

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCUS VENÍCIUS DE BRITO COELHO

**EDUCAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICA: ESTUDO DA EFETIVAÇÃO DO
PROJETO MEMÓRIA E IDENTIDADE: PROMOÇÃO DA IGUALDADE NA
DIVERSIDADE (MIPID) EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM
CAMPINAS (SP)**

PUC CAMPINAS

2015

MARCUS VENÍCIUS DE BRITO COELHO

**EDUCAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICA: ESTUDO DA EFETIVAÇÃO DO
PROJETO MEMÓRIA E IDENTIDADE: PROMOÇÃO DA IGUALDADE NA
DIVERSIDADE (MIPID) EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM
CAMPINAS (SP)**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, Área de Políticas Públicas em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino

CAMPINAS

2015

t379
C672e

Coelho, Marcus Venícius de Brito.

Educação e política pública: estudo da efetivação do Projeto Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID) em uma escola de educação infantil em Campinas (SP) / Marcus Venícius de Brito Coelho. – Campinas: PUC-Campinas, 2015.
189p.

Orientador: Artur José Renda Vitorino.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação e Estado. 2. Políticas públicas. 3. Educação de crianças. 4. Racismo. 5. Negros - Brasil - Identidade racial. I. Vitorino, Artur José Renda. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

18.ed.CDD – t379

Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Autor: Marcus Venícius De Brito Coelho

Título e subtítulo: Educação e Política Pública: Estudo da Efetivação do Projeto Memória E Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (Mípid) em uma Escola de Educação Infantil em Campinas (SP).

Dissertação de Mestrado em Educação

Banca Examinadora

Presidente: Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino

1º Examinador: Profª. Drª. Ângela Fátima Soligo

2º Examinador: Profª. Drª. Jussara Cristina Barboza Tortella

Campinas, 11 de dezembro de 2015.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai Oxalá, pela sabedoria que governa o mundo e por me imantar com as forças da natureza para que eu possa seguir meu caminho e vencer as dificuldades da vida.

Ao meu pai, Sinval Coelho, pelo exemplo de luta, perseverança.

A minha mãe Beteizabete de Brito pelo amor, carinho, dedicação e por me fazer acreditar em minhas escolhas.

Ao meu companheiro Daniel Cabral Silva pelo carinho, por incentivo e compreensão de minhas ausências.

Ao professor Dr. Artur José Renda pela orientação à pesquisa, pela forma sempre séria, respeitosa que olhou para este trabalho e por sempre apontar os próximos passos.

A professora Dr^a Jussara por ter aceitado fazer parte das bancas de qualificação e defesa, pela forma respeitosa e generosa que fez suas contribuições.

A professora Dr^a Ângela Fátima Soligo por ter aceitado fazer parte das bancas de qualificação e defesa, pela forma respeitosa e generosa que fez suas contribuições, pela sua luta por implementação de trabalhos pautados na Lei 10.639/2003, sendo uma referência para os educadores que buscam desenvolver trabalhos com a temática étnico-racial.

A colega Verônica Rolandi pela ajuda incondicional e inestimável contribuição na configuração e leitura do trabalho, pelas contribuições e por seu companheirismo por todo o mestrado.

Aos amigos Veronica Rodrigues, Raquel Nopper Alves, Patrícia Rocha de Araújo Campos, Matilde Oliveira de Souza e Edy Glaydson dos Araújo Santos pelas contribuições na leitura da dissertação.

As amigas Selma Vila Boas, Vera Lúcia Luz e Ana Paula Galante por fornecerem material e por incentivar minha pesquisa.

Aos professores do Programa de pós-graduação Mestrado em Educação da PUC Campinas pela forma sempre respeitosa e carinhosa que me trataram e pelas grandes contribuições para meus estudos e dissertação.

Para que a escola pública volte a gerar em cada nova geração as formas de comportamento que são vitalmente necessárias para a formação da vontade democrática, ela deve apostar muito mais fortemente na habituação a uma cultura associativa do que na transmissão unilateral de princípios morais.

Axel Honneth

Sumário

| | |
|---|-----|
| Sumário | 7 |
| Índice de ilustrações..... | 8 |
| Índice de tabelas | 9 |
| Lista de siglas..... | 10 |
| Resumo..... | 11 |
| Abstract | 12 |
| Introdução..... | 13 |
| 1. Panorama do Programa Mipid: trajetória, ações e desdobramentos..... | 17 |
| 1.1 Formação do Programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade ... | 20 |
| 1.2 Curso História e Cultura Afro-brasileira oferecido pelo Programa Mipid..... | 23 |
| 1.3 Curso Educar para Igualdade Racial oferecido pelo Programa Mipid | 25 |
| 1.4 Curso Formação Aprofundada sobre a temática racial para educadores étnicos | 29 |
| 1.5 Formação de educadores da rede municipal de Campinas sobre a temática racial... 50 | |
| 1.6 Estabilização de atividades do Mipid (2005 a 2006) | 54 |
| 1.7 2007: redução dos educadores étnicos | 64 |
| 1.8 Análise das entrevistas de Queiroz a partir de Kaufmann | 64 |
| 1.9 Formação continuada na percepção dos educadores étnicos..... | 68 |
| 1.10 Procedimento do Grupo de trabalho no Programa Mipid | 71 |
| 1.11 Procedimentos do trabalho do educador étnico | 72 |
| 1.12 Dificuldades de trabalho encontradas pelos educadores étnicos | 74 |
| 1.13 Racismo: encontros e desencontros | 79 |
| 2 Capítulo II Luta por um lugar ao sol: etnia, diversidade e identidade. | 86 |
| 2.1 Primeira periodização de 2004- 2007 início do trabalho com a temática étnico racial.... | 91 |
| 2.2 Segunda periodização de 2008 – 2010 Projeto Diversidade..... | 102 |
| 2.3 Terceira periodização de 2011 – 2014 –retomada intensiva | 109 |
| 3 Capítulo III Análise do corpus à luz da Teoria crítica de Axel Honneth e a questão da ética e estética de Mário Vieira de Mello | 140 |
| 3.1 Política Pública na Cidade de Campinas e propostas da Secretaria de Educação | 141 |
| 3.2 Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade: entre o ético e o estético | 155 |
| 3.3 Entre a lei e o reconhecimento | 159 |
| 3.4 Construção de identidade de bebês..... | 168 |
| 4 Considerações Finais | 183 |
| Referência Bibliográfica | 187 |

Índice de ilustrações

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Casinha: crianças construindo seus personagens..... | 104 |
| Figura 2 – Casinha: crianças representando outros papéis..... | 105 |
| Figura 3 - Festa da família: Dança Maculelê | 109 |
| Figura 4 - Festa da família: Capoeira | 109 |
| Figura 5 - Teatro <i>Menina bonita do laço de fita</i> | 114 |
| Figura 6 – Teatro <i>Menina bonita do laço de fita</i> | 115 |
| Figura 7 - Exposição de bonecas negras. Foto do Portal da PMC Campinas | 120 |
| Figura 8 - Criança brincando com bonecas negras e brancas. Disponível no <i>blog</i> da escola ... | 122 |
| Figura 9 - Crianças se observando no espelho ou em fotos suas. Disponível no <i>blog</i> da escola | 123 |
| Figura 10 - AGII A brincando com os bonecos gigantes | 123 |
| Figura 11 - Apresentação do teatro <i>Romeu e Julieta</i> . Disponível no <i>blog</i> da escola | 125 |
| Figura 12 - Trabalho com instrumentos musicais: atabaque. Disponível no <i>blog</i> da escola..... | 125 |
| Figura 13 - Trabalho com instrumentos musicais: berimbau. Disponível no <i>blog</i> da escola.... | 126 |
| Figura 14 - Trabalho com instrumentos musicais afro-brasileiros em outras salas: atabaque e pandeiro. Disponível no <i>blog</i> da escola | 126 |
| Figura 15 - Apresentação da peça teatral <i>Lila, a minhoca que queria ser colorida</i> . Disponível no <i>blog</i> da escola..... | 127 |
| Figura 16 – Apresentação de capoeira do grupo União Só Cidadão. Disponível no <i>blog</i> da escola..... | 127 |
| Figura 17 - Apresentação de Maculelê do grupo União Só Cidadão. Disponível no <i>blog</i> da escola..... | 128 |
| Figura 18 - Membros da família assistindo à apresentação. Disponível no <i>blog</i> da escola | 128 |
| Figura 19 - Peça teatral <i>A África de Dona Biá</i> . Imagem cedida por uma educadora da escola | 132 |
| Figura 20 - Apresentação na VI Mostra de Trabalhos NAED SUDOESTE. Imagem disponível na publicação de trabalho apresentado para o 19º COLE, em 2014..... | 133 |
| Figura 21 - Imagem do livro <i>Lila, a minhoca que queria ser colorida</i> | 133 |
| Figura 22 - Capa do livro <i>Vovó Tut</i> | 134 |
| Figura 23 - Capa do livro <i>Princesa Zoraia</i> | 134 |
| Figura 24 - Capa do livro <i>Animais da África</i> | 135 |
| Figura 25 - Imagem da mala que levava o material à sala | 135 |
| Figura 26 - Giz de cera profissional Pintkor | 136 |
| Figura 27 - Jogo Quem é você? Princesas..... | 136 |
| Figura 28 - Jogo Quem é você? Pais e filhos | 136 |
| Figura 29 - Pannel de aniversário com a temática étnico-racial..... | 137 |
| Figura 30 - Cartazes com imagens de índios, orientais, brancos e negros | 137 |

Índice de tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1 Comparação entre o número de profissionais e os NAEDs/escolas | 24 |
| Tabela 2 Quadro comparativo de Cursos e Grupos de trabalhos – 2002 – 2004 | 50 |
| Tabela 3 Ações desenvolvidas pelos educadores étnicos em suas respectivas regiões no período de abril a outubro de 2005 (7 meses) | 54 |

Lista de siglas

AG I – Agrupamento I – crianças de 4 a 18 meses
AGII – Agrupamento II – crianças de 18 a 36 meses
AGIII – Agrupamento III – crianças de 3anos e ½ a 5 anos
CEERT - Centro de Estudo das Relações do Trabalho e Diversidade
Cemei - Centro Municipal de Educação Infantil
CP – Coordenador Pedagógico
DEPE - Departamento Pedagógico
ECA - Estatuto da criança e do adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
Emef – Escola Municipal de Ensino Fundamental
FUMEC – Fundação Municipal de Educação Comunitária
GT – Grupo de Trabalho
GEM – Grupo de Estudos de Monitores
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação
Mipid - Programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade
MNU – Movimento Negro Unificado
NAED – Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
OP – Orientador Pedagógico
PMC – Prefeitura Municipal de Campinas
PP – Projeto Pedagógico
RPAI – Reunião de Planejamento e Avaliação Institucional
RPI – Reunião de Planejamento e Integração
RR – Representante Regional
SE – Supervisor Educacional
SECAD - Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SERPPIR - Secretaria Especial de Políticas Públicas pela Igualdade Racial
SME – Secretaria Municipal de Educação
T.E.N. – Teatro Experimental Negro
TDC – Trabalho Docente Coletivo

Resumo

COELHO, Marcus Venícius de Brito. *Educação e política pública: estudo da efetivação do projeto memória e identidade: promoção da igualdade na diversidade (mipid) em uma escola de educação infantil em campinas (sp)*. Dissertação de Mestre, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Programa de pós-graduação em educação 2015.

O presente estudo partiu das inquietações do autor referente às dificuldades enfrentadas para a implementação e cumprimento da Lei 10.639/2003 no âmbito escolar, que redundaram, sobretudo com as seguintes questões: Que tipos de dificuldades foram encontrados para a implementação desta lei? Como foi a participação das escolas e de seus profissionais? Qual a relação que se pode estabelecer entre a implementação da lei e a teoria crítica da luta por reconhecimento de Axel Honneth? Assim, foi descrito e analisado o Programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade (Mipid) e sua implementação no Centro Municipal de Educação Infantil, Cemei Margarida Maria Alves na efetividade da Lei 10.639/2003. Tal intento apresenta os seguintes objetivos específicos: estudar como se procedeu a implementação da lei 10.639/2003 na SME/PMC na Educação Infantil; estudar relatórios anuais do programa e os projetos pedagógicos da escola pesquisada; mapear e descrever o Programa Mipid e Projetos que envolvem a temática étnico-racial da escola pesquisada. Quanto ao objeto da pesquisa, ele foi delimitado pelos Relatórios anuais do Programa Mipid e pelos Projetos Pedagógicos e livros atas de reuniões pedagógicas da escola pesquisada e blog. Essas fontes foram delimitadas e criticadas por meio do referencial metodológico de Adalberto Marson, e dos referenciais teóricos de Stuart Hall, de Axel Honneth e de Mário Vieira de Mello. Esta pesquisa partiu da hipótese da existência do esteticismo (termos este, de Mello) no Programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade (Mipid) com seus desdobramentos nas unidades escolares municipais de Campinas. Concluiu-se que, a despeito da existência do esteticismo no Mipid, na cultura escolar presente no Cemei Margarida Maria Alves a efetividade da Lei 10.639/2003 foi realizada por meio de cultura ética.

Palavras-chave: Política Pública, Lei 10.639/2003, reconhecimento, ética e estética.

Abstract

This study set out the concerns of the author referring to the difficulties faced in the implementation and enforcement of the law 10.639 / 2003 in schools, especially regarding the following questions: What kind of difficulties have been encountered in the implementation of this law? How has been the participation of schools and its professionals? What relationship can be established between the implementation of the law and the critical theory of the Struggle for Recognition proposed by Axel Honneth? Thus, this work describes and analyze the Identity Memory of Promotion of Equality Diversity program (Mipid, from the Portuguese name) and its implementation in the Municipal Center for Child Education, CEMEI Margarida Maria Alves concerning the effectiveness of the law 10.639/2003. Such intent has the following specific goals: to study as the implementation of bill 10.639/2003 proceeded regarding the SME/PMC in kindergarten; study the program annual reports and educational projects of the surveyed school; to map and describe the Mipid Program and Projects involving the ethnic-racial theme of the surveyed school. As for the object of the research, it was bounded by the annual reports of Mipid Program and the pedagogical projects and minutes of pedagogical meetings of the school researched and blog. These sources were outlined and criticized by the methodological framework by Adalberto Marson (s / d), and the theoretical references of Stuart Hall (year), Axel Honneth (1992) and Mário Vieira de Mello (1963). This research started from the hypothesis of the existence of aestheticism (a term by de Mello) in Mipid and its developments in the municipal school units of Campinas. It was concluded that, despite the existence of aestheticism in Mipid, in the school culture present at CEMEI Margarida Maria Alves the effectiveness of Law 10.639/2003 was carried out through ethical culture.

Key words: Public Policy, Law 10.639 / 2003, recognition.

Introdução

Este trabalho tem como título: Educação e Política Pública: estudo da efetivação do Projeto Memória e identidade Promoção da Igualdade na Diversidade (Mípid) em uma escola de educação infantil em Campinas (SP).

O presente estudo partiu das inquietações do autor frente às dificuldades enfrentadas para a implementação e cumprimento da Lei 10.639/2003 no âmbito escolar, que redundaram sobretudo com as seguintes questões: Que tipos de dificuldades foram encontrados para a implementação dessa lei? Como foi a participação das escolas e de seus profissionais? A implementação no interior das unidades educacionais teve alguma relação com o movimento negro e a militância? Qual a relação que podemos estabelecer entre a implementação da lei e a teoria crítica da luta por reconhecimento de Axel Honneth? Estas foram perguntas que nortearam o trabalho que segue nas próximas páginas.

Passados 10 anos da homologação da Lei nº 10.639/2003, ainda foram encontradas unidades escolares que, a despeito da obrigatoriedade da lei, não apresentavam trabalhos referentes à temática, e outras que se referiam à implementação da lei, e naquelas em que se encontraram atividades neste sentido sendo realizadas, não o eram de forma apropriada, tomando como parâmetro os referenciais das Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006).

A partir de pesquisa realizada em maio de 2014, no Banco de dados de teses e dissertações, BDTD, com o descritivo “Ações Afirmativas”, foram encontrados elencados 209 trabalhos, dos quais 99 eram sobre cotas de acesso da população negra e afrodescendentes ao ensino superior, 10 sobre cotas para trabalhos e discriminação no trabalho, 6 sobre cotas para acesso da população indígena ao ensino superior, 2 sobre acesso da população de baixa renda ao ensino superior, 7 sobre pré-vestibular para afrodescendentes, 6 sobre acesso ao trabalho de portadores de necessidades especiais, 10 sobre ensino superior, 19 sobre saúde, 1 educação ambiental, 1 sobre ensino de artes, 6 sobre ensino de Direito, 10 sobre a Lei 10.639/2003, 10 sobre gênero, 2 sobre comunidades quilombolas, 1 sobre discriminação, 23 considerados amplos por relacionar ao histórico de afrodescendentes e suas lutas sociais, 13 temas diversos. Desses 209 trabalhos, 9 deles eram repetidos.

Nessa busca, encontramos dez que abordam a implementação da lei 10.639/2003. Dentre eles muitos se referiam a trabalhos de campo com entrevistas, alguns com professores, outros com estudantes e outros com esses dois segmentos, os quais versaram sobre escolas de ensino fundamental e médio. Nesse sentido, esta pesquisa almejou trazer contribuições relevantes para o assunto, pois buscou apresentar novos elementos para tal questão, ao tratar da implementação da referida lei na Educação Infantil.

O presente trabalho foi justificado pelo fato de que há poucas pesquisas sobre a implantação e implementação da Lei 10.639/2003, e nesse universo encontrou um número mais reduzido de trabalhos acadêmicos com tal temática em relação à educação infantil, a qual faz parte de nossas reflexões.

Assim, foi descrito e analisado o Programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade (Mipid) e sua implementação no Centro Municipal de Educação Infantil, Cemei Margarida Maria Alves na efetividade da Lei 10.639/2003. Tal intento apresentou os seguintes objetivos específicos: estudou como se procedeu à implementação da lei 10.639/2003 na SME/PMC na Educação Infantil; estudou relatórios anuais do programa e os projetos pedagógicos da escola pesquisada; mapeou e descreveu o Programa Mipid e Projetos que envolvem a temática étnico-racial da escola pesquisada.

Quanto ao objeto da pesquisa, ele foi delimitado pelos Relatórios anuais do Programa Mipid e pelos Projetos Pedagógicos e livros atas de reuniões pedagógicas da escola pesquisada e blog. Essas fontes foram delimitadas e criticadas por meio do referencial metodológico de Adalberto Marson (s/d), e dos referenciais teóricos de Stuart Hall (2011), de Axel Honneth(1992) e de Mário Vieira de Mello(1963).

A dissertação foi dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *Panorama do Programa Mipid: trajetória, ações e desdobramentos*, foi exposta uma narrativa descrito-crítica do programa Mipid por meio de seus relatórios anuais, de 2002 a 2007; o segundo capítulo, *Luta por um lugar ao sol: caminhos para o trabalho sobre etnia, diversidade e identidade*, tratou da implementação da Lei 10.639/2003 pela escola de ensino infantil Cemei Margarida Maria Alves, no período de 2004 a 2014; e o terceiro capítulo foi realizado a análise do material apresentando nos dois primeiros capítulos sob a lente da teoria crítica de Axel Honneth, a teoria da luta por reconhecimento, e pelas reflexões de Mário Vieira de Mello quanto à cultura brasileira

ser “estética”, a qual foi criticada por meio de um conceito de cultura com referência à criação de um espírito ético em nossa cultura brasileira.

Assim, o primeiro capítulo, *Panorama do Programa Mipid: trajetória, ações e desdobramentos*, expõe uma narrativa descrito-analítica do programa Mipid por meio de seus relatórios anuais, de 2002 a 2007, pelos quais foram apresentados os cursos realizados pelos educadores étnicos, os especialistas da educação, professores, monitores e agentes de educação infantil, entre eles: História e Cultura afro-brasileira, Educar para Igualdade Racial e Formação Aprofundada para os educadores étnicos. Esse capítulo se finaliza com as entrevistas com os educadores étnicos, especialistas da educação e gestores das escolas que estiveram presentes nas unidades educacionais atuando como gestores para e pela realização do Programa Mipid. Essas entrevistas apontaram para a reconstrução do programa, a partir de categorização criadas pelo autor (M.V.B.C.), tais como: Procedimentos do grupo de trabalho; procedimentos do trabalho dos educadores étnicos do programa; dificuldades de trabalho encontradas pelos educadores étnicos; e Racismo: encontros e desencontros. Nesse capítulo os autores pelos quais foram mediadores da nossa reflexão: Marson (s/d), Machado (1965), Abreu (1928), Hall (2011), Nóvoa (1992), Cordeiro (2002), Queiroz (2012), Martius (1843), Figueredo (1900), Lima (1997), Kaufmann (2013), sendo Marson (s/d) e Kaufmann (2013) os referenciais metodológicos e os demais autores os referenciais teóricos.

O segundo capítulo, intitulado *Luta por um lugar ao sol: caminhos para o trabalho sobre etnia, diversidade e identidade*, tratou da implementação da Lei 10.639/2003 pela escola de ensino infantil Cemei Margarida Maria Alves, no período de 2004 a 2014, com três periodizações: 2004 a 2007, o início do trabalho com a temática étnico racial; 2008 a 2010, vivenciando o projeto identidade; 2010- 2014, retomada intensiva, contando com várias formações continuadas, apresentações e ações da unidade educacional referente à garantia de um trabalho efetivo frente às relações étnico-raciais. Nesse capítulo foi por meio dos autores Demo (1994), Mainardes (2011), Ball (2011) que pensaram sobre os conceitos de política social, política pública e política educacional, pelos quais traçamos uma narrativa descritiva cujo ponto de partida foram a leitura dos documentos da unidade educacional como os projetos pedagógicos de 2004 a 2014, e as atas de reuniões pedagógicas do mesmo período, as quais continham discussões a respeito da temática étnico-racial.

O terceiro capítulo apresenta a análise do material descrito nos dois primeiros capítulos e ele foi subdividido em cinco partes: a) Política pública na Cidade de

Campinas, pela qual foi apresentada a política pública de formação continuada, a partir de Ferraz (2001), e a implementação da lei 10.639/2003 a partir de Santos (2014) frente à SME Campinas; b) Memória Identidade Promoção da Identidade na Diversidade: entre o ético e o estético, por meio da discussão sobre o ético e o estético à luz de Mário Vieira de Mello (1963); c) Entre a lei e o reconhecimento, sob a lente da teoria crítica de Axel Honneth, e sua Teoria da Luta por Reconhecimento, a gramática moral dos conflitos (1992); d) Construção da identidade de bebês, sob a lente da teoria crítica de Axel Honneth, a Teoria da Luta por Reconhecimento e pela discussão do conceito objeto transicional de W. D. Winnicott (1975); e) Formação continuada e a construção da identidade de grupo também pela teoria crítica da comunicação intersubjetiva de Axel Honneth (2013).

1. Panorama do Programa Mipid: trajetória, ações e desdobramentos.

Neste capítulo foi exposto, por meio de narrativa descritivo-analítica, um mapeamento do trabalho realizado pelo Programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade – Mipid, que teve início em 2002 na Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME). O Mipid foi articulado inicialmente com o movimento negro de Campinas, e depois ele foi fruto do envolvimento do Mipid com a Secretaria Especial de Políticas Públicas pela Igualdade Racial (Seppir) e a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Secad), ou seja, inicialmente, por meio de movimentos sociais e posteriormente ao trabalho com instituições.

Para investigar e escrever a presente exposição foram aplicados os referenciais metodológicos de Marson (s/d), e os referenciais teóricos de Cordeiro (2002), Hall (2011) e Nóvoa (1992). Assim, após a apropriação dos procedimentos próprios do ofício do historiador, foram avaliados os relatórios do Mipid referentes aos 2 primeiros anos de sua atuação, os anos 2002 a 2004. Posteriormente, foram analisados os relatórios do período de 2004 a 2007, e foi finalizado este capítulo com o estudo das entrevistas concedidas por diversas pessoas que participaram do Mipid e realizadas por Queiroz, em 2012, entrevistas estas, cuja íntegra foi publicada na dissertação de Mestrado de Queiroz (2012), a despeito de o mesmo não tê-las considerado como objeto de estudo de sua dissertação¹. A interpretação dessas entrevistas foi mediada pelo referencial teórico de Kaufmann (2013). Frisou-se que as balizas cronológicas – 2002 a 2004, e 2004 a 2007 – não foram fruto de uma mera compilação documental presentes nas fontes primárias, e sim o resultado da periodização histórica, consequência, portanto, da interpretação do pensar histórico.

Por isso, fez-se importante posicionar o leitor sobre o aporte teórico-metodológico sobre o qual se valeu o presente capítulo. Tratou-se de dizer que esse trabalho investigativo foi pautado pelo próprio fazer do historiador na perspectiva de conhecer o passado. Nas palavras de Adalberto Marson (s/d):

[...] o historiador tem sempre atuado num espaço particularmente seu, um lugar de onde observa e controla seus objetos e instaura suas perspectivas de

¹ As entrevistas realizadas por Queiroz (2012) trazem informações da visão dos educadores étnicos do Programa Mipid.

conhecer. Na ocupação deste espaço, utiliza-se de instrumentos de trabalho com os quais define sua principal característica: a determinação no tempo e no espaço de algo considerado pertencer ao passado. Seu objeto constitui-se, assim, de tema, periodização e da interpretação correspondente. Ao estabelecer tema e periodização, dá o passo inevitável na identificação do objeto, sua localização no tempo e no espaço: o que é, quando e onde foi. Tal resultado é obtido através de uma operação analítica especializada, que se apóia em certezas muito determinadas (fatos e o seu contexto ou conjunto de fatos), que, por sua vez, se apoiam em provas válidas (o documento) (MARSON, s/d, p. 42).

Mas o documento não era um espelho da realidade e sim uma interpretação da mesma, ou seja, ele revela o que o autor considerou importante trazer à tona, pois houve a necessidade de se construir a narrativa a partir do modo como se olhava para as informações e ou opiniões contidas no documento de modo que este recorte pudesse permitir uma interpretação da realidade. Como nos indicou Marson:

A certeza que o objeto existiu (ou simplesmente ocorreu) fundamenta-se nesta prova ou numa outra manifestação dele, o que significa ser este objeto uma coisa idêntica consigo mesma. Por isso, também a realidade histórica aparece, em escala ampliada, como algo recortado, único e singular, uma unidade idêntica a si mesma, com sua vida própria. Entretanto, não é capaz de falar espontaneamente por si própria, a menos que se contente em ter apenas um mero registro de descrição do real acontecido. Somente seria possível conhece-la graças à perspectiva aberta pelo observador e justamente aqui a interpretação ganha um papel decisivo e complexo, com seus critérios de análise e seus princípios, (MARSON, s/d, p. 42).

Sendo assim, na análise das fontes primárias produzidas pelo Mipid, foi aplicado o método de análise documental empreendido pelos historiadores (Marson, s/d). Em certo sentido, puderam afirmar que os dados para uma análise histórica eram os fatos. Porém, os fatos não estavam nos documentos para serem resgatados como algo que tinha existência própria, ou como um objeto natural que bastava o capturar a partir de uma teoria com conceitos definidos *a priori*. Na análise dos documentos (a fonte primária), o seu valor foi definido a partir das respostas obtidas em três níveis de indagação:

- a) Sobre a existência em si do documento: o que viria a ser documento? O que este foi capaz de dizer? Como se podia recuperar o sentido deste seu dizer? Por que tal documento existia? Quem o fez, em que circunstâncias e para que finalidade foi feito?;
- b) Sobre o significado do documento como objeto: o que significava como simples objeto (fruto do trabalho humano)? Como e por quem foi produzido? Para que e para quem se fez esta produção? Qual foi a relação do documento (como objeto particular) no universo da produção? Qual foi a finalidade e o caráter necessário que comandava sua existência?

c) Sobre o significado do documento como sujeito: Por quem falava tal documento? De que história particular participou? Que ação e que pensamento estava contido em seus significados? O que o fez perdurar como depósito da memória? Em que consistia seu ato de poder?

Ainda sobre a existência em si do documento, e para além das questões acima, convinha ter em mente mais quatro importantes aspectos:

- a) O documento não era isolado, mas existia em relação a outros, o que ampliava o seu sentido e permitia maior aproximação da realidade;
- b) Este sentido teve referências muito precisas, seja por sua origem, sua autoria ou sua finalidade (sua razão de existir);
- c) Não foi inteiramente explicativo em si, ao lado das significações explícitas havia as implícitas e as que não foram manifestadas, tendo o historiador a necessidade de trabalhar (ou, pelo menos, dispor de algum referencial) dentro dele (o que dizia) e fora dele (o que representava);
- d) Não era espelho da realidade, mas essencialmente representação do real, de momentos particulares da realidade; sua existência foi dada no âmbito de uma prática determinada.

Foi por meio dessas considerações quanto ao fazer historiográfico que se buscou estabelecer as balizas cronológicas, delimitar as fontes primárias e secundárias e, assim, no cotejo entre as evidências e o saber sobre o objeto de estudo, pesquisar as ações do Mipid. Deste modo, via análise documental, os resultados foram expostos numa narrativa a ser exposta em seguida. Em sua delimitação documental, procurou-se fazer um levantamento dos cursos ministrados pelo Programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade, Mipid, número de professores, escolas de educação básica e Núcleos de Ação Educativa Descentralizados, pertencente à SME. Em primeiro lugar, foi necessário relatar as discussões sobre a necessidade de se ter um programa como o Mipid que teve início em 2002, um ano, portanto, anterior à promulgação da Lei 10.639/2003, que tratou do ensino de História e Cultura Africana e Afrodescendente no Ensino Básico. O Mipid contou com duas vertentes, que se desenvolveram ao longo de sua existência:

- a) formação dos educadores étnicos;
- b) o trabalho realizado junto às escolas e NAEDs voltado para Educação Infantil e Ensino Fundamental, atendendo monitores, agentes de educação infantil, professores, gestores.

1.1 Formação do Programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade

Antes de iniciar a descrição do Programa Mipid tornou-se necessária uma breve explicação da estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Campinas para que o leitor pudesse ter uma visão da secretaria sua divisão e assim perceber este programa no interior desta secretaria. A Secretaria Municipal de Educação de Campinas, SME, conta com gabinete do secretário, o Departamento Pedagógico, DEPE, Departamento de Apoio à Escola, Departamento Financeiro e cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada, NAEDs. O DEPE conta com a Coordenadoria de Educação Básica, CEB, subdividida em Educação Infantil e Ensino Fundamental. O Departamento de Apoio a Escola conta com: a) Coordenadorias de Arquitetura Escolar, b) Coordenadoria de Alimentação Escolar, c) Coordenadoria de Gestão de pessoas. Os cinco NAEDs são divididos nas cinco macrorregiões da Cidade de Campinas: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste.

Nesta mesma perspectiva, foi necessário fazer uma breve explanação sobre como se constituíram as políticas públicas e educacionais de formação continuada no interior da Secretaria Municipal de Educação, SME, da Cidade de Campinas e seus desdobramentos nas unidades educacionais. Deste modo, utilizamos Ferraz (2001) para nos ajudar com alguns esclarecimentos de algumas ações da SME.

Como primeira ação os professores, com o objetivo de ampliar e aprofundar seus conhecimentos passaram a realizar encontros para estudos e posteriormente a Secretaria Municipal de Educação, SME, reconheceu tal demanda e criou os Grupos de Estudos, os GTs.

No ano seguinte, através da portaria 1.150, de 03 de fevereiro de 1990, reestruturo-se o horário dos professores de 5ª à 8ª sérires das escolas. A portaria organizou o horário, de forma a deixar um dia livre na semana para cada componente curricular, o que possibilitou a participação dos professores de todas as disciplinas em Grupo de Estudo, (FERRAZ, 2001, p. 129).

Em segundo momento, percebeu-se a importância da criação do Estatuto do Magistério Público da Rede Municipal de Campinas, como segue abaixo:

Em 24 de dezembro de 1991, foi publicada a Lei nº 6.894 dispondendo sobre o Estatuto do Magistério Público, cuja finalidade foi de incentivar, coordenar e orientar o processo educacional na Rede Municipal de Campinas, objetivando

o mais amplo desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania. O Estatuto também visava valorizar o profissional de educação, garantindo-lhe bem estar e condições de desenvolver seu trabalho, no campo da Educação. Teve um papel fundamental junto às ações de formação dos educadores, (FERRAZ, 2001, p.61).

Num segundo momento foram criadas as Secretarias de ação Regional, SARs, que trouxeram uma descentralização de poder e uma forma de atendimento mais próximo às unidades e à população.

Com a implantação da reforma administrativa e a criação das quatro Secretarias de ação Regional (SAR – instância de poder referentes a regiões do município e marca dessa gestão), em janeiro de 1993, iniciou-se um processo de descentralização, cujo principal objetivo era fortalecer um modelo de gestão alicerçado em três pilares: a integração das ações na ponta dos serviços, visando à implementação de políticas e programas intersetoriais que promovessem a cidadania; a participação da população, facilitada pela maior proximidade entre o poder público e os problemas específicos de cada região, e a flexibilização organizacional, que buscava imprimir maior leveza e racionalidade à máquina administrativa, através da otimização dos recursos disponíveis e redução dos níveis hierárquicos da estrutura, criando, assim, condições propícias ao surgimento de uma nova cultura de trabalho, mais solidária e cooperativa (FERRAZ, 2001, p.63).

Com a criação do Estatuto do Magistério Público houve a necessidade de um centro de formação de professores, uma vez já regulamentados os Grupos de Estudos e cursos.

Em 1996, ainda houve a institucionalização do CEFORMA – Centro de Formação Continuada da Educação Municipal, decreto nº 12204 de 14 de maio de 1996, núcleo aglutinador das ações de capacitação e incorporação das quatro bibliotecas públicas municipais à SME, com o objetivo de prestar maior apoio pedagógico aos professores, medida que buscava permitir a integração concreta com as bibliotecas escolares, abrindo caminho para o sistema municipal de bibliotecas (FERRAZ, 2001, p. 77).

Todos os anos a Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Campinas publicava uma resolução dispendo sobre as normas da formação continuada em serviço oferecida pela secretaria municipal de educação de Campinas a partir da Lei Municipal nº 12.985 de 28 de junho de 2007, que trata sobre o Plano de Cargos, Carreiras e vencimentos dos servidores do município e Campinas, a qual estabelece diretrizes para tal trabalho.

Deste modo a resolução trata dos cursos, dos grupos de trabalhos, dos grupos de estudos oferecidos e de sua certificação. Os educadores, monitores infanto-juvenil, agentes de educação infantil, professores de educação básica I e II, professores de educação especial, especialistas da educação (supervisores educacionais, diretores educacionais, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores pedagógicos) faziam sua opção pelos cursos e grupos de trabalhos ou de estudos de seu interesse e assim se inscreviam.

A coordenadoria de formação continuada a partir de critérios levantados na própria resolução classificava os interessados e disponibilizava as vagas e as listas de esperas para cada formação. Essas formações para os professores eram pagas à parte de sua jornada de trabalho, podendo também realizar cursos de pós-graduação em *latu senso* e *stricto senso*, para os demais profissionais deveriam ser realizadas no seu horário de trabalho, específico à formação. Os especialistas da educação poderiam utilizar 4 horas semanais, e os monitores infanto-juvenis e os agentes de educação infantil 2 horas semanais para sua formação continuada, chamada de Grupo de estudos de monitores, GEM. Estas horas realizadas na jornada de trabalho para os especialistas da educação poderiam ser utilizadas para cursos de pós-graduação em *latu senso* e *stricto senso*.

No primeiro momento, de 2002 a 2004, o Mipid criou um Grupo de trabalho (GT) intitulado *Memória e Identidade: resgatando a cultura negra na SME/FUMEC*, o qual tinha como objetivo edificar ações que promovessem a valorização da história e cultura africana e de afrodescendentes, objetivo este a ser alcançado por meio de cursos, projetos oficinas, grupo de estudos integrado aos projetos pedagógicos das escolas, ou seja, sempre com a finalidade de aproximar as escolas dessa temática. Esse GT teve a participação de 25 educadores, em duas turmas, entre os quais professores de ensino fundamental, educação infantil e monitores. O grupo de trabalho teve como eixo norteador o curso ministrado pelo Centro de Estudo das Relações do Trabalho e Diversidade (CEERT), em especial o seu módulo III, o qual procurou realizar uma relação a mais direta possível entre concepções teórica e concepções práticas em sua pedagogia.

Desse modo, o Programa Mipid fez parcerias com as seguintes instituições:

a) Universidade Cândido Mendes, cujo Centro de Estudos Afro-brasileiros realizou junto ao Mipid o curso de História e Cultura Afro-brasileira, com 72 horas de carga horária, tendo 42 participantes, em 3 módulos;

b) Centro de Estudo das Relações do Trabalho e Diversidade (CEERT), que ministrou o curso Educar para igualdade racial, com o tema Formação de Educadores da Rede Municipal de Campinas, com 48 horas, com 43 participantes. Este curso teve 3 módulos;

c) Centro de estudo das relações do trabalho e diversidade, CEERT, ministrou por meio de seus profissionais o curso Formação aprofundada sobre a temática racial para educadores étnicos.

1.2 Curso História e Cultura Afro-brasileira oferecido pelo Programa Mipid

A Universidade Cândido Mendes, pelo seu Centro de Estudos Afro-brasileiros, realizou um curso de História e Cultura Afro-brasileira, com 72 horas de carga horária, com 42 participantes, cujos 03 módulos foram tematizados da seguinte forma:

- 1) Módulo I - De africano a afrodescendente, com os subtemas:
 - a) Da África pré-colonial às ações afirmativas do século XXI;
 - b) Introdução à História da África;
 - c) Lutas dos negros no Brasil durante a escravidão;
 - d) Trajetórias e perspectivas do movimento Negro Brasileiro.
- 2) Módulo II: O pensamento social Brasileiro.
- 3) Módulo III: A questão Racial e a educação.

Esse curso foi fundamental para que os professores pudessem ter subsídios teóricos a respeito da História da África, do movimento negro, suas lutas e conquistas e assim compreender a educação no Brasil a partir da questão racial. Foi construída uma tabela para que pudéssemos verificar como foi a participação dos profissionais da educação no curso, dividido por segmentos especialistas da educação (Supervisores Educacionais, Diretores Educacionais, Coordenadores Pedagógicos, Vice-diretores, Orientadores Pedagógicos), professores (de educação infantil, do ensino fundamental das séries iniciais e finais, da educação de jovens e adultos das séries iniciais e finais), monitores infanto-juvenis e por categorias educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e Secretaria de Educação, tendo este último a participação de assessores e ocupantes de cargos comissionados.

Tabela 1 Comparação entre o número de profissionais e os NAEDs/escolas

| NAED | Escolas | Especialistas | Prof. | Mon. | EI | EF | EJA | SME | Total Por NAEDs |
|------------------------------|---------|---------------|-------|------|----|-----|-----|-----|-----------------|
| Leste | 1 | | 1 | | | 1 | | 2 | 4 |
| Noroeste | 6 | 1 | 5 | | 1 | 5 | | | 6 |
| Norte | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | | 3 |
| Sudoeste | 9 | 1 | 12 | 3 | 4 | 12 | | | 16 |
| Sul | 10 | 3 | 10 | 2 | 10 | 5 | | | 15 |
| Total | 29 | 8* | 32* | 6 | 16 | 26* | 3* | 2 | 44 |
| Total geral de participantes | | | | | | | | | 44 |

A Tabela 1 demonstra que no curso História e Cultura Afro-brasileira da Universidade Candido Mendes, do Centro de Estudos Afro-brasileiro, as regiões com maior adesão foram as regiões Sul e Sudoeste, com 15 e 16 participantes respectivamente, desses da Região Sul 3 especialistas, 10 professores e 2 monitores, pertencentes a 10 escolas. Já o da Região Sudoeste e 1 especialista, 12 professores e 3 monitores, pertencentes a 9 escolas. Ressaltou-se que são os NAEDs que possuíam mais escolas o da Sul, com 67 escolas e o Sudoeste, 56 escolas. Percebeu-se que o número de escolas por NAED não era diretamente proporcional ao número de participantes o que observou-se no NAED Leste. Se por um lado pudéssemos concluir que este seja o motivo que justificaria o maior número de participantes. Contudo se observássemos o caso do NAED Leste que possuía o menor número de participantes, apenas 1 escola e 1 professor, entretanto, o mesmo conta com 43 escolas e não é o menor NAED como é possível verificar nos dados apresentados na tabela. O que, por sua vez, contradiz a explicação maior número de escolas igual ou maior número de participantes.

Foi possível fazer outra análise no que se referiram à questão da abrangência do curso frente ao número de profissionais/escolas/SME. Observou que o número de escolas participantes, 29 escolas, frente ao total de escolas da rede, 242 escolas, via-se que houve uma adesão de aproximadamente 12% das escolas, índice baixo se considerarmos a obrigatoriedade da temática estabelecida por lei. Se esta comparação for realizada com os números de profissionais da rede municipal de Campinas, ela ficouá ainda mais reduzida, pois teve a participação de 52 profissionais, sendo 32 professores, 8 especialistas, 6 monitores. Enquanto que tínhamos aproximadamente 2.700 professores, agente de educação infantil/monitor aproximadamente 1.500 e

aproximadamente 420 especialistas, totalizando aproximadamente 4.600 profissionais. Poderia-se dizer que o número de 52 profissionais que fizeram o curso foi pequeno comparado ao universo de total de profissionais, 4.600, ou seja, adesão aproxima a 1%. Os dados apresentados revelavam uma baixa adesão dos cursistas e das escolas.

