educadores;
- Ampliar o conhecimento e a compreensão sobre a história dos afro-descendentes e a história da África e, assim, contribuir para que os objetivos previstos na Lei n. 10.639 – a qual versa especificamente sobre este assunto – venham a ser atingidos.
- Oferecer formação de professores, tendo como base os valores civilizatórios afro-brasileiros, em articulação com o kit pedagógico A COR DA CULTURA.
- Contribuir, pelo caminho da ação educativa escolar, para a erradicação dos efeitos das discriminações sociais e étnico/raciais que perpassam o nosso país.

Estrutura metodológica

A estruturação da proposta de formação de professores, elaborada pela equipe de profissionais do Canal Futura e direcionada para a implementação do Projeto *A Cor da Cultura* nas escolas de Ensino Fundamental, possibilitou uma articulação da citada equipe com os saberes e fazeres de pessoas que vêm produzindo conhecimentos relacionados à temática das relações étnico-raciais brasileiras. Essas pessoas já atuam, em diferentes organizações, seja nos espaços acadêmicos, seja nas instituições dos movimentos sociais negros, ou mesmo em ambos.

Assim, os eixos metodológicos desta proposta de formação continuada estão imbricados com o diálogo, com a participação, com a crítica, com o coletivo, com o planejamento cooperativo, com a co-gestão ou gestão coletiva, com a educação do olhar, com a utilização das múltiplas linguagens nos fazeres do cotidiano escolar e, especialmente, com os valores civilizatórios afro-brasileiros (circularidade, corporeidade, oralidade, ludicidade, musicalidade, memória, ancestralidade etc.).



No que diz respeito às nossas referências teóricas e metodológicas, contamos com várias contribuições de autores e autoras de referência*, como:

Educação Geral: Paulo Freire, Madalena Freire, Francisco Gutiérrez, Cruz Prado Rojas, Bernardo Toro, Edgar Morin.

Comunicação: Juan Férrez, Jesús Martín-Barbero, Nestor García Canclini, Muniz Sodré, Milton José Pinto, Julio César Tavares*.

Relações étnico-raciais: Marcelo Paixão, Wânia Santana*, Nelson Inocêncio, Maria Aparecida Silva Bento*, Nei Lopes*, Monica Lima*, Raul Lody, Patrícia Santos.

Educação e relações raciais: Lúcia Silva*, Andréia Lisboa, Azoilda Loretto*, Eliane Cavalleiro*.

Podemos dizer que esse processo gerou o kit de material audiovisual e pedagógico composto por **56 programas, 3 Cadernos do Professor, Glossário Memória das Palavras, Jogo Educativo Heróis de Todo Mundo e CD Musical**. Ou seja, o referido kit, buscando coerência com nossas bases filosóficas e metodológicas caminha na trilha do diálogo, da integração e interação de saberes e fazeres de maneira prazerosa, lúdica e da construção de um mundo com justiça e equidade social.

Estrutura da Capacitação e Acompanhamento (Total: 40 horas)

1º momento: Presencial (24 horas)

Objetiva possibilitar uma apropriação conceitual acerca do tema, com leituras de mundo e de imagens/textos que ofereçam um embasamento teórico aos participantes, a partir da formação de grupos preocupados com a temática e a apropriação da metodologia de educação do olhar formulada pelo Canal Futura.

▪ **Fundamentação Teórica**

- A Cor da Cultura – O Projeto;
- Reflexão Histórica;
- Fundamentação Teórica e Metodológica;
- Palestra com o representante local.

Observação 1: Neste momento, pretendemos oferecer um suporte relacionado à temática principal do projeto – História e Cultura Africana e Afro-brasileira – além de valorizar as lideranças e formuladores locais da temática. Tudo calcado no

* Autores e consultores. Destacamos que os autores e consultores foram indicados e referendados não só pelas instituições parceiras do Projeto como por instituições acadêmicas e dos movimentos sociais ligados à temática africana e afro-brasileira.



respeito ao tempo e aos processos individuais, focando a afetividade na sua dimensão teórica e vivencial, como este tema demanda, e na formação de coletivo.

▪ **Oficina Pedagógica / Metodologia**

Do Texto ao Contexto;
Trabalhando a Metodologia;
Utilizando pedagogicamente os produtos educativos.

Observação 2: Trata-se de um kit pedagógico e de uma metodologia de trabalho voltada para leitura de imagem, leitura de texto escrito, discussão/análise crítica, trabalho pedagógico a partir dos textos (escritos e em vídeo), com várias linguagens criativas, e a avaliação.

▪ **Planejamento / Avaliação**

A Cor da Cultura – Planejando as Ações.

Observação 3: Após os dois momentos da capacitação, pretende-se que os educadores sejam capazes de planejar suas ações, tendo como referência a capacitação e suas realidades locais.

2º momento: Acompanhamento Presencial (junho/julho – 8 horas)

Acreditamos ser fundamental novo contato presencial com os educadores, ouvi-los, acolhê-los, estar com eles concreta e afetivamente. Neste sentido, esta etapa terá como objetivo saber como vai o desenvolvimento do projeto, se o kit está sendo utilizado, de que forma, ou, em caso contrário, tirar dúvidas, trocar experiências, fortalecer as bem sucedidas e tentar encontrar soluções para o que não está a contento do coletivo.

3º momento: Acompanhamento Presencial por amostragem

Observação 4: Dentro deste processo, teremos um momento de Acompanhamento presencial. A partir de um recorte, acompanharemos o desenvolvimento dos projetos, por amostragem, ou seja, em algumas escolas por região. Cremos ser importante o contato, a observação presencial, a escuta dos envolvidos, como uma alimentação do processo. (Agosto/Setembro em escolas)



4º momento: Produção docente (4 horas – 2 momentos à distância)

Os professores deverão apresentar uma produção decorrente deste trabalho: um ensaio, o relato de uma experiência, a produção de um jogo, uma coletânea de atividades etc.

O importante é que, como co-gestores do processo de implementação do kit, os educadores compartilhem suas produções e percebam-se autores e produtores de saberes e fazeres relacionados à temática. As produções poderão fazer parte do nosso *site* e, em sentido amplo, do conhecimento socialmente construído para eliminação do racismo em nossa sociedade e no mundo.

Abordagens dos encontros da capacitação:

- **Fundamentação teórica (Caderno 1)**
 - Desigualdades Sociais e a questão racial;
 - Desigualdades Sociais e a questão racial na escola;
 - Afetividade;
 - Imagem e Invisibilidade;
 - Identidade, Corpo e Memória.
- **Conhecendo o kit (Caderno 2)**
 - Trabalhando com o kit (Conhecendo os materiais do kit);
 - Jogo dos Heróis;
 - Vídeo – Heróis, Mojubá, Nota 10 e Livros Animados.
- **Oficina Pedagógica / Metodologia: Vivenciando uma Oficina Pedagógica/ Planejando uma Oficina Pedagógica (Articulação dos materiais do kit)**

Além do foco metodológico do Canal Futura estar na leitura de imagem (vídeo), outros recursos metodológicos estarão sendo destacados/utilizados: dinâmicas de grupo, aprofundamento teórico na temática (leitura de textos e palestras), a ludicidade/ o lúdico, a corporeidade (o corpo será conscientemente convidado a estar presente nos trabalhos), elementos das realidades, oficina com vídeo, planejamento de uma oficina e conhecimento mais aprofundado do material do kit (material que estará sendo doado às escolas participantes do projeto).

▪ **Planejamento / Avaliação (Caderno 3)**

Plano de ação: Momento no qual os educadores deverão se organizar, para planejar o retorno e implementação do material em suas instituições, em sintonia com o Projeto *A Cor da*



Cultura, com a política educacional de suas Secretarias e com o projeto pedagógico de suas escolas.