Foi de suma importância destacar que houve escolas que tinham mais de um participante. Dentre elas o Cemei Margarida Maria Alves, o Cemei Dulcinéia Bittencourt, Emef Maria Pavanatti, Emef Humberto Castelo Branco, estas unidades contaram com 3 profissionais. Verificou-se, por meio desta investigação, que em tais unidades educacionais a temática foi integrada a proposta pedagógica, ao projeto pedagógico, passando a fazer parte de um trabalho coletivo, e assim, obtiveram maior adesão de seus profissionais na implementação de ações e conseqüentemente maior êxito na realização do trabalho.

Uma vez que a lei foi promulgada e existia a necessidade de todas as escolas de se adequarem à mesma, no entender desta pesquisa, seria importante que no mínimo um profissional de cada escola participasse do programa. Desta forma, este profissional seria responsável por essa função de levar as discussões do Mipid junto à sua unidade escolar, afinal a Lei 10.639/2003, de ação afirmativa trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura da África e de afrodescendentes, e deste modo deveria ter a participação de todas as escolas, nos seus níveis de ensino: educação infantil, fundamental I e II, ensino de jovens e adultos I e II.

1.3 Curso Educar para Igualdade Racial oferecido pelo Programa Mipid

Os profissionais do Centro de Estudo das Relações do Trabalho e Desigualdade (Ceert) ministraram o curso *Educar para Igualdade racial*, com o tema “Formação de Educadores da Rede Municipal de Campinas”, com 48 horas, e ele obteve a participação de 43 profissionais da educação. Este curso teve 3 módulos, os quais foram divididos da seguinte forma:

- 1) Módulo I:
 - a) Resgate histórico e a conceituação básica de questão racial;
 - b) Dados estatísticos sobre educação e as relações raciais;

c) Currículo e formação de educadores;

d) A discriminação no livro didático;

2) Módulo II:

a) Leis da promoção da igualdade racial: limites e possibilidades;

b) Relato de prática: prêmio educar para igualdade racial;

c) Etapa de um processo de seleção de experiências educacionais;

d) Metodologia de análise de práticas educacionais;

3) Módulo III:

a) Construção do Conceito de raça no Brasil;

b) Recuperação e Avaliação da Experiência valorizando a promoção da igualdade racial em Campinas: experiências estudantis da promoção da igualdade racial/étnica;

c) Processo de registro de práticas, Lei 10.639/2003, contextualização histórica;

d) Jogos, música e brincadeiras na sala de aula: linguagens faziam a mediação no tratamento da temática racial e riqueza cultural da África a partir do desenho *Kiriku e a feiticeira*².

O módulo I, ao ser dividido em subtemas, foi “estruturado mesclando conteúdos teóricos e vivenciais”, tendo como discussão central o conceito de raça, índices de desigualdade escolar, construção de currículo, discriminação no livro didático, formação de identidade e relações étnico-raciais; os temas foram apresentados e discutidos pelos cursistas de modo ter relatos de experiências pessoais e profissionais, contextualizando os comentários e argumentações dos mesmos.

O grupo discutiu sobre as seguintes questões: “estereótipo, preconceito, discriminação, ser negro, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ideologia da democracia racial e cordialidade brasileira, leis contra negros e solidariedade com imigrante europeu”. O curso investigou e expôs de forma dinâmica a temática com leitura de imagens, quer fossem obras de arte em quadros, capa de revista, assistiram a vídeos, e realizaram estudos de casos.

Os estudos apresentados tratavam de mercado de trabalho, emprego, desemprego, jornada de trabalho e remuneração salarial, pobreza, educação. Esses

² *Kiriku e a feiticeira* - Gênero: Animação, Direção: Michel Ocelot, Roteiro: Michel Ocelot, Produção: Didier Brunner, Jacques Verduyssen, Michel Ocelot, Paul Thiltges, Fotografia: Daniel Borenstein, Trilha Sonora: Yossou N'Dour, Duração: 71 min., Ano: 1998, País: Bélgica / França / Luxemburgo.

materiais possibilitaram discussões que pudessem servir para subsidiar o trabalho dos cursistas³ em sua atuação pedagógica.

Os cursistas assistiram aos vídeos:

- a) visões de liberdade, documentário da TV Cultura;
- b) *Kiara*,⁴ um vídeo de uma organização não governamental, ONG SOS Racismo, com a questão da invisibilidade do negro, marginalização e inferiorização de hábitos e costumes dos negros.

A proposta do curso era contar a história do povo negro a partir da visão do negro, ou melhor, como fazer para transgredir o discurso eurocêntrico.

Estudos de casos permitiram a discussão sobre política pública, ações afirmativas, cotas para universidades, a mídia e a produção de estereótipos, racismo; cujas discussões vicejaram e buscaram propor atividades que pudessem possibilitar uma educação igualitária, ao promover a equidade e a valorização da população negra.

No trabalho com imagens e reportagens de revistas buscou-se contextualizar como e qual era o tratamento que as revistas davam ao negro e ao branco. Neste sentido, o exercício era perceber como a mídia reforça ou não o preconceito, discriminação, racismo contra o negro. Nas descrições contidas no relatório apontavam para a exaltação da cultura do povo branco e a inferiorização da cultura e do povo negro. Esta percepção dos cursistas colaborou para com os dados apresentados dos índices de desigualdade escolar. Essa leitura ajudou os cursistas a perceberem essas questões nos livros didáticos.

No material relacionado no relatório desse módulo não foram encontrados textos ou vídeos que tivessem uma relação direta ou indireta com a ideologia da democracia racial (tão presente nos discursos dos enunciadores de propostas de crítica à concepção de que no Brasil não existe racismo) e do tema da cordialidade do brasileiro tal como foi exposta e criticada por Sergio Buarque de Holanda. Desta forma, não teve como entender como foram trabalhados os temas ideologia da democracia racial e cordialidade brasileira.

O módulo II foi dividido em 4 subtemas:

- a) Leis da promoção da igualdade racial: limites e possibilidades;
- b) Relato de prática: prêmio Educar para Igualdade Racial;

³ Cursistas. Entendo por cursistas os integrantes dos cursos oferecidos pelo Programa Mipid, alguns deles se tornaram os Educadores Étnicos.

⁴ *Kiara*. Filme de curta metragem, documentário realizado pelo Ministério da Justiça, Secretaria de Justiça e cidadão de Pernambuco – SEJUC, Produção TV Manguê, Recife, 2001.

- c) Etapa de um processo de seleção de experiências educacionais;
- d) Metodologia de análise de práticas educacionais.

Em seu procedimento, esse módulo II retomou as questões do módulo anterior para dar sequência aos seus próprios subtemas. Assim, trabalhou com letra de músicas, micro cenas observadas no cotidiano dos cursistas, dados estatísticos, currículo oculto⁵, encenação de assuntos relacionados com preconceito, discriminação e racismo. Houve uma apresentação sobre legislação educacional como o Estatuto da criança e do adolescente (ECA), Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), elementos que pudessem subsidiar os cursistas nessa temática a partir da perspectiva da Lei 10.639/2003, frente à injúria racial.

A partir da encenação os cursistas puderam utilizar as informações jurídicas frente à temática do racismo, como exercício para perceber, de forma mais aproximada, a realidade por meio de situações hipotéticas, porém presentes em nossa sociedade, mais especificamente nas unidades da Secretaria Municipal de Educação.

O Módulo III apresentou os seguintes subtemas:

- a) Construção do Conceito de raça no Brasil;
- b) Recuperação e Avaliação da Experiência valorizando a promoção da igualdade racial em Campinas: experiências estudantis da promoção da igualdade racial/étnica;
- c) Processo de registro de práticas, Lei 10.639/2003, contextualização histórica, jogos, música e brincadeiras na sala de aula: linguagens faziam mediação no tratamento da temática racial e riqueza Cultural da África a partir do desenho Kiriku e a feiticeira.

Nesse módulo foram apresentados projetos já realizados em outras cidades os quais os cursistas deveriam ler e analisar como se deu a construção desses trabalhos, a participação dos envolvidos, o registro do processo de construção, sua área de abrangência, desenvolvimento e avaliação do projeto. Essa leitura e análise foram realizadas através de discussões em grupos e sistematizadas num formulário próprio que cada grupo recebeu. Foi ressaltada a questão dos objetivos, o tratamento das relações raciais e adequação e viabilidade metodológica. Deste modo, ficou explicitado para os cursistas que eles deveriam apropriar-se deste modo de trabalho para a construção de seu próprio projeto e assim desenvolvê-lo em sua própria unidade escolar.

⁵ Currículo Oculto. Entende-se por currículo oculto comportamento e atitudes que se ensinam às crianças e adolescentes, por meio de posturas do professor, a adequar-se aos comportamentos esperados por uma determinada sociedade e que não fazem explicitamente do currículo daquela instituição.

O Prêmio Educar para Igualdade Racial foi apresentado para que os cursistas pudessem se orientar em relação ao trabalho que deveria ser desenvolvido na unidade educacional. O pesquisador transcreveu trecho do relatório do período de 2002-2004 que aqui foi descrito e analisado, fala da palestrante Bel Santos do curso do Ceert.

[...] o desafio que temos a enfrentar é o de saber implementar uma estratégia educativa. Isto é, planejar e por em prática, processos educativos ordenados, lógicos e coerentes, que tenham uma sequência e uma perspectiva tal que nos permitam chegar e nos apropriar criticamente da realidade para transformá-la, (Relatório).

Notava-se nesse excerto a questão da intencionalidade que tal projeto devia ter e não se tratava de qualquer intencionalidade, pois cuidava de transformar a realidade. Ora, a realidade não é dada, e assim é construída a partir das ações dos sujeitos de uma determinada sociedade e ou comunidade, num determinado tempo e espaço, ou seja, os cursistas deveriam se apropriar da cultura local para propor ações coerentes.

Essas ações deveriam observar os históricos de vida de cada sujeito, os discursos vigentes naquela comunidade, bem como as relações de poder que ali eram postas. O trabalho realizado teve grande repercussão, levando parte dos cursistas a se apresentarem por meio de seus alunos e escolas e algumas dessas receberam o prêmio “Educar para Igualdade”.

1.4 Curso Formação Aprofundada sobre a temática racial para educadores étnicos

O Centro de Estudo das Relações do Trabalho e Desigualdade (Ceert) ministrou por meio de seus profissionais o curso Formação aprofundada sobre a temática racial para educadores étnicos, com o objetivo de construir referenciais de políticas públicas educacionais de inclusão racial/étnica e, qualificar o discurso e prática dos gestores do setor público em educação para efetivação da igualdade racial/étnica no ambiente escolar. Assim, tal curso buscou sensibilizar, aprofundar, capacitar o grupo de multiplicadores, educadores étnicos no tratamento da diversidade humana e da pluralidade cultural.

O trabalho desses educadores étnicos consistia em acompanhar os projetos pedagógicos das escolas na temática étnico-racial em questão, bem como avaliar as atividades desenvolvidas nas escolas dos NAEDs a que os educadores étnicos pertenciam. Esse curso teve oito encontros, cujos objetivos gerais foram:

- a) formação teórica;
- b) acompanhamento e supervisão das atividades desenvolvidas. Especificamente esses objetivos foram verticalizados, os quais foram subdivididos da seguinte forma:
 - 1) formular propostas de acompanhamento dos Projetos Político Pedagógico;
 - 2) aprofundar temas importantes para construção de políticas públicas que visem a promoção da igualdade racial;
 - 3) elaborar e utilizar de critérios de avaliação de atividades dos professores das escolas municipais de Campinas.

Em seu primeiro encontro, no acolhimento dos cursistas, foram levantadas as expectativas de cada um com relação ao curso que se iniciava. Todos os cursistas relataram suas expectativas em relação ao trabalho a ser realizado, quer seja na SME, no NAED ou nas unidades educacionais.

Uma de suas atividades, consistiu em dividir os cursistas em 4 grupos para que eles analisassem o livro “Discriminação racial na escola: entre a lei e as práticas sociais” de Hédio Silva Jr., (Brasília, Unesco, 2002, duas partes, I e II, com 9 capítulos, 95 páginas). Nesse trabalho, 3 grupos tiveram a tarefa de analisar o dito livro e 1 grupo ficou com a incumbência de registrar por escrito as análises realizadas verbalmente pelos demais 3 grupos. Na análise total do livro, cada grupo ficou de realizar a leitura, compreensão e análise de um dos seus capítulos, a saber: Estudos estatísticos, Possíveis outros fatores macrossociais, A discriminação racial no livro didático, Estudos empíricos, Estudos de observação direta, Educação e racismo no sistema jurídico brasileiro, Pensando a educação para a igualdade racial, Área de conhecimentos a ser explorada. O resultado de cada um dos grupos com os seus respectivos e diferentes capítulos fizeram parte do relatório final, o que não nos permite realizar qualquer comentário do que pode ter sido a atividade pelo fato de que tal relatório final não se encontrava no acervo do Mipid.

Noutra atividade, os cursistas deveriam levantar objetivos para o trabalho a ser realizado por eles nas unidades educacionais partindo da questão: Para além da lei “Onde queremos chegar?” Nesta atividade foram levantados 11 objetivos, a saber:

- 1) intervir nos discursos e práticas docentes,

- 2) construir novos conceitos sobre a temática racial,
- 3) modificar a prática na sala de aula,
- 4) educar os sentidos para a percepção da humanidade do negro,
- 5) convencer outros educadores apresentando a construção do racismo,
- 6) aprofundar conhecimentos sobre as desigualdades raciais,
- 7) desenvolver práticas educacionais sobre a temática racial, com a participação das crianças,
- 8) incluir a temática racial no plano pedagógico,
- 9) mobilizar todos os atores para a construção da igualdade racial,
- 10) levar os educadores a perceber e aceitar a diversidade humana como uma qualidade positiva,
- 11) identificar e analisar os passos dados em Campinas, na construção da igualdade racial.

Depois da apresentação desse levantamento de objetivos, foram feitas reflexões de problemas existentes no interior da escola inerente à questão da temática das relações étnico-raciais em face do tratamento realizado nas relações aluno-aluno, aluno-professor, na participação dos alunos afrodescendentes em sala de aula, principalmente, no que se refere ao desenvolvimento do que eles produziram, sobre a exposição de seus produtos, se o material para tal trabalho tinha sido adquirido pela escola e se os alunos tinham acesso e interesse sobre tal material. Talvez a pergunta pudesse ser: o que nós podemos nos tornar? Ou o que pudesse tornar os alunos das unidades educacionais? Em que as relações aluno-aluno e aluno-professor poderiam ajudar na busca de sua identidade? Para tanto, aqui recorreu-se à forma como Hall nos leva a entender a questão da construção da identidade:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Tem a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL,2011, p.109).

Esta citação de Hall levou a refletir sobre a questão da construção da identidade dos alunos negros e afrodescendentes quando da omissão de história e cultura de seus antepassados e o que significou a abertura desta discussão no interior da escola para

esses alunos, ou seja, que possibilidades poderiam surgir a partir de um novo olhar sobre a história e cultura da África e afrodescendentes que pudesse re-significar seu pertencimento à escola.

Era importante ressaltar que esse curso foi realizado com os educadores que já haviam feito os cursos anteriores e que eles seriam os multiplicadores e formadores dos futuros profissionais frente aos trabalhos étnico-raciais, ou seja, parte do pressuposto de que houve necessidade de maior conhecimento, comprometimento e um olhar diferenciado para temática, entendendo que os educadores étnicos estariam diretamente ligados ao NAED e escolas para o trabalho com a temática, auxiliando os profissionais a desenvolverem seus projetos nas unidades. Os projetos pedagógicos das escolas, bem como o plano anual dos professores seriam lidos por estes educadores com o objetivo de mapear trabalhos, sugerir alteração nos mesmos e realizar as “formações” no interior das unidades e NAED. Quais seriam os discursos encontrados nestas unidades educacionais? Que contribuições eles dariam para a construção de identidades? Nesse sentido Hall nos ajudou a refletir:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-la como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas, (HALL, 2011, p.109).

As identidades foram construídas a partir de relações entre os indivíduos; e os discursos influenciariam estas relações e conseqüentemente a construção da identidade. Disso se verificou a necessidade de existir estratégias e iniciativas que colaborassem com uma construção de identidade que contemplasse a história e a cultura dos antepassados e que os indivíduos pudessem se sentir representados por aquele discurso que foi utilizado em determinadas instituições.

O segundo encontro iniciou-se com uma dinâmica na qual se utilizaram das mãos e dos pés como elementos simbólicos, sendo que a mão poderia significar comunicação, construção, afetividade, carinho, ideia de vida e morte. O pé poderia significar base, alicerce, orientação de nosso caminho. Essa dinâmica foi destinada à apresentação dos trabalhos realizados nas unidades pelos cursistas. Dentre as 16 falas dos cursistas 06 utilizaram-se do simbolismo do pé que deveriam estar ligado as questões do caminho, referindo-se ao trabalho realizado na SME/ unidades educacionais. Os 10 outros tomaram como ponto de partida o simbolismo da mão que

deveria estar ligado às questões da construção, sobrevivência. No entanto, essa divisão ficou confusa para alguns dos cursistas, apresentando duas falas sobre a simbologia do pé quando caberia a simbologia da mão.

Nessa apresentação dos cursistas demonstrou um pouco da dificuldade da implementação dos trabalhos na unidade, bem como das conquistas como aceitação por parte dos profissionais das unidades relatadas, compra de materiais, aberturas de espaços para que se possa trabalhar com a temática, com a colaboração dos seus pares. Em seguida à dinâmica, focaram nas dificuldades encontradas entre elas:

- a) Falta de clareza do programa,
- b) A não aceitação do programa por parte de alguns,
- c) Falta de percepção dos professores de sua relação com a temática,
- d) A presença de discursos prontos,
- e) A escola não apresentar problemas com a temática racial,
- f) Solicitação de outros problemas para ter inclusão no programa,
- g) Diferença de forma de desenvolvimento do programa na rede,
- h) Falta de preparação dos educadores étnicos,
- i) Falta de material para o trabalho,
- j) Dificuldade de realizar o registro,
- k) Liderança do diretor educacional frente ao programa.

Diante dessas informações, foi pensada a criação de duas categorias: uma de ordem pedagógica e outra de gestão. Essa divisão seria para melhor argumentação de trabalho porque os problemas apresentavam-se inter-relacionados e não se acreditava que pudessem ser pensados separadamente. Neste sentido, na categoria de ordem pedagógica foram encontradas:

- a) Falta de clareza do programa
- b) A não aceitação do programa por parte de alguns
- c) Falta de percepção dos professores de sua relação com a temática,
- d) A presença de discursos prontos,
- e) A escola não apresentar problemas com a temática racial,
- f) Solicitação de outros problemas para ter inclusão no programa,
- g) Falta de preparação dos educadores étnicos,
- h) Dificuldade de realizar o registro.

O título do programa dava margens a diversas interpretações e possibilidades de outros trabalhos, *Programa de Memória e Identidade Promoção da Igualdade na*

Diversidade. As palavras Identidade e Diversidade eram as que davam mais possibilidades de outras interpretações e talvez algumas pessoas pudessem pensar em ações frente à sexualidade e às diferenças, solicitando a inclusão de outras temáticas.

O Mipid inicialmente veio com o objetivo de tratar a questão racial, teve sua origem no movimento negro, mas seu nome sugeriu outras possibilidades. Nesse sentido, alguns professores poderiam ter como falta de clareza do programa buscando incluir outras demandas ao programa. Aliados a esses dois problemas encontrava-se a questão da falta de preparação de alguns educadores étnicos e a dificuldade de realizar o registro de seus trabalhos. Mas o maior problema estava na questão dos professores se negarem a perceber a problemática da temática racial no interior da escola, e desse modo, não perceberem esta questão como possibilidade de trabalho. Isso evidenciava problemas na formação inicial e continuada desses profissionais que não buscavam refletir sobre a problemática étnico-racial. Como forma de defesa, possivelmente essa negação pudesse promover os discursos prontos.

Esta questão estaria ligada à Identidade e, isto fez com que se reportasse à formação da sociedade brasileira e tinha como registro deste dado o texto de Von Martius publicado em 1843, onde ele faz alusão a existência de 3 raças. Martius inaugura esta narrativa das 3 raças e que ao longo de nossa história foi retomada, de tal maneira que sua narrativa, ou melhor, sua interpretação de um determinado período passava a ser considerado como verdade sem questionamentos e assim se naturalizava sua narrativa/interpretação:

São porém estes elementos de natureza muito diversa, tendo para a formação do homem convergido de um modo particular três raças, a saber: a de cor cobre ou americana, a branca ou a caucasiana, e enfim a preta ou etiópica. Do encontro, da mescla, das relações mútuas e mudanças dessas três raças, formou-se a atual população, cuja história por isso mesmo tem um cunho muito particular, (MARTIUS, 1843, p. 1).

A existência das três raças também foi apontada por Affonso Celso, em “*Porque me ufano do meu paiz*” quando o autor trouxe a discussão da Identidade Nacional, reforçando a formação social brasileira proposta por Martius.

Homens de não importa a procedência encontram também no Brazil, escolhendo a zona, meio adequado para prosperar. Negros, brancos, pelles-vermelhas, mestiços vivem aqui em abundância e paz, (FIGUEREDO, 1900, p. 8).

No entanto o próprio Von Martius argumenta que estas três raças, apesar de terem feito formação social brasileira, elas não teriam suas contribuições apresentadas da mesma forma, mas sim com diferentes formas de atuação, sendo o homem branco, português o mais civilizado e mais preparado para tal contribuição, reforçando a ideia de inferioridade dos índios e negros, colocando o branco português como protagonista dessa ação.

Jamais nos será permitido duvidar que a vontade da providência predestinou ao Brasil esta mescla. O sangue português, em um poderoso rio deverá absorver os pequenos afluentes das raças índia e etiópica. Na classe baixa tem lugar esta mescla, e como em todos os países se formam as classes superiores dos elementos das inferiores, e por meio delas se vivificam e fortalecem, assim se prepara atualmente na última classe da população brasileira essa mescla de raças, que daí a séculos influirá poderosamente sobre as classes elevadas, e lhes comunicará aquela atividade histórica para a qual o Império do Brasil é chamado (MARTIUS, 1843, p. 3).

Percebia-se que o autor trabalha com o conceito de classes superiores e inferiores, colocando o homem branco como superior e os povos indígenas e africanos como inferiores. Cada um deles contribuiria com suas possibilidades, sendo que para o homem branco europeu, português, cabia à parte intelectual do processo e às demais raças, indígena e africana, o trabalho braçal. Trabalho esse que foi desprezado e tornado de menor valor, bem como a contribuição desses povos para sociedade brasileira.

Mas, no atual estado das coisas, mister é indagar a condição dos negros importados, seus costumes, suas opiniões civis, seus conhecimentos naturais, preconceitos e superstições, os defeitos e virtudes próprias a sua raça em geral, etc., etc., se demonstrar quisermos como tudo reagiu sobre o Brasil (MARTIUS, 1843, p. 3).

Assim podia-se lembrar de que os povos indígenas e africanos foram escravizados e tal situação só seria possível se os portugueses demonstrassem sua superioridade e, essa demonstração foi realizada com o rigor da força física e moral. A ideia de eugenia persiste no inconsciente do povo brasileiro nos discursos presentes em narrativas da literatura. Sobre este aspecto Luiz da Costa Lima em *“Terra Ignora”*, problematizando *“Os Sertões”*, trouxe a discussão de sub-raças:

Os únicos traços que singularizam a sociedade humana são o princípio de poder e a conseqüente subordinação dos membros da comunidade ao grupo dominante. Por efeito desses dois traços, a fusão e a superposição com outros grupos, de mesma ou diversa família étnica, bem como a conquista, o massacre e o extermínio de grupos diferentes do que dispões da força do poder constituem o processo histórico natural (LIMA, 1997, p. 28).

Importante foi perceber que os portugueses usaram como estratégia a desvinculação da questão da identidade desses povos por meio de discriminação e racismo, apontando as características destes povos como negativas tanto na aparência física como cultural. Esses eram dois pontos fundamentais para se entender a falta de identidade de parte do povo brasileiro com os povos indígenas e, africanos e seus descendentes, em especial os profissionais da rede de Campinas, ora citado no texto.

Foram apontados os seguintes problemas no que diz respeito à gestão:

- a) Diferença de forma de desenvolvimento do programa na rede,
- b) Falta de material para o trabalho,
- c) Liderança do diretor educacional frente ao programa.

A liderança talvez fosse a palavra de ordem tanto nas escolas, quanto nos NAEDs e na rede como um todo, no sentido de que os discursos, as práticas e os procedimentos pudessem ter uma linha de trabalho mais definida. No relatório encontravam-se dados em relação aos cursos que ambos foram oferecidos aos gestores inicialmente e pela falta de interesse destes, foram oferecidos a outros profissionais da rede. A falta de liderança por parte dos gestores talvez pudesse ter inviabilizado o trabalho a ser realizado pelo programa Mipid e em alguma medida contribuído para a resistência ao mesmo pelo fato de que os gestores tinham que acompanhar e subsidiar os educadores em seus projetos, com posturas de incentivo, com compra de materiais específicos e possibilitar o diálogo com toda equipe sobre a temática, bem como oportunizar formações continuadas no interior da escola, quer seja nos trabalhos coletivos docente, nos grupos de estudos de monitores, quer seja nas reuniões de planejamento e avaliação institucional, cabendo aos diretores educacionais, vice-diretores e em especial aos orientadores pedagógicos responsáveis pelo trabalho da/na escola.

Outro ponto importante que necessitava ser ressaltado foi a questão da resistência ao novo, principalmente quando esse novo era proposto fora da unidade educacional. A justificativa muitas vezes pautada na atuação pedagógica pelo fato do educador ter tantos projetos alheios aos formulados pela própria escola ou mesmo do educador. Isso apontava a necessidade do respeito à singularidade da unidade e ao trabalho do educador.

O trabalho dos coordenadores pedagógicos e dos supervisores educacionais era orientar a escola para a realização do trabalho no interior das escolas por meio dos

parâmetros e das diretrizes curriculares, bem como da legislação vigente; apontando a presença de determinados elementos no projeto pedagógico, neste caso ao que se refere à Lei 10.639/2003 que trata do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. No entanto, percebeu-se que não houve a adesão por parte de muitos desses profissionais ao trabalho com a temática étnico-racial.

Para o cumprimento da obrigatoriedade da Lei 10.639/2003, estes cursos deveriam estar inclusos na jornada dos gestores quer sejam Supervisores Educacionais, Diretores Educacionais, Coordenadores Pedagógicos, Orientadores Pedagógicos, Vice-diretores e assessores. Esses profissionais deveriam ser a liderança desse programa na rede, nos NAEDs e nas escolas. Desse modo, acreditava-se que, sob a liderança desses gestores educacionais e a inclusão dos cursos dentro da jornada de trabalho desses profissionais, poderia redundar em resultados mais promissores para o programa proporcionando a abertura de portas frente ao trabalho da temática racial/étnica.

No entanto, o que se percebeu foi que os projetos se encaminhavam melhor quando da presença de lideranças que traziam consigo alguma simpatia com a temática, independente da função ou do cargo ocupado na rede. Assim, o trabalho parecia de cunho pessoal quando se sabia que deveria ser de cunho profissional, pois temos a lei federal que determina que seja executada tal política de ação afirmativa. Ressaltou-se que não se podia pensar que o gerenciamento da escola pudesse estar atrelado a vontade individual do gestor ou dos gestores pelo fato de que estes profissionais deveriam cumprir a lei. Não deveria existir a opção de cumprir ou não cumprir a lei, mas permitir à escola, a partir de sua singularidade, traçar estratégias de trabalho para realizar a implementação da lei. Percebeu-se uma resistência por parte dos gestores para, de sua livre espontânea vontade, de participar dos cursos, pois se encontrava a seu favor uma dispensa de 4 horas semanais para participação de cursos e/ou seminários a cada semestre que não descrevia o tipo de curso a ser realizado ou sua vinculação ao projeto de formação da SME Campinas.

No decorrer do curso, a partir dos 11 objetivos levantados, foram criados 4 indicadores e 1 instrumento de verificação para cada objetivo. Esses 11 objetivos foram categorizados em 3 grupos:

G1 – Prática Educacional;

G2 – Mudança de postura na escola;

G3 Formação e mudança de postura. Segue os objetivos e os respectivos indicadores e instrumentos de verificação:

G1 – Prática Educacional

- 1) Para intervir nos discursos e práticas docentes foram construídos os 6 indicadores a saber:
 - a) As construções e as produções sobre a temática racial estão aparecendo em exposições?
 - b) A temática racial aparece nos diferentes conteúdos? Onde a temática racial é visível (painéis, danças, etc.)?
 - c) Quais termos são utilizados em referência aos alunos? Há apelidos? São pejorativos? Esses termos têm sido substituídos?
 - d) Há inclusão da temática racial além das datas comemorativas (13 de maio, 21 de março e 20 de novembro)?
 - e) Há redução da “mortalidade escolar” nos bairros considerados “negros”?
 - f) Há alteração na “distribuição cromática” na sala de aula? Os alunos negros deixaram de sentar no fundo da sala?
- 2) Modificar a prática na sala de aula, foram construídos os 2 indicadores a saber:
 - a) como as crianças brancas e negras reagem aos questionamentos dos professores?
 - b) Quem são as crianças que participam mais? As brancas ou as Negras?
- 3) Desenvolver práticas educacionais sobre a temática racial, com a participação das crianças, foram construídos os 4 indicadores a saber:
 - a) quantos trabalhos feitos pelas crianças refletem a sua origem étnica? De que forma?
 - b) Como acontece a distribuição cromática dos alunos?
 - c) Quais os materiais e brinquedos requisitados pelas crianças brancas? E pelas crianças negras?

G2 - Formação e mudança de postura

- 1) Construir novos conceitos sobre a temática racial, foram construídos os 4 indicadores a saber:
 - a) qual o tratamento dado pelo professor aos alunos brancos e negros? Houve mudanças de atitudes na sala de aula?
 - b) como os professores nomeiam os alunos negros e brancos?
 - c) como é a reação do professor diante de atitudes discriminatórias entre os alunos?
 - d) como os cartazes representam negros e brancos? Houve mudanças de conceitos?
- 2) Convencer a outros educadores apresentando a construção do racismo, foram construídos os 4 indicadores a saber:
 - a) como os professores reagem diante das imagens dos livros didáticos?
 - b) Quais são os materiais utilizados pelos professores?
 - c) Os trabalhos dos professores contribuem para uma visão crítica do racismo?
 - d) Aumentou o número de trabalhos sobre a temática racial?
- 3) Aprofundar conhecimentos sobre as desigualdades raciais, foram construídos os 2 indicadores a saber:
 - a) quais os materiais de apoio dos professores?
 - b) Aumentou a procura dos livros étnicos?
- 4) Levar os educadores a perceber e aceitar a diversidade humana como uma qualidade positiva, e nesse intuito foram construídos os 3 indicadores a saber:

- a) o trabalho com a questão racial é ligado à igualdade de oportunidade e não à igualdade numérica?
- b) O trabalho dos professores contribui para o reconhecimento das diferenças como um fator importante para o processo no desenvolvimento das crianças e jovens?
- c) Aumentaram os desenhos e manifestações dos alunos, apresentando-se como negros nos desenhos e imagens?

G3 – Mudança de postura na escola

1) Incluir a temática racial no plano pedagógico, foram construídos os 4 indicadores a saber:

- a) aumentou a solicitação dos educadores étnicos nas escolas?
- b) As ações das U.E. s provocaram mudança de comportamento?
- c) Aumentou a oferta de cursos com a temática racial?
- d) Houve maior participação dos profissionais nestes cursos?

Não teve indicadores:

- 2) Mobilizar todos os atores para a construção da igualdade racial,
- 3) Identificar e analisar os passos dados em Campinas, na construção da igualdade racial.

Esses indicadores apresentavam-se como eixos norteadores dos trabalhos a serem realizados nos Núcleos de Ação Educativa Descentralizados, NAEDs, e escolas para que o Programa Mípid pudesse ter sucesso e êxito. No entanto, um deles não aparece em nenhuma planilha, “Educar os sentidos para a percepção da humanidade do negro”, e dois outros não apresentam indicadores:

- a) Mobilizar todos os atores para a construção da igualdade racial,
- b) Identificar e analisar os passos dados em Campinas, na construção da igualdade racial.

A mobilização de todos os atores para a construção da igualdade racial não obteve indicadores, mas foi importante observar que essa era uma ação muito importante para implementação de uma lei desta natureza, pois os atores que desconheciam a lei e o trabalho realizado no interior da escola poderiam comprometer as ações do próprio trabalho, tendo em vista a própria dificuldade encontrada narrada por parte de alguns cursistas. Identificar e analisar os passos dados em Campinas, na construção da igualdade racial, poderia ajudar a uma avaliação aprofundada do programa, seus desdobramentos e a localizar possíveis parceiros na implementação da lei.

A formação e, mudança de postura e a prática educacional foram os objetivos que tiveram mais indicadores, apontando assim a preocupação do programa com a formação dos educadores étnicos e professores para a efetiva mudança na escola. Na

formação e mudança de postura foram apresentados 4 objetivos, mas acreditava-se que o “Aprofundar conhecimentos sobre as desigualdades raciais” deveria ser o fio condutor dos demais objetivos, embora os demais apresentassem mais indicadores. Nesse sentido, a formação social do Brasil deveria ser ponto de partida para a compreensão dessas desigualdades. Só poderia “Construir novos conceitos sobre a temática racial” e “Convencer outros educadores apresentando a construção do racismo” a partir de “Aprofundar conhecimentos sobre as desigualdades raciais” como já foi exposto.

Foi importante destacar o investimento em materiais didáticos e paradidáticos para subsidiar a atuação dos professores no interior da escola. Nesse sentido, o relatório nos ajudou quando pontua os livros comprados pela Prefeitura Municipal de Campinas/Secretaria Municipal de Educação, PMC/SME, para acervo das escolas e NAEDs. Para as escolas foram 14 títulos, sendo que as escolas de Ensino infantil receberam 5 títulos e 9 livros, as unidades de Ensino Fundamental 14 títulos e 19 livros. Esses livros só foram entregues às escolas participantes dos cursos de formação oferecidos pela PMC/SME. Para os Núcleos de Ação educativa Descentralizados, NAEDs, foram comprados 501 livros, sendo aproximadamente 100 para cada um dos 5 NAEDs. Esses livros formaram a biblioteca de referência de cada NAED para atender aproximadamente 60 unidades de cada NAED.

Percebeu-se que o objetivo “Para intervir nos discursos e práticas docentes” foi o que teve mais indicadores, sendo 6 indicadores. Poderia dizer que este item fora de suma importância, pois ele estava diretamente ligado à construção da identidade. Foi necessário retomar a discussão de Hall (2011) para melhor entendimento desse ponto. Podia-se dizer que ele se referia à questão de como o professor em sala de aula e ou no interior da escola deveria comportar-se frente às questões das relações étnico-raciais. Sabia-se que quanto mais positivamente ele agir frente essas questões na sua atuação pedagógica, ele criava mais oportunidades de construção da identidade dos alunos ampliando sua autoestima e autoconfiança.

Sobre ações afirmativas foram apresentados aspectos a respeito das desigualdades raciais e que como encaminhamento surge o combate das mesmas por meio da promoção da equidade de oportunidades. Nesse sentido, encontram-se os sistemas de cotas para universidades e serviço público, ambas realizadas por lutas do movimento negro. Foram apresentadas ações afirmativas de 1930 e 1968, respectivamente sobre os trabalhadores brasileiros e filhos de fazendeiros. Tal procedimento visava demonstrar que em outros momentos houve a necessidade de ação afirmativa na

busca de reparar danos por alguma política que em alguma medida trouxe algum dano à determinada população.

No terceiro encontro, no início do dia foi perguntado aos educadores étnicos sobre o trabalho realizado em suas nas unidades e NAEDs. Eles relataram muita dificuldade, preconceito e reações fortes diante de alguns trabalhos. Mesmo com uma discussão e contextualização do material e proposta, tinham sido difíceis os trabalhos. Foram poucos que apresentaram pontos positivos, um deles foi a confecção das bonecas negras pelas educadoras e mães que seriam entregues nas creches. Na experiência relatada pelo educador étnico, foram confeccionadas 420 bonecas de pano que seriam distribuídas para as unidades de ensino infantil, especialmente as creches.

Em seguida foi apresentado o projeto da UNICEF juntamente com o CEERT, mostrando seus objetivos e parte de sua metodologia. Partindo de contexto, objetivos, metodologia, impactos, dificuldades e propostas. Sendo assim passou-se a descrever tal material; sendo:

- 01) Os principais objetivos:
 - a) sensibilizar, subsidiar e encorajar os atores estratégicos, para a elaboração de uma agenda anual de compromissos, que desencadeiem numa proposta de política pública de inclusão da temática racial/étnica nas escolas, a partir do presente projeto;
 - b) construir referenciais de políticas públicas de inclusão da temática racial/étnica;
 - c) disseminar dos referenciais;
- 02) As metas e tarefas do grupo de educadores:
 - a) levantar a documentação municipal de Campinas (Programa da Secretaria de Educação, Proposta de Reorientação curricular, Relatórios, documentos e publicações de eventos);
 - b) realizar entrevistas e grupos focais com diferentes atores (professores, diretores, coordenadores, gestores, alunos, pais, representantes do movimento negro) para avaliação do impacto dos programas implementados;
 - c) apresentar, no II Seminário de Política Pública de promoção da Igualdade Racial a se realizar em setembro, os primeiros resultados

do projeto para a Rede Municipal de Campinas e São Paulo, incluindo outras secretarias e programas e representantes de organizações do movimento negro.

No que se referia aos principais objetivos, percebeu-se que foram os objetivos que por si só apresentavam dificuldades frente ao andamento do trabalho realizado nos Núcleos de Ação Educativa Descentralizados, NAEDs, e escolas, pois já foram pontuadas as dificuldades anteriormente, nos relatos dos educadores étnicos foram descritas dificuldades de dialogar com os outros profissionais no interior dos NAEDs, apresentando resistências ao trabalho. Os gestores dos NAEDs não fizeram nenhum dos cursos, talvez aqui se pudesse dizer que esta fosse uma das mais difíceis tarefas para os educadores étnicos.

A Secretaria Municipal de Educação, SME, deveria ter se posicionado frente aos gestores e tornado sua inclusão nos cursos obrigatória, pois eram estes gestores: supervisores educacionais, coordenadores pedagógicos, diretores educacionais, orientadores pedagógicos, vice-diretores e assessores da SME, que seriam os profissionais que deveriam impulsionar os trabalhos em decorrência da obrigatoriedade da implementação da Lei 10.639/2003. Percebeu-se que muitas vezes a implementação de política pública estava atrelada ao desejo individual do gestor/professor na realização dessa tarefa, com o argumento da autonomia. No entanto, a escola não deveria ter autonomia para decidir sobre isso, mas apenas sim para escolher as estratégias de trabalho para garantir o êxito do mesmo, respeitando a singularidade da unidade educacional e a especificidade da etapa da educação básica.

Os educadores étnicos não estavam em pé de igualdade com esses gestores, pois não eram chefias e sim professores da própria rede de ensino afastados da sala de aula para atuarem como multiplicadores nos NAEDs e escolas. Assim, deveria ressaltar que os cursos foram propostos para os gestores e pela falta dos mesmos foram preenchidas as vagas com os professores. A legitimidade dos educadores étnicos perante este grupo de gestores não estava consolidada, necessitando desbravar caminhos para efetividade do trabalho e conseqüentemente da implementação da lei em questão o que causava muitas vezes um estranhamento.

Quanto às metas e tarefas do grupo de educadores, percebeu-se que houve nesta tarefa a possibilidade de se pesquisar sobre o andamento do programa junto a todos os segmentos para uma possível divulgação no II Seminário de Políticas Públicas de promoção da Igualdade Racial, em outras palavras, apropriar-se do processo de

implementação do programa, na ação de reflexão. Entender que o processo seria importante no que dizia respeito a denunciar o não cumprimento da lei, podendo junto ao executivo da pasta da secretaria buscar caminhos que possibilitassem o êxito da sua implementação. Num outro momento foi retomada essa discussão tendo como abordagem a questão do planejamento.

A abertura do quarto encontro foi a exposição sobre Movimentos Negros e Resistências Transculturais apresentando lutas, resistências e conquistas no chamado Novo Mundo, América e Caribe. A partir dessa discussão foram sugeridas estratégias como reflexão crítica frente ao trabalho educativo pautado na Interdisciplinaridade e em quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a ser. Dos movimentos negros foram relatados o MNU, o TEN, e Apartheid.

Num outro momento os educadores étnicos apresentaram como foram realizadas as entregas dos formulários, a reação dos professores e as respostas e/ou encaminhamentos frente ao questionário apresentado nas escolas. Neles continham respostas sendo que algumas delas que apontaram resistências:

- a) “O problema é social e não racial”;
- b) “Tento trabalhar todas as formas de preconceito, não só o referente ao negro”;
- c) “Somos todos iguais”;
- d) “Esse questionário é uma forma de discriminação”
- e) “Não trabalho a questão racial, pois não é um problema separado dos demais”

Foi importante ressaltar que os professores não queriam responder os questionários nos intervalos, nem em sala de aula, o que demonstrou a falta de compromisso e a falta de visão deles para com temática. Desta forma, eles agiam sem problematizar a qualidade do ensino e a função social da escola. Afinal, qual a função social da escola diante das relações étnico-raciais? Como pensar a qualidade do ensino, se não se conseguia pensar nas demandas dos alunos? As respostas e a falta delas apontavam para a forma de se esquivar do problema e poderia ter um sentido equivalente à própria discriminação, no sentido da falta de combate, poder ser considerado a permissão para tal ação de discriminação.

A resistência a projetos que não foram frutos dos trabalhos dos professores, ou seja, nascidos de práticas alheias à escola, era muito comum. Foi Utilizada a discussão de Cordeiro frente ao novo e o tradicional. Colocando o novo como aquilo que é inovador e, que deve ser seguido como melhor sem contestações e o tradicional sendo

tudo que se remete ao passado e que deve ser superado. Neste sentido, ele nos trouxe importante contribuição em relação à resistência:

Embora a maioria das análises da escola insista na necessidade ou nos mecanismos de mudança, um tema que sempre se levanta para explicar ou justificar os fracassos de sucessivos projetos de reforma é o da resistência à mudança, que, supostamente, marcaria os professores como categoria profissional, (CORDEIRO, 2002, p. 42).

Não era uma questão de simples resistência, como se apenas o professor não quisesse discutir tal temática e assim não garantir melhoria na qualidade de sua atuação pedagógica, mas da necessidade de ultrapassar ao discurso eurocêntrico, ainda tão arraigado, enraizado em nossa sociedade. Nesse sentido, nos complementa Cordeiro:

Dessa maneira, pode-se pensar que o “anseio reformista” que parece caracterizar a escola ou está deslocado dessa tradição histórica verdadeira, ou ignora, de modo deliberado ou inconsciente, condenando-se, por isso, já de início, ao fracasso. Recusar a existência dessa tradição implicaria insistir na representação costumeira do professor incompetente, que não tem consciência do que faz e que resiste, por isso, às inovações, sempre entendidas como propiciadoras de melhoria no ensino e de progresso, (CORDEIRO, 2002, p. 44).

Essa discussão deveria pautar-se pela necessidade do professor de articular-se com os projetos que trazem luz para seu trabalho. No caso do Programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade, Mipid, encontrava-se dificuldade por outra questão já apontada neste trabalho: a identidade. Na verdade, nesse caso era a falta de identidade do professor com a temática racial/étnica e isso decorre da forma que se percebeu a formação social brasileira, que considerava a história e a cultura de povos africanos como inferior aos povos europeus.

Um ponto importante foi a percepção dos educadores frente às escolas cujos gestores eram negros, pois nesses locais houve mais facilidade de aplicação dos questionários. Foi sugerido o acréscimo de uma pergunta: você conhece a lei? E foi apontada a necessidade de uma carta explicativa do projeto. Os dados resultantes dos questionários foram tabulados por escola pelos educadores étnicos e em seguida por NAED. Foi marcada uma reunião com os gestores das escolas e a Serpir.

No Quinto encontro no primeiro momento foram apresentadas as questões de formulação de cor para o uso no censo brasileiro desde 1888 a 1991, nesse decorrer em alguns anos não apresentaram modificações. Inicialmente, em 1888, era usada como cor

branca, preta, parda, cabocla e em 1950 usou-se branca, preta, parda e amarela. Nessa questão foi apontada o fator cor, entre branco e não-branco pudesse trazer o efeito da não tradução deste povo, pois os não brancos devem aparecer suas nuances para uma ação afirmativa, na busca de lutas e conquistas para população afrodescendentes no contexto da efetivação de políticas públicas.

Em seguida, foi proposto que os cursistas observassem fotos de pessoas diferentes de cor e, sexo e, pudessem classificar por cor tais pessoas pelo indicativo do IBGE. Após a atividade foram realizados comentários: “Pouco se discute acerca de dados de cor, na educação; Quem deve responder sobre a cor? a criança, os pais ou a escola? Para que servem os dados do censo escolar?; Há professores que trabalham com esta questão nas escolas?; Com que base podemos classificar? Nós consideramos a definição do IBGE para caracterizar, mas utilizamos de outras características para definir?; Os dados não são confiáveis; Por que o Brasil foi pelo caminho da cor diferentemente dos Estados Unidos?; Como ficam as mais de cem cores elencadas no censo de 1980?.”

Logo após os comentários dos cursistas, a professora efetuou alguns comentários a respeito sobre cor, do IBGE. Neles, a professora traz: “Como vimos é difícil classificar os outros durante o exercício. Nós não fazemos o exercício de voltar às origens para entender o percurso. Esse é um exercício importante, o IBGE é confiável por que tem testado em todos os lugares as categorias e tem percebido que, por mais que estas não sejam as melhores definições, elas são as mais bem aceitas; Percebemos hoje uma baixa diferença entre auto e hétero classificação. São os mecanismos sociais e simbólicos que operaram na nossa sociedade que faz com que escolhamos esta ou aquela categoria; as 143 cores do censo de 1980 não deixam de ser importantes por que podemos entender a construção da identidade. Sistema de classificação marca distinção social; Se isso não dá conta, quais são as possibilidades?”.

A reflexão da professora sobre cor e sua definição foi importante pelo fato de se entender o processo utilizado pela instituição do IBGE e a forma que a população se percebia em relação a este item. Num país no qual a ideologia do branqueamento e da democracia racial, deveria pensar como realizar esse levantamento de dados.

Foram sugeridos alguns encaminhamentos para o próximo encontro, a saber: Entregar os formulários, os relatórios mensais dos educadores étnicos, Projeto de doutorado da Educadora étnica, Programa de anemia falciforme, enviar por email: a

bibliografia para rede, elaborar propostas para Mipid para o ano seguinte, fornecer nomes que serão entrevistados, o que se espera do futuro.

O Sexto encontro iniciou-se com a leitura do texto. “Branquitude: o lado oculto do discurso do negro”. Os cursistas foram divididos em três grupos para análise de determinados aspectos do texto, sendo o grupo 1 a relação entre negros e branco, não aceitação do preconceito e da discriminação; o grupo 2 analisou a metodologia freiriana nos cursos de relações raciais/étnicos; o grupo 3, trabalhos sobre o aspecto da ideologia e a identidade racial. Os grupos apresentaram 7 comentários sobre apresentação do texto, a saber: “Quando as citações não forem de autoria do palestrante, é importante citar as fontes”; “Dar sempre que possível, exemplos práticos do tema abordado”; “não se prender ao termo e sim ao conteúdo. Às vezes, a tentativa de explicar demais determinados termos faz com que se perca o foco da discussão”, “Utilizar sempre exemplos relacionados ao público a que se destina a apresentação. Se fossem professores, apresentar dados de educação, se fossem advogados, dados relacionados às leis e assim por diante”; “Utilizar menos lâminas de slides ou transparências para não ter de apressar a apresentação”; “Escrever somente o necessário”; “Possibilitar um debate ao final da apresentação”.

Os cursistas apresentaram suas dificuldades frente ao trabalho realizado nas escolas e NAEDs, e foram registrados os comentários frente à metodologia, posturas, surpresas e determinação, descrito abaixo:

a) Metodologia: “Às vezes, encontramos dificuldades em diferenciar metodologia e objetivo. O que queremos fazer? Onde queremos chegar? Temos de estar preparados, temos de planejar. Temos de estar cientes de onde queremos chegar e tomar cuidado com a metodologia”; “O vídeo tem sido um material de suporte muito importante.”;

b) Posturas: “Uma coisa vai surgir é a tensão. Como gerenciar as tensões?”; “Para não gerar tensão, ou caso eu não tenha tempo de trabalhar com ela, no meu planejamento, eu preciso evitar que elas apareçam. Cuidado, pessoal!”; “Em julho, quando começamos a palestra, nós estávamos ansiosas e saímos despreparadas, fazendo sem poder pensar sobre [...], mas acho que o embasamento teórico é primordial e dá muita segurança”; “Temos de tomar cuidado com os termos. Estamos tendo um empoderamento e isso não pode nos dar direito de rotular.”; “Temos de desconstruir rótulos para poder construir outras relações.”; “Precisamos nos policiar para não reproduzir.”;

c) Movimentos sociais: “Respondi que já existiam vários grupos que trabalhavam o tema e, o Mipid veio para fortalecer a discussão, e também como uma reivindicação dos movimentos sociais”; “Devemos exigir o cumprimento da lei, para que ela não caia no esquecimento, como tantas outras”; “As leis nem sempre são frutos de movimentos sociais, mas o seu cumprimento, sim”.

d) Surpresas: “Eu estava preparada, desde a primeira formação, para o embate com um branco e qual foi a minha surpresa ao ser questionada por um negro que apresentou uma folha em branco dizendo: “Esta é a vida do negro no Brasil, esse programa veio tarde e estamos em um ano eleitoral, por isso esta preocupação momentânea.”

Na metodologia, para alguns educadores étnicos não havia clareza do trabalho a ser realizado, na postura destacava-se a questão de falta de embasamento teórico para alguns educadores étnicos, o que denunciava problema na formação inicial e continuada de alguns dos educadores étnicos. Os conflitos e as tensões deveriam fazer parte da formação humana na qual a construção do diálogo permitiria a possibilidade do respeito ao outro. Quanto aos movimentos sociais, havia uma necessidade de possibilitar uma visão mais ampla e assim garantir a percepção da situação política e social que o país passava. Na questão da surpresa, a metáfora da folha em branco entregue por um cursista serviu como reflexão para que os cursistas brancos pudessem perceber o quanto era árdua a vida do negro pela cor da pele, uma folha em branco, talvez a denúncia de que branca era a cor de nosso país ou talvez que o branco simbolizasse a falta de oportunidades do povo negro e afrodescendente.

Percebeu-se nos comentários dos cursistas a necessidade da formação continuada e que o coletivo precisava de momentos para a reflexão da própria prática para que a partir das reflexões fosse possível traçar novos caminhos e/ou atalhos para o trabalho sobre a temática racial/étnica junto às escolas e aos Núcleos de Ação Educativa Descentralizados, NAEDs. Neste sentido, Nóvoa (1992) nos ajudou a pensar a formação continuada do professor e sua relação com a profissão.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente (NÓVOA, 1992, p. 26).

E ele complementa:

O confronto entre os distintos projetos para sempre pela arena da formação de professores. É aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional (NÓVOA, 1992, p. 18).

O confronto do Projeto Pedagógico da escola e/ou Plano anual do professor que não contemplava a temática racial/étnica com o Programa Mipid e/ou o Plano de trabalho do educador étnico, possibilitava enxergar indícios ou indicadores de necessidade de mudanças que não ocorreriam apenas por força da lei, mas por entendimento da necessidade do trabalho em sala de aula na busca de qualidade da atuação pedagógica. A pergunta que parecia estar presente nesta discussão era: como mobilizar os professores para execução do trabalho com a temática racial/étnica? Que caminhos têm para seguir? Assim foi utilizado de Nóvoa (1992) para melhor esclarecer esta situação.

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo <formar> e <formar-se>, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois <esquecimentos> inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1992, p. 24).

Foi apresentado para os cursistas o filme “*Rompendo o silêncio: desconstruindo o racismo e a violência na escola*”, acompanhado das perguntas: Qual o objetivo do vídeo? Quais os aspectos predominantes? Quais os principais pontos abordados? Os aspectos levantados atendem às demandas do público que o assistirá?

Após a apresentação do vídeo, tiveram os comentários do cursistas em relação a tal material, citados abaixo: “Este vídeo deve ser utilizado com professores e não com alunos, pois seus principais aspectos estão relacionados á prática do professor.”; “É importante assistir ao vídeo antes de passá-lo para outros professores ou coordenadores, a fim de levantar alguns pontos que direcionem o debate para um caminho previamente traçado.”; “Não existe um erro conceitual ao afirmar que todos os presidentes são brancos?”; “Qual a origem da cultura hip-hop?”; “como trabalhar ou desconstruir a agressividade dos professores diante da exibição da fita?”; “A professora em questão

passa por alguns estágios de desenvolvimento: no primeiro, alguma coisa acontece (no caso dela, foi um curso de relações raciais) que faz com que ela se dê conta de que tem, e já teve, atitudes discriminatórias; segundo, ela começa a querer saber mais sobre o assunto, começa a se aprofundar; terceiro, não silencia mais as atitudes discriminatórias as quais presencia; quarto, começa a divulgar para outros professores os ensinamentos aprendidos; e quinto, muda sua relação com o tema, percebendo qual o seu papel na busca pela promoção da igualdade racial.”

As perguntas propostas pelos professores do curso deveriam provocar discussões que promovessem autonomia para os cursistas no sentido de em suas discussões, pudessem definir para quem e por onde o vídeo poderia caminhar. A autonomia deveria também, caber à pesquisa, a busca por alternativas, embora os comentários levassem a perceber que havia naquele momento muita insegurança do grupo frente ao trabalho já desenvolvido pelos cursistas e os que ainda estariam a ser desenvolvido.

Num outro momento do curso, foi apresentado o concurso “Valorizando a promoção de igualdade racial em Campinas” que teve como objetivos:

- a) Sensibilizar professores, estudantes e a cidade sobre a importância de refletir a igualdade racial;
- b) Compartilhar com a sociedade as reflexões e ações vivenciadas nas escolas municipais de Campinas em busca da igualdade racial;
- c) Possibilitar aos estudantes a produção de conhecimento específico sobre a promoção da igualdade racial no espaço escolar;
- d) Dar visibilidade aos trabalhos estudantis que abordem a História da África e a cultura dos afro-brasileiros de acordo com a lei 10.639/2003.

O concurso teve como critérios:

- a) Abordar a temática racial;
- b) Ser estudante regularmente matriculado em escola municipal ou estadual;
- c) Trabalho produzido em grupo;
- d) Estar dentro dos prazos;
- e) Ser produzidos por alunos no ambiente escolar;
- f) Em formato de cartaz (paisagem, horizontal) em sulfite (A4, A3) ou em cartolina;
- g) Pode ter slogan, texto, desenho, fotografia ou outro tipo de imagem. As categorias para este concurso foram educação infantil, ensino fundamental e médio. O processo de seleção dos trabalhos foi realizado pelos NAEDs e pela equipe do Mipid,

sua premiação foi dada para os três primeiros lugares de cada categoria, sendo um diploma, um kit de 3 livros sobre a temática, uma camiseta e uma caixa de lápis de cor.

O concurso foi algo para provocar as escolas para a produção e deste modo dar visibilidade ao trabalho executado em seu interior sobre a temática racial/étnica. No entanto, os prêmios não foram atrativos nem para os alunos e muito menos para escola, sem contar que para um universo da Prefeitura Municipal de Campinas/Secretaria Municipal de Educação, PMC/SME, ter classificação de apenas três trabalhos, não pareceu coerente com a postura de professores que estavam sob pressão pela coletividade. Os kits deveriam ter sido dados a todos os participantes como forma de incentivo para a participação em outros eventos e a classificação deveria ter um número maior de premiados para dar visibilidade aos trabalhos realizados. A magnitude do trabalho não pareceu estar em consonância com a premiação. Os professores, os gestores e as escolas, os incentivadores dos trabalhos não foram contemplados com a premiação ou divulgação. Não se tem nos relatórios anuais, dados da repercussão de tal premiação.

1.5 Formação de educadores da rede municipal de Campinas sobre a temática racial

O curso Formação de educadores da rede municipal de Campinas sobre a temática racial foi realizado em três módulos.

Tabela 2 Quadro comparativo de Cursos e Grupos de trabalhos – 2002 – 2004

| Instituição | Curso | Modulo | Horas | Participantes |
|---------------------|--|--------|-------|---------------|
| SME/FUMEC | GT Memória e Identidade | 02 | 120 | 25 |
| Uni. Candido Mendes | História e Cultura Afro-brasileira | 03 | 72 | 52 |
| CEERT | Educar para Igualdade racial | 03 | 48 | 43 |
| CEERT | Formação Aprofundada sobre a temática racial para educadores étnicos da rede municipal de Campinas | 01 | 48 | 15 |
| TOTAL | | | | 135 |

O trabalho do Programa Mipid em 2004 foi muito intenso na busca da implementação da Lei 10.639, contando com cursos já mencionados anteriormente. No ano 2004 foi comprado um acervo de livros para biblioteca étnica que se localizava em cada NAED, sendo 5 NAEDs, uma biblioteca de referência para que as escolas e os profissionais da rede pudessem consultar e emprestar os livros, assim auxiliar na demanda de trabalho, junto aos NAEDs e escolas.

No mesmo ano, também foram confeccionadas, por artesãs e professoras, e entregues 170 bonecas étnicas, de pano para as unidades de Educação Infantil. Essas bonecas representaram material pedagógico em sala de referência na educação infantil, para que os professores e monitores pudessem trabalhar as relações étnico-raciais, tendo em vista o pouco material nas escolas. Percebeu-se a relação do brincar e a discussão sobre pertencimento. Ressaltou-se aspectos de LDB, educar e cuidar.

Um dos livros que foi muito trabalhado nas escolas foi *A menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (1996), provavelmente foi o livro mais lido e trabalhado nas escolas. A Prefeitura Municipal de Campinas, por meio da SME, disponibilizou a peça de teatro que levou o mesmo nome do livro que foi assistida em dois momentos no ano de 2004, na primeira vez por 906 alunos e na segunda por 2400. Foi importante ressaltar que esta segunda etapa de apresentações contou com 9280 inscritos e somente 2400 puderam assistir, houve uma seleção. Percebeu-se que a demanda não foi atendida, mesmo se pensando que esse trabalho era apenas uma ação dentre outras do processo de implementação da referida lei. A importância de ser igualitária e equânime seria fundamental nesse caso, pois estaria trabalhando com uma lei de ação afirmativa na qual a função deveria ser reparadora, tendo como princípio fundamental as oportunidades iguais para todos. Percebeu-se falta de planejamento, pelo fato de que a Secretaria Municipal de Educação, SME, tinha de antemão a real necessidade de atendimento. Isso demonstra a falta de logística ou de vontade política para tal atendimento.

No ano de 2004, o programa apresenta os seus objetivos norteadores que deveriam ser a espinha dorsal do trabalho do programa na SME, NAEDs, escolas. Estes objetivos trouxeram aspectos polêmicos, por ter alguns deles relação com o trabalho na escola e que não tinham uma relação direta com a produção da escola no tocante à temática. Segue abaixo os objetivos transcritos e logo em seguida comentários:

Objetivos norteadores do Programa Mipid:

- a) Propiciar ações para que a escola compreenda a diversidade étnico-cultural em seu interior;
- b) Constituir um acervo diversificado, para registro da memória, pesquisa e produção realizada nos diversos espaços formativos, relatos de experiência e acervo literários, viabilizando aos educadores/pesquisadores subsídios para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.
- c) Promover intercâmbio cultural buscando novas experiências;
- d) Oferecer subsídios a projetos e programas desenvolvidos pela SME/FUMEC com relação à diversidade/étnica.
- e) Incluir no Projeto Pedagógico das unidades educacionais, eixos norteadores de atendimento a diversidade existente no cotidiano escolar;
- f) Intensificar as reflexões no âmbito escolar com relação à diversidade humana e pluralidade cultural;
- g) Socializar os trabalhos desenvolvidos pelas unidades educacionais.

Entre os objetivos norteadores do Programa Mipid, os itens A, E e F, para sua efetivação, dependiam em primeira instância do movimento da escola, ou melhor do desejo da escola em desenvolver o trabalho com a temática étnico-racial. A ida do educador étnico às unidades escolares acontecia por convite das escolas, ao mesmo tempo que demonstrava o caráter facultativo, não observando o fato de ser lei e, portanto, de sua obrigatoriedade. No início do programa os profissionais das escolas se candidatavam aos cursos, ao grupo de trabalho, GT; as escolas, por meio da equipe gestora, solicitavam encontros em trabalho docente coletivo, TDC, reunião de planejamento e integração, RPI para que o educador étnico realizasse as palestras e formações no interior da unidade educacional, e com o início do projeto solicitava as visitas de acompanhamento. Em outras palavras, o trabalho nas escolas acontecia sem um nível de obrigatoriedade, este foi um primeiro momento que se tratava de sensibilização das escolas, NAEDS e profissionais para um primeiro contato com a lei. O trabalho nas escolas e NAEDS foram se constituindo ao longo do próprio trabalho do Programa Mipid.

Os itens B, C, D e G não dependiam diretamente das escolas para se concretizar, principalmente o item B que estava relacionado à compra de material para subsidiar a formação dos educadores étnicos e conseqüentemente as escolas que já estavam realizando o programa, quer seja como demanda da escola ou de uma disciplina ou professor interessado. Na maioria das vezes estes profissionais eram militantes do movimento negro ou estabeleciam um compromisso com a temática.

O Programa Mipid foi pioneiro em Campinas, com a temática étnico-racial e, no ano de 2004, ganhou prêmios como programa modelo, entre eles um prêmio da UNICEF, 2ª edição do Educar para Igualdade por meio do trabalho apresentado pela Cemei Roberto

Telles Sampaio, este prêmio foi de âmbito nacional. Neste mesmo ano houve em cada semestre uma exposição valorização de trabalhos realizado nas unidades educacionais da SME/ Campinas. Percebeu-se que este prêmio, bem como as exposições de trabalhos com a temática trouxe ao programa visibilidade e conseqüentemente uma devolutiva para as unidades e SME no sentido do reconhecimento do trabalho e das ações inovadoras realizadas por tais unidades e profissionais, abrindo espaços para compartilhamento de experiências e oportunizando outras escolas conhecer trabalhos assertivos com a temática. E assim, possível provocação para se pensar em trabalhar com a temática. Foram entendidos estes dois aspectos como avanços do trabalho do programa.

Abaixo segue a transcrição dos avanços que o programa relata ter alcançado no ano de 2004. Avanços significativos:

- a) Na discussão da temática étnico-racial nos espaços escolares.
- b) Maior participação das unidades escolares nos eventos com temática étnico-racial (exposição, teatro, formação continuada).
- c) Participação e embasamento teórico dos professores nos cursos de formação com a temática.
- d) Suporte teórico aos educadores étnicos.

Percebeu-se que pontuar os itens de avanços não foi suficiente para entender como se deram tais avanços, principalmente, "Na discussão da temática étnico-racial nos espaços escolares", pois no relatório não tratava de escolas, nem tão pouco dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizados, NAEDs, os dados ficaram de forma solta no relatório o que inviabilizou enxergar a dimensão do alcance dessa discussão. Os demais itens são mencionados de passagem e nos leva a deduzir que o trabalho houve avanços. No item maior participação das unidades escolares nos eventos com a temática étnico-racial (exposição, teatro, formação continuada), observou-se avanços na participação em eventos no que se referia ao teatro, citando a peça *A menina bonita do laço de fita* que na primeira apresentação estiveram presentes 906 alunos e na segunda apresentação 2.400. No que se referia à exposição, Exposição Valorizando a Promoção da Igualdade Racial-Étnica, que aconteceu em duas edições (junho e novembro), contaram com um total de 32 unidades escolares. Estes números poderiam parecer expressivos, no entanto, quando observou-se a quantidade de escolas, profissionais e de alunos da Rede de ensino municipal de Campinas, notou-se que, apesar dos avanços, não havia atingido a metade das escolas. Em relação aos alunos, na participação nos eventos, o número foi bastante reduzido, tanto na primeira apresentação como na segunda, pelo fato de se ter

na rede escolas de ensino fundamental com aproximadamente 800 alunos e nas unidades de educação infantil ter aproximadamente 400 crianças. Os itens c e d trouxeram a questão da formação dos educadores e embasamentos teóricos, neste sentido percebeu-se que houve os cursos e o grupo de trabalho, GT, com leituras, materiais e discussão que ao longo do processo poderiam trazer uma formação mais sólida aos professores das unidades educacionais e aos educadores étnicos. Foi importante ressaltar a compra de acervo para os NAEDs o que possibilitou aos professores envolvidos no programa materiais para seu aprofundamento.

1.6 Estabilização de atividades do Mipid (2005 a 2006)

O relatório do ano de 2005 exibiu uma tabela que apresenta dados quantitativos de atendimentos do programa. Abaixo segue a transcrição do quadro ações desenvolvidas pelos educadores étnicos, nele apresentava-se o trabalho dos educadores étnicos em seus respectivos Núcleos de Ação Educativa Descentralizados, NAEDs, em seus lugares de trabalho.

Tabela 3 Ações desenvolvidas pelos educadores étnicos em suas respectivas regiões no período de abril a outubro de 2005 (7 meses)

| NAEDs | ENCONTROS EM TDCs | ENCONTROS EM R.P.I. | VISITAS DE ACOMPANHAMENTO | ESCOLAS ENVOLVIDAS |
|----------|-------------------|---------------------|---------------------------|--------------------|
| SUL | 29 | 0 | 0 | 23 |
| LESTE | 40 | 2 | 5 | 20 |
| NORTE | 35 | 3 | 4 | 29 |
| NOROESTE | 53 | 2 | 2 | 26 |
| SUDOESTE | 34 | 9 | 5 | 21 |
| | | | | |
| TOTAIS | 191 | 16 | 16 | 119 |

Percebeu-se que o Núcleo de Ação Educativa Descentralizado, NAED, Noroeste teve mais encontros nos trabalhos docentes coletivos, TDCs, ou seja, um maior número de intervenções, 53, ressaltando que neste NAED encontrou-se 26 escolas envolvidas e contou com duas reuniões de planejamento e integração, R.P.I., e duas visitas de acompanhamento. No NAED Leste teve 40 encontros em TDC, duas R.P.I, cinco acompanhamentos e 20 escolas envolvidas. O NAED Sudoeste teve 34 encontros de TDC, 9 R.P.I, 05 acompanhamentos e 21 escolas envolvidas. Foi o NAED que mais teve R.P.I. ressaltando que os TDCs eram encontros de 2 horas/aula, 1 hora e 40

minutos, que R.P.I. eram de 4 horas e que as visitas de acompanhamento não têm um tempo determinado. O NAED Norte teve 35 reuniões de TDC, 3 RPI, 4 acompanhamentos e 29 escolas envolvidas. Notou-se um dado interessante foi a questão dos encontros no NAED Sul, pois houve naquela NAED 29 encontros de TDC e 23 escolas envolvidas, mas não houve mais nenhum outro encontro nos demais espaços formativos. Por que da existência de números tão diversos? O que haveria de tão peculiar em cada NAED? No relatório anterior a Educadora étnica mencionou a dificuldade de trabalhar com as escolas pertencentes ao NAED Sul, o que nos levou acreditar que nesse NAED o trabalho foi mais uma questão de sensibilização daqueles profissionais, pelo fato de que as visitas de acompanhamento eram para as unidades que estariam desenvolvendo o trabalho naquelas determinadas escolas, ou seja, nenhuma daquelas escolas desenvolveu trabalhos com a temática étnico-racial.

A tabela aponta os trabalhos de 2005, ou seja, a discussão no interior da SME e dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizados (NAEDs) já vinha acontecendo desde 2002, embora a implementação dos trabalhos nas escolas começasse em 2004. Foi importante ressaltar a resistência do NAED Sul e das demais escolas dos demais NAEDs que não estavam ali envolvidas. A tabela revelou que a participação de 119 escolas, mas tinham naquele momento aproximadamente 40 escolas por NAEDs, ou seja, aproximadamente 200 escolas, ou seja, a informação não condizia com a realidade. Outro ponto importante revelado no relatório foi a participação dos educadores étnicos nas formações das Orientadoras Pedagógicas, todas as segundas-feiras nas quais deveriam ser levantadas as demandas de trabalho destas profissionais no tocante ao trabalho pedagógico no interior das unidades escolares.

No ano 2005, foi comprado um acervo de livros para biblioteca étnica que se localizava em cada NAED, sendo 05 deles, uma biblioteca de referência para que as escolas e os profissionais da rede pudessem consultar e emprestar os livros, assim auxiliar em sua demanda de trabalho, junto aos NAEDs e escolas. Abaixo a lista de compra de livros da série Pensamento negro:

1. *As ideias racistas, os negros e a educação;*
2. *Negros e currículo;*
3. *Os negros, conteúdos escolares e a diversidade cultural;*
4. *Os negros, conteúdos escolares e a diversidade cultural II;*
5. *Educação popular Afro-brasileira;*
6. *Os negros e a escola Brasileira.*

Este material foi de suma importância para execução do trabalho e para a formação tanto dos professores das unidades educacionais quanto para os educadores étnicos pelo fato de se ter material para pesquisa e aprofundamento em relação ao que estava sendo estudado e desenvolvido nos cursos e nos grupos de trabalho, ampliando, assim, sua formação. Houve também nesse período a participação em eventos externos.

Os educadores étnicos tiveram participação no Congresso de Leitura do Brasil, COLE, neste ano com a temática étnico-racial. Esta participação foi de um ganho político importante para o programa, pois se trata de uma produção escrita sobre a temática de âmbito nacional. Deste modo, o programa ganhou notoriedade e mais uma vez abre espaços de compartilhamento de experiências assertivas sobre a temática e oportunidade de outras unidades de conhecer, reconhecer a importância do referido trabalho. Percebeu-se a preocupação da coordenação do programa de avançar com a temática para além dos muros da escola, entendendo que o espaço acadêmico deve ser ocupado pelas escolas e secretarias de educação, promovendo a divulgação dos trabalhos em outras instâncias. Este foi um ponto importante no que se referia à ampliação de discussões pelo fato de se levar um trabalho escolar para a discussão nos espaços acadêmicos, e assim, provocar uma discussão para que as universidades pudessem aliar-se ao trabalho com a temática étnico-racial, já que ali deveriam ser os espaços de formação inicial e continuada de educadores.

Foram comprados e distribuídos os livros *História da Educação do Negro e outras histórias*, 20.000 *Cartilhas Zumbizinho* n.º 27 e 200 Diretrizes Curriculares Nacionais de Relações Étnico-Raciais que auxiliaram o trabalho nas unidades sobre a temática junto aos professores e alunos. A compra e distribuição deste material foram importantes pelo fato de que todas as escolas receberam o material, assim possibilitou a universalização do trabalho com a temática por toda a rede, embora não se tivesse informações de como foi trabalhado tais materiais pelas escolas.

No ano de 2005, a SME realizou a 3.ª Exposição Valorizando a Promoção da Igualdade Racial, na qual as escolas puderam compartilhar e divulgar seus trabalhos sobre a temática étnico-racial. Esta exposição foi bastante significativa por se tratar de um espaço coletivo para o próprio programa, bem como para as escolas e seus profissionais, principalmente as crianças, jovens e adultos negros e afrodescendentes que se viram representados e valorizados num espaço de educação.

Os cursos para a Educação de Jovens e Adultos, EJA, foram muito importantes uma vez que esse segmento não estava incluso na demanda de trabalho do programa, pelos menos atendendo a especificidades desses cursos, realizado em dois módulos:

a) Módulo I, “Cultura, sujeitos na educação de Jovens Adultos” no primeiro semestre e,

b) Módulo II, “O professor como mediador entre o aluno e o conhecimento”, no segundo semestre.

Em 2005, a coordenação do Programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade, Mipid, passou a cobrar das escolas a implementação da Lei 10.639/2003, deste modo a SME por meio do Departamento Pedagógico, DEPE, solicitou que os educadores étnicos verificassem nos projetos Pedagógicos das escolas dos respectivos NAEDs que esses educadores pertenciam, se o trabalho estava sendo realizado na escola, cobrando detalhes de sua implementação, bem como a justificativa daquelas escolas que ainda não tinha em seu projeto a discussão sobre a temática étnico-racial. Segue abaixo a transcrição do relatório:

Tendo em vista que, além do que foi registrado nos projetos, houve uma solicitação do DEPE para que as unidades informassem, em detalhes como está sendo implementada a lei 10.639/2003 e como tem sido abordado e realizado o trabalho. Percebemos uma confusão teórica, demonstrando um desconhecimento de conceitos básicos sobre o tema, necessários para o trabalho realizado na escola e que vem sendo apontado através do trabalho realizado pelos profissionais do Mipid. Tratando-se de PP, de documento que pressupõe um respaldo científico, preocupa-se a ausência dos referenciais teóricos que deveriam fundamentar o planejamento e a ação, (Relatório).

Essa parte do desenvolvimento do programa deixa de lado a questão da sensibilização e passa a cobrar de cada escola a efetivação do trabalho com a temática étnico-racial na tentativa de universalização do trabalho, ou seja, que de alguma medida as escolas percebessem a obrigatoriedade da lei e deste modo fizessem cumprir o estabelecido. No relatório constava como foi visto pelo programa alguns trabalhos em planejamento ou execução com temática étnico racial, segue abaixo a transcrição:

Alguns projetos pedagógicos apontam entre seus objetivos preocupações com o tema da “diversidade”, no entanto na descrição do trabalho, na maioria das vezes, referem-se às necessidades especiais e outras diversidades sociais, não trazendo referência direta à diversidade étnico/racial, (Relatório).

Percebeu-se com o relato que as escolas, apesar da lei e sua obrigatoriedade, ainda tinham medidas bem aquém que tal discussão precisava. Assim, observa-se a necessidade de provocar as escolas para que as mesmas saíssem de sua zona de conforto

e partisse para o enfrentamento que a temática exigia, bem como a seriedade do trabalho e o compromisso com os alunos negros e afrodescendentes. O relato ainda trouxe outras contribuições, uma delas a respeito da construção da identidade, segue abaixo:

Outro ponto que aparece em muitos PPs, sendo quase consenso, é a “construção da identidade”, porém, não está descrito que tipo de identidade se pretende construir com os alunos. Pois, entendemos que a construção da identidade não significa necessariamente uma abordagem transformadora, (Relatório).

Notava-se, também, um movimento de resistência das escolas para o trabalho com a temática étnico-racial, mesmo a Secretaria Municipal de Educação, SME, colocando à disposição grupos de trabalhos, cursos, palestras e profissionais para promover a discussão no interior das escolas, no caso, os educadores étnicos, profissionais estes que passaram por uma formação específica com a temática, com instituições renomadas como Seppir, Secad, Ceert e a Universidade de Cândido Mendes.

A resistência também foi observada nas escolas que não trabalhavam com a temática e que apresentavam discursos pouco convincentes que em nada justificavam tal atitude, principalmente quanto ao exposto anteriormente, e pelo fato de que todos os orientadores pedagógicos; que deveriam acompanhar o fazer pedagógico no interior da escola e que estavam diretamente ligados aos trabalhos dos professores e monitores no interior da escola, estavam em suas formações nos NAEDs, trabalhando com a temática étnico-racial. Segue abaixo a transcrição do relato das escolas que não trabalhavam com a temática:

A escola, ao apresentar seu trabalho ou justificativa para a não realização de nenhuma abordagem sobre o tema, cai no lugar comum usando jargões, muitos dos quais caracterizam a ideologia de “democracia racial”, que supõe a existência no Brasil de uma sociedade harmônica e fraterna. A Título de ilustração, apresentamos abaixo falas recortadas de atividades realizadas junto às escolas. [...]16 frases mais comuns para justificar o não trabalho:

- Não existe preconceito, discriminação e racismo na escola.
- As crianças pequenas não são preconceituosas (Fala da Educação Infantil)
- São as crianças pequenas que rotulam e tem preconceito. Isso tem que ser trabalhado nos pequenos. (Fala do Ensino Fundamental)
- Já trabalhamos no dia-a-dia.
- O problema é social e não de raça.
- É o negro que é racista.
- Se mexermos com o assunto, aí é que as crianças vão discriminar.
- Por que o negro?
- Devemos trabalhar o problema do gordo, do que usa óculos, etc. [...], que maior [...]
- Por que não o Japonês, o indígena, etc.?

- Não vemos esse problema na escola.
- Já é trabalhado nos temas transversais [...]
- Isso é racismo ao contrário!
- As oportunidades são iguais para todos!
- Somos todos iguais.
- O problema maior é o do deficiente, (Relatório).

Diante do exposto, perceberam-se duas possibilidades para a não realização do trabalho referente a relações étnico-raciais:

- a) A falta de conhecimento e material para a realização desse trabalho,
- b) A falta de vontade da realização do mesmo.

Em ambos os casos o maior prejudicado era o aluno negro ou afrodescendente que continua marginalizado e com dificuldade de se sentir pertencente a esse universo chamado de escola. Percebeu-se também que o trabalho dos especialistas da educação da SME, ou seja, orientadores pedagógicos, vice-diretores, diretores educacionais que atuam diretamente na escola, a maioria não contemplavam esta temática em seus planos de trabalhos, tendo em vista que se o problema era formação ou material, havia na SME e mais precisamente em seus respectivos NAED, profissionais que em tese poderiam atender as demandas da escola neste sentido. Em outras palavras estes profissionais e escolas estavam descumprindo deliberadamente a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, LDBN, com sua alteração sob a Lei 10.639/2003.

Dentre os 16 itens, foram escolhidos 7, os demais itens, de alguma maneira, foram contemplados nesses 7 selecionados. Destacamos da transcrição os itens abaixo relacionados:

- Não existe preconceito, discriminação e racismo na escola.
- As crianças pequenas não são preconceituosas (Fala da Educação Infantil)
- São as crianças pequenas que rotulam e têm preconceito. Isso tem que ser trabalhado nos pequenos. (Fala do Ensino Fundamental)
- O problema é social e não de raça.
- É o negro que é racista.
- Se mexermos com o assunto, aí é que as crianças vão discriminar.
- Isso é racismo ao contrário!
- O problema maior é o do deficiente, (Relatório).

O primeiro item, “Não existe preconceito, discriminação e racismo na escola”, foi uma tentativa de não se olhar para os alunos e o sofrimento daqueles que passam pelo preconceito, discriminação e racismo, em outras palavras ignorar a dor alheia, ter em alguma medida indiferença ao outro e de certa maneira não ter compromisso com o trabalho que realizava, pois esses alunos negros e afrodescendentes poderiam ter dificuldades de acompanhamento das discussões da escola por não se sentirem

representados nela, bem como sentirem-se inferiores ao outro aluno branco o que o impossibilitava de estar em pé de igualdade para discussões.

O segundo e o terceiro item, “As crianças pequenas não são preconceituosas (Fala da Educação Infantil)” e “São as crianças pequenas que rotulam e têm preconceito. Isso tem que ser trabalhado nos pequenos (Fala do Ensino Fundamental)” percebeu-se como entrelaçados, pois ambos tentavam jogar o trabalho na etapa anterior e posterior. E ambos se contradiziam. O discurso da educação infantil desconsiderava que as crianças pequenas já traziam consigo um histórico de vida e valores construídos no seio familiar e que a questão do preconceito racial, discriminação racial, bem como o racismo estava presente na sociedade, e, portanto, nas famílias. O discurso do ensino fundamental apresentava uma conotação de omissão pelo fato de perceber os comportamentos dos alunos, mas não tomar nenhuma atitude justificando que este deveria ser trabalho da etapa anterior da educação básica. Ora, se o problema existia no interior da escola, deveria ser amenizado ou solucionado por aquele professor que atua com aquela determinada sala. O problema estava presente e requeria uma atitude naquele momento.

No quarto item, “É o negro que é racista” percebeu-se que tais profissionais ainda tentavam jogar a culpa no próprio negro, esquecendo de todo o processo de inculcar ideias racistas ao longo dos últimos 500 anos por parte da sociedade. Processo este pautado no discurso eurocêntrico e muitas vezes pela força física. Esses profissionais não conseguem sair de seu lugar de suposta “superioridade” e ficar no lugar do outro, se perceber como parte integrante deste processo. Aqui talvez coubesse o significado de alteridade, ou melhor, de construção da identidade pela alteridade na qual o indivíduo deveria construir sua identidade a partir de como o outro o ver. Neste caso, o negro era visto não como vítima do preconceito racial, da discriminação racial e do racismo, mas como provocador o que agravava mais a situação e justificava ao invés de buscar romper.

No quinto item, “Se mexermos com o assunto, aí é que as crianças vão discriminar”, percebeu-se a omissão por parte destes profissionais, no entanto, estes profissionais esqueceram-se de que omitir-se também é uma forma de tomar partido, de fazer política. Quando se recusava ver o que estava acontecendo, em outras palavras estava dizendo que concordava com o que os outros estavam fazendo. Esquecendo-se da função primordial do educador que seria mediar conhecimentos e relações, conhecimentos aqui apontado, deveriam ser a história e cultura africana e de

afrodescendentes e relações apontadas como a forma de intervenção para que os alunos se respeitassem independentemente de cor, religião, sexo, como considera nossa constituição e reforça a LDB.

No sexto item, “Isso é racismo ao contrário!”. Esta fala levou a crer que estes profissionais negavam a necessidade de reparação dos danos materiais e imateriais sofridos pelos negros e afrodescendentes. Em outras palavras, tratava-se de negar oportunidades iguais para os alunos e assim negar o pertencimento dos alunos negros e afrodescendentes à aquela escola, comunidade, bem como negar a luta do movimento negro por todos esses séculos. Este olhar inviabilizava o trabalho com a temática ético-racial, bem como a percepção da problemática.

No sétimo item, “O problema maior é o do deficiente”, esta fala revelou que talvez estas escolas estivessem com grandes problemas em relação à Educação Especial que de fato é um grande problema da escola, o que não poderiam estar em relevância e em detrimento a questão das relações étnico-raciais, cada um deveria ter seu valor e demanda a ser atendida. Por outro lado, poderia ser uma tentativa da escola não querer olhar para as relações étnico-raciais, reforçando não só a existência do problema, bem como apresentando a resistência da escola para com a temática.