Certificação: Nesta relação com 29 Secretarias Municipais de Educação brasileiras, cada uma tem sua estratégia própria de acompanhamento e de certificação, contudo, o Canal Futura buscará não só desenvolver um acompanhamento próprio ao projeto, como oferecer uma certificação a todos os participantes da capacitação.

Na esperança de termos feito uma panorâmica da proposta de capacitação docente do Projeto *A Cor da Cultura*, no que se refere a conteúdos teóricos e metodológicos, nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Marisa Vassimon
Gerente de Mobilização - Canal Futura
Fundação Roberto Marinho



Anexo 6
Pauta da formação presencial
Projeto *A Cor da Cultura*

	<p>Programação Capacitação A Cor da Cultura - Março e Abril de 2006 24 horas</p>
---	---

Objetivos

- Contribuir para aumento do reconhecimento e respeito às culturas africana e afro-brasileira por parte de educadores das escolas públicas participantes do projeto A Cor da Cultura;
- Apresentar e vivenciar propostas de atividades para a utilização dos materiais do kit pedagógico do projeto A Cor da Cultura;
- Planejar ações pedagógicas que estabeleçam relação entre o kit e o universo dos educadores e as suas realidades;
- Ampliar o conhecimento e a compreensão sobre a história dos afro-descendentes e a história da África, contribuindo para os objetivos previstos na Lei n. 10.639/03;
- Contribuir para o desenvolvimento na escola de estratégias afirmativas para o enfrentamento do preconceito.

Palavras-Chave

- Valores civilizatórios afro-brasileiros: memória, ludicidade, oralidade, corporeidade, religiosidade, circularidade, musicalidade, ancestralidade, cooperativismo /comunitarismo, axé (energia vital)
- Sensibilização
- Afetividade
- Implementação

Programação

1º. Dia

Apresentação / Fundamentação Teórica

08:00 – 08:30

- Credenciamento: entrega de crachá

08:30 – 10:00

- Boas Vindas
- Apresentação Institucional da Proposta/ Projeto
- Palestra

10:00 – 10:15

- Intervalo - deslocamento para salas

10:15 – 12:00

- Apresentações / Integração

12:00 – 13:00

Almoço

13:00 – 17:00

Fundamentação Teórica

- Conhecendo e Reconhecendo a África
- Questões Étnico-raciais e Educação

2º. Dia

Oficina Pedagógica / Metodologia:

Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros

08:00 – 12:00

- Vivenciando uma Oficina Pedagógica

12:00 – 13:00

Almoço

13:00 – 17:00

- Planejando uma Oficina Pedagógica

3º. Dia

Fundamentação teórica

Conhecendo o Kit A Cor da Cultura

Plano de Ação

Avaliação

09:00 – 12:00

- Fundamentação Teórica
 - Educação e os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros
- Conhecendo o Kit

12:00 – 13:00

Almoço

13:00 – 17:00

- Plano de ação
- Fechamento
- Avaliação

Anexo 7

Reportagem do *site Rede no Ar*

Encontro presencial da formação *A Cor da Cultura*

- O que é
- Notícias da Rede
- Giro na Mídia
- Palavra de Educador
- Mural
- Fórum
- Práticas
- Agenda
- Galeria
- Biblioteca Virtual
- Links
- Rede em Rede
- Fale Conosco

Imprimir | Envie por email | Comentar notícia | Tamanho da Letra A+ A-

15/3/2006 - Notícias da Rede

Educadores de Santo André discutem inclusão da História da África em currículo

Cento e quarenta representantes da Secretaria de Educação e Formação Profissional de Santo André participaram, nos dias 13, 14 e 15 de março, de um encontro para discutir a inclusão da História da África nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio.

A reunião aconteceu na Universidade Zumbi dos Palmares, em São Paulo, e foi promovida pela TV Futura, em parceria com a Petrobrás e a Seppir (Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Social, da Presidência da República).