Algumas escolas trabalham com datas comemorativas, muitas vezes de forma estereotipada e apontado a necessidade da percepção da existência aos alunos negros apenas nestas datas, como se os mesmo por todas as outras datas ditas normais não fossem o que eram e como se este trabalho com datas comemorativas de fato fosse significativo para estes alunos e a escola. Havia neste discurso aspectos como descontinuidade do trabalho, falta de significado e sentido para os alunos afrodescendentes, não observando que o trabalho com a temática deve obedecer a um planejamento e apresentar uma continuidade e relação com o cotidiano dos alunos. Como apresentou o relato abaixo:

Nas unidades que apontam a abordagem do tema para além destas datas, esta acontece em algumas ações isoladas por parte dos profissionais ativistas foi engajados [sic] em movimentos sociais voltados à questão da raça. Estas iniciativas se apresentam mais como resultado de afinidades pessoais do que pedagógicas. Vale registrar que estes profissionais são os que revelam uma maior preocupação e formação/preparo para lidar com a questão étnico-raciais, (Relatório).

O trabalho do educador étnico apresentava várias demandas de natureza pedagógica e administrativa, em alguns momentos inviabilizando processos de

formação e atuação nas escolas, Núcleos de Ação Educativa Descentralizados, NAEDs, e Secretaria Municipal de Educação, SME, o que denunciava a não percepção pelos educadores étnicos pela co-responsabilização das ações da SME Como demonstrou o relato abaixo:

Na avaliação do grupo, os trabalhos desenvolvidos do programa foram a contento, visto a falta de condições materiais para o plano desenvolvimento das atividades. Aliado ao fato de que o afastamento destes profissionais não ocorreu no início do ano letivo, resumidamente as atribuições dos Educadores étnicos nos NAEDs são: Leitura, pesquisa, elaboração e produção de atividades para acompanhamento e discussão pertinente ao tema diversidade/etnia, oferecer grupos de trabalhos com a temática étnico racial, participação nas reuniões de Equipe do NAED, participação em cursos oferecidos pela rede para o aprimoramento de sua formação, participação em congressos, seminários, palestras e outros eventos, para a troca de experiências na temática étnico/racial e posterior divulgação nos grupos de trabalhos, (Relatório).

Percebeu-se a complexidade do trabalho do educador étnico diante de suas demandas, das demandas da própria Secretaria Municipal de Educação, SME, Núcleos de Ação Educativa Descentralizados, NAEDS e escolas. Tratava-se de um professor engajado nas questões pedagógicas e políticas que se referiam à temática étnico-racial, entendendo a educação como uma ação política, o que obrigava este educador étnico ter um compromisso com as questões como formação continuada em serviço e o preparo com situações problema, pois na maioria das vezes tinha que militar em causa da temática. Abaixo relacionamos as diretrizes para o desenvolvimento do trabalho dos educadores étnicos:

- Produzir subsídios metodológicos e didáticos para abordagem da Promoção da Igualdade na Diversidade;
- Identificar e (re)significar os estereótipos e preconceitos nos materiais didáticos e pedagógicos;
- Realizar visitas sistemáticas nas unidades escolares de seu NAED para acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos;
- Sensibilizar no sentido de intensificar as reflexões na unidade escolar com relação a diversidade humana e a diversidade cultural;
- Envolver-se nas ações desencadeadas pelo NAED, coordenação geral do programa, fundamentada em relatório enviado ao Departamento Pedagógico.

Percebeu-se que havia uma falta de planejamento específico para o trabalho com os educadores da unidade, principalmente, com aqueles professores que estavam nas unidades e, que não tinham feito o curso e o grupo de trabalho. Foi importante ressaltar que eram estes educadores da unidade o que mais precisavam de um trabalho mais próximo com os educadores étnicos, pelo fato de que havia uma necessidade de construir conceitos, desconstruir pré-conceitos em relação com a temática étnico-racial.

No primeiro semestre de 2006, o programa disponibilizou um curso ministrado pela Unipalmarens, formação voltada para o projeto “A cor da cultura”, da Fundação Roberto Marinho e a TV Cultura, no qual os educadores tiveram contato com o material, bem como as estratégias de trabalhos a ser desenvolvidas, cada unidade educacional que participou do curso recebeu 1 kit do projeto que continha para seu desenvolvimento 8 fitas de VHS, 1 CD, 3 livros, 1 jogo da memória, 1 exemplar do livro *Memória das palavras*. Cada educador que participou do curso deveria tornar-se multiplicador do projeto junto a sua unidade educacional. Sobre o Kit – A cor da Cultura.

Assim, no primeiro semestre de 2006, foi elaborado e desenvolvido o curso “A Lei 10.639/03, reflexão sobre o currículo e a prática no cotidiano escolar no ensino fundamental”, que teve como objetivo discutir o papel do educador e sua ação pedagógica no cotidiano escolar no ensino fundamental. Através de um referencial crítico que problematizasse tal questão, foi proposto e realizado um debate que aproximasse e conceituasse os campos da educação para tanto, foi utilizado como eixo norteador as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o objetivo maior de tal curso, foi o de propiciar ao professor deste nível de ensino instrumentos que lhe possibilite analisar com maior profundidade e criticidades a realidade do educando e as possibilidades de ação que proporcione uma educação que valorize e respeite a diversidade étnico cultural inserida no cotidiano escolar, (Relatório).

No segundo semestre, os educadores que participaram do curso e realizaram ações em suas escolas, com a temática étnico-racial, foram convidados para socializar seus trabalhos com outros educadores da Cidade de São Paulo e Santo André. O registro de tal trabalho fundamentou um relatório das atividades desenvolvidas com o projeto “A cor da cultura” e este foi enviado à Fundação Roberto Marinho. O curso sobre o projeto teve 6 turmas, com capacidade de 30 educadores. Deste modo, o alcance de tal trabalho foi de aproximadamente de 180 educadores. Fez-se necessário ressaltar que tal material era de grande riqueza, pois continha os livros animados para os trabalhos com as crianças que tratava de contos e histórias que envolviam as relações étnico-raciais e os Mojubá I e II para o trabalho com os educadores por tratar de forma mais complexa da temática, principalmente, na questão religiosa.

1.7 2007: redução dos educadores étnicos

Em 2007, os educadores étnicos trabalharam nos seus respectivos Núcleos de Ação Educativa Descentralizados, NAEDs, no que se referia à leitura e à problematização do Projeto Pedagógico (PP) realização de palestras no interior das unidades, especificamente nos horários de Trabalho Coletivo Docente (TDC), assim, esses educadores étnicos procuravam atender às demandas das Escolas Municipais de Ensino Fundamental, Emefs, Escolas Municipais de Educação Infantil, Emeis e Centro Municipal de Educação Infantil, Cemeis. O trabalho consistia em uma palestra com a temática apontando a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos na formação dos profissionais e no ensino de história e cultura dos negros e afrodescendentes, a assistir filmes como “Vista minha pele”, “Olhos azuis”, bem como a divulgação do material “A cor da cultura”. Nesse sentido, os educadores étnicos, em seu trabalho, realizavam reuniões nos NAEDs a respeito da temática com a equipe educativa do NAED, coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais, professores de educação especial de referência, coordenadores de NAEDs. Esse ano teve como foco principal o projeto “A cor da cultura”. A coordenadora do Mipid, em virtude da falta de educadores étnicos, passou a atuar no NAED Norte, acumulando funções.

1.8 Análise das entrevistas de Queiroz a partir de Kaufmann

Nesta parte do trabalho, temos a análise de 12 entrevistas feitas com 05 educadores étnicos, 2 coordenadores do programa Mipid, 1 Diretora do Departamento, 3 Gestores da SME e 1 autoentrevista realizada por 1 pesquisador durante seu mestrado e que consta como anexo em sua dissertação. Ele entrevistou: a) os Educadores étnicos: Participante 1, Participante 2, Participante 3, Participante 4, Participante 5; b) Coordenadoras do Programa Mipid: Participante 6, Participante 7; c) Diretora do Departamento Pedagógico da SME: Participante 8; Gestores da SME: sendo diretores: Participante 9 e Participante 10, Vice-diretor: Participante 11. Ambos os entrevistados fizeram parte de cursos organizados pelo programa Mipid, alguns participaram do curso

de “História da África” ministrado pela Universidade Cândido Mendes, do “Educar para Igualdade”, ministrado pela CEERT e GT.

Essas entrevistas tiveram um roteiro pensado por Queiroz (2012), mas ele não utilizou tal roteiro para com todos entrevistados, os assuntos contidos no roteiro em alguma medida foram contemplados nas entrevistas onde os entrevistados realizaram um diálogo com o entrevistador. Na atual dissertação, o pesquisador trabalhou com pesquisa compreensiva o que trouxe a tal trabalho uma riqueza que foi revelada à medida que se tomou consciência dos conteúdos ali existentes e a partir disso realizou-se a análise de conteúdos que levou um melhor entendimento do que de fato foi o Programa Mipid. Nesse sentido, foram criadas categorias a partir das falas dos entrevistados ficando assim: formação continuada, grupo de trabalho, trabalho do educador étnico, dificuldades encontradas, racismo que ao longo da construção de parte deste capítulo foram ganhando adjetivos e se tornaram subitens do mesmo. Para esclarecer o modo como foram tratados os dados este trabalho utilizou-se de Kaufmann:

A revolução de um novo modo de fabricação da teoria, fundado nos fatos, ainda não foi, portanto, totalmente efetivada. De fato, à medida da ascensão da generalidade, o pesquisador deve aprender a se liberar da exclusividade da indução, e de uma indução muito purista, para combiná-la com proposições teóricas estabelecidas, não obstante sujeitas à experiência do trabalho de campo (KAUFMANN, 2013, P. 145).

As entrevistas contidas nos anexos do trabalho de Queiroz (2012) foram o material apreendido no trabalho de campo com apontamentos anteriores relatou a procedência deste material aqui analisado. Ressalta-se que tal material produzido por Queiroz não foi utilizado integralmente no corpus de sua dissertação o que configura material inédito a respeito do Programa Mipid. Procurou-se encontrar evidência entre as falas dos entrevistados no sentido de compreender o objeto desta pesquisa, o Programa Mipid e a implementação da Lei 10.639/2003, assim pudesse realizar a construção da realidade, esclareceu Kaufmann:

É a razão pela qual eles não podem ser exageradamente personalizados, nem explícitos: eles são recebidos e transmitidos como um dado de evidência. Eles ocupam uma posição crucial no processo de construção da realidade (KAUFMANN, 2013, p. 151).

Essa construção se deu à medida que foi possível cruzar dados, conteúdos mencionados pelos entrevistados, revelando conexões entre alguns deles, ora se complementando, ora se contradizendo. O trabalho de análise de conteúdo pode ser

comparado a uma garimpagem, na qual o pesquisador deve encontrar, em meio às pedras, o ouro.

A verdadeira etapa inicial da investigação se situa no instante em que o pesquisador, após ter contemplado todo seu material, decide tratar de seu conteúdo, para chegar enfim a um texto sociológico elaborado: fase geralmente definida pelo o termo consagrado de “análise de conteúdo. Não retomarei este termo. Pois ele dotou-se de um sentido muito preciso, mais ligado à utilização de técnicas do que à construção do objeto, que para mim é o essencial e o mais delicado de se operar (KAUFMANN, 2013, p. 119).

As respostas dos entrevistados deram indícios do processo apreensão do material e/ou da experiência vivida por eles. As repostas, ao longo do caminho, foram desvelando a realidade, principalmente, pela forma como o entrevistado responde as questões da pesquisa. Foram nas entrelinhas que puderam perceber a riqueza do material o que possibilitou construir ou reconstruir a realidade sobre o determinado assunto diante daquela comunidade específica. Deste modo, Kaufmann nos alertou sobre o olhar para o entorno das repostas.

A melhor pergunta não está posta na grade: ela deve ser encontrada a partir do que acaba de ser dito pelo informante. Em suas últimas respostas, ele forneceu opiniões, análises, sentimentos, cuja análise de conteúdo, alguns meses depois, demonstrará que elas são contraditórias entre si, ou que revelaram processos sociais, ou que começaram a indicar pedaços de informações sobre um aspecto essencial sem leva-lo adiante etc. (KAUFMANN, 2013, p. 80).

A criação do Programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade, Mipid, deu-se por meio de um grupo de trabalho, GT, e o que de fato consolidou o grupo de trabalho em programa foram as duas formações externas, inicialmente o curso de História da África da Universidade Candido Mendes e o curso Educar para Igualdade do Ceert. Este foi um momento especial vivido pelos futuros educadores étnicos que traziam consigo a questão da militância em favor da população negra e, que percebiam naquele momento uma proposta que tinha consonância com suas demandas e que principalmente ecoavam nos seus inconscientes.

Assim em 2001, a Secretaria Municipal de Educação, na figura da secretária, então Corinta, permitiu constituir um grupo de trabalho, um GT, que tinha objetivo tratar e discutir a temática, as políticas e as demandas públicas, para a população menos favorecida, ou seja, leia-se a população negra nas escolas municipais de Campinas. E logo em seguida, foi feito o segundo, depois de um período muito longo, traçaram algumas políticas, algumas demandas para tratar a temática da igualdade racial, da inclusão da população negra, população não branca, e a população não branca menos favorecida no contexto escolar, (Participante 6).

Neste sentido, podiam-se utilizar as palavras do Participante 12 que relatou a riqueza que este programa possibilitou a todos que por ele foi beneficiado, e assim tal participante complementou a fala da participante acima, entendendo que a temática étnico-racial trouxe discussões ricas, principalmente para os próprios educadores étnicos:

Muitas foram as pessoas que compartilharam comigo aquele momento de poder fazer, pensar em criar, ainda que eu alienado naquele momento da criação do programa, indiretamente vinculado a constituição do programa era perceptível o momento embrionário, criativo, vivo, rico, que estes encontros possibilitaram, (Participante 12).

Noutro momento ele era mais claro sobre o peso da formação do Ceert, por ser nesta formação, ou seja, no curso Educar para Igualdade que se constitui o Programa Mipid, onde foram traçadas as estratégias e materiais para subsidiar os cursistas e os futuros educadores étnicos e suas coordenadoras.

Falar desse curso, sem citar o CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalhos e desigualdades, é impossível. Foi por demais de respeitoso, todo o trabalho feito, toda a mobilização feita, todos os desafios e enfrentamentos vencidos. Afinal não poderia ser diferente um curso para essa temática. É. Era pra ser e ainda bem que foi um curso divisor de águas. Um curso onde, cada um que lá esteve saiu diferente, impregnado de credibilidade das discussões, impregnado de credibilidade do que apontava a militância dos movimentos negros, particularmente o CEERT, impregnados de uma sensação de que precisamos, além é óbvio, do nós podemos, (Participante 12).

Percebeu-se que a formação, apesar de ser igual para todos, no sentido de leituras e discussões; os cursistas, os futuros educadores étnicos, não se encontravam no mesmo nível de discussão, por isto a necessidade de uma formação em conjunto, de uma formação geral, abordando os aspectos mais importantes referentes a discriminação, preconceito e racismo.

A sensação era que a gente vivia e que esse assunto era tão familiar para a gente a ponto de quando a primeira pessoa abriu a boca, a gente falou: “É isso mesmo”. É quase que unanimidade, vamos dizer assim em termo do que estava sendo dito, só pelo fato de que todo mundo já conhecia aquilo que antes não era dito, (Participante 3).

A questão da familiaridade, com a temática étnico-racial, estava ligada a questões de senso comum. Aquilo que era discutido, precisava de um aprofundamento, de uma discussão maior e mais abrangente e a partir deste ponto, os profissionais se

apropriarem do discurso contra hegemônico para a realização do trabalho nas escolas e NAEDS.

Nós víamos dentro deste grupo Educar para Igualdade nós nos analisemos livros, alguns livros, historia que trazia o negro “desnegrindo” [sic] a imagem do negro. Alguns livros mesmo de português, a gente via as figuras, o texto que era relacionado aos negros, como trazia muitas questões que não tinha uma história ativa. Era menino de rua, era um trombadinha, todas coisas que eram fatos que traziam (Participante 1).

No entanto, percebeu-se que os educadores étnicos foram realizar seus trabalhos nos NAEDs e nas escolas com lacunas dadas pela formação e/ou pelo primeiro contato com tal material que demanda algum tempo para apropriação, ou seja, a apropriação de determinados conteúdos ia se dando de acordo com processos vividos pelos educadores étnicos. Alguns já haviam tido leituras sobre o assunto, bem como vivido corporalmente a questão do preconceito, discriminação e racismo, além da questão militância presente. Podemos utilizar da fala da educadora étnica, a Participante 2:

Mas mesmo os educadores étnicos existiam pessoas um pouco equivocadas com o seu trabalho. Estava ainda descobrindo. Da mesma maneira que tinha eu tinha anos de militância, tinha pessoas que tinha visto o tema naquele ano, naquele curso (Participante2).

1.9 Formação continuada na percepção dos educadores étnicos

A formação continuada dos educadores étnicos e dos professores nas escolas em relação ao tema relações étnico-raciais foi a meta do programa Mipid. Por todo o processo percebeu-se esta preocupação latente, com duas ações distintas para aqueles que iriam atuar na escola diretamente com os alunos, ou seja, os professores que de alguma forma já estavam sensibilizados com a necessidade da temática, e os que iriam trabalhar nos NAEDs, com as escolas, seus projetos pedagógicos e suas práticas. Utilizou-se da fala da Educadora étnica, Participante 4:

Tem a coisa assim, um professor se faz na sala de aula, a referência e importante e se ele não for a campo o conhecimento ficará apenas consigo. A ação do professor é ação-reflexão-ação. Eu não sou professor fazendo curso e sim na atuação e a formação continuada precisa ser muito séria, se fazendo e procurando novas provocações. Não havia trabalho com formação de professores, falar com os pares. Tem aqueles que colaboram que estão dispostos a ouvir, há troca e tem aqueles que ficam testando o tempo todo, e a referência mais uma vez se fazia importante (Participante 4).

Nesta fala a educadora étnica pontuou sobre a questão de ser professora em sala de aula, ministrar aulas e de ser formadora, ministrar palestras e cursos sobre a temática que são duas coisas distintas, com públicos distintos:

- a) Uma, com crianças, jovens e adultos,
- b) Outra, com professores, funcionários e gestores.

Em ambos os casos se tratavam de formações, pois o trabalho se deu por meio de discussões na busca de percepções de formas diferentes de se conviver com as pessoas em sala de aula, em casa, na rua e no trabalho, possibilitar a construção do conhecimento, de relações e da identidade. A questão talvez estivesse na forma como trabalhar com estas questões, com estes dois públicos na relação com o material e com o histórico de vida de cada um. Não se podia dissociar a formação da atuação, aliás, acreditava-se que ambas estariam tão próximas, que só se poderíamos separar de forma didática. Ressaltava-se que o trabalho dos educadores étnicos com crianças, adolescentes e adultos era realizado na sala de aula em que ele era o professor, nas outras escolas nas quais eles faziam as visitas, trabalhava a questão da formação com os professores, funcionários e equipe gestora.

Particularmente foi criado o grupo de profissionais denominados educadores étnicos para trabalhar estas questões. Num primeiro momento os educadores étnicos, conciliavam a sua prática de professor na disciplina ou série/ano que lecionava e um tempo para a formação, dada a gama de questões de você precisa compreender para lidar com esta formação. E a formação particular dos professores inclusive. E ainda um tempo de visitas as escolas (Participante 12).

Mas era importante dizer que para alguns se tratava de uma formação para atuar como formadores e deste modo havia uma necessidade de um aprofundamento maior e de um mergulho na temática. Percebeu-se na afirmação do educador étnico, o participante:

Nesse caso particularmente eu me apresento como sendo alguém que dado o tempo para pensar sobre esta pesquisa eu me dei conta e mergulhei num universo que era de formação, autoformação e formação dos outros para a temática com relação às relações raciais, com os outros e a partir de outros que nos completam. Então [...] Acredito então que algumas referências que podem indicar a minha inserção neste universo (Participante 12).

Temos a questão da sensibilidade, formação do formador, mas tinha a questão da obrigatoriedade, a força da lei. Esta última que deveria conduzir todo o trabalho e cada

um dentro de sua responsabilidade desenvolver seu trabalho individual e coletivo no interior da escola. Percebeu-se isto na fala do Participante 1:

Hoje alguns professores trabalham a questão étnica, devido a lei, mas o projeto Mipid que veio realmente para dar sustentação a este programa que ia dá formação foi se desfazendo ao longo deste tempo dentro rede de Campinas, que tinha um projeto muito bom e vários professores envolvidos com esta questão, tanto negro como branco, independente da cor, a questão da raça, (Participante 1).

No entanto, percebeu-se que o trabalho se desenvolveu, apesar dos esforços da Secretaria Municipal de Educação, SME, em algumas escolas e poucas puderam contar com atuação de todos os profissionais, ou seja, algumas escolas trabalhavam com a temática étnico-racial sem a formação do Programa Mipid, com material que estava disponível na escola ou discutia a temática a partir do senso comum. Outro problema que surgiu ao longo do trabalho foi a discussão a partir do senso comum, esta foi outra meta do Programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade, Mipid, pois a mudança de paradigma não poderia se dar a partir do senso comum, ou seja, as formações e a atuação dos educadores étnicos deveriam dar conta de subsidiar os professores para uma discussão com fundamentação teórica. A fala do educador étnico participante nos ajuda nesta questão:

Como a gente repetia as coisas que estavam instaladas e a gente não enxergava por este outro lado, por este ângulo. Então a formação foi muito importante interessante e o movimento da rede em querer trabalhar, em querer mostrar, em querer modificar (Participante 1).

Sabia-se que o trabalho com a temática étnico-racial surgiu com a Lei 10.639/2003, ou seja, que deveria acontecer por força de lei, mas percebeu-se que o programa Mipid procurou implementar tal lei pelo convencimento da importância da mudança de paradigma, que deveria trazer mudanças significativas para a população afrodescendente e ter como consequência mais ampla a melhoria na qualidade de convívio no interior da escola e por fim melhoria na qualidade de ensino, como mostrou a fala do educador étnico e pesquisador:

O que seria preciso para que a compreensão destes fatos possa ser elaborada de forma a que o professor não esteja neste espaço apenas por obrigação, mas sim por compreender a relevância desta temática e seus desdobramentos. Afinal não cabe a nossa sociedade o direito de negar o avanço da sociedade democrática, bem como os desafios postos para eliminação de toda forma de discriminação que perduram em nossa sociedade (Participante 12).

A percepção da necessidade de autonomia do educador em procurar sua formação na temática étnico-racial foi importante no sentido de que o trabalho seria executado com compromisso e dedicação do mesmo. No entanto, a obrigatoriedade que demandava a lei, apontava para um envolvimento por parte da SME e NAEDs para provocar nos seus profissionais a visibilidade dessa obrigatoriedade, e assim, provocar discussões no interior das secretarias, em caráter obrigatório, possibilitando a reflexão do trabalho desenvolvido no interior da escola.

1.10 Procedimento do Grupo de trabalho no Programa Mipid

O Grupo de trabalho, GT, ou melhor, os grupos de trabalhos foram o início da formação dos educadores étnicos e a partir destes passou-se a ser pensadas as demais formações como os cursos da Universidade Candido Mendes e o Ceert. Estes GTs possibilitaram ao grupo de educadores discutirem as demandas da temática na Cidade de Campinas, bem como em cada localidade onde estavam inseridas as escolas da rede municipal. Assim a fala da coordenadora do Mipid nos esclareceu sobre este determinado assunto:

O GT ele foi pensado na possibilidade de despertar nos participantes a vontade de mudar. Você não dá pro indivíduo uma receita pronta nessa temática, você instrumentaliza o indivíduo, o profissional, para que ele pense e repense sua prática e aonde que vai ser sentido isso? É na escola, no cotidiano da escola, é como eu vou ver o visual da escola, como são trabalhadas as peças de teatro, como são trabalhados os dias de comemorações, não só o 20 de novembro, mas como este trabalho foi concebido ao longo do ano, (Participante 6).

A assessora da SME e uma das coordenadoras do programa, a Participante 7, nos ajudou, ou a elucidar a questão frente aos primeiros GTs. Embora os dois GTs fossem importantes para levantar as demandas do Programa, foram dada maior importância para o GT Memória e Identidade, por discutir o trabalho a ser realizado nas escolas sobre discriminação, preconceito e racismo. Assim ele colocou:

Então nós criamos dois GTs (grupo de trabalho). O GT da anemia falciforme e o GT da memória e Identidade. Que na época, perdão, Memória e Identidade. O que nós faríamos nesse GT? Nós discutimos, iríamos construir a identidade da rede. Nós buscávamos resgatar a identidade da rede (Participante 7).

Trabalhar a temática étnico-racial apresentava demandas que muitas escolas colocavam como sendo o grande obstáculo, a questão da formação e em segundo a

questão do material. A grande questão foi a formação, pois a partir dela puderam construir materiais e aprofundar a discussão que surgiam no grupo, cada escola com sua demanda por si tratar de uma comunidade específica e singular.

As escolas entendem que elas não têm materiais, não sabem trabalhar. A declaração é: não sei trabalhar, não tenho conhecimento, não tenho material. Então você fala não [...] Material tinha alguma coisa, na época o que falta é a gente trazer o pessoal para trabalhar. E com isso você tem que fazer formação, você tem que ir às escolas, as horas de TDCs, e outros nomes dados de formação como GEM – grupo de Estudos de monitoras etc. (Participante 6).

1.11 Procedimentos do trabalho do educador étnico

O trabalho do educador étnico foi subsidiar as escolas e em especial os professores na implementação da Lei 10.639/2003, quer seja ministrando palestras, quer fora lendo o Projeto Pedagógico (PP) e dando contribuições para implementação da lei ou mesmo solicitando das escolas que não apresentavam trabalhos com a temática a reflexão da possibilidade de tal trabalho. Percebeu-se isto na fala de participante:

Por que o nosso trabalho estava em mostrar ao professor que a gente precisa trabalhar com a cultura contra hegemônica. É questionar o que está sendo colocado no livro didático. É questionar o que é culturalmente dado. No trabalho. É sempre desse jeito. [...] Questionar, não aceitar, provocar, trazer elementos novos e fazer isso significa ir para a escola também. Problematizar, discutir, questionar o projeto pedagógico da escola. [...] Mostra-me nessa escola. Onde que essa criança pode dizer aqui essa escola é minha. Essa escola sou eu. Independente de cor. Independente de origem. Aonde que ele se ver? (Participante 8)

A criação do Programa Mipid e dos seus educadores étnicos foi realizada para se ter um grupo coeso e, coerente que possibilitasse a discussão da temática étnico-racial e, que esta discussão pudesse chegar às escolas dando voz e oportunidade as crianças, jovens e adultos negros e afrodescendentes da rede municipal de Campinas, utilizando de um trabalho centralizado por meio do Departamento Pedagógico, DEPE e assessoria da SME, bem como descentralizados por meio dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada, NAEDS, cada qual na sua região, com pessoas qualificadas para tal discussão. Este pelo menos era o discurso da secretaria. Segue o relato da coordenadora do programa, a Participante 6:

Eu preciso de um mínimo de pessoas que possam discutir a temática. Na rede tem pessoas? Temos pessoas sim, com condições teóricas, para discutir, e importante é isso. Tem pessoas para discutir esta temática (Participante 6).

No entanto, percebeu-se que estas condições se deram em processo, na própria formação dos educadores étnicos, com os cursos da Ceert. Percebeu-se isso na própria fala da coordenadora quando se refere à expressão, “Construindo condições”:

A estrutura física e material, a localização de um especialista nesta temática possibilitava com que os professores e gestores tivessem uma referência para procurar subsídios para trabalhar com a temática racial e ao mesmo tempo você tinha neles pessoas com condições, em condições, ou construindo condições para mobilizar as escolas para este trabalho (Participante 6).

Essa fala não se encontrava em consonância com a do Participante 2 na página 26, quando a educadora étnica relatava que algumas pessoas tinham posturas equivocadas no trabalho como educador étnico. Essa contradição possibilitou a percepção de que entre a coordenação do programa e os educadores étnicos existiam falas e percepções próprias, que em alguns momentos divergiam da fala do grupo, o que poderia ter em alguma medida apresentar maiores dificuldades em uma dada região, como já foi pontuada em relação ao NAED sul anteriormente.

As demandas do trabalho do educador étnico estavam presentes no edital do processo seletivo que foi publicado em Diário Oficial e que a coordenadora do Mipid, Participante 6, nos esclarece logo abaixo:

Mas nós fizemos um primeiro processo de seleção, onde tinha que ter o desejo de querer participar do programa, o outro ter participado de uma formação com a temática étnico-racial durante o ano anterior oferecido pelo grupo. E apresentar uma proposta ou um projeto de trabalho. Foi um período em que nós ficamos com doze educadores étnicos, porque tinha uma questão de horas que precisava ser trabalhada. Era afastado da sala de aula, ele tinha outro horário que você trabalhava enquanto educador étnico, com formação, (Participante 6).

Entretanto, para atender esta demanda havia a necessidade de mudança de paradigma, pois a escola tinha muito enraizada questões que impediam o bom trabalho com a temática e que precisava de maiores esclarecimentos ou apenas o senso comum. Neste sentido a fala da assessora Participante 8 nos ajudou a entender tal necessidade:

Porque, e aí vamos pegar vários teóricos que discutem isso. O professor se identifica muito com a classe dominante. Ele está a serviço da classe dominante. Todo o nosso trabalho em sala de aula, é sempre, em geral é uma reprodução da cultura hegemônica, (Participante 8).

Na busca de subsidiar tal trabalho e de criar um ambiente favorável para discussão o Programa Mipid trouxe para o NAED e para as escolas um material que

deveria aquecer as discussões e as reflexões sobre a necessidade do trabalho com a temática étnico-racial. Neste sentido, podia-se utilizar da fala do educador étnico, Participante 1:

Que trouxéssemos que trabalhassem a questão do negro. Ficamos conhecendo os vídeos feito pela CIDA (Vista minha pele) *Kiriku*, outras e outras literaturas que até então a escola não conhecia. Não tinha lá. E quando estas literaturas chegavam dentro da escola, a partir do Mípid, ou até mesmo da questão da Educação para Igualdade, que começou a chegar livros, emprestar livros, então as crianças negras se identificavam (Participante 1).

1.12 Dificuldades de trabalho encontradas pelos educadores étnicos

O programa Mípid apresentou diversas dificuldades como argumentação da inexistência de discriminação, preconceito e, racismo no interior da escola, falta de identificação com a temática étnico-racial, demanda de trabalho maior que o número de educadores étnicos e horas pagas pelo trabalho, falta de compromisso por parte de profissionais, falta de reconhecimento do trabalho dos educadores étnicos, falta de socialização de materiais e experiências, descontinuidade do trabalho.

Nas escolas, havia um discurso que justificava a não realização do trabalho com a temática étnico-racial por inexistência de discriminação, preconceito racial e racismo, considerando assim que o ambiente seria harmonioso e muitas vezes que estas questões seriam frutos da imaginação dos educadores étnicos e do programa Mípid, com o objetivo de preservar reserva de mercado. Percebeu-se aqui que a falta de reconhecimento da existência da problemática estava atrelada a formação inicial e continuada destes educadores das unidades pelo fato de não se ter esta discussão no currículo das universidades. A passagem do tempo e, o vai e vem das resistências por meio de frases pronunciadas pelos educadores, no interior das unidades educacionais, demonstravam a questão da má formação desses e, que não estava sendo incorporada e discutida a contento a temática étnico-racial. Neste sentido utilizou-se da fala do educador étnico, Participante 1:

Evidente que tinha alguns professores, de repente, que falavam que não tinha nada disso. Que eram invenção de nossas cabeças, que era uma forma como a gente estava enxergando a coisa. Quando a gente sabia o quanto era difícil, além disso, é a percepção, que este curso que alguns educadores étnicos, brancos diziam assim, que a gente não poderia ceder o nosso lugar de onde

não estávamos para os negros. Ou seja, como é que fica a questão da educação? (Participante 1)

De fato, existiam os que resistem ao trabalho com a temática étnico-racial, mas existiam outros que se propuseram a este trabalho, participaram de cursos de formação e num determinado tempo; deixaram de executar tal trabalho, talvez pela dificuldade ou entendimento da demanda, bem como por falta de compromisso com a formação oferecida ou pior ainda falta de compromisso com a escola, com seus alunos. Neste sentido, o próprio participante complementava sua fala expondo:

Tenha alguns professores que tiveram aquele curso, ganharam aquela bolsa de livros, de vídeos. Mas eu vejo lá na escola, ela está lá dentro do armário, ou dentro da biblioteca (Participante 1).

Percebeu-se que em alguma medida isto acontecia no interior dos Núcleos de Ação educativa Descentralizados, NAEDs, quer sejam na questão de relatar a inexistência da discriminação, preconceito e racismo; bem como falta de compromisso com a formação e principalmente com o uso do dinheiro público, ou melhor, desperdício, uma vez que aquela formação e o trabalho com alunos e comunidade não chegam ao interior da escola, não possibilitando mudanças significativas nas escolas. Assim utilizamos a fala da educadora étnico racial, a participante 4:

Você trabalhar com EJA[Educação de Jovens e Adultos] tem contatos com pessoas das diversas regiões. Muitas vezes os educadores de EJA trabalham sozinhos, isolados. Quando abriu a possibilidade de trabalho. Não é fácil chegar neste espaço, neste local, sem conhecer o pessoal. Não é fácil, precisa de conhecimento. A educação tem uma característica de posse. Deveria ser mais democrática. Há necessidade de convencimento. Trabalhava com as C. P.s [Coordenadores Pedagógicos], mostrando a importância do trabalho por força da lei (Participante 4).

Percebeu-se que o trabalho proposto pela secretaria muitas vezes não era aceito com bons olhos pelos profissionais de carreiras, os gestores e em especial os Supervisores Educacionais e as Coordenadoras Pedagógicas. A fala da educadora étnica, a Participante 4, nos aponta para reflexão deste dado:

Já que vai ficar neste espaço, então ficará no pior lugar possível. A FUMEC [Fundação Municipal de Educação Comunitária] também ocupa na secretaria a senzala. As faltas de condições é [sic] muito evidente, tendo como desafio fazer a valorização. Chega com restrições de espaço e condições de trabalho. O espaço precisava ser ocupado. Com o passar do tempo consegui um espaço na escola Ermínia Rinci, onde foi melhorava o espaço. A resolução do Mipid abre novas portas para a consolidação do trabalho. Assim pude sentar a mesa com os apóstolos (Participante 4).

Percebeu-se que apesar da Lei 10.639/2003 ser de cunho obrigatório, ainda se tinha muita resistência pelo grupo de especialistas, Supervisores Educacionais e Coordenadoras Pedagógicas. Foi necessário ressaltar que os cursos iniciais do Ceert e da Faculdade Candido foram criados para os especialistas da educação: Vice-diretores, Orientadores Pedagógicos, Diretores Educacionais, Coordenadores Pedagógicos, Supervisores Educacionais, mas na falta destes foram oferecidos para os professores. A resistência não se deu nos NAEDs no momento da chegada dos educadores étnicos, mas bem anterior a isso. Outra prova de tal resistência evidenciada no relato da Participante 7, segue abaixo:

A secretaria, que assim infelizmente a gestão é muito fechada em caixinhas. Muito fechada em coisas quadradinhas, então a coordenadoria infantil, era a coordenadora Infantil. A coordenadoria do ensino fundamental, que na época era o ensino fundamental A supervisão era a supervisão. Então criar intersetorialidade interna era muito difícil (Participante 7).

A questão da demanda e oferta trouxe problemas para implementação do trabalho com a lei 10.639/03, ou seja, muito trabalho e poucos educadores étnicos para executar tal trabalho, além da dificuldade de articulação destes educadores, com o trabalho dos coordenadores pedagógicos (CPs). Percebeu-se que as dificuldades se entrelaçam e iam se moldando de tal forma que em alguma medida inviabilizava o trabalho. A fala da educadora étnica, participante com 2 nos ajudou a chegar neste entendimento. Diz ela:

Eram vários TDCs[trabalho Docente Coletivo]. Então era muito complicado. A recepção nestes NAEDs era complicada. A gente sabia que estávamos lá, mas os olhos, que como olhava para gente, que era um diferencial, alguns coordenadores que abriram as portas para gente, outros coordenadores achavam que não era viável (Participante 2).

Os TDCs, Trabalhos Docente Coletivos, ocorriam no interior da unidade educacional com a presença de todos os professores em escolas com dois períodos e nas escolas com mais de dois períodos, os professores eram divididos em dois TDCs, normalmente cada grupo de professores mais próximos aos seus horários de trabalho. Deste modo, existiam muitos TDCs. Ressaltava-se que num Núcleos de Ação Educativa Descentralizados, NAED, tinha aproximadamente de 50 escolas e aproximadamente um terço destas escolas eram Emefs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental, que apresentavam dois TDCs, pelo fato de não ter como juntar todos os educadores em apenas um TDC o que aumentava a demanda de trabalho e inviabilizava o seu êxito.

Além dos TDCs onde os educadores étnicos ministravam palestras e/ou realizavam conversas sobre as temáticas étnico-raciais, eles também participavam de reuniões com os CPs, Coordenadores Pedagógicos, SE, Supervisores Educacionais, assessores da secretaria e RR, representantes Regionais. Participavam de reuniões de trabalho com a coordenadora do Mipid e ministravam grupo de trabalho, GTs e cursos com a temática, ou seja, muito trabalho para apenas 12 horas/aula semanais. Isso inviabilizava o trabalho, e assim, os educadores étnicos realizavam aquilo que era possível e não o que era necessário. Neste sentido, utilizou-se das palavras do participante 12:

O educador étnico então teria, naquele momento, dentre outras dificuldades a impossibilidade de estar nos espaços necessários para que estas discussões fossem conduzidas, particularmente falando, o horário que me restava para atuar nas reuniões do NAED [Núcleo de Ação Educativa Descentralizado] ficava muito restrito então nos momentos de participação coletiva, dado o meu trabalho na escola “inviabilizava” a minha participação nesses momentos, (Participante 12).

A coordenadora do programa, a Participante 6 pontuava o aumento da dificuldade já exposta anteriormente e acrescentava a questão da necessidade de alguns dos educadores étnicos terem que se desdobrar para que o trabalho do programa pudesse atender as demandas do programa.

Foi difícil. Alguns na metade do processo desistiram, imaginaram que ia ser mais fácil, este trabalho deu muito trabalho. Ficamos com alguns NAEDs [Núcleos de Ação Educativa Descentralizados] descobertos, tentando nos desdobrar, vários dias trabalhando para além de nossa jornada, levando trabalho para casa, as leituras, compreensão do que era trabalhar com a temática mesmo, (Participante 6).

Nas entrevistas, encontramos críticas ao trabalho da SME e a coordenação do Programa Mipid, estas críticas foram feitas pelos educadores étnicos e gestores. Percebeu-se inicialmente com as falas da educadora étnica, a Participante 3:

Da coordenação eu digo. Da coordenação. Porque ela poderia [...] porque assim, a gente tem que aproveitar as brechas, políticas, se você aproveitar pro bem, pro nosso bem, pro bem da sociedade, você vai [...] Nessas brechas você vai conseguir espaço pro seu [...] né? De uma forma ou de outra que as políticas ela amarram [sic]. Né? (Participante 3)

Percebeu-se que, em 2007, a volta dos educadores étnicos para sala de aula e a consequente desmobilização deste grupo de professores que trabalhavam com a temática étnico-racial, parecia um problema de ordem política, no que se referia à negociação com o novo governo. A Participante 3 acrescentava:

Porque o Mipid poderia tá hoje talvez né? Porque as políticas a gente nunca sabe, é [...] Que lado que as correntes, pra que lado que vai arrebentar, então na verdade talvez procurando as brechas com argumentação com muita discussão é [...] Teórica também que eu acho que a teoria, a academia é muito forte nesse sentido (Participante 3).

A esta falta de estrutura, com a saída dos educadores étnicos do programa e a falta de poder de negociação da coordenadora o Programa Mipid apresentou dificuldades para se manter como projetos no interior da escola, mesmo com a continuidade do GT. Neste sentido o gestor, Participante 9, nos esclareceu:

Você viu como foram fechadas as portas depois. A Sueli ficou entrando pela porta de trás, praticamente. Não foi com a questão do Mipid [Programa Memória Identidade Promoção da Identidade na Diversidade] que ela permaneceu. A questão do Mipid ficou colocada como uma coisa menor. É preciso arrumar alguma coisa pra ela fazer, por que discutindo etnia ela não está fazendo nada. E ele tinha a questão do Mipid muito presente (Participante 9).

A coordenadora do programa, a Participante 6, uma de suas falas apontou como ela era percebida pelos seus subordinados, percepção esta que pode ter sido um dos motivos para a desistência de alguns educadores tendo em vista o seu grau de exigência em relação ao trabalho, bem como a própria estrutura da secretaria no sentido de que nem todas as decisões passam pela coordenação. Existia uma hierarquia que deveria ser seguida como já foi exposto pela Participante 7.

Eu sempre parti ao longo da minha vida profissional, com aquilo que eu consigo desenvolver, eu peço para o outro, o que eu não conseguir, eu não vou pedir para o outro, porque eu [...] Falar faça... ou vamos fazer juntos porque eu não sei. Eu sempre trabalhei com esse viés. Sou autoritária. Sou. Mas é parte de um processo. [...] Não era muito bem compreendida, isso eu tenho certeza absoluta, algumas coisas mesmo enquanto coordenadora você não tem poder de decisão na sua mão, você deseja, você vislumbra, você sinaliza. Mas o poder de decisão não é seu. Ou é de um coletivo, ou é de uma instância superior. Então você fica num fogo cruzado. Faz parte do processo (Participante 6).

O Participante 12 apontou a dificuldade de avaliação, de uma gestão mais democrática, entendendo a questão do silêncio por parte dos educadores em relação à coordenação do programa. Como demonstrava seu relato:

A dificuldade quanto à questão da avaliação. Muitos são os momentos de silenciamento e de omissões neste processo. A dificuldade de ser imparcial e de não conduzir da melhor maneira possível este processo (Participante 12).

Essa questão também foi apontada por outros educadores étnicos, em especial a Participante 3. A implementação de uma lei que requer a obrigatoriedade e uma mudança radical de postura frente ao trabalho, e principalmente, quando este trabalho estava pautado no processo educacional no qual se dava relações de poder, por vezes poderia no seu enfrentamento encontrar o conflito e a tensão na execução do trabalho. E esta tensão e conflito eram importantes para que o processo se instaurasse, uma vez que mexia com a estrutura de trabalho e com formas de pensar das pessoas que estariam envolvidas com tal trabalho.

1.13 Racismo: encontros e desencontros

A discriminação, o preconceito e o racismo estavam presentes nas escolas, quer seja nas falas de alunos, em omissão dos educadores em não reagir a atitudes de pessoas e material do livro didático, na falta de identificação com a temática étnico-racial. O discurso eurocêntrico que coloca o negro e os afrodescendentes, bem como sua história e cultura como inferiores aos dos homens brancos e europeus, ainda era dominante, enraizado no interior da escola. A fala da assessora da SME, Participante 7, nos ajudou a entender melhor:

A escola está discriminando, mais eu não discrimino. Porque as pessoas puxam pra si essa. Eu sou a escola. Eu sou o diretor. Eu sou o professor, isso que é meu. Então quando você diz a escola discrimina, as pessoas colocam defendendo aquela estrutura toda, porque elas sentem que aquilo é delas, elas acham que aquilo é dela. E, e, e [...] Falar do racismo não é culpabilizar ninguém, é desmistificar o material didático, a sua postura, não é desmitificar não. É des-na-tu-ra-li-zar. Essa é melhor (Participante 7).

Na fala da Participante 7, encontramos três questões que foram questionadas e refletidas: a) a questão da posse, b) o sentimento de culpa e c) a naturalização do racismo e da discriminação. A primeira questão, a da posse, ou melhor, do sentimento de posse. Percebeu-se que o professor com o discurso de que a escola é minha, em outras palavras, ele não leva em consideração o sentimento de pertença que os seus alunos deveriam ter como cidadãos, que deveriam atuar ativamente no processo de construção do conhecimento. A segunda questão, a da culpa, culpa de não realizar o trabalho a contento, uma vez que ao dizer que se precisava mudar seu modo de pensar e

de atuar na escola, logo se estaria dizendo que não se estaria realizando o trabalho como exige a Lei de Diretrizes e Bases, LDB, com a alteração com a Lei 10.639/2003. A terceira questão, sobre a “naturalização” do racismo. Talvez esta fosse a questão mais complexa, no sentido de que o professor e a escola reproduzem a fala que vinha se perpetuando ao longo dos últimos 500 anos, desde o tempo em que se escravizavam os negros. Para esta reflexão utilizou-se Von Martius (1843) que demonstrava em seu texto como foi concebido a questão da superioridade do branco em detrimento do negro, pontuando a sua suposta inferioridade.

Alguns profissionais foram entendendo a questão do racismo ao longo de sua vida escolar, profissional e acadêmica. Para alguns desde muito cedo a questão da militância foi importante como mecanismo de sobrevivência numa sociedade com discurso eurocêntrico e com práticas discriminatórias, envolvidas por preconceito e racismo. Utilizou-se as falas do gestor, Participante 11:

Então historicamente falando da minha vida. Eu também tive alguns momentos que a gente sentia a discriminação desde a educação dos anos iniciais do fundamental como estudante, depois na faculdade e agora trabalhando como professor, e como gestor (Participante 11).

Como a escola e a sociedade conseguiram colocar nas cabeças destes profissionais a discriminação, preconceito e racismo de modo que eles não conseguissem perceber por um período de suas vidas escolares? Quais os mecanismos que se utilizaram para tal tarefa tão perversa?

[...] eu comecei a ter assim consciência sobre esta questão da negritude no ensino médio, antes eu só sentia o reflexo das questões de discriminação e preconceito (Participante 11).

A escola trouxe o discurso dominante para seu interior e este se perpetuou ao longo de muito tempo, sendo que alguns profissionais tinham consciência disso e outros relutavam para não perceber o discurso, mantendo assim suas práticas mobilizadas por tal discurso excludente. A fala da gestora, a Participante 10, nos ajudou a esclarecer isso:

Como orientadora eu tinha que observar a relação dos professores em sala de aula. Aí eu comecei a perceber como é que funcionava. Como e que crianças negras e os pobres ficavam mais no abandono. Eu fui percebendo isso. E como diretora eu percebi na própria pele (Participante 10).

O silêncio talvez fora a marca mais perversa do discurso daqueles que ditavam as regras da sociedade, usar da discriminação, preconceito e racismo, muitas vezes de

forma velada, nas entre linhas. O silêncio aqui apontado não se tratava de falta de palavras, porque muitas vezes o discurso era utilizado de forma clara, mas o que ficava mesmo em silêncio eram as vozes do discurso que deveriam fazer o contraponto em sua defesa, a luta por aqueles que sofriam se sentindo culpados por serem discriminados. Acrescentava:

De aluno, professor, diretor. Porque não é só com aluno. Envolve a todos. Preconceito atinge a todos. Atinge as crianças, atingem os profissionais, o diretor, o funcionário da limpeza, atinge todo mundo. Não escapa ninguém. Ele é silencioso e dolorido. E as crianças são piores, (Participante 10).

A forma velada era mais difícil de perceber, ela vai se enraizando de tal forma que muitas vezes é tida como natural, como fazendo parte do cotidiano e que talvez não precisasse de mudanças. Daí a dificuldade de fazer o enfrentamento. Como se podia perceber na fala do participante 10:

Então a gente sentiu essa dificuldade. Mas depois eles foram entendendo e os trabalhos e o trabalho que você desenvolveu aqui. Nós percebemos que houve depois uma aceitação e eles foram percebendo que realmente existe o problema e ele tem que ser solucionado. Temos que buscar solução pra ele (Participante 10).

Mas a gestora revelou ocorrências que denunciavam a prática da discriminação, preconceito e racismo, apontou atitudes de professores frente aos gestores e aos alunos, a quem os professores deveriam prestar seus serviços à população, seu verdadeiro patrão. Segue o relato da gestora em relação à direção:

Lugar de negro (não falavam com todas as palavras) é lá no Oziel, na periferia. Não podia ser numa escola de centro. Então eu fui percebendo. Então eu falei se estão fazendo isso comigo, o que não estão fazendo com as crianças? (Participante 10)

No relato abaixo, a fala dos professores era mais generalizada, no sentido pejorativo ao negro e como se este elemento negro não pudesse ser considerado humano, entendendo que a escola era o local de convívio e de formação humana e que todos que ali estavam, deveriam ser tratados como tal.

Mesmo a gente percebendo que alguns, como eu falei pra você, mesmo aqueles outros que também achavam, que por exemplo, tinha alguém que achava que isso daí é um problema mais do negro. Eles falavam a o problema é do negro, então é ele quem tem que resolver. Então mesmo esses daí foram percebendo que a questão não é bem assim. Que realmente existe a questão e ela tem que ser enfrentada (Participante 10).

O uso de estratégias em sala de aula para reforçar a discriminação, preconceito e racismo, colocava alunos em situação de risco, de exclusão. Os alunos negros, afrodescendentes, pobres tinham poucas possibilidades de superar a posição social ou econômica na qual se encontravam, pois a escola estava tolhendo o direito de igualdade de oportunidades para todos e sofrendo discriminação de raça. Segue abaixo o relato:

Uma menina branca tinha notas baixas. E eu queria saber por que esta menina estava com notas tão baixas? Aí ela falou assim. Mas Marli, não se preocupe, a menina é clarinha e é da rua de cima. Isso significa era branca e da rua de cima não tinha problema. Aí eu falei, mas por que essa fala da professora? Aí eu fui para a sala de aula, observar o trabalho dela. Eu vi uma fileira todinha os meninos negros e os pobres. Quer dizer os meninos da rua de baixo, os favelados e os negros. Então quer dizer não é falado, é feito. Isso tem que ser discutido. Por que a pessoa não tem [...] (Participante 10).

O trabalho na escola apresentava problemas em relação à questão do preconceito e discriminação pelo fato de na relação aluno/aluno a direção conseguia atuar de forma mais significativa, pois os alunos procuravam a direção e falavam sobre o assunto, mas a relação professor/ aluno, muitas vezes não tinha como ser vista e havia resistência por parte dos professores.

Agora em relação ao professor a gente não pode falar seguramente, de uma forma muito segura. Mas entre os próprios alunos, a gente tem tomado atitudes. Agora quanto ao Mípid. O programa quando chegou à escola, a gente percebeu certa resistência por parte dos mestres (Participante 11).

O que mais preocupa era a questão de as escolas da Prefeitura Municipal de Campinas/Secretaria Municipal de Educação, PMC/SME, tinham como trabalho a questão da gestão participativa e democrática e ter como projeto educacional sócio interacionista, ou seja, existe um discurso do aluno como cidadão ativo, da gestão democrática, mas percebeu-se que na prática não foi exatamente que aconteceu. A gestora acrescentava:

O racismo ele não é individual, ele é social. Então às vezes a gente briga com as pessoas, mas aquilo é criado no menino negro. Ele ser inferior é criado no branco ele ser superior (Participante10).

Esses discursos do aluno cidadão estavam presentes no Projeto Pedagógico, em planos educacionais, mas descolado da realidade, do cotidiano do aluno, ou seja, o discurso trazia uma realidade mascarada, muitas vezes dificultando a atuação dos gestores no que se referiam ao trabalho com as relações étnico-raciais.

Então a gente sentiu essa dificuldade. Mas depois eles foram entendendo e os trabalhos e o trabalho que você desenvolveu aqui. Nós percebemos que houve depois uma aceitação e eles foram percebendo que realmente existe o problema e ele tem que ser solucionado. Temos que buscar solução pra ele (Participante 11).

O programa Mípid partiu de alguns desses posicionamentos para pensar numa escola antirracista, pelo fato de seu Grupo de Trabalho (GT) ter iniciado em 2002, mas o programa só passou a existir em 2004. A fala do Gestor, Participante 9, esclareceu sobre esse assunto:

Enfim, a gente começou pensar nesta questão. Pensar a questão de começar a formar pessoas. Formar os professores e os especialistas em educação, mostrando como é que a gente, aluno negro passou por esta escola. O porquê que há essa evasão? Acho que isso é uma responsabilidade também. Claro que eu estou colocando bem superficialmente, bem ali, no alto. Mas poxa, não é uma escola acolhedora, se a gente não é percebido dentro da escola. Não é tratado como igual (Participante 9).

O material didático que deveria, a partir da Lei 10.639/03, trazer uma discussão com o foco na educação antirracista, ainda trazia muita hostilidade para com os alunos afrodescendentes e sua cultura. A fala da educadora étnica, a Participante 3 nos possibilitou parte de uma visão da escola. Assim ela dizia:

Teve até um livro que foi debatido a questão de um livro, a questão de uma pessoa que publicou um livro falando sobre [...]. Que foi dá aula sobre os negros e de repente ela mostra a figura no livro dos negros um acorrentado no outro com cara de macaco passando e aí o menino não quis [...] saber dessa história? Do menino que não quis mais ir pra escola e ninguém sabia o porquê e aí o pai: mais porque você não quer ir mais pra escola?, aí que foi né? Depois de muito diálogo lá conseguiu saber que o menino não ia lá porque lá a professora dizia que os negrões eram macacos, e ele era negro, e dizia que tudo era macaco [...]. Onde a autora foi processada recolheu todos os livros da [...] Os livros que tava [sic] aí na praça e a partir daí a gente começou olhar até melhor, para essa questão dos livros também (Participante 3).

Como poderiam os professores modificar, ou melhor, refletir coletiva e individualmente sobre questões como estas do livro didático; que se apresentava com imagens negativas de negros, numa condição de inferioridade, se não fosse colocando em pauta tal discussão e assim a necessidade de pesquisa, de formação, palestras, cursos que os auxiliassem a mudança em relação a esta temática? Neste sentido a educadora étnica, a Participante 4, nos esclareceu com sua fala:

A gente á um educador étnico para lidar com as questões é preciso ser um educador étnico. Cuidando para não esbarrar na vaidade e por não ter feito

formação é a experiência que nos torna inevitavelmente diferente. Às vezes as pessoas agem de forma racista por desconhecimento. Tirar esse véu do racismo é uma coisa complexa, (Participante 4).

O gestor, Participante 11, apontou na sua fala a importância de discutir as relações no interior da escola e os benefícios que essa discussão pode trazer para o interior da escola, principalmente para os alunos, em especial o aluno afrodescendente que passava a ter espaço e oportunidade de se reconhecer como tal e ter o direito da participação de fato ativa.

O que eu percebo é que a gente começa a enfrentar a situação assim de uma forma que vai desmascarando e as relações elas passam a ser melhores. Que por exemplo na aprendizagem. Pro aluno melhorar a autoestima dele. Vai melhorando a autoestima, por que, por exemplo, um aluno que geralmente ele se sente diminuído, com estas práticas e se ele tem elementos, (o aluno, o professor) para enfrentar, para resolver esses problemas, então ele fica melhor, (Participante 11).

Notava-se que, para os profissionais do Programa Mipid, havia a importância de se entender que a mudança se fazia necessária. A luta contra a estrutura tradicional da escola e o discurso dominante que estava tão enraizado no discurso da escola e da sociedade. De fato, a dificuldade de atuação percorreu toda a trajetória do programa e parte desta problemática estava presa à questão da resistência seja dos especialistas da educação, da escola ou mesmo dos professores. Talvez pudesse ter sido dito que a Lei era nova e como tudo que era novo se levaria um tempo para se concretizar, entendendo-se que na educação sempre haveria a necessidade de um processo para que se pudessem efetuar mudanças. O relato da Participante 7 nos ajudou a esclarecer tal problemática:

Não estou culpando o professor, eu estou dizendo que a estrutura montada exclui. E o professor pode ser um agente de mudança desse projeto todo. Ele, ele [...] Esse sistema montado dessa forma, mais você não precisa concordar com ele, você pode romper com ele. E aí tá assim a sua postura, então aí vem junto ao curso de boneca vem cursos nesses GT, que foi fantástico, vem muitas ideias. A rede pede mais momentos de formação e aí então nós vamos buscar o Educar para Igualdade Racial (Participante 7).

Mesmo com a questão da necessidade de mudança por meio de processos, da construção de condições para a implementação de uma determinada lei, principalmente quando se referia à educação, e nesse caso houve o fato dos professores resistirem, burlarem a lei, ou como o Participante 11, relatou, escamotearem. Segue abaixo o relato:

Nem sempre o professor, o professor, ele tá preparado para lidar com essas questões, até porque muitos deles acham que a forma de lidar com isso é não lidar. Ou seja, é esconder, é escamotear. Quer dizer, ajudar a escamotear uma coisa que está ocorrendo (Participante 11).

Neste sentido, percebeu-se que o escamotear seria manter a situação como era, sem possibilitar uma reflexão sobre a problemática e muito menos propor ações efetivas para a implementação da lei, o que afetava a qualidade da educação para os alunos negros e afrodescendentes, e em alguma medida que perpetuava o preconceito racial, a discriminação racial e o racismo. Percebeu-se que este escamotear era uma forma perversa, consciente ou não, de fazer valer o desejo individual em detrimento da demanda coletiva, podendo propiciar o fazer ou desaparecer o trabalho a ser realizado para com as relações étnico-raciais.

2 Capítulo II Luta por um lugar ao sol: etnia, diversidade e identidade.

Em continuidade à reflexão sobre a política social, em especial, a política de ação afirmativa, tendo como foco central a Lei 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura da África e de afrodescendentes. Deste modo, teve uma breve explanação do conceito de política social a partir de Demo (1994), política pública a partir de Mainardes (2011), e pesquisa em política educacional a partir de Ball (2011).

Esses autores nos permitiram tematizar o princípio ético em suas pesquisas, princípio este que norteou este trabalho. Eles trouxeram em seus discursos a questão da desigualdade e representatividade dos grupos sociais menos favorecidos e suas lutas por conquistas.

Demo (1994) trouxe contribuições para esta pesquisa com o tema Política Social. Nesse trabalho ele apontou o conceito de Política Social, das Políticas Participativas, em especial das políticas dos direitos humanos fundamentais. Assim, foi importante apresentarmos o conceito de Política Social.

Política Social pode ser contextualizada, de partida, do ponto de vista do Estado, como proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais. Por trás da política social existe a questão social, definida desde sempre como a busca de composição pelo menos tolerável entre privilegiados que controlam a ordem vigente, e a maioria marginalizada que a sustenta, (DEMO, 1994, p. 14).

As políticas sociais buscavam diminuir as desigualdades sociais como forma de diminuir os conflitos existentes entre os privilegiados e os marginalizados, ou seja, o enfrentamento das desigualdades não vinha como forma de solucionar o problema, mas apenas de atenuá-las. Por isto, fez-se necessário a participação desses marginalizados de direitos. Nesse sentido, encontrou-se a política participativa que nos revelou a necessidade da participação popular na qual os marginalizados podiam levantar bandeiras e por meio do Estado se instrumentalizar como mostrou Demo.

Por fim, é função do Estado garantir outros serviços públicos adequados, dirigidos a instrumentalizar o processo de formação da cidadania, em particular educação básica, promoção de cultura e acesso à comunicação, (DEMO, 1994, p. 38).

A educação era o caminho para lutas e conquistas por meio da formação da cidadania, o exercício dos direitos. Havia necessidade de se compreender a função social da escola pública e que esta estava voltada para estas lutas e conquistas sociais de seu tempo. E para Demo, a democracia e as conquistas sociais deveriam ser realizadas por meio de políticas participativas:

Políticas participativas recolocam, ademais, a questão da democracia, tornada também componente fundamental do bem-estar social. A característica principal dessa visão é de reconhecer que bem-estar não é dádiva, mas conquista, (DEMO, 1994, p. 41).

Com a redemocratização por meio da Constituição de 1988, a educação vinha se consolidando não somente como espaço de instrumentalização, mas também como vitrine para a percepção de injustiças sociais. A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBN, 9.394/96) propunha uma escola para todos e que se fossem respeitadas as questões pertinentes à cor, ao sexo e à religião. Neste sentido, suas diretrizes apontavam a necessidade de observar as questões de raça, sexualidade e gênero. Aqui o trabalho se deteve por meio da Lei 10.639/2003 que alterou a Lei 9.394/96.

A Lei 10.639/2003 veio buscar reparar danos materiais e imateriais por meio de incentivar ações realizadas no âmbito da atuação pedagógica, no sentido de promover sentimento de pertencimento dos afrodescendentes, de modo que sua história e cultura, anteriormente relegada, pudesse fazer parte do cotidiano da escola como expressão de verdade da contribuição dos povos africanos e de seus descendentes para a formação da sociedade brasileira. Sendo assim, coube aqui, trabalhar o conceito de política pública de Mainardes (2011), para o qual:

Cada política representa uma tentativa de resolver um problema da sociedade a partir de processos de decisão no qual participa certo número de atores. Uma política pública é um constructo social e um constructo de pesquisa. Uma política pública é a expressão do poder público, constrói um quadro normativo de ação e constitui uma ordem local (MAINARDES, 2011, p. 161).

Política pública surgiu, então, a partir de demandas de determinados grupos da população, diversos atores, pela negociação dos grupos com o Estado constituindo em possíveis leis ou ações de Estado ou de governo.

O problema aqui a ser resolvido foi de permitir oportunidade de igualdade entre alunos brancos e não brancos que tivessem garantido na escola o espaço da expressão de

suas verdades por meio de sua história e cultura. Entende-se que esta política pública resultou de lutas e conquistas do movimento negro. Nesse caso, a política pública foi gerada por uma demanda concreta, a exclusão da história e cultura do povo africano e seus descendentes da atuação pedagógica no interior da escola. Porém, esta pesquisa apontava que a unidade pesquisada trouxe muitas contribuições, para que os educadores pudessem perceber um trabalho para as relações étnico-raciais que dava visibilidade à criança não branca.

Nesse sentido, Mainardes (2011), apontou que um dos caminhos permitido na análise de Políticas Públicas foi o de desvelar e problematizar tais políticas, possibilitar sua maior compreensão, e assim, subsidiar a implementação e avaliação da mesma, corrigindo possíveis distorções processuais.

Só a homologação da lei por si só não garante sua implantação e implementação, ou seja, muitas vezes se torna necessário sua regulamentação, acompanhamento. No caso da Lei 10.639/2003, foram gerados documentos que, ao longo de sua implementação, pudessem responder às questões inquietantes a despeito da temática, assim foram formulados o parecer do CNE 03/2004; a Diretrizes Curriculares Nacionais de Relações Étnico Raciais em 2004; As Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, em 2008; Estatuto de Igualdade Racial, em 2010; Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2013.

Esta pesquisa, a partir de Mainardes (2011), especialmente, por meio da perspectiva pluralista que seu enfoque possibilitava assumir “uma mudança no modo de investigar: do tempo ao espaço, dos fatos para interpretações, de posições assentadas na literatura de narrativas e a verificação de proposições à representação de diferenças” (MAINARDES, 2011, p.163).

Observa-se que o autor procurava um modo de ver o mundo mais amplo, aberto, para perceber melhor e aprofundado o objeto de sua pesquisa, possibilitando uma interpretação que se pautava em desvelar a problemática na qual estava inserido seu objeto.

Tal autor aponta como contribuições das perspectivas pós-estruturalistas e pluralistas:

[...] estimular o pesquisador a analisar tanto o contexto amplo (determinações mais amplas) quanto aspectos microcontextuais (escolas, sala de aula etc.); [...] estimulam o pesquisador assumir compromissos éticos, na medida em que sugerem que os pesquisadores precisam explicitar as consequências materiais das políticas sobre grupos sociais específicos

(impactos), os processos de exclusão ou reprodução que podem ser identificados nas políticas bem como delinear possíveis estratégias políticas para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas (MAINARDES, 2011, p. 163).

Tais asserções nos permitiam caminhar por políticas perpassando por instâncias macro e micro, tendo como eixo norteador o compromisso ético. Desta forma, este caminhar possibilitava enveredar por um universo mais rico de pesquisas e trazer respostas ampliadas de inquietações. Neste trabalho, foi pesquisado o Programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade, (Mipid), como sendo uma instância macro, por ser uma política pública da Secretaria Municipal de Educação, SME, e uma unidade educacional, Cemei Margarida Maria como sendo instância micro.

Outra contribuição importante foi a de Ball (2011) que esclareceu as questões de políticas educacionais ao problematizar pesquisas “orientadas para políticas” e pesquisas “orientadas para prática”, apontando a primeira como mais abrangente, com um contexto mais rico. Neste sentido ele apresentou quatro pontos que nos ajudou numa melhor compreensão destas políticas: desenho e escopo, envolvimento total, uma ética da pesquisa e políticas das pessoas.

Ball (2011) discutiu sobre a necessidade das políticas terem um olhar mais amplo, considerando os diversos atores que estão envolvidos desde a formulação à implementação de tal política.

Ao falhar em dar conta das maneiras pelas quais a educação é incluída em um conjunto de mudanças econômicas e políticas mais gerais, pesquisadores em política educacional restringem as possibilidades de interpretação e jogam os atores que vivem os dramas da educação para fora da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios (BALL, 2011, p. 43).

A não observação deste olhar mais amplo, poderia trazer consequências desastrosas, possibilitando falha na implementação. Deste modo, a opção por pesquisas “orientadas para políticas”, busca focos múltiplos que se inter-relacionam, a discussão do global para o local, com grau de profundidade, justiça social com olhar crítico, dando aos atores possibilidade de participação e voz, e assim criando estratégias que permitam um olhar mais aproximado da realidade.

A análise do trabalho do Cemei Margarida Maria Alves constou dos livros ata de reuniões pedagógicas de 2002 a 2014. Foram feitas buscas de informações nos livros atas por haver percebido que as informações contidas no Projeto Pedagógico (PP) não viabilizavam uma análise aprofundada da implementação do Programa Mipid e da lei

nessa determinada unidade educacional. Simultaneamente foi feita a leitura e análise dos projetos pedagógicos, de modo que ambos os documentos, projetos pedagógicos e atas de reunião pudessem enriquecer a leitura da implementação da atuação pedagógica, restringindo-se às reuniões que direta ou indiretamente trataram do Programa Mipid, seus desdobramentos e implementação. Foi utilizado esse material para poder estudar mais as informações da implementação do programa e conseqüentemente da Lei nº 10.639/2003.

A Cemei Margarida Maria Alves foi escolhida para ser objeto de pesquisa desta parte do trabalho pelo fato dela apresentar no seu Projeto Pedagógico 10 anos com o trabalho com as relações étnico-raciais quer fosse por meio da Identidade ou diversidade o que possibilitaria em tese um material rico em relação à temática e à construção da própria temática na Rede Municipal de Campinas, ou seja, em tese esta Cemei acompanhou o próprio percurso do Programa Mipid. Um dado importante era que a diretora que iniciou este processo de construção do trabalho com as relações étnico-raciais havia feito um dos cursos do programa acima citado e no decorrer dos anos os demais gestores abraçaram a causa.

A Cemei Margarida Maria Alves na sua estrutura física possuía 09 salas de aula, sendo 1 agrupamento I, 2 agrupamentos II e 6 agrupamentos III (3 no período da manhã e 3 no período da tarde), 1 secretaria/direção, 1 refeitório, 1 biblioteca, banheiros infantis, banheiros para adultos, 1 almoxarifado, 1 cozinha, 1 dispensa, 1 galpão. Na sua estrutura de recursos humano tem 1 Diretor educacional, 1 vice-diretora, 1 Orientadora pedagógica, 9 professoras de educação básica, (Peb I), 1 professora de educação especial, 18 monitores de educação infantil/ agentes de educação infantil, auxiliares de cozinha, serventes, guardas, zeladores. Agrupamento I, 1 sala com capacidade de 24 com crianças com idade de 0 a 18 meses, agrupamento II, 2 salas com 28 crianças com 18 meses a 42 meses, agrupamento III 6 salas com 30 crianças de 4 a 5 anos. O que permitiu a Cemei atender aproximadamente 260 crianças de 0 a 5 anos. O número de crianças por sala foi determinado pela sua metragem e o número de profissionais para cada sala foi determinado pela resolução número 02/2004 da Secretaria de Recursos Humano da Prefeitura Municipal de Campinas, que aponta a relação de adulto por criança por monitor infanto-juvenil ou agente de educação infantil, sendo 8 crianças no agrupamento I, de 12 a 16 crianças no agrupamento II, 30 crianças para o agrupamento III, no agrupamento III não possuía monitor infanto-juvenil ou agente de educação infantil, apenas o professor.

A Cemei Margarida Maria Alves tinha um *blog*, cuja função era comunicar-se com os pais, responsáveis e a comunidade. Nesse *blog* foram publicados textos sobre o trabalho realizado no interior da escola, textos de apoio e orientação aos pais de procedimentos frente à atuação pedagógica, fotos ilustrativas de trabalhos executados, bem como de eventos realizados pela escola. Esse blog serviu como ponto de apoio desta pesquisa no que se referia à complementação de informações da atuação pedagógica em relação à temática étnico-racial desenvolvida pela escola, bem como pudesse fornecer fotos para ilustrar a pesquisa.

Ao iniciar o trabalho de descrição do trabalho realizado na unidade escolar, foi percebido que no material analisado encontrou-se a cronologia de 2004 a 2014 e a periodização (MARSON, s/d) de 2004 – 2007, 2008-2010, 2011 a 2014, tendo em vista que os projetos pedagógicos foram feitos em 2004, 2008, 2011 e os demais anos foram os adendos, dentro da periodização.

2.1 Primeira periodização de 2004- 2007 início do trabalho com a temática étnico racial

No ano de 2004, ocorreram 4 reuniões pedagógicas que trataram da temática étnico-racial, realizadas 2 em fevereiro, 1 em março e 1 em agosto. Foi necessário ressaltar que o PP de 2004 não foi encontrado na unidade, ou seja, nesse ano não podia contar com a análise do PP 2004. Nesse ano a temática étnico-racial teve no primeiro semestre um enfoque maior como apresentam as informações. Em primeiro momento, teve uma dinâmica para aquecimento para a construção do documento, levando a equipe educativa a pensar na sua função no interior da unidade, segue abaixo a transcrição de ata:

[...] vamos ter uma dinâmica com a história “O parceiro pescador” contado pela diretora [...], o grupo foi dividido várias equipes de cinco pessoas para dramatizar o final da história, em seguida foi lido um texto com o tema: de que educador precisamos? (Transcrição de ata)

Pensar o educador para uma escola de educação infantil não poderia ser algo generalizado porque devia ter a singularidade daquele local, com aqueles educadores e com aquelas crianças. Este foi um bom exercício para quem desejava falar de etnia e principalmente quando se reportava a questão História e Cultura Africana e de Afro-brasileiros, entendendo que a África era um continente e que nele existiam vários povos com culturas, idiomas diferentes.

No ano anterior, na avaliação do Projeto Pedagógico de 2003, uma monitora apontou na avaliação a questão do trabalho do Programa Mipid e de sua realização no interior dessa unidade, como demonstrava a transcrição da ata:

A diretora colocou que o **Projeto Etnia** está aguardando aprovação da SME, mas praticamente este projeto está em vias de aprovação para o Cemei, pois foi colocada a necessidade de desenvolvimento no Projeto Pedagógico de dois mil e três a monitora M. colocou seu interesse em desenvolvê-lo enfocando raça, preconceitos, diferenças etc. (Transcrição de Ata de Reunião Pedagógica).

Tal monitora havia realizado o GT do Programa Mipid e a diretora da escola também participou de cursos sobre etnia o que facilitou a inclusão da temática no PP de 2004 e o início do Projeto Etnia na unidade educacional. Sabia-se que para implementação de projetos ficava mais fácil quando no interior da escola se tinha profissionais que já traziam consigo tal demanda e identificação com o projeto ou programa. Observou-se a motivação e necessidade no capítulo anterior quando descrevemos e analisamos a implementação do Programa Mipid pela Secretaria Municipal de Educação, SME, de Campinas.

Logo no início do ano de 2004, houve uma reunião de Formação Continuada, FC, na qual a equipe gestora convidou uma professora para ministrar a reunião com o tema pedagogia de projetos, com o enfoque na temática étnico-racial. Tal professora fez apresentação da parte teórica e junto à equipe educativa realizou dinâmicas para que a mesma pudesse dentro da temática trabalhar com tal pedagogia, como demonstrava a transcrição da ata:

Aos 26 dias do mês de março de dois e quatro, reuniu a equipe desta U.E, para reunião de formação continuada tendo como presente, a parte administrativa, o corpo docente, e o grupo de monitores tendo com o tema: a pedagogia de projetos, pela senhora Rita, do grupo **Etnia**, tema esse solicitado pelo grupo desta U.E; a pedagogia de projetos faz com que você reflita, não só como educador, mas também como cidadão. Nesse mesmo projeto usado no ano anterior terminou com ele o início do próximo ano, é possível começar o trabalho a partir de um tema gerado pelos próprios interesses das crianças, isso é, a construção do conhecimento dentro do construtivismo está presente o tempo todo, existe a possibilidade de

manipular, saindo assim do tradicional, significa o registro do conhecimento, construído através das atividades e tem um significado valioso, pois é o trabalho da criança, é um registro feito pelo grupo todo. (as atividades diversificadas são escolhidas pelas próprias crianças), isto é, um projeto transdisciplinar. No planejamento vai constar a parte teórica e filosófica do trabalho da professora Rita, (Transcrição de ata de reunião pedagógica).

Como o projeto era novo, bem como a discussão da temática pela rede, havia a necessidade de reuniões que trouxessem profissionais com um pouco de teoria e prática. Tal discussão era necessária para que a equipe educativa tivesse subsídios para realização do trabalho, como também a escola tivesse uma fala comum enquanto discurso da unidade. A busca por material, teoria e prática se fez necessário pelo fato de que a Lei 10.639/2003 era de janeiro de 2003, mas ainda não havia sido feito o parecer 03/2004CNE, muito menos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, DCNERER, que logo em seguida vieram para subsidiar o trabalho dos educadores, ou seja, não se tinha material suficiente para o trabalho, bem como exemplos de como deveria ser esta atuação. A transcrição de ata de reunião pedagógica abaixo reforçou a ideia anterior:

Etnia: a equipe se esforça para trazer material, as crianças se reconhecem como negra, falta embasamento teórico, integração conteúdo, projeto com conteúdo em sala, será feito uma reunião para melhorar esta integração, aumentar a hora para o projeto (Transcrição de Ata de Reunião Pedagógica).

Em agosto, o trabalho de formação dos educadores e a discussão da temática étnico-racial foram retomados em reunião pedagógica no sentido de sensibilização da equipe para que buscasse o trabalho efetivo com a temática, como demonstrava a transcrição da ata:

O sexto grupo a expor foi do Projeto Etnia com as profissionais Mariza (monitora do agrupamento I) e Diomaria (monitora do agrupamento IIB), primeiro foi realizado uma dinâmica, onde cada um escreveu seu nome, um prato que mais goste e o nome de alguém da família (objetivo trabalhar a perda da identidade), num segundo momento todos rasgaram seus papezinhos e jogaram no lixo. O objetivo do projeto é trabalhar essa diferença racial nas escolas, na mídia, no meio social onde o negro não vê ou não se vê nesses meios para ser reconhecido e identificado como elemento desta sociedade. Previsão para este semestre é a confecção de bonecas negras para entregar (presentear) todas as crianças do cemei na semana da consciência negra em novembro (Transcrição de Ata de Reunião Pedagógica).

Para uma prática educativa que tinha como objetivo a formação de um cidadão autônomo e participativo, era preciso ter em mente que cada aluno como sujeito de sua aprendizagem e o professor como o mediador na interação dos alunos com o objeto de conhecimento. Assim os alunos construíam significados a partir das interações e o processo de aprendizagem compreendia também a socialização, o aprender com “o outro”.

Em 2005, o Projeto Pedagógico trouxe dois subprojetos que serão trabalhados pelos educadores projetos: Descobrimdo o eu e o outro e Descobrimdo o meio físico, social e conhecimento lógico. Estes projetos trouxeram contribuições importantes para a discussão e o trabalho sobre etnia a partir de seus objetivos específicos, como demonstrava abaixo transcrição do Projeto Pedagógico 2005:

Descobrimdo o eu e o outro

- respeito à diversidade cultural
- ênfase às relações afetivas e emotivas: respeito ao outro, segurança, autoestima, pertencimento ao grupo social.

Descobrimdo o meio físico, social e conhecimento lógico

- respeito e valorização das diferenças culturais, sociais, dialetais, de gênero, raça [...] (Projeto Pedagógico 2005)

A questão do respeito e da valorização das diferenças e de raça ficou evidenciada, trazendo assim mais clareza para o trabalho com a temática, assim podia-se perceber que a História e Cultura africana e de afro-brasileiros tinham espaços para discussão e trabalho, pensando a lei 10.639/2003 como ação afirmativa e que essa discussão no interior da unidade educacional pudesse em alguma medida melhorar a questão do preconceito e discriminação, como demonstrava a transcrição de ata:

Etnia- como está sendo desenvolvido na escola a temática, agora que não existe projeto renumerado na escola. O grupo se manifestou dizendo que continua desenvolvendo dentro da escola, utilizando o material que a escola dispõe, relatou que as crianças mudaram suas atitudes e se colocam em relação às crianças negras, seja nas atitudes ou nos desenhos. Uma criança pediu o giz de cera preto, a professora disse que não tinha e sugeriu outra cor, a criança respondeu que não queria por que a menina do desenho era preta, (Transcrição de Ata de Reunião Pedagógica).

Percebeu-se neste recorte de ata que: a) o desenvolvimento do trabalho não seria pago como hora projeto, ou seja, não seria pago a parte do trabalho dos profissionais; b)

a Secretaria Municipal de Educação, SME, não havia comprado material suficiente para a implementação do trabalho, fazendo com que a unidade educacional trabalhasse com aquilo que ela já tinha ou elaborasse material para tal atuação.

A linha pedagógica que a escola trabalhava ajudava a construção da ação pedagógica diante da temática étnico-racial, pois permitia às crianças o diálogo com seus pares e com o meio em que estava inserido de forma mais participativa, como demonstrava a transcrição do Projeto Pedagógico (PP) 2005:

Assim, dentro da concepção interacionista, a inteligência e a liberdade são partes indissociáveis no processo de desenvolvimento infantil. O respeito às características individuais da criança é fundamento necessário para que a mesma construa-se enquanto cidadã autônoma (Projeto Pedagógico 2005).

O respeito às características individuais da criança apareceu no PP como forma de construção da identidade do cidadão. Este ponto foi importante no que se referia à questão étnico-racial por que estava implícito neste respeito as suas características físicas como cor de pele, formato da boca, tipo de cabelo entre as características físicas que distingue a criança branca da não branca. Respeito às estas características também envolveria o respeito à cultura que este cidadão trazia de seu povo e descendentes.

Mais importante que a linha pedagógica foi a concepção de educação, ou seja, que a educação se dava por meio da construção do conhecimento, como demonstrava abaixo a transcrição do Projeto Pedagógico 2005:

Portanto, para esta equipe, educar significa proporcionar situações de cuidados, brincadeiras, e aprendizagem orientadas de forma integradas que possam **contribuir para desenvolvimento das capacidades infantis de relação pessoal de ser e estar com os outros** em uma atitude básica de aceitação do respeito e confiança, e acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos a realidade social e cultural (Projeto Pedagógico 2005).

Compreendeu-se, nesse trecho, a questão do lúdico como norteador do trabalho, principalmente no que se referiam as relações interpessoais o que deveria garantir o respeito na questão da raça, suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, pelo fato de construir conhecimentos referentes ao social e cultural na relação de ser e estar com os outros. Educação esta que ao proporcionar situações que colocava a criança como sujeito da ação pedagógica e, o professor como mediador de relações e conhecimentos, promovia a construção do conhecimento.

Neste sentido, a educação será um processo que auxiliará no desenvolvimento da capacidade de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, cognitivas, emocionais, estéticas e éticas na perspectiva de contribuição da formação de uma criança feliz e saudável, (Projeto Pedagógico 2005).

Apropriar-se do conhecimento na Educação Infantil seria vivenciar momentos que permitisse a criança conhecer o mundo em que ela estava inserida, a escola, sua família, seu bairro e entorno, bem como suas reações com seu corpo e colegas, ou seja, se perceber em corpo e alma na relação consigo e com o outro, construir sua identidade na relação com os outros.

No ano de 2006, a escola teve apenas duas reuniões que tratassem da temática étnico-racial, ambas no mês de fevereiro, nas quais houve o planejamento para o ano letivo. Mais uma vez a escola veio a discutir com a equipe educativa sua função social, seus propósitos e objetivos, como demonstrava a transcrição de ata:

A seguir a pauta: 07h30min às 08h00min café fofocas, das 08h00min as 09h00min avisos e combinados, das 09h00min as 09h30min leitura do texto, tudo o que eu deveria saber na vida, aprendi no jardim de infância. Reflexão: o que é a educação infantil?, O que queremos para nossas crianças?, Quais são seus objetivos?, em que construímos para a formação na vida das crianças?, como as crianças chegaram a escola? Que atividades propomos? (Transcrição de Ata de Reunião Pedagógica, 2006)

Pensar na criança foi pensar no que esta criança trazia de casa, sua tradição, costumes, suas relações estabelecidas com o mundo fora da escola e o que a escola e seus profissionais podiam oferecer as crianças para que ela pudesse trazer seus conhecimentos, numa relação de troca, compartilhamento. Desta forma podia-se fazer um ganho com o trabalho com a temática étnico-racial no que se referia aos tipos de relações que podia se estabelecer no interior da escola desde muito cedo. Pensar na educação infantil que percebesse a criança como sujeito da ação pedagógica como estava proposto no Projeto pedagógico seria ir além dos muros da escola, preocupando-se com quais atividades deveriam ser propostas e seus objetivos.

Na segunda reunião, foi discutido o carnaval, como seria realizado. Para isso, contaram com a presença de um educador étnico, fazendo um gancho entre o carnaval e a questão racial que se transformaria em um projeto de cada sala.

[...] com relação ao **carnaval** a diretora sugeriu ensinar as marchinhas de carnaval e escrever uma cantiga para os pais. O samba ouvido de Campinas, confeccionar as máscaras com as crianças enfocando sobre o lado cultural do carnaval. Podendo até trazer uma bateria de carnaval na unidade escolar e o

baile de carnaval será consequência de todo o projeto de carnaval de cada sala. E a palestra do Fausto na próxima quarta-feira, cada professor apresentará a proposta relativa à cultura e informação do carnaval, (Transcrição de Ata de Reunião Pedagógica, 2006, p).