Esses encontros de formação envolvem educadores de sete estados brasileiros (são convidados três municípios de cada estado). De Santo André, havia profissionais de **Creches, Emeiefs** (Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental), **Cesa** (Centro Educacional de Santo André), **Projeto Sementinha, Parque Escola, Rede Cultural**, movimentos negros e organizações da cidade.

Além de abordar as questões relacionadas à lei 10.639/2003 - que inclui a **História da África** nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio - falou-se também sobre a influência dos afro-brasileiros na construção histórica e cultural do Brasil.

Iniciativa - Na rede municipal de ensino de Santo André, e ssa discussão começou há um ano, no início de 2005. Houve um processo de formação de professores, que já apresenta resultados, em projetos desenvolvidos nas escolas.

Cada unidade escolar, participante do encontro, receberá um kit de materiais produzidos pela TV Futura.

Elaboração e Produção: Equipe Rede no Ar

Newsletter

Receba as novidades do Rede no Ar:

Seu Nome

Seu Email



Sites da Rede

Anexo 8

Reportagem do *site Rede no Ar*

Encontro Regional da formação *A Cor da Cultura*



Giro na Mídia

Palavra de Educador

Mural

Fórum

Práticas

Agenda

Galeria

Biblioteca Virtual

Links

Rede em Rede

Fale Conosco

Newsletter

Receba as novidades do Rede no Ar:

Seu Nome

Seu Email

Sites da Rede

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES CLÁDICE LISPECTOR

Fórum em Ação

18/8/2006 - Notícias da Rede

Cultura afro-brasileira é discutida no Centro de Formação

Trentas pessoas entre educadores e integrantes de movimentos sociais de Santo André, Diadema e Campinas participaram nesta sexta-feira (18), no Centro de Formação de Professores de Santo André (rua Tirol, nº 5, Vila Matarazzo), de encontro para discutir novas abordagens em sala de aula de temas relacionados à cultura afro-brasileira.

A abertura do evento foi feita pelos contadores de histórias Ronnie Corazza e Arlete Ferreira. Uma equipe da TV Futura apresentou uma série de vídeos do projeto A Cor da Cultura sobre heróis negros brasileiros, que deram importante contribuição para a ciência e tecnologia.



Plataia participa de evento A Cor da Cultura

O encontro atende a lei 10.639/2003, que trata da inclusão da história da África e de povos africanos no currículo escolar.

A Cor da Cultura (www.acordacultura.org.br) tem como meta qualificar professores para tratar o assunto em sala de aula por meio de produtos audiovisuais e ações culturais. É resultado de uma parceria entre a TV Futura, Petrobrás, Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan), TV Globo e Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial) do governo federal.

A psicóloga e coordenadora do CEERT (Centro de Estudos das Relações do Trabalho e da Desigualdade), Maria Aparecida Bento, foi uma das consultoras do projeto A Cor da Cultura. Em sua palestra, para educadores dos três municípios, Maria Aparecida falou sobre a contribuição do negro para a produção científica brasileira.

No período da tarde, os educadores e integrantes de movimentos sociais trocaram experiências sobre a implementação da lei 10.639 e participaram ainda de oficinas de música, que discutiram o CD Gongue, de músicas afro-brasileiras. Durante o evento ficaram expostos no local, trabalhos sobre a cultura afro-brasileira elaborados por alunos da rede municipal de Santo André.



Trabalho de alunos sobre a cultura brasileira

Capoeira - Todas as Emeliefs (Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental) em Santo André abordam o tema com seus alunos, por meio de aulas de capoeira, coral com berimbau ou o estudo de heróis brasileiros.

O objetivo da **Secretaria de Educação e Formação Profissional** é implementar de forma efetiva o estudo da cultura afro-brasileira nas escolas da cidade. "Queremos tirar da invisibilidade uma cultura e um povo que precisam ser reconhecidos pela sua beleza e importância histórica", afirmou a gerente de ensino fundamental, Maria Helena Negreiros.

Elaboração e Produção: Equipe Rede no Ar

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)