Dessa maneira, o carnaval passou de uma simples festa para um evento cultural e apresentando a contribuição do povo negro a este evento, embora tenham sido escolhidas as marchinhas de carnaval como um dos materiais a ser trabalhado que supostamente reportar-se-ia ao baile de máscaras de origem europeia. Percebeu-se que a discussão sobre o carnaval não apresentava consonância com a temática étnico-racial, tendo em vista que dentro da cultura afro-brasileira teríamos vários outros elementos para a valorização e problematização desta cultura enriquecendo o trabalho ali já instaurado. Isso demonstrou que, mesmo a unidade educacional preocupada em realizar um trabalho valorizando a história e cultura africana e afro-brasileira, ainda estava muito presente a cultura europeia. No entanto, a discussão sobre o carnaval buscava uma relação com o samba. O educador étnico como alguém que deveria subsidiar a atuação pedagógica frente à temática, poderia ter explorado melhor a questão do carnaval tendo como eixo norteador a história e a cultura africana e de afrodescendentes e mesmo na questão das máscaras poderia ter utilizado as africanas e o baile, o maracatu.

Recorrendo ao Projeto Pedagógico 2006 foi possível notar avanços na escrita do mesmo, como demonstrava a transcrição do PP no tocante ao objetivo geral da unidade escolar:

Diante do abordado até agora, podemos concluir que nosso objetivo maior é atender aos nossos alunos entendendo e respeitando as características e peculiaridades da idade, proporcionando um ambiente estimulante e conflitante, dando oportunidade assim, para o desenvolvimento das potencialidades de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, **de relação interpessoal e inserção social dos alunos**. Nesse sentido a participação do adulto educador (professor ou monitor) é entendida como ações intencionais para se atingir os objetivos propostos (Projeto Pedagógico 2006) (grifo nosso).

A questão mais importante no objetivo geral da escola encontrava-se no respeito às características das crianças e, na questão das relações interpessoais e inserção social o que fez com que a temática étnico-racial pudesse ganhar espaços para a realização do projeto etnia por meio dos subprojetos Descobrimo o eu e o outro e Descobrimo o meio físico, social e o conhecimento lógico que neste ano ampliaram seus objetivos e estratégias, conforme a transcrição do Projeto Pedagógico:

Descobrimdo o eu e o outro, Objetivo específico: Organizar situações para que as crianças se interajam (criança/criança) e (criança/adulto), destacando os direitos, deveres, normas e regras de convívio social, valorizando suas ações e crescimento, ajudando-a agir de forma independente, confiante em sua capacidade e percebendo suas limitações. Levando-a a perceber a si e o outro, respeitando a individualidade de cada um, valorizando seu trabalho e o do outro. Promover situações para que as crianças adquiram e elaborem conhecimentos sobre sua individualidade e a sua interação com o meio que a cerca, (re)descobrimdo a si mesma e ao outro(seja ele adulto ou outra criança) (Projeto Pedagógico 2006) (grifo nosso).

A preocupação da unidade escolar em definir cada vez melhor seus objetivos diante dos projetos mostrou o profissionalismo em demarcar seu campo de atuação frente à temática, o que fez com que seus atores, professores, monitores e equipe gestora pudessem afinar e alinhar seus propósitos frente a temática. Percebeu-se a preocupação da unidade em traçar metas e avaliar para melhor acompanhar o desenvolvimento dos projetos. Nas estratégias ficaram ainda mais claras, conforme a transcrição do Projeto Pedagógico:

Estratégias: Etnia: integrar-se com as crianças de outros agrupamentos, percebendo diferenças e semelhanças entre as pessoas, estimular o afeto com as diferenças e conhecer e valorizar outras culturas (ex.: dos africanos e dos índios); observar as semelhanças e diferenças entre as pessoas através de diversas atividades e brincadeiras, no que se refere aos aspectos físicos, étnicos, de idade e de gênero; trabalho com a literatura: ouvir, contar, criar histórias e dramatizá-las, confeccionar livros; com desenho e com escrita espontânea, (Projeto Pedagógico 2006).

Outro projeto que sofreu alterações foi o Descobrimdo o meio físico, social e o conhecimento lógico que ampliou seu objetivo específico, como demonstrava a transcrição do Projeto Pedagógico 2006:

Descobrimdo o meio físico, social e o conhecimento lógico, Objetivo específico: Proporcionar as crianças, através de diversas atividades, o conhecimento do mundo que as cerca, visando a **apropriação gradativa de conceitos** que organizam a sociedade, bem como, apreensão de seus valores e princípios básicos. Estudar as relações entre pessoas e a natureza. Desenvolver a capacidade de observação, dedução e resolução de problemas cotidianos, através de jogos e brincadeiras. Aprender a expressar-se utilizando a linguagem numérica, a escrita, **a oralidade** e o desenho (Projeto Pedagógico 2006) (grifo nosso).

A ênfase dada foi na forma de apropriação de conceitos e na questão da oralidade, ou seja, os conceitos foram se constituindo a partir das experiências das crianças de forma oral, nas conversas com seus pares e nas intervenções dos

educadores. Na educação infantil a oralidade deveria ser muito presente pelo fato de que muitas crianças nesta fase ainda não escreviam e o educador nesses casos deveria tornar-se o escriba das crianças, suas escritas deveriam ser sempre revisitadas e revistas na medida em que as crianças se apropriavam dos conceitos. Foi importante perceber que a oralidade, aqui utilizada intencionalmente, fora um dos pontos imprescindíveis para a cultura africana e afro-brasileira na qual se transmitia a cultura de geração a geração.

Também teve alterações nos conteúdos desse projeto, nos quais teve ênfase as histórias e costumes africanos, conforme a transcrição do Projeto Pedagógico 2006:

Conteúdos: Família (tipos, características, número de pessoas, grau de parentesco, hábitos, costumes, moradias, formas de lazer, entre outros aspectos); História, costumes e lendas africanas, indígenas e europeias que juntas formam a base da cultura popular brasileira; Histórias, folclore, lendas, contos de fadas, poesia (Projeto Pedagógico 2006).

Observou-se que na questão da família voltou-se para características o que poderia ser explorado pelos educadores o material que as crianças trouxeram de suas casas e fizeram relações com histórias, contos, e lendas de povos africanos e afrodescendentes.

No ano de 2006, a avaliação revelou a importância do projeto etnia, e como se deram as reações de tal projeto no contexto escolar, conforme a transcrição do Projeto Pedagógico 2006:

Em 2003 teve início um projeto que foi um verdadeiro sucesso, graças à ação das monitoras Mariza de Jesus, Maria José de O. Passos (Zezé) e Diomaria C. do C. Silva, sem esquecer-se da diretora Lânea, da professora Fátima, enfim. Tal projeto teve o intuito de abordar as diferenças étnicas, tendo em vista as problemáticas da discriminação e do preconceito contra o negro. Algumas ações realizadas nesse projeto continuarão sendo executadas em 2006, tais como o contato com as bonecas negras, literatura sobre a questão de etnia, etc [...] Hoje em 2006, essas ações ainda são trabalhadas, inseridas no planejamento anual de cada professor. Esse projeto teve um efeito conscientizador em toda a comunidade escolar (Projeto Pedagógico 2006).

O trabalho com o projeto etnia nasceu do desdobramento do Programa Mipid do qual as monitoras citadas fizeram os primeiros cursos oferecidos pela prefeitura, juntamente com a diretora da escola. O projeto nasceu pela identificação dessas educadoras com a temática étnico-racial. No PP 2006 encontravam-se os objetivos gerais do Agrupamento III, crianças de 3 a 6 anos e neles constava a busca por uma sociedade mais **justa e solidária**. Neste sentido, estava implícito que nesta sociedade

justa e solidária não haveria espaço para a questão do racismo, discriminação e preconceito.

Agrupamento III, objetivos gerais: Os objetivos gerais deste planejamento visam propiciar às crianças o desenvolvimento de habilidades e valores condizentes com uma sociedade **mais justa e solidária**. Sendo assim, buscase o desenvolvimento de sua autonomia e independência gradativamente, permitindo-as vivenciar situações que favoreçam a participação, a solidariedade e a responsabilidade, (Projeto Pedagógico 2006) (grifo nosso).

No entanto, percebeu-se que são estes dois elementos, justiça e solidariedade, ou melhor, sua busca, denunciava que ainda se dava parcialmente ou não se dava. Diante dos documentos analisados, este processo estava ocorrendo de forma parcial, pois apenas alguns professores tinham como prioridade a questão das relações étnico-raciais.

No ano de 2007, teve 2 reuniões em que foi citada a temática étnico-racial, sendo 1 em março e 1 em maio. Ressaltamos que Projeto Pedagógico 2007 era um adendo do Projeto Pedagógico de 2004, ou seja, a essência do Projeto Pedagógico 2004, com apenas algumas alterações. Este Projeto Pedagógico trouxe como eixo norteador a identidade como se observou na transcrição da ata:

Este trabalho em 2007 será individual e terá o tema **identidade** para toda U E que será registrado em teia que transpassara todos os campos do conhecimento. O planejamento terá que ser elaborado por dupla, sendo que as especificidades serão registradas nos disquetes e individualmente para serem anexados no PP (Transcrição de Ata de Reunião Pedagógica, 2007) (grifo nosso).

No Projeto Pedagógico, havia o desenho da Teia Curricular na qual a palavra identidade ficava ao centro, ligada a diversos balões por hastes com temas como: escola, família, sexualidade, cultura, brincar, alimentação, ética, linguagem, inclusão, etnia, meio ambiente; dando a entender que a identidade transitava por este universo e na relação com estas dimensões a criança iria construindo sua identidade e se constituindo como sujeito da ação pedagógica.

O subprojeto descobrindo o eu e o outro passou a ser um subtítulo do Projeto Identidade, com alteração do objetivo específico, conforme transcrição do Projeto Pedagógico:

Descobrir o eu e o outro, objetivo específico: promover situações para que as crianças adquiram conhecimentos sobre sua individualidade e a sua interação com o meio que a cerca, (re)descobrir a si mesma e ao outro (seja ele adulto ou criança) (Projeto Pedagógico 2007).

Observou-se que houve um enxugamento do objetivo específico naquilo que se referia a normas de convivência social e de sua independência, aos aspectos de direitos e deveres. Estes aspectos e o convívio social são importantes para as crianças, mas muitas delas ainda não têm estruturas para entender completamente as regras sociais, mais especificamente as crianças do agrupamento I e II, crianças de 0 a 20 meses e crianças de 20 meses a 36 meses. Em outras palavras, esta mudança ocorreu pelo fato de que os profissionais observaram os comportamentos das crianças e adequaram seus objetivos a realidade contextualizada, vivências das crianças possibilitando um trabalho mais aproximado com aquele grupo no que se referia às suas manifestações culturais e de ordem física e intelectual.

A segunda ata com parte transcrita referia-se ao Seminário Paulo Freire na Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, no mês de maio. Segue a transcrição:

Trabalhados de forma integral, criativa e ética, relações culturais e interpessoais, questões de gênero, trabalho e lazer, saúde e sexualidade e qualidade de vida ambiental. (Conhecer, apreciar e cuidar) Metodologia Freiniana, diálogo e reflexão, transformação e prática. A Tv futura às 12 horas passa uma mesa redonda com discussões de temas sobre morte e outros é isso, fazer uma leitura de mundo. A coordenadora da Metrocamp, Renata Von Zuben, comentou que não existe finalidade de aprendizagem sem queixar de aprendizagem que são casos que dizem respeito à sala de aula. (Visão de aprender dessa criança). **Hoje sua maior preocupação é com a formação dos professores, o compromisso com aprendizagem dessas crianças**, sendo que na sala de aula já existe exclusão da criança(algumas).O professor e todo educador tem que buscar aquilo que não sabe (Transcrição de Ata de Reunião Pedagógica, 2007).

Neste trecho da transcrição, observaram-se três pontos importantes trabalhados de forma integral, criativa e ética, relações culturais e interpessoais. Sua maior preocupação era com a formação dos professores, o compromisso com a aprendizagem dessas crianças e, por último, a autonomia e reconhecimento de cada pessoa. Embora esta não fosse uma reunião pedagógica no interior da escola, nem com a temática étnico-racial, a discussão fez uma relação direta com a temática por se tratar de relações culturais e interpessoais o que deveria envolver pessoas com culturas diferentes e modos peculiares de ser e estar no mundo, que possibilita a discussão da diversidade cultural e respeito à história e cultura de povos.

O professor Sandro Tonzo faz parte do educar Co-educar, coletivo educador ambiental de Campinas. Educação trata de pessoas, gestão são técnicas de lixo reciclável. Educar é um ato de refletir educar e educar-se, são duas coisas

fazendo parte do mesmo processo que acontece simultaneamente. A imaginação é o que temos de maior valor e conscientizar-se (sensibilização), informação, formação política, coletiva sobre as questões socioambientais, significativas para a comunidade. Para onde queremos ir? **Autonomia e reconhecimento de cada pessoa**. Enunciar um sonho e começar idealizá-lo (Transcrição de Ata de Reunião Pedagógica, 2007) (Grifo nosso).

Outro ponto importante foi a formação de professores com o compromisso na aprendizagem das crianças, em nosso caso, a criança negra que sofre discriminação, preconceito e racismo no interior da escola e que a Lei 10.639/2003 veio para mudar esta situação, e por último a questão da autonomia e de reconhecimento de cada pessoa, em especial, o reconhecimento, este muito importante para que se possibilitem oportunidades para todos.

2.2 Segunda periodização de 2008 – 2010 Projeto Diversidade

O Projeto Pedagógico de 2008 era um novo projeto com características peculiares que determinam uma nova normatização do PP por meio de resolução, mas de modo geral na essência dos projetos pedagógicos de 2004 e seus adendos 2005 a 2007, estão presentes.

Neste sentido, o projeto identidade continuava existindo, mas acrescido da questão da diversidade, ou melhor, do respeito à diversidade, conforme a transcrição do Projeto Pedagógico:

Projeto Identidade: Descobrir o eu e o outro, objetivo específico: Promover oportunidades para que as crianças elaborem situações que as ajudem na construção de sua identidade e na interação com o meio (respeito à **diversidade**), (Projeto Pedagógico 2008) (grifo nosso).

Este aspecto da diversidade foi reforçado por todo o Projeto Pedagógico, apontando o trabalho com a diversidade como elemento contra a discriminação e preconceito no que se referia ao respeito às diversas culturas e histórias de diversos povos, em especial aos negros e indígenas, demonstrado na transcrição do PP abaixo que retomava a questão da diversidade:

As iniciativas para valorização das diferenças: Nesse ano, todas as salas já trabalharam com o livro “menina bonita do laço de fita” por ocasião da páscoa. Trabalhamos as questões étnicas e a diversidade assim como o respeito e solidariedade às diferenças tendo em vista a problemática da

discriminação e do preconceito contra o negro. As ações serão realizadas em 2008 dentro do **Projeto Identidade** (Projeto Pedagógico 2008) (grifo nosso).

Este Projeto Pedagógico continuava fazendo uso da teia curricular e dando continuidade ao projeto identidade como foi citado anteriormente. A teia vinha sendo utilizada nos Projetos Pedagógicos anteriores. O material sugeria a identidade como o centro de todo o trabalho e sua construção dada pela relação que esta se estabelecia com os demais itens: escola, família, sexualidade, cultura, brincar, alimentação, ética, linguagem, conhecimento lógico matemático, inclusão, etnia, meio ambiente. Como demonstrava a transcrição do Projeto Pedagógico:

Justificativa da teia: Todo trabalho a ser desenvolvido durante o ano estará baseado em uma “teia” única, que transpassará todos os campos do conhecimento, de acordo com o currículo em construção e das especificidades de cada turma e agrupamento. Neste ano a unidade escolar, como um todo, trabalhará a continuidade turma gerador “identidade”, projeto iniciado em 2007, (Projeto Pedagógico 2008).

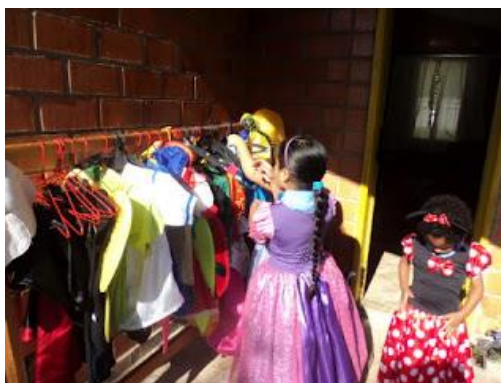
Dentre os espaços da unidade escolar encontramos dois espaços externos que foram considerados importantes: a Biblioteca e a Casinha. Neles se davam construção de conhecimentos por meio de atividades lúdicas e que permitiam o uso do imaginário infantil, conforme a transcrição do Projeto Pedagógico:

A Biblioteca: As atividades realizadas na biblioteca eram: **hora do conto, teatro de fantoches**, empréstimo para funcionários da escola, organização da mesma, arrumação dos livros, restauração e tombamento dos livros e empréstimos. Os trabalhos com os temas diversificados como etnia, meio ambientes e outros temas escolhidos pelas professoras, eram feitos conjuntamente através de pinturas e desenhos (Projeto Pedagógico 2008) (grifo nosso).

A hora do conto, que era realizada no interior da unidade educacional, permitia que a criança pudesse estar em lugares e situações que no seu cotidiano não seriam possíveis. Ela poderia estar em outras cidades sem nunca ter ouvido falar antes ou mesmo num lugar imaginário, com pessoas de seu entorno ou com amigos imaginários, personagens, heróis e pessoas do mundo real. Percebeu-se a importância da literatura infantil na construção da identidade da criança. O empréstimo dos livros da biblioteca para as crianças era mais uma forma de se chegar à família o trabalho realizado na unidade. Alguns dos livros infantis, que os alunos escolhiam para levar para casa como empréstimos traziam a questão do pertencimento étnico-racial. Deste modo a temática transitava para além dos muros da escola.

A casinha permitia que as crianças pudessem entrar no mundo do imaginário infantil onde tudo pode ser vivido, dependia apenas da imaginação da criança. Usar fantasias, perucas, roupas e brincar de mamãe, pai, filhinho, médico, encanador, padeiro possibilitavam às crianças representarem o mundo dos adultos e por meio destas apresentações vivenciarem situações de conflito de maneira segura, transitando entre simbólico a representação do real que também é simbólica, o referente.

Figura 1 - Casinha: crianças construindo seus personagens.



A casinha foi muito importante pelo fato de nela as crianças poderem exercer diversos papéis por meio jogo simbólico no qual as crianças dramatizavam e assim elas viviam e reviviam situações por vezes difíceis, problemáticas, sem necessariamente ter que passar por sofrimentos e constrangimentos. Como demonstrava a transcrição do Projeto Pedagógico:

Casinha: O educador tem oportunidade de observar as crianças e **mediar relações** de gênero, étnicas, questões familiares e de sexualidade, que aparecem com as brincadeiras com bonecas e no exercício do faz-de-conta dos papéis como pai, mãe, filhinho, etc. é um espaço muito rico, pois brincando de faz-de-conta, **a criança exercita os diferentes papéis que observa e resolve os conflitos internos**, (Projeto Pedagógico 2008) (grifo nosso).

Figura 2 – Casinha: crianças representando outros papéis.



No ano de 2009, não teve atas de reunião que tratavam da temática étnico-racial e o Projeto Pedagógico 2009 adendo ao de 2008, com pequenas alterações no quadro de metas pedagógicas e no Projeto identidade. Inicialmente o Projeto Pedagógico 2009 tratava da questão da formação continuada e relatava sobre os cursos oferecidos pela prefeitura, em especial o sobre etnia. Segue a transcrição daquele:

Cursos oferecidos pela prefeitura: Duas monitoras iniciaram o curso Etnia, mas não finalizaram. Uma está finalizando o curso de Pedagogia e as demais (que são efetivas, FA ou FP) não fizeram nenhum curso oferecido pela prefeitura por falta de interesse ou por não serem adequados os horários em relação ao horário de trabalho da creche. As monitoras que são do processo seletivo não conseguiram vagas para o curso de monitoras porque as efetivas foram priorizadas, não restando espaço para elas (Projeto Pedagógico 2009).

O problema aqui apresentado pelas monitoras demonstrou que a prefeitura criava cursos, mas nem sempre eles atendiam à demanda dos educadores na questão de horários, períodos oferecidos, bem como às condições para a implementação de tal curso no interior da unidade educacional. Outro ponto que precisava ser ressaltado foi o local no qual são oferecidos os cursos, Centro de Formação Técnico Pedagógico, Cefortepe, que se localizava no bairro Nova Campinas e que era de difícil acesso aos educadores que não possuíam automóveis para se deslocarem. Existia também outro problema de ordem prática, os professores recebiam valor monetário quando realizavam os cursos por meio de hora projeto, mas aos monitores infanto-juvenis e os agentes de educação infantil não eram permitidos tal pagamento, eles realizavam estes cursos utilizando-se ou do grupo de estudos de monitores, GEM, ou realizavam por conta própria o que em alguma situação desmotivavam este grupo de profissionais. Desta forma percebeu-se que a política proposta tinha situações que não possibilitava

institucionalmente a sua efetivação, tendo em vista que para uma das categorias apresentava-se condições pouco favoráveis.

O projeto identidade que já fazia parte do Projeto Pedagógico do ano anteriores teve sua continuidade, mas perceberam-se alterações, conforme sua transcrição:

Continuidade do **Projeto Identidade**. Ações para cumprimento meta: conhecer o Projeto desenvolvido em 2008, revendo o PP e os planejamentos do ano anterior; Avaliar e aperfeiçoar o funcionamento do projeto Identidade de 2008; Contribuir com ideias no grupo; promover mais momentos de integração entre as salas, (Projeto Pedagógico 2009) (grifo nosso).

A equipe de educadores, professores, monitores infanto-juvenil, agentes de educação infantil, bem como de especialistas tiveram mudanças ao longo destes anos e deste modo a equipe de especialistas, diretor, vice-diretor e orientadora pedagógica decidiram retomar o projeto pedagógico e em especial o projeto etnia pelo fato de que os novos educadores não tinham conhecimento da integralidade de ambos, principalmente no que se referia as relações étnico-raciais por se tratar de uma temática nova diante das demais questões da atuação pedagógica desta unidade.

O Projeto Pedagógico de 2010 foi adendo do de 2008 tendo poucas alterações em sua essência, mas contribuiu com fato importante e peculiar que foi a criação do Projeto Dança Afro-brasileira que junto ao projeto identidade possibilitam avanços junto ao Projeto Etnia.

Dança Afro-brasileira: Introdução: **A dança faz parte dos costumes do povo brasileiro** e é vista no trabalho, nas religiões e nas atividades de lazer. O povo brasileiro sempre privilegiou a dança, tratando-a como um bem cultural e uma atividade inseparável á natureza humana, (Projeto Pedagógico 2010) (grifo nosso)

A avaliação do ano anterior trouxe informações a respeito de como o Projeto Pedagógico e os seus projetos e subprojetos puderam avançar nas questões étnico-raciais, conforme a transcrição:

Pontos fortes: Existe um trabalho da **construção da identidade, valorização e das diferenças e cooperação**. As crianças são respeitadas em sua dignidade. Em geral, existe respeito à identidade, desejos, interesses das crianças, respeito, estímulo e elogio as produções infantis e são organizadas exposições junto com as crianças para seus familiares e comunidade (Projeto Pedagógico 2010) (grifo nosso).

A avaliação também apontou para uma possível criação de um projeto que permitisse vivências corporais com as crianças, sendo um dos eixos norteadores que

possibilitasse o encontro com a história e cultura de africanos e afrodescendentes. E assim foi criado o Projeto de Dança afro-brasileira.

Enquanto bem cultural a dança traria várias possibilidades, permitindo que as crianças e os educadores explorassem aspectos de culturas de diversos povos nas quais poderiam ser tratados os aspectos de espaço e tempo, ou seja, onde se localizava tal dança e em que tempo ela surgiu ou que caminhos ela percorreu até os dias atuais. Neste caso a dança escolhida foi a dança afro-brasileira permitindo que a história e a cultura de africanos e seus descendentes pudessem enriquecer o currículo desta unidade educacional e assim implementar no interior da escola a Lei 10.639/2003.

O projeto tem como justificativa a Copa do Mundo pelo fato da mesma ter sido sediada na África, conforme a transcrição do Projeto Pedagógico:

Justificativa: Estamos no ano da Copa Mundial de Futebol que vai ser apresentada na África e o projeto mostra a influência da Cultura Africana sobre a dança brasileira. Dando oportunidade de se conhecer através da dança afro-brasileira um pouco da história dos negros vindos de alguns países da África (banto, Angola, Moçambique, etc.), (Projeto Pedagógico 2010).

O projeto poderia ter sido justificado pela própria Lei 10.639/2003, embora o fato de ter sido um ano de Copa do Mundo e que isto representava bastante divulgação do continente africano nos aspectos físicos, sociais, culturais e históricos vinculados pela mídia, a lei por si só era suficiente para discutir tal temática. Este dado pode ser visto pelos 4 objetivos específicos, ou melhor, por um destes objetivos, conforme a transcrição do Projeto Pedagógico:

Objetivos específicos:

- Ser capaz de se expressar através dos movimentos, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, jogos, danças e demais situações de interação.
- Ser capaz de controlar os movimentos do corpo procurando melhorar e ajustar suas habilidades motoras para utilizar em jogos, brincadeiras, danças e demais situações.
- Proporcionar atividades que sejam de interesse do aluno e que o leve a ter cuidados com o corpo.
- Pesquisar e conhecer as personalidades negras** que deixaram ou estão deixando sua contribuição nos diversos setores da sociedade, como expressões culturais, esportivas, artísticas, políticas, musicais etc. (Projeto Pedagógico 2010) (grifo nosso).

Dos 4 objetivos específicos, o de pesquisar e conhecer as personalidades negras que contribuía em diversos aspectos da sociedade foi um dos objetivos mais

importantes, por trazer para as crianças negras e afrodescendentes pessoas de destaque da sociedade que as representavam neste cenário nacional, entre elas Abdias do Nascimento, Chiquinha Gonzaga, Cartola, Mãe Menininha do Cantois, Teodoro Sampaio, ajudando assim na questão da autoestima e permitir que estas crianças pudessem almejar posições de prestígio na sociedade. Estas personalidades foram apresentadas por meio de uma das atividades do Programa *A cor da Cultura*.

Sobre os conteúdos desse projeto, dança afro-brasileira foram apresentados 10 conteúdos do quais foi necessário destacar 4 como importantes, conforme a transcrição de Projeto Pedagógico:

Conteúdos:

—Desenvolver a capacidade de se expressar através de brincadeiras e nas situações cotidianas, possibilitando ao aluno manifestar seus sentimentos e orientá-lo a mudança se este não for interativo.

—Promover brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc.; com o objetivo de ampliar o controle sobre o corpo e o movimento.

—Valorizar e elogiar as conquistas corporais.

—Manipular materiais, objetos e brinquedos diversos para melhorar suas habilidades manuais.

—Pesquisar diferentes danças afro-brasileiras para selecionar aquela que mais interessar às crianças.

—Informar-se sobre **origem e história** das danças selecionadas, desenvolver **recursos expressivos** e aprender os passos para a dança, **confeccionar as roupas** para apresentação e planejar a apresentação **confeccionando cartazes, convites**, etc. (Projeto Pedagógico 2010) (grifo nosso)

Desenvolver recursos expressivos e aprender os passos para a dança.

—Confeccionar as roupas para apresentação.

—Planejar a apresentação confeccionando cartazes, convites etc.

Dos conteúdos à **origem e História, recursos expressivos e confeccionar as roupas** das danças selecionadas permitiu que as crianças pudessem entrar em contato com informações e conhecimentos de seus antepassados, vivenciar experiências do modo como estes se expressavam fisicamente e, projetar fantasias e adornos a partir destas experiências e do mergulho no imaginário infantil referente ao Continente Africano. A **confeção de cartazes, convites** permitiu que as crianças pudessem adentrar no mundo letrado e assim divulgar o evento que a escola estava promovendo e assim demonstrar para as famílias a importância do trabalho em questão e da função social da escola, permitir o acesso ao patrimônio cultural da humanidade.

2.3 Terceira periodização de 2011 – 2014 – retomada intensiva

O Projeto Pedagógico de 2011 obedeceu a resolução própria na qual ele deveria ser um novo PP, no entanto ele trouxe muitas características do PP anterior. Neste ano a escola teve duas reuniões pedagógicas de Formação Continuada, FC, com a temática étnico-racial; a primeira sobre manifestações culturais que tratou do samba e Jongo, a segunda trouxe contribuições para implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Figura 3 - Festa da família: Dança Maculelê



Figura 4 - Festa da família: Capoeira



A primeira Formação Continuada (FC) trabalhou com teoria e prática apresentando manifestações culturais como samba, jongo, batuque, pagode, conforme a transcrição de ata:

Angélica que atua no AGII A é a aluna do professor Henrique, faz dança na ASPCAMP e iniciou a reunião com uma parte teórica fundamentando os grupos étnicos e suas manifestações culturais, falou do jongo, samba, explicitando que anteriormente era chamado de semba, falou do batuque. A professora juntamente com a OP preparou o material em PowerPoint com vários clipes, a professora trouxe também roupas utilizadas no jongo informou que próximo a escola existe a Casa de Cultura Roseiras que fica no bairro Roseiras próximo ao Hospital da PUC, onde existe um grupo de jongo que se apresenta em vários locais e mantém viva a cultura afro-brasileira, apesar de pouco investimento financeiro dos órgãos públicos, (Transcrição de ata de reunião pedagógica, 2011).

Foi evidente a importância desse trabalho proposto nessa formação pelo fato da mesma trazer informações sobre as manifestações culturais, com apresentações de vídeos para que os educadores pudessem aumentar seu repertório de trabalho junto às crianças. O comentário da palestrante sobre a existência de uma casa de cultura próximo ao bairro da escola possibilitou a reflexão de que existem instituições na cidade que tratam da temática étnico-racial e, que estas informações e possíveis manifestações culturais deveriam ser exploradas pela unidade educacional e seus educadores, pelo fato de que estas instituições e suas manifestações culturais estariam vivas e seriam exemplos importantes para as crianças, educadores e comunidade escolar.

A segunda FC trouxe contribuições para implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, como ações afirmativas que buscam reparar danos. Neste sentido, esta FC apresentou aspectos respectivamente da história e cultura africana e de afrodescendentes e de povos indígenas, conforme a transcrição de ata:

A Professora Viviane começou falando sobre os diferentes modos de ser criança, e explicando que a proposta tem por finalidade **discutir práticas** educativas e a formação de professores considerando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino a partir da Lei 10639 que é alterada pela Lei 11645. Essas entendem que ignorar a história dos povos indígenas, do povo negro, é estudar de forma incompleta a história brasileira se a história **contemplar** os grupos menosprezados, então, estaremos ensinando e aprendendo a história brasileira integralmente realizada (PETRONILIA, 2001). Sobre a contextualização histórica da população negra no Brasil que não começa a partir da escravidão; onde a população negra foi utilizada como mercadoria no processo de colonização no século XV, (Transcrição de ata de reunião pedagógica, 2011) (grifo nosso).

Esse recorte da transcrição da ata de reunião permitiu perceber dois aspectos importantes a questão da discussão sobre as práticas e a contemplação da história e cultura de povos que foram relegados ao longo da história do país. Deste modo, a formação tornou possível a reflexão sobre como a atuação pedagógica da unidade educacional teria se realizada nos últimos anos com o trabalho sobre a temática das relações étnico-raciais por meio das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, tratando de história e cultura de povos negros e indígenas.

Na discussão a formação continuada (FC) a palestrante problematizou elementos a respeito de raça e racismo relacionados à identidade e ainda sobre a questão de gênero no que se referia aos negros. Apresentou uma pesquisa sobre mulheres quilombolas que enriqueceu a discussão sobre gênero e especificamente em relação a mulher negra, conforme a transcrição da ata:

Quanto aos aspectos relevantes uma proposta de formação das questões étnico raciais, observamos que os conceitos de **raça e racismo** são fundamentais para pensar a construção da população negra no Brasil; resistência negra em relação ao escravismo, mito da democracia racial, reparação histórica e ações afirmativas; **identidade** e autoestima da criança negra; práticas educativas do cotidiano escolar sobre a reponsabilidade social das empresas de cosmetologia, fala-se sobre a ausência da responsabilidade da saúde pública; fala-se também sobre o impacto e a desvalorização característica da mulher negra. As participantes, digo, palestrantes compartilharam a experiência de uma dinâmica sobre a autoestima com mulheres da comunidade quilombola e com mulheres negras e não negras urbanas. As propositoras fizeram uma dinâmica com as funcionárias do CEMEI e da Nave Mãe, e que foram separadas em oito grupos para discutir situações problemas que envolvem questões polêmicas sobre assuntos étnicos raciais dentro do ambiente educacional, (Transcrição de Ata de Reunião Pedagógica, 2011) (grifo nosso).

Trabalhar o conceito de raça e racismo permitiu uma reflexão sobre a identidade, como se inculcou a questão de raças e do enaltecimento de uma raça em detrimento de outra, e como esta relação de enaltecimento e detrimento afeta direta e indiretamente a identidade da criança, de um povo. Outro aspecto ressaltado foi a questão de gênero e este especificamente no tocante à mulher negra.

Essas duas formações ocorreram pelo fato de que no ano anterior a escola teve avaliação institucional e nas dimensões, planejamento institucional e interações, foram apontadas às necessidades de continuidade do trabalho com as relações étnico-racial. Tais dimensões estão inseridas nas 7 dimensões dos indicadores de qualidade de Educação Infantil do Ministério de Educação e Cultura, MEC, conforme a transcrição da dimensão 1 do Projeto Pedagógico:

Dimensão 1 – planejamento institucional: os educadores planejam e executam diferentes atividades durante todo o ano que valorizam as diferenças (racial, étnica, gênero, necessidades especiais). Proposta incorporada 27, propostas parcialmente incorporada 11, proposta não incorporada 0. Pontos positivos: Avanços na mostra, muitas conquistas no dia a dia. Pontos negativos: Falta formação questões étnicas deixadas de lado, ainda não há inclusão total (Projeto Pedagógico 2011).

O conteúdo dessa dimensão foi muito grande pelo fato de misturar a questão racial e étnica à de gênero e necessidades especiais. Os dados não nos ajudou a evidenciar qual a problemática, embora, na questão étnica, apresentava pontos negativos quanto à falta de formação. Mas não sabemos ao certo como se encontram as questões de gênero e de necessidades especiais nesse contexto. Os documentos não possibilitou tal investigação. No universo de 38 pessoas, 27 percebem que a proposta da dimensão foi incorporada, ou seja, mais que 50% dos envolvidos apontavam a sua incorporação integral. O que permitiu perceber que a unidade educacional buscou no último ano realizar atividades que contemplem os aspectos de gênero, diversidade étnica e inclusão. Importante ressaltar que o projeto identidade foi a mola propulsora do trabalho na dimensão apontada.

Continuando a avaliação institucional, a professora de Educação especial fez um relato da problemática enfrentada pela mesma junto ao NAED em que a unidade educacional estava inserida, conforme a transcrição do Projeto Pedagógico:

Sobre o projeto da professora no AGIII, a professora relatou que houve por parte do NAED solicitação para que este profissional faça atendimento também nas salas de aula, assessoramento no NAED e ainda aumentou 1 escola em seu bloco, com crianças, então o cronograma que havia sido feito não funcionou, para o ano que vem existe interesse em desenvolver também o projeto para AGIII que consiste em trabalhar a diversidade, o respeito, tolerância, por meio de literatura, cursos que favorecem melhorar a prática educativa em relação as crianças especiais (Transcrição da Ata de Reunião pedagógica, 2011).

Nessa parte da transcrição do Projeto Pedagógico, a professora de educação especial ao utilizar a expressão diversidade o fez de modo a relacionar ao trabalho de inclusão. Neste sentido, tanto a dimensão como a forma de olhar para avaliação desta dimensão parecem distorcer a questão da diversidade étnico-racial e a inclusão das crianças de necessidades especiais.

Numa das atas de FC foi encontrada uma fala um pouco confusa que fez uma relação da educação especial, com o tratamento das crianças de necessidades especiais

com a discussão sobre diversidade. A diversidade era comumente associada às questões culturais e raciais. Isto reforçou a dimensão 1 quando mencionado nos pontos negativos: a falta de formação sobre a temática étnico-racial, ou seja, de embasamento teórico.

A dimensão 3 que tratava das interações apontava para ser executado, conforme a transcrição do Projeto Pedagógico:

Dimensão 3 – interações: a equipe respeita a integridade das crianças (não castigar, falar baixo, não fazer comentários que humilham as crianças, xingamentos, colocar apelidos ou manifestações de raiva devido cocô e xixi, etc.) proposta incorporada 9, proposta parcialmente incorporada 23, não incorporada 0. Pontos negativos: Falta ainda respeito pela criança, policiamento no trato com ela, há ainda falas que constroem as crianças, (Projeto Pedagógico 2011).

Nesse caso, não ficou explicitado como se dava a falta de respeito e as situações de constrangimento. Não temos informações suficientes de que se tratavam de atitudes de desrespeito de cunho racista, discriminatório ou de preconceito, embora nesta dimensão apresentava-se a falta de respeito à criança e situações de constrangimento da mesma. Esta informação permitiu perceber que, apesar de avaliação da dimensão 1 ter sido considerada positiva e incorporada integralmente, muito ainda se tinha a se percorrer no trabalho junto ao projeto identidade pelo fato de que a construção da identidade estava relacionada as relações de convívio com o outro, citada no PP desta unidade pedagógica.

O Projeto Pedagógico (PP) do ano letivo de 2012 foi um adendo do PP 2011, trouxe na sua essência o PP anterior com pequenas alterações, principalmente no que se referia às questões étnico-raciais. Neste sentido, em reunião pedagógica a temática foi discutida na busca de efetivo trabalho, conforme a transcrição de ata:

A OP perguntou sobre o trabalho com etnia. A OP falou que percebendo que alguns professores trabalharam bastante, mas que outros professores não trouxeram o tema para seus projetos. Daniel falou que está correto. Marisa falou que não sistematizou o trabalho com etnia, mas que tem um olhar cuidadoso. Sandra falou que no grupo de palestra do Amauri houve informações de que crianças brancas são recebidas no colo e as negras no chão segundo pesquisa. A professora Patrícia falou que não houve sistematização. Elizandra lembrou que independente de ter crianças negras na sala ou não, temos que trazer as diferentes culturas. A OP reafirmou a fala de Elizandra, pois temos que ter o trabalho com etnia e com outras culturas como a asiática e indígena (Transcrição de Ata de Reunião Pedagógica, 2012).

Percebeu-se que o trabalho com a temática aconteceu, mas que não foi proposta consolidada da escola, de um modo geral a mesma tem desenvolvido este tipo de

trabalho desde 2004 e se aprimorando, apresentando crescente desenvolvimento na sua implementação, bem como ao longo desses anos fez diversas formações solicitadas pelos educadores da unidade educacional. Notava-se também que nesse caso, embora ainda houvessem falhas e que alguns educadores não trabalhavam a temática étnico-racial, a unidade estava em processo de implementação da Lei 10.639/2003. Pelo fato de apresentar a constatação de que alguns não trabalharam com a implementação da lei e de se apresentar falhas, a unidade educacional buscava incessantemente manter o trabalho e entre uma avaliação e outra apontar caminhos para seu aprimoramento. A equipe gestora e de educadores deveriam ter sido mais exigentes quanto ao acompanhamento do trabalho realizado com a temática étnico-racial no sentido de provocar os demais profissionais que ainda não teriam aderido a proposta, afinal, ela estava presente no projeto pedagógico da unidade educacional e expressa como trabalho coletivo de toda a equipe. Por outro lado, os gestores externos a unidade, o coordenador pedagógico e o supervisor educacional deveriam ter se posicionado frente a esta problemática e feito suas intervenções para o êxito do trabalho.

O livro *Menina bonita do laço de fita* foi trabalhado em todas as salas pelos educadores e transformou-se numa conotação de história para todos os alunos num dos eventos da escola.

Figura 5 - Teatro *Menina bonita do laço de fita*



Foram os personagens dessa história uma menina preta e muito bonita e um coelho bem branquinho. O coelho fascinado pela beleza da cor da menina, desejava ter a mesma cor dela, e para isso recorre a vários procedimentos sugeridos pela menina, porém sem nenhum resultado, até que descobriu que a razão da sua cor era sua ancestralidade, e, portanto, termina a narrativa decidido a se casar com uma coelhinha

bem pretinha e assim, já que ele próprio não pudesse ser preto, poderia ao menos filhotes dessa cor, como demonstrava a transcrição do material publicado no blog da escola:

A turma do Dinossauro (AGIII D), turma da Girafa (AGIII E) e a Turma da Arte (AGIII F) foram ouvir uma história da “Menina bonita do Laço de Fita”, que ao conversar com o coelho branco, trocaram uma experiência de vida. A Menina bonita explicou por que era negra, e o coelho relatou o porquê ele entregava um ovo de páscoa para cada casa. O objetivo foi trabalhar a partilha, e após a história, houve a caça ao ovo de chocolate. Encontraram-na na sala e repartiram com os amigos, levando também para outras pessoas da escola, no qual acharam que não iam ganhar um pedaço (funcionários da cozinha, limpeza e direção). Foi muito gostoso e um aprendizado para vida toda, (Blogspotcemeimargaridamariaalves, 2013).

Como foi possível observar, o livro *Menina bonita do laço de fita* tratava, na sua narrativa, sobre questão étnico-racial por meio da interação entre as personagens, a menina negra e o coelho branco. O coelho que buscava insistentemente ter a cor da menina negra, nesse processo, vai revelando, em cada página, aos leitores as qualidades e beleza inigualável da menina. O fato de a equipe educativa ter estabelecido uma relação do livro com a brincadeira da caça aos ovos de páscoa foi importante por dar um tratamento também lúdico à temática.

Figura 6 – Teatro *Menina bonita do laço de fita*



Nesse ano, a escola colocou como desafio no plano de acompanhamento o aperfeiçoamento do trabalho com a temática. Como demonstrava a transcrição do Projeto Pedagógico:

Plano de acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. Desafio: Planejar e executar atividades que valorizem as diferenças étnicas. Meta: Aperfeiçoar as atividades que valorizem as diferenças étnicas. Ações: 1) Estudo de textos no TDC; 2) Incluir no planejamento atividades a serem desenvolvidas diretamente com as crianças. Responsáveis: 1) Orientadora Pedagógica, 2) Professoras e monitoras, (Projeto Pedagógico 2012).

Nesse ponto, o estudo de textos em Trabalho Docente Coletivo (TDC) e o planejamento e execução de atividades procurava valorizar as diferenças étnicas.

Na avaliação do Projeto Pedagógico (PP) 2011 foi mantido seu formato, mas acrescentando algumas alterações no TDC, estudos entre eles ateliês, confecção de brinquedos, “contação” de histórias,⁶ sexualidade, artes visuais e a manutenção do projeto etnia, conforme a transcrição do PP:

TDC – a equipe chegou o consenso que o formato favoreceu muito o espaço e continuará no mesmo formato, 2 semanas de estudo, 1 troca de experiências e 1 combinado. Foi conversado sobre a importância de todos os segmentos para os discursos coletivos. Temas foram sugeridos e serão retomados no início do ano priorizando os objetivos do PP, temas: Ateliês (Freinet), Zamira (confecção de brinquedos com materiais recicláveis), Casa do conto (contação de histórias), sexualidade, Etnia, Artes visuais (Projeto Pedagógico 2012).

O trabalho docente coletivo era o espaço institucional para discussões a respeito das atuações pedagógicas. Local no qual constituía a implementação do Projeto Pedagógico, com sua concepção filosófica e educacional, seus projetos e planejamentos dos educadores, por isso foi importante ter um olhar múltiplo para com a escola, para detectar demandas e ações que dessem conta da execução de tal Projeto Pedagógico.

O Projeto Pedagógico (PP) do ano letivo de 2013 foi um adendo do PP de 2011. Nesse ano, percebeu-se a continuidade do trabalho voltado para diversidade cultural procurando envolver todos os educadores e setores da unidade escolar, conforme a transcrição da ata:

Foi enfatizado o respeito à diversidade, a criança traz uma diversidade cultural, étnica religiosa, com arranjos familiares específicos que precisam ser considerados no planejamento (Transcrição da Ata de Reunião Pedagógica, 2013).

Essa transcrição foi reveladora no tocante à questão do respeito à diversidade cultural, étnica e religiosa, ou seja, respeitar as diversas culturas existentes no interior da

⁶ Contação de histórias, termo utilizado por muitos educadores quando se referem ao ato de contar histórias.

unidade educacional e da comunidade de seu entorno. A diversidade foi tecida pelos históricos de cada membro da comunidade escolar, fossem eles professores, crianças, pais, funcionários. As inúmeras possibilidades que permitiam um processo de construção da identidade mais rico e verdadeiro estavam postas.

Na reunião de planejamento e avaliação institucional, a equipe gestora juntamente com os educadores retomou a concepção pedagógica da escola com o objetivo de reafirmá-la e com isto dar continuidade ao trabalho com identidade e diversidade cultural. A transcrição de ata sobre a concepção pedagógica que foi dividida em duas partes para podermos explorar melhor seu conteúdo:

Concepção pedagógica: Para esta equipe, educar significa proporcionar situações de cuidado e educação de forma integrada que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de **relação pessoal do ser e estar** com os outros em uma atitude de respeito e confiança, assim como oportunizar às crianças o acesso a outros conhecimentos da realidade social e cultural. A concepção filosófica está pautada no respeito a criança principalmente no seu direito a frequentar uma escola que lhe permita construir e viver experiências prazerosas, portanto, como todo espaço de educação infantil, valorizamos a brincadeira e as diversas linguagens como princípio básico, sendo **eixo do nosso Projeto Pedagógico a identidade** (Projeto Pedagógico 2013) (grifo nosso).

Duas questões deveriam ser observadas nesse contexto: a da relação pessoal de **ser e estar** com os outros, e a identidade como eixo norteador da atuação pedagógica. Neste sentido, a construção da identidade se daria nessa relação de ser e estar com os outros e na construção da representatividade e aquisição de conhecimentos da realidade social e cultural, respeitando o que cada um trouxesse com seu histórico de vida, de experiência de dentro e de fora da escola, no contexto da educação infantil que tinha como estratégia o lúdico, conforme a continuação da transcrição da ata:

As datas e semanas educativas que constam no calendário serão trabalhadas sem cunho religioso e comercial, **respeitando todas as diversidades:** étnicas, culturais, religiosas, gênero, etária, entre outras, assim como os diferentes arranjos familiares, levando em conta os valores solidariedade, amizade, amor, carinho, tolerância, respeito, tão importantes na formação das crianças. Nosso objetivo maior é atender a todas as crianças entendendo e respeitando as características e diferentes idades, proporcionando um ambiente estimulante e conflitante, dando oportunidade assim, para o desenvolvimento das potencialidades de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética de **relação interpessoal e inserção social** e que contribuam para a sociedade mais justa e solidária, (Transcrição de ata de reunião pedagógica, 2013) (grifo nosso).

Na segunda parte da concepção pedagógica, foi reforçada a questão da diversidade e relação interpessoal apontando assim a escola como espaço de convívio,

de relações no qual a aprendizagem não se dava apenas por conhecimento do acervo histórico e cultural da humanidade como algo finito, mas principalmente na construção das relações que perpetuam ou modificam este acervo.

Na avaliação do Projeto Pedagógico do ano anterior, 2012, foram apresentados 4 itens importantes que apontavam para a continuidade do projeto etnia/identidade na questão dos planejamentos dos professores, formação continuada no interior da escola, quer de professores, quer de monitores e a avaliação da Mostra de trabalhos realizada pelo Núcleo de ação educativa descentralizado, NAED.

Na avaliação do ano anterior do Projeto Pedagógico, apareceu como nos anos anteriores a meta da continuidade do projeto etnia/identidade, conforme a transcrição do Projeto Pedagógico:

Plano de acompanhamento e Avaliação do Projeto Pedagógico. Desafio: Planejar e executar atividades que valorizem as diferenças étnicas. Meta: Aperfeiçoar as atividades que valorizem as diferenças étnicas. Ações: 1) Estudo de textos no TDC; 2) Formação Continuada sobre História da África e 3) Incluir no planejamento atividades a serem desenvolvidas diretamente com as crianças. Responsáveis: 1) Orientadora Pedagógica, 2) Equipe Gestora e 3) Professores e Monitoras, todos (Projeto Pedagógico 2013).

Sendo assim, o desafio permaneceu o mesmo, bem como a meta, mas as ações foram ampliadas no sentido de acrescentar a formação continuada sobre História da África. Quanto aos responsáveis, houve o acréscimo da equipe gestora o que aparentemente demonstrou que a preocupação com a temática aumentou e aprofundou-se nessa unidade escolar.

Na avaliação do ano anterior, ficou decidido sobre o estudo sobre a temática étnico racial e foi escolhido como estudo o Programa *A Cor da Cultura* como demonstrava a transcrição do Projeto Pedagógico:

TDC – trabalho Docente Coletivo. Na RPAI[Reunião de Planejamento e Avaliação Institucional] de 2012 o grupo avaliou que precisamos potencializar o trabalho sobre etnia. Sendo assim, retomaremos nossos estudos sobre as questões étnicas no TDC. Usaremos inicialmente aos cadernos da *A cor da Cultura*: modos de ver, modos de sentir e modos de interagir e em conjunto decidiremos sobre o material que utilizaremos para subsidiar o aprofundamento no trabalho com etnia. Os estudos no TDC serão potencializados com duas formações continuadas já planejadas este ano (Projeto Pedagógico 2013).

O Programa *A Cor da Cultura* foi criado pela Fundação Roberto Marinho em parceria com a TV Cultura. Os professores da Rede Municipal de Campinas puderam

fazer a formação pela Coordenadoria Setorial de Formação Continuada. Nesta formação os participantes ganhavam 1 kit do programa por escola. No kit havia um conjunto de 8 fitas VHS: *Ação*, *Heróis de todo mundo*, *Nota 10*, *Mojubá 1*, *Mojubá 2*, *Livros animados 1*, *Livros animados 2* e *Livros animados 3*; e três livros: *Modo de Ser*, *Modo de Sentir* e *Modo de Interagir*. Um material muito diversificado instigante para orientar a formação dos educadores na temática étnico-racial.

Para a formação dos monitores e agentes de educação infantil que aconteceu no Grupo de estudos de monitores, (GEM), ficou decidido que também utilizar-se-ia do material da *A Cor da Cultura*, conforme a transcrição do Projeto Pedagógico:

Formação continuada (Grupo dos monitores e agentes de ed. Infantil) Enquanto não acontece a publicação, o grupo está fazendo leituras sobre a questão étnica com a Orientadora Pedagógica. Para este grupo estamos usando aos livros de *A cor da cultura* que serão utilizados nos estudos do TDC. A ideia inicial era desenvolver nossos estudos na sensibilização artística, mas não houve interesse do grupo, que sinalizou para o aprofundássemos a leitura sobre etnia (Projeto Pedagógico 2013).

A transcrição revelou sobre o Projeto Pedagógico que a formação continuada no interior da escola tanto dos professores quanto dos monitores infanto-juvenil/agente de educação infantil convergiu para o estudo do Projeto *A Cor da Cultura*. Neste sentido, a proposta foi ganhando mais força para o trabalho coletivo, de equipe. Todos tiveram contato com o material e sua riqueza para que pudessem aprimorar sua atuação pedagógica.

A mostra de trabalho do NAED Sudoeste constitui-se em espaço pedagógico para que as escolas pudessem apresentar relatos de trabalho realizados no interior das unidades educacionais. Esses trabalhos foram selecionados a partir de um texto resumo que as escolas enviam ao NAED, conforme critérios de pertinência e relevância em relação à temática da mostra. Sobre a mostra de trabalho realizada pelo NAED Sudoeste a equipe de educadores da unidade escolar fez a seguinte autoavaliação, segue transcrição:

Avaliação do PP [Projeto Pedagógico] 2012 – sobre mostra de trabalho na FAC. Vera avaliou que o trabalho com etnia foi bom e a OP comentou que foi difícil encontrar na Rede Municipal professores que trabalhassem com etnia e que precisamos sistematizar nosso trabalho e Sandra comentou que parece ser uma falha dos professores da rede (Projeto Pedagógico 2013).

A questão da existência de poucos trabalhos sobre etnia na Rede Municipal de Ensino de Campinas foi uma fala isolada em um encontro de educadores, cuja comprovação necessitava de um estudo mais complexo com informações de todos os NAEDs, um levantamento dos trabalhos existentes em todas as escolas, assim como da qualidade dos mesmos, suas continuidades e descontinuidades, seus atores. A própria coordenação do Programa Mípid não apresentava informações precisas a respeito da existência de trabalhos dessa natureza, muito embora em seus relatórios eram apresentadas informações parciais sobre essa demanda.

No ano de 2013, o Cemei Margarida Maria Alves teve uma exposição de 87 bonecas negras, de uma colecionadora que foi convidada para expor seu material por uma das profissionais da escola. A exposição foi realizada para todas as crianças da escola, seus familiares e comunidade escolar. O Projeto Pedagógico tinha como eixo temático a identidade, desse modo, a exposição das bonecas trouxe uma grande contribuição para a questão étnico-racial e conseqüentemente estabeleceu uma relação direta com a questão da identidade, conforme a transcrição do site da *Prefeitura Municipal de Campinas*, no link de notícias:

Uma coleção composta por 87 bonecas, entre elas princesas, bebês e outros personagens foi atração no Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei) Margarida Maria Alves, na Vila União, em Campinas, na última terça-feira, 25 de junho. A exposição "Bonecas Negras" faz parte do projeto pedagógico especial em comemoração aos 15 anos da instituição, que tem como uma das metas trabalhar a diversidade étnica e a valorização da cultura afro-brasileira. Loide de Souza Mafra, dona das bonecas expostas, conta que no início colecionar não era a intenção. "Na minha infância não existiam bonecas negras e quando eu encontrava uma, a comprava. Elas nem sempre estão disponíveis como as outras e assim surgiu à ideia colecioná-las", afirma. Além da participação dos alunos e funcionários, a presença da comunidade foi fundamental para o sucesso do evento.

Figura 7 - Exposição de bonecas negras. Foto do Portal da PMC Campinas



A exposição foi muito importante para unidade educacional pelo fato de que marcou a retomada da temática étnico-racial nesse ano escolar. O material era muito rico e permitiu às crianças o contato direto com um material que apresentava uma considerável diversidade de bonecas negras, bem como numa quantidade bastante expressiva, como jamais fora visto pelas crianças em nenhuma loja da cidade de Campinas.

O Projeto Pedagógico (PP) de ano letivo 2014 foi adendo do PP 2011, com o tema gerador etnia e o aniversário de 15 anos da unidade escolar. Nesse ano tiveram duas reuniões pedagógicas, com a temática étnico-racial sendo: uma Reunião de Planejamento e Avaliação Institucional, (RPAI), e outra Formação Continuada, (FC), conforme a transcrição de ata:

Explicou que nós hoje planejaremos atividades e ações com as metas pedagógicas do CEMEI: etnia e família. Elizandra continuou falando da importância de estabelecermos as atividades diante de nossas metas lembrando que o PP é um documento vivo e que temos que desenvolver o trabalho durante o ano, não podemos chegar ao final do ano e afirmarmos que não fizemos nenhuma atividade. A Patrícia OP lembrou que etnia envolve também a questão racial, mas traz todos os valores, composição de família de um povo (Transcrição de Ata de Reunião Pedagógica, 2014).

Foi possível constatar que a equipe de certa forma estava cada vez mais envolvida com a temática, assim como, com o desafio de se fazer com que esse fosse um trabalho de todos, com a conseqüente possibilidade de cobranças de resultados na avaliação de final de ano. A questão da cobrança do efetivo trabalho apontava a possibilidade de algum dos profissionais não cumprir com o que foi planejado e acordado com a equipe. Outro ponto importante foi envolver a família, com seus costumes e tradições, ou seja, trazer para escola a cultura vivenciada por todos da comunidade escolar.

A reunião foi acontecendo e as propostas foram se interligando cada vez mais com a temática e com a apresentação de propostas de cada agrupamento. Algumas das ações planejadas aconteciam de forma acidental, como foi o caso da exposição de coleção de bonecas negras, uma vez que a atividade não estava prevista até que a monitora infanto-juvenil trouxe a informação para equipe, a qual de imediato aceitou a sugestão.

As atividades são: leitura de livros, obras de arte, bonecos inclusivos, exposição de fotos, esqueleto de uma boneca para a família decorar com

características das famílias, digo das crianças. Em seguida, a OP falou sobre uma exposição de bonecas negras, uma coleção de uma prima da monitora Leslie. A Patrícia orientou o grupo sobre algumas posturas e conhecimentos para serem trabalhados com as crianças, como: respeito a coleção, o que é uma coleção, o que é uma exposição (Transcrição de Ata de Reunião Pedagógica, 2014).

No trabalho com o tema identidade, o agrupamento I ofertou às crianças bonecas negras e brancas. A professora ofertava as bonecas e pedia para as crianças cuidarem dos bebês, algumas crianças aceitavam cuidar dos dois bebês, negro e branco. Outras se recusavam a ficar com um dos bebês. Quando isso ocorria, a professora procurava intervir no sentido de pedir para que a criança aceitasse cuidar daquele bebê que estava recusado, explicando que se não o fizesse, o mesmo passaria fome, sede, poderia ficar doente e até morrer. Houve casos de crianças negras que recusavam as bonecas negras e de crianças brancas que recusavam as bonecas brancas, bem como de crianças brancas que recusavam as bonecas brancas. Notava-se que o trabalho de construção da identidade só poderia ser rico na relação de respeito e reconhecimento do outro e principalmente no trabalho com alteridade, na construção recíproca da identidade, ou seja, o processo requer que a criança pudesse se ver no outro, bem como o outro pudesse se ver na criança, quer sejam adultos ou crianças.

Figura 8 - Criança brincando com bonecas negras e brancas. Disponível no *blog* da escola



Nessa mesma sala, agrupamento I, foi realizado um trabalho sobre identidade no qual era oferecido um espelho às crianças para que elas pudessem se ver. Na parede, próximo ao espelho, haviam sido colocadas fotos das crianças e de seus familiares, as

crianças se identificavam e identificam os seus colegas. A proposta de se olhar no espelho era para que as crianças pudessem observar suas características assim como a de seus familiares.

Figura 9 - Crianças se observando no espelho ou em fotos suas. Disponível no *blog* da escola



A atividade com os bonecos gigantes foi realizada pelas professoras por meio de visitas dos bonecos às salas. Foi um momento mágico, as professoras trouxeram uma mala contendo livros de histórias sobre a cultura afro-brasileira e africana como: *Crianças como você*, *O menino Nito*, *Minha mãe é negra sim*, *A Lua e o Sol*. A “contação” de histórias servia como um abre-alas, permitindo às crianças negras que se sentissem pertencentes ao grupo, e que suas características físicas, como cor da pele e tipo de cabelo, fossem enaltecidas.

Uma sugestão do grupo foi ampliar a ideia dos bonecos para a oficina dos enfeitas para a festa da família, cujo tema será etnia e família este ano. Dando continuidade a apresentação, a professora Helena do AGII A, falou sobre o uso do espelho para as crianças visualizarem suas características, destacou que planejou outras atividades com o AGII B e que o grupo vai realizar também atividades dos bonecos, sugerida pelo AGIIA, (Transcrição de ata).

Figura 10 - AGII A brincando com os bonecos gigantes



O trabalho com os bonecos gigantes, mostrado por meio de fotos revela como as crianças ficavam à vontade com os bonecos e com os profissionais nas atividades de faz-de-conta. Esse trabalho estava muito próximo do realizado na casinha com as roupas e fantasias, pois as crianças desempenhavam atividades semelhantes como a de cuidar e de vivenciar papéis comumente desempenhados pelos adultos.

Foi muito divertido e gratificante presenciar a troca nas relações pessoais com os bonecos, no cuidado (fazer dormir, dar comida, cantar, tirar a roupa...) e até mesmo o desinteresse por parte de algumas crianças, que indica que temos que continuar nosso trabalho[...] (*Blog da escola*).

A discussão da inclusão das bonecas negras no trabalho e a exposição de uma coleção de bonecas negras para as crianças e familiares foi a forma de abranger a família no trabalho. Embora a unidade escolar em outros anos já houvesse trabalhado com o uso de bonecas negras em sala de aula, tanto as industrializadas como as de pano. Ainda assim, esse acervo era algo inusitado pelo número de bonecas e sua diversidade.

Elizandra continuou contando sobre a exposição de bonecas negras da senhora Loide, prima da Leslei que tem uma coleção de 95 bonecas étnicas. As famílias foram convidadas e o portão estará aberto das 10h30min às 15h30min. Esta exposição é uma ação planejada na última RPAI[Reunião de Planejamento e Avaliação Institucional], desenvolvendo o tema étnico. Foi organizada a forma, horários que este evento contava. Daniel sugeriu e foi aceito que haja um “cantinho” para as bonecas poderem ser trocadas pelas crianças. Elizandra continuou comentando que teremos o café com arte e que o grupo sugeriu na abertura tenha a peça de teatro “Romeu e Julieta” de Ruth Rocha. A OP pediu que o grupo explicasse o porquê da escolha desta peça teatral. Marina explicou[que] o livro traz a questão étnica e da diversidade, (Transcrição de ata de reunião pedagógica, 2014).

A exposição das bonecas ficou mais rica com o teatro *Romeu e Julieta*, no qual as crianças foram personagens, possibilitando vivenciar a discussão no campo simbólico, no imaginário infantil. O livro de Ruth Rocha contava a história de um reino colorido e cheio de flores, porém todo separado por canteiros de uma única cor, nesse reino as cores não podiam se misturar. Flores e borboletas brancas no canteiro branco, no canteiro azul só azul e assim por diante. Mas, Romeu, que era uma borboleta azul, queria conhecer outros canteiros e assim conhece a Julieta, uma borboletinha amarela. Os dois ficam amigos e depois de um passeio cheio de aventuras por todo o reino se perdem, os pais das borboletinhas precisam enfrentar seus medos e pré-conceitos e falar com as borboletas do canteiro vizinho, para juntos procurarem seus filhos.

A dramatização fez com que as crianças pudessem experimentar as situações da história que também tratava de questões raciais. A dramatização foi fruto da “contação” da história de *Romeu e Julieta*. Na educação infantil, quando uma leitura de um livro, um conto torna-se importante, porque de alguma forma tocou as crianças, sabia-se que havia necessidade de se revisitar o tema ou o conto, por isso, era prática comum que os educadores desenvolviam trabalhos ou projetos com esse material de discussão entre as crianças. Por tudo isso, o teatro tomou grandes proporções e optou-se que fosse desenvolvido também na festa da família por meio de uma apresentação.

Figura 11 - Apresentação do teatro *Romeu e Julieta*. Disponível no *blog* da escola



O agrupamento I A trabalhou com a utilização de vários instrumentos de origem afro-brasileira como acaxixi, atabaque, pandeiro, xequerê, berimbau; ora ouvindo, ora manuseando, ora realizando toques acompanhando determinadas músicas oferecidas pela professora da sala.

Figura 12 - Trabalho com instrumentos musicais: atabaque. Disponível no *blog* da escola



O trabalho foi realizado durante o ano inteiro, permitindo às crianças ouvir, acompanhar, tocar diversos ritmos e também houve uma apresentação na tradicional festa da família da escola. A musicalização foi trazida como forma de valorizar a cultura afro-brasileira. Naquele ano o tema foi Diversidade étnica: 15 anos do CEI Margarida. Nessa tal festa ocorreram várias apresentações das crianças e de grupos convidados, com a presença das famílias.

Figura 13 - Trabalho com instrumentos musicais: berimbau. Disponível no *blog* da escola



A professora do agrupamento I, além de seu trabalho em sala de aula, percorria a escola apresentando os instrumentos para os outros agrupamentos, permitindo que toda a escola pudesse participar do projeto e assim envolvendo essa parte da cultura afro-brasileira a todos.

Figura 14 - Trabalho com instrumentos musicais afro-brasileiros em outras salas: atabaque e pandeiro. Disponível no *blog* da escola



A escola realizou várias produções de livros feitos de tecido, com a narrativa e ilustração feitas pela própria equipe de educadores da escola, e entre eles se encontrava o livro *Lila, a minhoca que queria ser colorida*, produzido por uma monitora da educação infantil. Tal livro se tornou uma peça teatral, com a participação das crianças de uma determinada sala do agrupamento III.

Figura 15 - Apresentação da peça teatral *Lila, a minhoca que queria ser colorida*. Disponível no *blog* da escola



Na festa da família, apresentaram-se diversos números, alguns produzidos e executados pelos membros da escola, educadores e crianças. Dentre as apresentações externas tivemos uma de capoeira, outra de Maculelê e uma terceira que se apresentou em conjunto o grupo de capoeiristas e as crianças do agrupamento I, com os diversos ritmos afro-brasileiros.

Figura 16 – Apresentação de capoeira do grupo União Só Cidadão. Disponível no *blog* da escola



A capoeira elemento da cultura afro-brasileira trouxe aspectos da dança, jogo e da luta, apresentações sempre em círculo que chamada de roda da capoeira. Para se entrar na roda da capoeira necessitava ir até ao pé do atabaque para pedir permissão, em

sinal de respeito à ancestralidade e ao mestre de capoeira ali presente enquanto autoridade. A apresentação do grupo convidado abrilhantou a festa da família fazendo com que as crianças e a comunidade escolar pudessem ter um contato direto com a cultura afro-brasileira. Atividade esta, proporcionada pela escola, que deste modo valorizava essa cultura.

Figura 17 - Apresentação de Maculelê do grupo União Só Cidadão. Disponível no *blog* da escola



Maculelê foi uma dança comumente apresentada por capoeiristas empunhando dois bastões de madeiras. A dança simbolizava a luta de guerreiros e quase sempre os dançarinos apresentavam vestidos com parte do corpo coberto por palha da costa, elemento da cultura africana. Essa dança também fazia parte das atividades de resgate da cultura africana e afro-brasileira vivenciada no Cemei.

Figura 18 - Membros da família assistindo à apresentação. Disponível no *blog* da escola



Apresentação de instrumentos de percussão como atabaque, pandeiro, acaxixi, agogô, xequerem. As crianças participaram dessa apresentação acompanhada de seus

familiares, utilizando os instrumentos anteriormente trabalhados em sala de aula durante o ano letivo.

Outro material interessante apresentado na reunião foram os livros *A menina bonita do laço de fita* e o *Tanto Tanto*, sendo que o primeiro já foi utilizado o ano passado e o Programa Mípid apresentou um teatro adaptado da obra, conforme a transcrição da ata:

Outra atividade realizada, o trabalho com o livro: menina bonita do laço de fita. Uma experiência realizada pelo professor Bernardo foi a realização de uma árvore genealógica e o livro Tanto Tanto. A professora Marina junto com a professora Vera fará um projeto sobre etnia. Após a socialização das atividades já realizadas, o AGII sugeriu a apresentação do teatro Romeu e Julieta para as crianças. Todas as turmas participarão do teatro e de uma apária que envolverá os períodos da manhã e da tarde, (Transcrição de ata de reunião pedagógica).

O tema para a festa da família e o tema gerador do trabalho da unidade escolar foi: “Cemei Margarida: 15 anos de valorização da diversidade étnica”, conforme a transcrição de ata:

Elizandra contou que a equipe gestora teve a ideia de colocar como tema: “Diversidade étnica: 15 anos de Cemei Margarida”. A professora Patrícia e Daniel acharam o tema muito complexo para os familiares fazerem o desenho. Patrícia OP explicou que no bilhete faremos uma elucidação do tema. “Bernardo sugeriu o tema: Cemei Margarida: 15 anos de valorização da diversidade étnica” e o grupo aprovou a ideia, (Transcrição de ata de reunião pedagógica).

Tema bastante propositivo pelo fato de que a temática étnico-racial vinha sendo parte integrante desta unidade desde 2004, 10 anos se consolidando com trabalho desta equipe de educadores, ano a ano reafirmando a necessidade.

Em julho de 2014, realizou-se a Formação Continuada, com a temática étnico-racial. A formação continuada no interior da escola foi de grande importância no que se referia a singularidade da escola, no respeito de suas demandas, procurando atender as necessidades da equipe educativa, equipe escolar e da comunidade escolar. Essas formações deveriam fortalecer os trabalhos existentes na escola, buscando ampliar determinado conhecimento que para aquele determinado coletivo fosse de fundamental importância para garantir um bom trabalho, atendendo seus objetivos propostos no Projeto pedagógico. No início foi feito um levantamento de situações possíveis nas quais apareciam conflitos étnicos raciais, conforme a transcrição da ata:

Nesta formação o tema tratado será diversidade étnica. Viviane se apresentou e iniciou dividindo o grupo em diferentes espaços para discutir situações que envolvem interações onde existem conflitos étnicos e as consequências no dia a dia (Transcrição de Ata de Reunião Pedagógica, 2014).

Levantamento este que permitiu a professora formadora perceber o que o grupo tinha de impressões ou vivências sobre a temática e assim encaminhar seu trabalho. Em seguida foram discutidos os termos raça e racismo, conforme a transcrição da ata:

Viviane fez um relato conceituando o termo afrodescendente que surgiu na trajetória de realmente a afirmação da etnia. Citou a lei 10639 como reparação da história negra e indígena⁷ como ação básica para resgatar a história e ensinar as crianças. Viviane fez uma breve conceituação sobre a terra e o que ela significa para os indígenas, quilombolas que se opõem a terra individual. Para eles a terra é a própria existência, nasceu viveu e morreu nas terras, portanto a terra é coletiva. Seguindo Viviane passou texto falando de raça e como iniciou o uso do termo raça no século XVIII e XIX como relação intrínseca entre o biológico e as qualidades psicológicas, morais (intelectual) e moral (ciências). A raça era definida pela ciência como por exemplos as características físicas, tamanho do crânio etc, (Transcrição de ata de reunião, 2014).

Ter contextualizado a questão de raça, racismo para os profissionais da unidade foi importante para o entendimento e para que suas atuações pudessem ser mais eficazes, e sobretudo, saber o modo como foi ressignificado o termo raça.

Viviane disse o termo raça foi re-significando pessoas verdadeiras exigindo que a história fosse contada de forma correta sem o punho do colonizador. Neste sentido racismo é entendido como hierarquização de raças, é conhecido na história crime contra a humanidade, a ditadura, o genocídio, aparecem como crimes, mas a escravatura, qual foi a reparação, não houve nem falar em indenização, ressarcimento para negros (Transcrição de ata de reunião pedagógica, 2014).

Os dois conceitos, raça e racismo, deveriam estar sempre presentes na discussão para que os educadores tivessem a clareza da necessidade da obrigatoriedade da lei e seu papel como ação afirmativa, reparadora. Trabalhar com a Lei 10.639/2003 requer clareza e intencionalidade. Neste sentido, a professora formadora amplia a discussão, conforme a transcrição da ata:

É necessário deseuropizar [sic] antes de africanizar e aceitar, valorizar o corpo, a beleza negra. Mostrou alguns vídeos, o primeiro é sobre que desde pequena as crianças percebem o negro como feio, não agradável, no segundo vídeo evidenciou-se que é novo refletir sobre as questões étnicas e urgente

⁷ Embora esta pesquisa estava relacionada a Lei 10.639/2003 que trata da História e Cultura africana e afro-brasileira, a escola trabalhava com a temática da diversidade étnica e identidade utilizando-se da lei cita e com a Lei 11.645/2008 que trata da História e cultura dos povos indígenas.

espaço para discussões e reflexões sobre as questões como cota, racismo, preconceito, bônus. Na sequência trouxe imagens de mulheres e homens negros da mídia, principalmente TV globo que perpetua o estereótipo da raça negra, homem malandro, exploradores das mulheres, e as mulheres erotizadas, sem cultura ou empregadas domesticas, (Transcrição de ata de reunião pedagógica, 2014, p.).

Percebeu-se que a professora formadora colocou em discussão a função social da escola e conseqüentemente dos educadores frente essa nova demanda provocada pela Lei 10.639/2003, ou seja, da necessidade urgente de se discutir, refletir e implementar essa lei no cotidiano da escola. Com base nisso, a professora formadora provocava os educadores a intervir nos conflitos étnicos.

Viviane finalizando nos disse que é muito importante a formação, mostrou um vídeo da Unicef que mostra as diferenças e o grande prejuízo e desvantagens das crianças negras e indígenas em relação às crianças brancas. Viviane afirmou que é impossível ser educador sem evidenciar e estar preparado para intervir nos conflitos étnicos e educar para uma sociedade mais justa e sem preconceito, (Transcrição de ata de reunião pedagógica, 2014, p.).

Um grupo de educadores da Cemei Margarida Maria Alves visitou o quilombo Ivaporanduva, localizado no Município de Eldorado e ficou bastante interessada em trazer a discussão para as crianças da escola, e assim utilizaram o livro *A África da Dona Biá*,⁸ para a realização de “contação” de história. As crianças apresentaram um grande interesse pela temática de modo que os educadores da Cemei decidiram montar uma peça teatral para apresentarem para as crianças. A peça foi ensaiada pelos educadores no horário de almoço dos educadores, no horário de sono das crianças e nos demais horários em que foi possível. Isto é, sem remuneração, apenas a motivação intrínseca desses profissionais em realizar um trabalho que atendesse aos interesses e expectativas das crianças, bem como a realização profissional dos educadores.

⁸ A África de Dona Biá, de Fábio Ferreira Gonçalves. Belo Horizonte: Editora Cedec, 2010.

Figura 19 - Peça teatral *A África de Dona Biá*. Imagem cedida por uma educadora da escola



A participação em eventos foi muito importante para o grupo de professores do Cemei que realizaram o trabalho sobre a questão étnico-racial durante os dez anos de existência da Lei 10.639/2003 e do Programa Mípid. Percebeu-se que essa participação permitia a divulgação do trabalho abrindo possibilidades de outras pessoas tomarem os caminhos percorridos pelo grupo como inspiração para iniciar trabalhos da mesma natureza em suas unidades educacionais, bem como que travar um diálogo com aqueles que já o realizavam no sentido de troca de experiências para a melhoria dos projetos e programas. Outro ponto importante é a construção de identidade desse grupo no sentido de fortalecimento no quadro teórico e de aspectos do trabalho que ao longo dessa experiência vai se consolidando e encontrando outras possibilidades.

A escola participou da VI Mostra do Núcleo de Ação Educativa descentralizado Sudoeste, do qual a escola pertence. Essa mostra de trabalhos das escolas aconteceu nos últimos seis os anos, sendo que essa do ano de 2013, com o tema: O currículo vivido: compartilhando o cotidiano – a gestão democrática e os projetos coletivos das unidades de educação infantil. A escola se apresentou com o trabalho intitulado de “Formação e diversidade étnica: criando ações coletivas na superação de preconceitos”, apresentado por três professores e a orientadora pedagógica da unidade escolar. A apresentação mostrou o percurso percorrido pela escola nos últimos nove anos.

Figura 20 - Apresentação na VI Mostra de Trabalhos NAED SUDOESTE. Imagem disponível na publicação de trabalho apresentado para o 19º COLE, em 2014

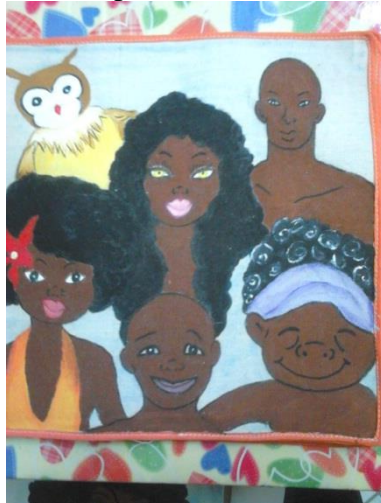


No início do trabalho com etnia não existia material e a escola considerou importante realizar a confecção de materiais como livros de tecidos, bonecas negras, mala para levar este material até a sala.

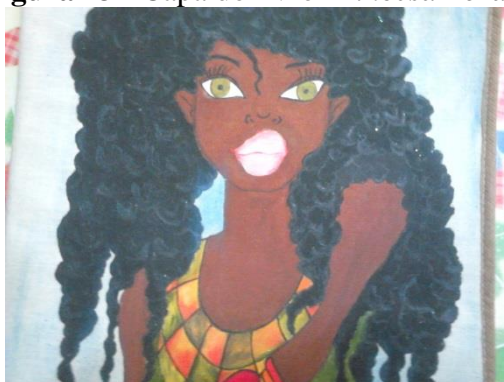
Figura 21 - Imagem do livro *Lila, a minhoca que queria ser colorida*



Dentre os livros confeccionados tiveram: *Lila, a minhoca que queria ser colorida*; *Vovó Tut*; *A Princesa Zoraia*; *Animais da África*. Esta confecção contou com a colaboração da equipe, no sentido de que parte dela narrou às histórias, outra parte confeccionou as páginas dos livros, e outra fez a ilustração.

Figura 22 - Capa do livro *Vovó Tut*

O resultado foi a elaboração de um material muito rico em toda a produção, desde a narrativa até sua ilustração, bem como a sua utilização por parte dos demais da equipe. Esse material também ficou disponível para empréstimo das crianças, ou seja, o material foi para a casa das crianças com o fim de seus familiares terem acesso a eles.

Figura 23 - Capa do livro *Princesa Zoraia*

Cada livro trazia na sua narrativa contribuições frente a questões étnico-raciais, de modo a permitir a valorização da cultura africana e afro-brasileira. Cada livro possibilitava as crianças a se sentirem pertencentes à escola, bem como as histórias de seus familiares. Os livros, ao irem para o interior das casas das crianças, efetivavam a ligação da escola com a comunidade, entrelaçando assim suas histórias.

Figura 24 - Capa do livro *Animais da África*

A mala, que as professoras levavam os materiais como livros, bonecas e histórias, possibilitava um caminho ao mundo do imaginário infantil no qual as crianças se identificarem e se apropriavam do mundo adulto, vivenciando experiências ricas sobre as relações étnico-raciais.

Figura 25 - Imagem da mala que levava o material à sala

Muito materiais foram adquiridos para o trabalho étnico-racial como bonecas negras de tecidos, bonecas negras de plástico, giz de cera de vários tons de pele negra, jogos para trabalhar com identidade com vários personagens de etnias diferentes.

O giz de cera de vários tons de pele permitiu às crianças realizarem seus desenhos em relação a sua identidade e a etnia sem ter de usar a cor marrom ou preta para desenhar seus familiares e a si mesma. Era muito usual na escola a existência de poucas cores para se pintar os desenhos de pessoas negras e afrodescendentes. Nossa sociedade de forma inadvertida ou não inculcou nas pessoas que a cor de pele era tons claros, rosa, bege, o que se assemelharia aos tons de pele de homens brancos, europeus.

Poder pintar sua pele da cor que se desejaria, ou próximo daquilo que se acreditar ser sua pele foi uma possibilidade estimulada por este material.

Figura 26 - Giz de cera profissional Pintkor



Outros materiais importantes que a escola adquiriu foram os jogos “Quem é você?” Na versão Princesas e Pais e filhos. O jogo continha vários rostos de pessoas negras, ruivas, brancas, orientais permitindo que as crianças pudessem enxergar entre aqueles rostos os que se assemelhavam com elas e seus familiares, e assim se sentissem reconhecidos, reconhecimento da comunicação intersubjetiva.

Figura 27 - Jogo Quem é você? Princesas

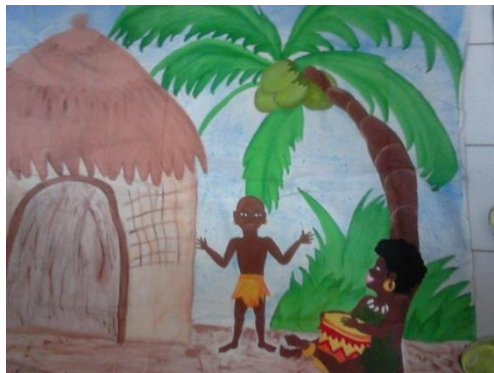


Figura 28 - Jogo Quem é você? Pais e filhos



Todos os meses as crianças comemoravam seus aniversários na escola, com o bolo e com o painel de festa de aniversariante. O painel apresentava vários temas, e entre eles foi utilizado pela escola o tema quilombo. Os painéis foram confeccionados pela equipe de educadores da escola.

Figura 29 - Painel de aniversário com a temática étnico-racial



Para o trabalho com a identidade, os educadores produziram quatro cartazes com imagens retiradas de revistas, neles continham imagens de pessoas negras, brancas, orientais e de povos indígenas.

Figura 30 - Cartazes com imagens de índios, orientais, brancos e negros



O Cemei Margarida Maria Alves durante esses dez anos de existência adquiriu diversos livros com a temática étnico-racial. Os livros ficavam no acervo da biblioteca

da escola e todos os profissionais tiveram acesso para a realização de seus trabalhos, bem como para o empréstimo para as crianças. O projeto biblioteca faziam as “contações” de histórias. Após as “contações”, várias crianças procuravam levar o livro daquela “contação” para casa. E, sendo assim, o livro era levado para casa e os familiares, ao mesmo tempo em que liam o livro para as crianças, entravam em contato com a temática.

O acervo de livros do Cemei contava com aproximadamente 40 obras as quais foram categorizadas. Deste modo, foram criadas as categorias dos livros: Histórias infantis, Contos/Fábulas, Patrimônio cultural.

Histórias infantis, material que trouxe na narrativa situações que problematizam a questão étnico racial. Essa categoria foi a que apresentou um volume maior de exemplares, 22 livros entre eles: *A menina do laço de fita*, de Ana Maria Machado, editora Ática; *Crianças como você*, Unicef, Editora Ática; *O menino Nito*, de Sônia Rosa, Editora Pallas; *O amigo do Rei*, de Ruth Rocha, Editora Ática; *O menino e o jacaré*, de Maté, Editora Brinque-book; *Zenka preta pretinha*, de Lia Zatz, Editora Biruta; *Minha mãe é negra sim*, de Patrícia Santana, Editora Maza; *Cheirinho de neném*, de Patrícia Santana, Editora Maza; *Ninguém é igual a ninguém*, de Regina Otelo e Regina Rennó, Editora; *Crianças como você*, de João Proteti, Editora; *Na minha escola todo mundo é igual*, de Rosana Ramos, editora; *O menino marrom*, de Ziraldo, Editora; *Samires não quer ir na escola*, de Christian Lamblin, editora; *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém, editora; *Tanto Tanto*, de Irish Cooke, editora; *A África de Dona Biá*, de Fábio G. Ferreira, editora; *Meu avô africano*, de Carmem Lúcia Campos, editora; *Pretinha, eu?* De Júlio Emílio Braz; *Menina Nina*, de Ziraldo; *Bééé*, de Marcelo Moreira; *Tenras preta, pretinha*, de Lia Zatz; *Cabelo dado*, de Rocco Pequenos Leitores, editora,

Os Contos/fábulas trouxeram contribuições sobre o modo como os povos africanos olham para a vida e o mundo. A categoria foi a segunda maior e contou com 12 exemplares, entre eles: *Escola de chuva*, de James Rumford, Editora Brinque-Book; *A lua e o sol*, de Fábio Gonçalves Ferreira, Editora Pal; *Ifá, o adivinho*, de Reginaldo Prandi, Editora; *Histórias africanas para contar e recontar*, Rogério Andrade Barbosa, Editora; *Como as histórias se espalham pelo mundo*, Rogério Andrade Barbosa, Editora; *Chico Rei*, de Renato Lima, Editora; *Chuva de manga*, de James Rumford, editora; *Um presente para Adeola: origem da Nigéria*, Ministério da Cultura; *Colecionador de pedras*, de Prioca Amytoni, editora Paulinas; *Contos da natureza*, de

Dawn Cassey e Anne Wilson; *Os mais belos mitos afro-brasileiros*, de Sunny; *Ulomma – A casa da beleza e outros conto*, de Denise Nascimento, editora Paulinas; *O povo do Reino Luar*, de Selma da Silva.

A categoria patrimônio Cultural revela um pouco da cultura afro-brasileira, contava com 6 exemplares, entre eles: *Maracatú*, de Sônia Rosa, editora; *Jongo*, de Sônia Rosa, editora; *Capoeira*, de Sônia Rosa, editora; *Capoeira*, de Darci da Silva; *Memórias de palavras*, Fundação Roberto Marinho; *Africanidades (sé máscaras)*.

Podemos dizer que o Cemei Margarida Maria Alves iniciou o trabalho com as relações étnico-raciais por meio do Programa Mipid, e que no desenvolvimento efetivo com a temática ganhou autonomia pelo fato de seus profissionais apresentarem um compromisso com o trabalho com as relações étnico-raciais, ao logo destes últimos 10 anos, ora com o projeto etnia, ora com o projeto diversidade e ora com o projeto identidade. A autonomia destes profissionais foi demonstrada pela busca de profissionais para a realização de formações, compra de acervo, bem como a confecção de material para desenvolvimento do trabalho. Deve-se ressaltar que durante o período de 2004 a 2014 a escola passou por três diretoras educacionais, por três orientadoras pedagógicas. Estas mudanças de direção e orientação pedagógica não aconteceram simultaneamente, mas de maneira alternada, devido à remoção de diretores e escolha de campo de orientadores pedagógicos por vontade própria. Percebeu-se que, apesar das mudanças, a equipe de educadores permaneceu firme com trabalho das relações étnico-raciais.

3 Capítulo III Análise do corpus à luz da Teoria crítica de Axel Honneth e a questão da ética e estética de Mário Vieira de Mello

Neste Capítulo III, foram expostas as teorias que fundamentaram as análises do material pertinente ao trabalho do Programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade, doravante: Mipid, no período de 2002 a 2007, a partir da descrição realizada no capítulo I e a interpretação do trabalho executado no Cemei Margarida Maria Alves no período de 2004 a 2014, descrição presente no capítulo II. Para essa tarefa foram examinados os autores Axel Honneth com a teoria crítica da luta por reconhecimento, Stuart Hall, com a discussão sobre identidade, Mário Vieira de Mello em sua leitura do estetismo existente na educação brasileira por meio da análise da ética e estética.

A educação brasileira, a partir das discussões de Mário Vieira de Mello (1963), estava centrada na questão conflituosa entre a ética e a estética, entre o poder e a cultura. Foi com este olhar que Mello discute a questão do estetismo na educação brasileira.

O que segue, na análise do que foi exposto no primeiro capítulo, foi dividido em duas seções, a saber: a) Política Pública na Cidade de Campinas e propostas da Secretaria de Educação; e b) Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade: ético ou estético.

Nos exames foram reportados os trabalhos de Eugênio (2014), Queiroz (2012), Santos (2014), Santiago (2014) e Feitosa (2012) pelo fato dessas dissertações tratarem da temática étnico-racial por apresentar rico material sobre tal temática na região metropolitana da cidade de Campinas, e Ferraz (2001) por tratar da temática de política pública existente e utilizada na Rede Municipal de Campinas. Esse material possibilitou um olhar mais aproximado da realidade dessa pesquisa e permitiu um exercício de reflexão e diálogo com a mesma, trazendo mais elementos para a discussão.

Podia-se dizer que o Programa Mipid foi inicialmente um programa de governo que sensibilizou a Rede Municipal de Educação frente à necessidade de trabalhar as relações étnico-raciais por meio da valorização da História e Cultura de África e de afrodescendentes. Mas as mudanças de governo ao longo da existência do programa aqui descrita, de 2002 a 2007, apontava descontinuidade do programa, principalmente

no que se referia ao trabalho centralizado na Secretaria Municipal de Educação e seus Núcleos de Ação Educativa Descentralizada.

Percebeu-se que o trabalho de formação e desenvolvimento do Programa Mípid deveria ter uma relação direta com o trabalho dos Orientadores Pedagógicos nas unidades educacionais e com o das Coordenadoras Pedagógicas nos Naeds, bem como a atuação dos Supervisores Educacionais. Muito embora o trabalho nas unidades educacionais nas quais se encontravam profissionais comprometidos com o trabalho frente à Lei 10.639/2003, a despeito das mudanças de estruturas de governo, manteve-se firme com seus propósitos frente à educação das relações étnico raciais.

3.1 Política Pública na Cidade de Campinas e propostas da Secretaria de Educação

Iniciou-se esta análise com a questão da política pública pelo fato de ser ela o fio condutor de todo o trabalho, uma vez que ele se pautava na Lei 10.639/2003, uma política de ação afirmativa. Neste sentido, procurava por meio das considerações de Ferraz (2001) e Santos (2014), tecer algumas reflexões desde os anos 1990 a 2014, período que surge posicionamentos do legislativo e da Secretaria Municipal de Educação, doravante: SME, frente à temática. Posicionamentos estes, que possibilitava interpretar parte do material dessa pesquisa.

Em 1990 foi promulgada a Lei Orgânica do Município que tratava da inserção no currículo das escolas municipais de Campinas o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Esta lei só foi percebida pela SME em 1995 e ainda de uma maneira bem tímida. Como relatou Santos (2014), em sua pesquisa:

Com relação à pesquisa no Diário Oficial do Município de Campinas, foi possível perceber que a Lei Orgânica do Município no ano de 1990 colocou a temática racial na agenda do governo da cidade, independente do partido político que viesse assumir posteriormente a Administração; a Portaria SME nº 1163/90, colocou na agenda da Secretaria da Educação a temática racial. No entanto o que se percebeu foi um enorme silêncio no primeiro período de 1990 a 1992. Todos os itens, previsto pelo artigo 224, da Lei Orgânica, que deveriam ser incluídos no currículo escolar o foram, conforme pode ser percebido através das manchetes e dos atos normativos do executivo e legislativo no referido período. Em janeiro de 1991 a manchete referente a um projeto desenvolvido pela Secretaria de Ação Social, se refere a um “não

esquecimento” da cultura negra nas oficinas desenvolvidas com os alunos durante o período de férias, porém a prerrogativa era da Educação, uma vez que a lei se referia a alterações no currículo escolar (SANTOS, 2014, p. 69).

Por cinco anos, a SME ignorou a lei orgânica, cujo artigo 224, válido ressaltou que nessa secretaria já existiam programas de formação continuada. O que levou a SME a ter tal postura? Qual foi a política adotada pela SME para seus projetos, programas e currículo? Neste sentido, para entender parte da política pública adotada pela SME, recorreu-se a Ferraz (2001), especialmente quando ela afirmava que:

Os estudos já realizados apontam que, a consolidação de uma políticas de capacitação precisa dar-se através de levantamentos sistemáticos das necessidades de formação contínua, a partir da prática das escolas, dos pedidos dos professores e dos problemas enfrentados no dia-a-dia da sala de aula (FERRAZ, 2001, p.32).

Entendendo que a maioria das escolas da Rede Municipal de Campinas estava situada em bairros periféricos da cidade e que nestas unidades tinham um percentual de alunos pardos e negros, estas unidades deveriam considerar em seus projetos pedagógicos a questão do pertencimento racial, já que a formação continuada oferecida pela SME deveria atender as demandas dessas unidades educacionais. Neste sentido, Santos (2014) denunciava o negligenciamento de tal demanda das unidades educacionais por parta da SME.

Na cidade de Campinas, conforme pesquisa, verificamos que desde os anos 90 há na legislação municipal duas leis que previam a adequação no currículo, mas não se percebeu qualquer iniciativa no sentido de readequação curricular, mesmo havendo uma política de formação continuada para os profissionais da educação, uma coordenadoria responsável para este fim, uma ampliação no leque de opções de cursos e grupos de estudo. Somente após uma década, percebemos as primeiras iniciativas que foram se expandindo e diversificando até se ter um programa específico para assessorar a readequação curricular e atender ao disposto na legislação municipal e federal (SANTOS, 2014, p. 72).

Neste sentido, a unidade enquanto espaço de reflexão da formação humana deveria perceber sua demanda a partir de seus alunos e considerando o que eles traziam para escola enquanto cultura, histórico de vida e, assim, pautar sua prática pedagógica para atender, entender e compreender a comunidade na qual estava inserida. Ferraz (2001) trouxe essa discussão em seu trabalho ao procurar refletir sobre a questão da formação continuada e a implementação do projeto pedagógico construído a partir autonomia da unidade educacional.

Outro ponto a considerar é as reuniões em nível de unidade escolar, estratégia de formação presente em todo o período estudado. Apesar de todo investimento efetivado, e da unidade escolar ter autonomia para gerenciar seus espaços (físico/tempo), ainda é necessário que fortaleçamos a escola para que ela transforme-se em espaço de formação permanente e que concretize seus próprios projetos, de forma que seus profissionais possam ser protagonistas, (FERRAZ, 2001, p. 188).

Foi importante perceber que essa demanda pautada pela legislação surgiu de lutas do movimento negro que vislumbrava na educação a possibilidade de reflexão no interior da escola sobre a questão racial e, deste modo, uma mudança efetiva nas relações existentes pautada na introdução da história e cultura africana e afro-brasileira o que permitiria aos alunos e professores uma visão ampliada da questão racial e das contribuições do negro para a sociedade brasileira, em especial a campineira.

Colocar a temática racial na agenda do governo foi um esforço repleto de lutas que perdurou por anos. Foi incansável o trabalho do Movimento Negro, demonstrando para as autoridades dos governos as diferenças sociais, culturais e econômicas entre negros e brancos, e reivindicando políticas públicas de reparação, através principalmente da Educação como garantia de direito de cidadania, (SANTOS, 2014, p. 69).

Santos (2014) denuncia a inexistência de projetos e programas no período de 1993 a 1996, o que nos possibilitou visualizar as resoluções da Secretaria de Educação, bem como essas manchetes apontadas pela Prefeitura Municipal de Campinas.

O segundo período de 1993 a 1996, foi o que menos atos normativos foram publicados e o que mais documentos para explicitar a proposta de trabalho da Secretaria de Educação foram produzidos. Neste período a preocupação com a formação dos professores e especialistas ficou evidenciada. Houve uma ampliação no leque de temas e projetos oferecidos aos educadores da Rede Municipal, mas não foi possível perceber que a temática racial estava entre os grupos de estudo, projetos ou oficinas pedagógicas, (SANTOS, 2014, p. 70).

Mesmo com o aparato legal, ou seja, com a mudança da Lei Orgânica do Município de Campinas, que em seu artigo 224 apontava como dever, o trabalho com a temática racial, a SME continuava ignorando essa questão. Deste modo, Santos (2014) reiterava a questão da inexistência de reflexão a despeito da temática e de mudanças efetivas para uma atuação pedagógica no interior da escola pautada na formação humana e percebendo o negro como aluno da rede de ensino e, portanto, com demandas a ser atendidas, em primeira instância, na unidade educacional e, num segundo

momento, pela SME, por seu setor de formação continuada. Na visão de Ferraz (2001), a SME deveria perceber e atender as demandas apontadas pelas unidades educacionais.

O período de 1997 a 2000 traz a manutenção dos mesmos temas para os subprojetos e grupos de estudo. Em 1998 é assinada e publicada a lei municipal nº 9777/98 que institui na disciplina de história temas como a história do negro e sua contribuição na sociedade. Mesmo com esta lei de junho de 1998, não é possível detectar nos atos normativos do DOM qualquer ação no sentido de acatar o disposto, nem mesmo nos documentos produzidos pelos especialistas. A própria Lei Orçamentária para o ano seguinte prevê recursos para a implantação do projeto Saúde do Escolar, para a Educação Especial e Projeto Eureka (SANTOS, 2014, p. 70).

A discussão aqui não desejou avaliar a importância desses determinados projetos, mas o fato de não se inserir a questão racial nos projetos e programas da Rede Municipal de Ensino de Campinas, e quais seriam os motivos para o silenciamento de tal discussão.

O silêncio pode ser traduzido como negação em se discutir certa demanda, como desqualificação do problema, como ocultamento da realidade, como não reconhecimento do problema apresentado, como forma de manutenção da situação, e neste caso o descumprimento de uma lei, (SANTOS, 2014, p. 70).

Com a introdução do novo governo de cunho democrático e que buscava atender as demandas da população mais carente, iniciou-se uma discussão mais efetiva com o movimento negro. Neste sentido, criou-se um ambiente para a retomada da legislação vigente da lei orgânica do município que tratava da questão racial e da possibilidade da implementação de projetos e programas que pudesse levar ao interior da escola e, conseqüentemente, aos alunos negros e afrodescendentes, a valorização da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

O período de 2001 a 2004 iniciou com os mesmos temas de formação, programas e projetos. Porém, a partir do Programa de Governo do Prefeito e da Secretaria de Educação, a temática foi ganhando espaço nos grupos de formação, em ação conjunta com a Secretaria de Saúde, (SANTOS, 2014, p. 71).

Com as discussões em andamento, a SME criava um movimento na secretaria para possibilitar a discussão da temática racial. Movimento este, que mais tarde faria surgir o *Memória e Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade*.

Em novembro de 2002 um ato normativo, quebra o silêncio sobre a temática racial nos currículos escolares da rede municipal com o lançamento do Projeto Cultura Negra e cidadania com objetivo de abrir o debate sobre as questões relativas ao estudo do negro na formação sociocultural brasileiros tendo como público alvo os especialistas e dois representantes de cada escola, (SANTOS, 2014, p. 71).

No primeiro momento, de 2002 a 2004, o Mipid criou um Grupo de trabalho (GT) intitulado *Memória e Identidade*: resgatando a cultura negra na SME/FUMEC, o qual tinha como objetivo edificar ações que promovessem a valorização da história e cultura africana e de afrodescendentes, objetivo este, a ser alcançado por meio de cursos, projetos oficinas, grupo de estudos integrado aos projetos pedagógicos das escolas, ou seja, sempre com a finalidade de aproximar as escolas dessa temática.

Foi importante ressaltar que na cidade de Campinas, a Lei Orgânica já previa a necessidade de mudança no currículo desde 1990, ou seja, estas discussões já eram presentes na sociedade. Talvez essa fosse a razão da apresentação da cidade no pioneirismo com a temática étnico-racial, antes mesmo da alteração da LDB. Nesta perspectiva, Santos (2014)

Em março de 2003 é aprovada a Emenda nº 35 à Lei Orgânica do Município acrescentando um capítulo sobre as políticas afirmativas da população negra e afrodescendentes onde prevê que o município programará políticas de ação afirmativa e promoção da igualdade inclusive com a implantação de cotas nos quadros da administração pública direta ou indireta, a pluralidade étnica nas propagandas institucionais dentre outros (SANTOS, 2014, p. 71).

Assim, além de possibilitar a discussão da temática, criava condições de alterar efetivo trabalho na questão da temática racial elegendo tal temática como demanda efetiva da população negra e, portanto, demanda a ser discutida, implementada no interior da SME e conseqüentemente, da unidade educacional.

Depende da iniciativa do governo federal, estadual, municipal no sentido de proporcionar para os professores a capacitação necessária para que a temática chegue à sala de aula. Os cursos de formação de professores nas faculdades e universidades não podem se omitir da responsabilidade perante esta legislação que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e perante a população brasileira, (SANTOS, 2014, P. 69).

A Universidade Candido Mendes, pelo seu Centro de Estudos Afro-brasileiros, realizou um curso de História e Cultura Afro-brasileira, com 72 horas de carga horária, com 42 participantes, divididos em 3 módulos. Assim,

Em 2003 um convênio com a Universidade Cândido Mendes proporciona aos educadores o curso História e Cultura Afro-Brasileira, em seguida outro convênio com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (SANTOS, 2014, p. 71).

A SME deveria ter se posicionado frente aos gestores e tornado sua inclusão nos cursos obrigatórios, para os seus gestores: supervisores educacionais, coordenadores pedagógicos, diretores educacionais, Orientadores pedagógicos, vice-diretores e assessores da SME. Afinal, eles seriam os profissionais que deveriam impulsionar os trabalhos frente à obrigatoriedade da implementação da Lei 10.639/2003. Mesmo a SME tendo a política de respeitar as demandas das escolas, como já foi dito anteriormente por Ferraz (2001), e que também já havia apontado a questão étnico-racial percebida como demanda intrínseca das unidades educacionais, o MIPID foi considerado marco legal contra o silenciamento nas relações étnico-racial como aponta Santos (2014). De acordo com ela,

A instituição dos educadores étnicos, através do Programa Memória e Identidade, Promoção da Igualdade na Diversidade, pode ser considerado um marco na forma de se investir na formação dos docentes para discutir a temática racial com alunos, (SANTOS, 2014, p. 71).

Mas, apesar do marco apontado anteriormente, havia necessidade de estabelecer legitimidade aos educadores étnicos, por eles não estarem em pé de igualdade com os gestores, pois não eram chefias e sim professores da própria rede de ensino, afastados da sala de aula para atuarem como multiplicadores nos NAEDs e escolas. Assim, deveria ressaltar que os cursos foram propostos para os gestores e pela falta deles foram preenchidas as vagas com os professores. Ora, percebe-se que pelo fato destes gestores não desejarem fazer o curso por opção, isso indicaria a falta de interesse pela temática. Como os educadores étnicos poderiam ter legitimidade perante os gestores educacionais? A legitimidade dos educadores étnicos perante esse grupo de gestores não estava consolidada, necessitando desbravar caminhos para efetividade do trabalho e consequentemente da implementação da lei em questão. Neste sentido,

A Secretaria assume a temática das relações raciais, através do Programa Memória e Identidade, Promoção da Igualdade na Diversidade, como um dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação e os professores passam a desenvolver projetos nas escolas com alunos, dentro da jornada em classe e extraclasse, (SANTOS, 2014, p. 72).

Santos (2014) apontou, então, a necessidade de mudanças estruturais e radicais frente a temática racial, ao explicitar o racismo e a teoria do branqueamento como elementos a serem combatidos no interior da SME e, assim, nas unidades educacionais.

O currículo e os conteúdos escolares precisam ser revistos, conceitos precisam ser desconstruídos. O mito da democracia racial precisa ser desmascarado, a ideologia do racismo e do branqueamento combatidas por meio de questionamentos e análises críticas, com o objetivo de eliminar conceitos e ideias que afetam negativamente os negros (SANTOS, 2014, P. 69).

De outra perspectiva prática, como proceder para incentivar as escolas para a discussão da temática étnico-racial?

Dessa forma, a articulação do trabalho coletivo no interior da escola deve fazer a mediação entre a política educacional do sistema e o projeto pedagógico da escola; e as mudanças desejadas nas práticas dos educadores, assim como, o período de tempo que se prevê que ocorram precisam estar explicitados, tanto no programa quanto na política de educação, (FERRAZ, 2001, p.32).

Notou-se que a questão da formação continuada atrelada às demandas geradas pela unidade educacional poderia ser algo inovador dessa rede de ensino. No entanto, a necessidade da discussão da temática racial já se constituía uma demanda das unidades educacionais não percebidas e/ou não valorizadas pela SME. Havia a necessidade de fomentar essa demanda no interior da unidade educacional e, a partir de seus educadores, criar os projetos em tais unidades, como indica Ferraz (2001).

As ações de formação continuada devem atender às necessidades identificadas nas escolas e estar a serviço de seus projetos educacionais, podem ser realizadas pela secretaria ou, ainda, pela própria escola. De qualquer forma, é importante considerar que as ações envolvem diferentes escolas, que cada uma delas deve ter necessidades e questões específicas, que precisam ser contempladas pelo processo de formação, (FERRAZ, 2001, p.32).

Foi necessária uma intervenção maior do governo municipal para que de fato as escolas apontassem tal demanda. Assim, logo em seguida foram apresentadas nos projetos pedagógicos e no centro das discussões tal necessidade de discussão e reflexão frente à temática racial, como aponta Santos (2014):

Nos Congressos Municipais de Educação realizados no período, os educadores se manifestaram favoráveis à inclusão da temática no currículo escolar. Podemos verificar pelas publicações em DOM as várias iniciativas, como Seminários, Conferência, Exposições, Grupos de Formação, Resoluções, abertura de processo seletivo para a contratação de capoeirista, na discussão sobre a Anemia Falciforme, dentre outras que evidenciam uma intenção da Secretaria de Educação e do Gabinete do Prefeito em que a temática racial seja incorporada no currículo das escolas municipais, (SANTOS, 2014, p. 71).

Santos (2014) denunciava a descontinuidade dos projetos associados ao programa Mipid, o que poderia enfraquecer o trabalho realizado pela Secretaria de Educação na administração anterior. E esta ação inviabilizaria parte do processo de atuação pedagógica, principalmente no que se referia à formação continuada por meio de instituições renomadas. Este tipo de formação continuada especializada permitiria aos educadores um trabalho de qualidade no sentido de ter como referência uma instituição que já havia trabalhado com a temática étnico-racial e, assim, possibilitando a troca de experiência, e enriqueceria a formação e conseqüentemente a atuação do educador no interior da unidade educacional.

No período de 2005 a 2008 percebe-se uma continuidade em algumas ações iniciadas na administração anterior e a retirada de outras. Não é renovado o contrato com os capoeiristas, nem a parceria com a Secretária de Saúde para continuidade dos trabalhos sobre a Anemia Falciforme. Não existe mais a formação dos educadores por instituições contratadas. Os educadores étnicos foram os responsáveis por esta ação, (SANTOS, 2014, p. 71).

As identidades foram construídas a partir de relações entre os indivíduos; e os discursos influenciariam estas relações e conseqüentemente a construção da identidade. Daí a necessidade para as crianças de estratégias e iniciativas que colaborasse para uma construção de identidade e que contemplasse a história e a cultura de seus antepassados o efeito sentindo, desejado seria que os indivíduos pudessem se sentir representados pelos discursos utilizados pelas instituições, especialmente pela escola a qual pertencia o seu filho.

A liderança talvez fosse a palavra de ordem tanto nas escolas, quanto nos NAEDs e na rede como um todo, no sentido de que os discursos, as práticas e os procedimentos pudessem ter uma linha de trabalho mais definida. No relatório, encontravam-se dados em relação aos cursos que ambos foram oferecidos aos gestores, mas inicialmente, e pela falta de interesse deles, foram oferecidos a outros profissionais da rede.

Para o cumprimento da obrigatoriedade da Lei 10.639/2003, esses cursos deveriam estar inclusos na jornada dos gestores, quer fossem Supervisores Educacionais, Diretores Educacionais, Coordenadores Pedagógicos, Orientadores Pedagógicos, Vice-diretores e assessores. Esses profissionais deveriam ser a liderança desse programa na rede, nos NAEDs e nas escolas.

Esta responsabilidade, na Secretaria Municipal de Educação de Campinas, pertence aos funcionários da hierarquia inferior, segundo Elmore, ou seja, aos supervisores educacionais, aos coordenadores pedagógicos, aos diretores e aos orientadores pedagógicos, (SANTOS, 2014, p. 73).

Desse modo, acreditava-se que sob a liderança dos diretores educacionais e a inclusão dos cursos dentro da jornada de trabalho desses profissionais, poderia redundar em resultados mais promissores para o programa proporcionando a abertura de portas frente ao trabalho da temática étnico-racial.

Cabe aqui ressaltar que como instrumento normativo que regulamenta os problemas que envolvem uma sociedade, a lei 10.639/03, seguiu todo o protocolo até alcançar a categoria de política pública. Foi uma demanda popular apresentada através da ação do Movimento Negro, no sentido de mobilizar a atenção dos governantes, para as diferenças sociais entre brancos e negros, que superam a questão econômica. A educação como responsável pela formação da população, e um dos instrumentos de garantia de direito e cidadania, deverá adequar o currículo à realidade étnica da população brasileira, (SANTOS, 2014, p. 72).

A indiferença talvez fora a marca mais perversa do discurso daqueles que ditavam as regras da sociedade, usar da discriminação, preconceito e racismo, muitas vezes de forma velada, nas entrelinhas. A indiferença, aqui apontada, não se tratava de falta de palavras, porque muitas vezes o discurso era utilizado de forma clara, mas o que apresentava era o silêncio das vozes do discurso que deveriam fazer o contraponto em sua defesa, a luta por aqueles que sofriam se sentindo culpado por serem discriminados. Sendo assim, todos deveriam ser envolvidos:

De aluno, professor, diretor. Porque não é só com aluno. Envolve a todos. Preconceito atinge a todos. Atinge as crianças, atingem os profissionais, o diretor, o funcionário da limpeza, atinge todo mundo. Não escapa ninguém. Ele é silencioso e dolorido. E as crianças é pior (Participante 10).

Mas, de acordo com o relato da Participante 10, ela revelou ocorrências que denunciam a prática da discriminação, preconceito e racismo. Apontou ainda atitudes de professores frente aos gestores e aos alunos, neste sentido esses professores os quais

deveriam prestar seus serviços à população, seu verdadeiro patrão. Segue o relato da participante em relação à direção:

Lugar de negro (não falavam com todas as palavras) é lá no Oziel, na periferia. Não podia ser numa escola de centro. Então eu fui percebendo. Então eu falei se estão fazendo isso comigo, o que não estão fazendo com as crianças? (Participante 10)

Observou-se no decorrer da pesquisa sobre o Mipid que as atitudes de preconceito racial, discriminação racial e racismo estavam muito presentes no interior das unidades educacionais, atitudes estas, que se destinavam aos alunos e também a equipe gestora, na maioria das vezes velada como foi mostrada no capítulo I. Percebeu-se que mesmo com o aparato da lei e as discussões provocadas pelos programas e projetos criados pelas SME, em especial o Mipid, não foi suficiente para banir da escola posturas inadequadas de professores, funcionários e alunos. Feitosa (2012) aponta a necessidade de reflexão sobre esta questão:

É fato, portanto, que as instituições de ensino no Brasil estão longe de atender, entender e considerar as diferenças culturais e étnico-raciais dos educandos. Assim, entendemos que a demanda por políticas de reparação, para além do aparato legislativo, se fazem necessárias, para que o Estado e a sociedade possam ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, pela política de branqueamento e pela manutenção de privilégios de grupos com poder de governar e influir na formulação de políticas, no período pós-abolição, (FEITOSA, 2012, p. 42).

No relato a ser exposto, a fala dos professores era mais generalizada, no sentido de usar a expressão “negro” de forma pejorativo e como se negro não pudesse ser considerado humano, ao entender que a escola é o local de convívio e de formação humana e que todos que ali estão deveriam ser tratados como tal.

Mesmo a gente percebendo que alguns, como eu falei pra você, mesmo aqueles outros que também achavam, que por exemplo, tinha alguém que achava que isso daí é um problema mais do negro. Eles falavam a o problema é do negro, então é ele quem tem que resolver. Então mesmo esses daí foram percebendo que a questão não é bem assim. Que realmente existe a questão e ela tem que ser enfrentada (Participante 10).

O uso de estratégias em sala de aula para reforçar a de discriminação, preconceito e racismo, colocavam os alunos em situação de risco, de exclusão. Os alunos negros, afrodescendentes, pobres tinham poucas possibilidades de superar a posição social ou econômica na qual se encontravam, pois a escola estava tolhendo o

direito de igualdade de oportunidades para todos e sofrendo de discriminação de raça. Segue abaixo o relato:

Uma menina branca tinha notas baixas. E eu queria saber por que esta menina estava com notas tão baixas? Aí ela falou assim. Mas Marli, não se preocupe, a menina é clarinha e é da rua de cima. Isso significa era branca e da rua de cima não tinha problema. Aí eu falei, mas por que essa fala da professora? Aí eu fui para a sala de aula, observar o trabalho dela. Eu vi uma fileira todinha os meninos negros e os pobres. Quer dizer os meninos da rua de baixo, os favelados e os negros. Então quer dizer não é falado, é feito. Isso tem que ser discutido (Participante 10).

Feitosa (2012) apontava a importância de o educador em desconstruir as posturas racistas no interior da unidade educacional. Neste sentido, a citação abaixo serve como contraponto para que o educador possa refletir sobre a função social da escola e o papel do educador.

Ademais, as crianças evidenciaram quão positivas são as suas representações acerca da professora. A professora como pessoa valorizada na escola teria um papel importante na desconstrução das representações negativas que as crianças têm do segmento negro, ou seja, a professora poderia de maneira muito eficaz ajudar na desconstrução da cultura racista na escola se valorizasse o segmento negro, por meio do trabalho efetivo, do empenho em inserir a cultura e história africana e afro-brasileira no cotidiano escolar das crianças; trabalhasse com as crianças o respeito pela diferença, a começar pela organização da sala de aula de maneira mais democrática, onde todos tivessem os mesmos direitos e deveres; se intervisse nnos conflitos raciais de maneira a ajudar as crianças a percebê-los, resolvê-los; se conduzisse a pensar criticamente e não sustentasse nem alimentasse postura racistas no ambiente escolar, (FEITOSA, 2012, p. 226).

A prática da discriminação racial, do preconceito racial e até mesmo do racismo tinha sido frequente no interior das escolas em Campinas, como aponta Feitosa (2012) em sua pesquisa. E isso é também evidenciado nas pesquisas de Queiroz (2012), Eugênio (2014), Santos (2014). Neste sentido, foi necessário refletir sobre a formação dos professores e suas posturas em sala de aula e perceber a denúncia de discriminação, preconceito racial e racismo que se encontrava no interior da unidade educacional para se refletir em possibilidades outras que trouxesse ao cidadão negro a questão de um tratamento humanitário e igualitário. Neste sentido, Feitosa (2012) permitiu um olhar sobre os professores e suas posturas no interior da escola.

Além do que os professores reprodutores de uma lógica racista foram infelizmente educados, também, por meio desta cultura de discriminação. Não estamos insentando o professor do erro de não valorizar a diversidade étnico-racial em sua prática pedagógica, mas estamos querendo mostrar o quão complexa é a questão do preconceito racial no nosso país, (FEITOSA, 2012, p. 36).

O trabalho na escola apresentava problemas em relação à questão do preconceito e discriminação pelo fato de na relação aluno/aluno a direção conseguia atuar de forma mais significativa, pois os alunos procuravam a direção e falavam sobre o assunto, mas a relação professor/ aluno, muitas vezes não tinha como ser vista e havia resistência por parte dos professores, como ficou demonstrado pelas falas dos professores apresentadas anteriormente.

O que mais preocupava era a questão de as escolas da Prefeitura Municipal de Campinas/ Secretaria Municipal de Educação, PMC/SME, terem como trabalho a questão da gestão participativa e democrática, aliado ao projeto educacional sócio interacionista. Ou seja, existe um discurso do aluno como cidadão ativo, da gestão democrática, mas se percebeu que na prática não era exatamente o que acontecia. A gestora apontou:

O racismo ele não é individual, ele é social. Então às vezes a gente briga com as pessoas, mas aquilo é criado no menino negro. Ele ser inferior é criado no branco ele ser superior[sic] (Participante10).

Esses discursos do aluno cidadão estavam presentes no Projeto Pedagógico, em planos educacionais, mas descolado da realidade, do cotidiano do aluno. Em outras palavras, o discurso trazia uma realidade mascarada, muitas vezes dificultando a atuação dos gestores no que se refere ao trabalho com as relações étnico-raciais.

Então a gente sentiu essa dificuldade. Mas depois eles foram entendendo e os trabalhos e o trabalho que você desenvolveu aqui. Nós percebemos que houve depois uma aceitação e eles foram percebendo que realmente existe o problema e ele tem que ser solucionado. Temos que buscar solução pra ele (Participante 11).

O programa Mípid partiu de alguns desses posicionamentos para pensar numa escola antirracista, pelo fato de seu Grupo de Trabalho (GT) ter iniciado em 2002, mas o programa só passou a existir de fato em 2004. A fala do Gestor, Participante 9, nos esclareceu sobre esse assunto:

Enfim, a gente começou pensar nesta questão. Pensar a questão de começar a formar pessoas. Formar os professores e os especialistas em educação, mostrando como é que a gente, aluno negro passou por esta escola. O porquê que há essa evasão? Acho que isso é uma responsabilidade também. Claro que eu estou colocando bem superficialmente, bem ali, no alto. Mas poxa, não é uma escola acolhedora, se a gente não é percebido dentro da escola. Não é tratado como igual (Participante 9).

O material didático que deveria, a partir da lei 10.639/03, trazer uma discussão com o foco na educação antirracista, ainda trazia muita hostilidade para com os alunos afrodescendentes e sua cultura. A fala da educadora étnica, a Participante 3, nos possibilitou ter uma parte da visão da escola. Assim ela dizia:

Teve até um livro que foi debatido a questão de um livro, a questão de uma pessoa que publicou um livro falando sobre [...]. Que foi dá aula sobre os negros e de repente ela mostra a figura no livro dos negros um acorrentado no outro com cara de macaco passando e aí o menino não quis [...] saber dessa história? Do menino que não quis mais ir pra escola e ninguém sabia o porquê e aí o pai: mais porque você não quer ir mais pra escola?, aí que foi né? Depois de muito diálogo lá conseguiu saber que o menino não ia lá porque lá a professora dizia que os negrões eram macacos, e ele era negro, e dizia que tudo era macaco [...]. Onde a autora foi processada recolheu todos os livros da [...] Os livros que tava [sic] aí na praça e a partir daí a gente começou olhar até melhor, para essa questão dos livros também, (Participante 3).

Como poderiam os professores modificar, ou melhor, refletir coletiva e individualmente sobre questões como estas do livro didático; que se apresentava com imagens negativas de negros, numa condição de inferioridade, se não fosse colocando em pauta tal discussão e assim a necessidade de pesquisa, de formação, palestras, cursos que os auxiliassem a mudança em relação a essa temática. Neste sentido, a educadora étnica, a Participante 4, nos esclareceu com sua fala:

A gente é um educador étnico para lidar com as questões é preciso ser um educador étnico. Cuidando para não esbarrar na vaidade e por não ter feito formação é a experiência que nos torna inevitavelmente diferente. Às vezes as pessoas agem de forma racista por desconhecimento. Tirar esse véu do racismo é uma coisa complexa (Participante 4).

O gestor, Participante 11, apontou na sua fala a importância de se discutir as relações no interior da escola e os benefícios que essa discussão poderia trazer para o interior da escola; principalmente para os alunos, em especial o aluno afrodescendente que assim passaria a ter espaço e oportunidade de se reconhecer como tal e ter o direito da participação de fato ativa.

O que eu percebo é que a gente começa a enfrentar a situação assim de uma forma que vai desmascarando e as relações elas passam a ser melhores. Que por exemplo na aprendizagem. Pro aluno melhorar a autoestima dele. Vai melhorando a autoestima, por que por exemplo, um aluno que geralmente ele se sente diminuído, com estas práticas e se ele tem elementos, (o aluno, o professor) para enfrentar, para resolver esses problemas, então ele fica melhor (Participante 11).

Percebeu-se que para os profissionais do Programa Mipid era importante entender que a mudança seria necessária. A luta contra a estrutura tradicional da escola

e o discurso dominante que estava tão enraizado no discurso da escola e da sociedade. De fato, a dificuldade de atuação percorreu toda a trajetória do programa e que parte desta problemática estava presa à questão da resistência, fosse dos especialistas da educação, da escola ou mesmo dos professores. Talvez pudesse ter sido dito que a Lei era nova e como tudo que era novo se levava um tempo para se concretizar, entendendo-se que na educação sempre haveria a necessidade de um processo para que se pudessem efetuar mudanças. O relato da Participante 7 nos ajudou a esclarecer essa problemática da dificuldade de se implementar numa atitude antirracista no ambiente escolar:

Não estou culpando o professor, eu estou dizendo que a estrutura montada exclui. E o professor pode ser um agente de mudança desse projeto todo. Ele, ele [...] Esse sistema montado dessa forma, mais você não precisa concordar com ele, você pode romper com ele. E aí tá assim a sua postura, então aí vem junto ao curso de boneca vem cursos nesses GT, que foi fantástico, vem muitas ideias. A rede pede mais momentos de formação e aí então nós vamos buscar o Educar para Igualdade Racial (Participante 7).

Mesmo com a questão da necessidade de mudança por meio de processos, da construção de condições para a implementação de uma determinada lei, principalmente quando se refere à educação, e nesse caso houve o fato de os professores resistirem, burlarem a lei, ou como o Participante 11, relatou, escamotear, conforme o relato:

Nem sempre o professor, o professor, ele tá preparado para lidar com essas questões, até porque muitos deles acham que a forma de lidar com isso é não lidar. Ou seja, é esconder, é escamotear. Quer dizer, ajudar a escamotear uma coisa que estar ocorrendo (Participante 11).

Para corroborar com a fala do Participante 11, utilizou-se um fala de Feitosa (2012) apontando a questão do desespero dos professores para lidar com as relações étnico-raciais. Percebeu-se da necessidade de uma mudança mais efetiva do que o aparato da lei e o oferecimento de formação continuada, Feitosa (2012) apontava para uma mudança curricular.

Alem disso, tais pesquisadoras apontam com veemencia o despreparo dos professores para lidar com as tensões raciais nestas instituições. Suas obras configuram-se, portanto, em um espécie de denúncia acerca de práticas discriminatórias nas escolas; não apenas na relação entre crianças, educadores e funcionários, mas também na estrutura curricular com que é mantida a instituição, ou seja, a “grade curricular” embranquecida”, (FEITOSA, 2012, p. 39).

Entendendo a escola como espaço de convívio e que nela estavam presentes as crianças de etnias e culturas diferentes, a escola não pode privilegiar apenas uma etnia e uma cultura. Ela necessitava pautar seu trabalho procurando ampliar seu currículo para

que, dessa forma, permitisse possibilidades de atuação pedagógica mais democrática e justa.

Dando continuidade à análise do material do primeiro capítulo, em relação ao programa Mípid, utilizou-se da reflexão propostas por Mário Vieira de Mello sobre a educação brasileira. A partir da discussão do ético e do estético, esse autor nos ajudou a analisar como se procedeu a implementação do programa Mípid na SME Campinas.

3.2 Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade: entre o ético e o estético

Mário Vieira de Mello trouxe para as discussões deste trabalho a questão da ética e da estética, sendo a primeira pautada nas ideias da reforma de Lutero, tendo como eixo norteador o rigor, o dever, a busca pela verdade; e a segunda pautada no renascimento italiano, e no romantismo francês, tendo como foco central a beleza, a emoção, o culto ao prazer.

Em termos de transcendência ética e de imanência cosmológica tal seria o sentido do conflito entre as forças espirituais do Renascimento italiano e as Reformas de Lutero. A cultura da Europa de nossos dias se caracteriza, pois, pela circunstância de ter uma base ética transcendente – o que explica o fato de ter a ideia de Bem absoluto uma perfeita atualidade para nós – e de ao mesmo tempo abrigar no seu seio tendências imanes e cosmológicas em virtude das quais esta ideia poderia ser compreendida de um ponto de vista meramente relativista (MELLO, 1963, p. 118).

Mello se inspirava na filosofia de Sócrates/Platão, retomados por Kierkegaard, e Nietzsche e, a partir dessas contribuições, defende a valorização do ético, busca o equilíbrio entre o ético e o estético, uma vez que ele denunciava estetismo existente na cultura brasileira. Em sua obra, Mello apontava que o Brasil tinha como princípio norteador o estético numa percepção poética na qual se amava o belo pelo belo. Neste sentido, Mello traçou uma discussão entre o transcendente e o imanente, sendo o primeiro voltado para o princípio ético e o segundo para o princípio estético.

Sobre a questão estetizante no Brasil, Mello esclareceu:

Pertencíamos a um mundo novo, mas a qualidade estetizante da ideia romântica permitia que ela aparentemente agisse sobre nós com uma rapidez incalculável, fazendo-nos envelhecer séculos de um dia para o outro, transformando-nos em seres blasés, um pouco céticos, um pouco indiferentes, um pouco idealistas, em resumo, criando para nós um estado de alma que na França se explicava pela particularidade da situação histórico-cultural em que

se encontrava, mas que entre nós se explicava unicamente pelo fato de que estávamos prontos para adotar qualquer estado de alma que viesse cercado de fumaças de prestígio, (MELLO, 1963, p.173).

Ao denunciar o caráter estetizante da cultura e assim a necessidade de criarmos uma cultura voltada para a ética no Brasil, na discussão trazida aqui por Mello, fez-se urgente buscar um equilíbrio entre o princípio ético e o estético, ou seja, precisava de um olhar para o belo e para as emoções, mas também que pudesse refletir sobre os deveres para que tivesse garantido êxito aos objetivos frente às demandas da sociedade.

Uma tal situação nos obrigará a tomar consciência do problema ético, pois seria impossível ao esteta imaginar medidas contra uma realidade que não conhecesse. Na medida em que a ideia que se tiver do Belo for afetada pela ideia que se tiver do bem, a posição espiritual representada pelo estetismo se tornará impossível. O Brasil acederá a uma compreensão ética de sua própria realidade, não por efeito de propaganda moralista, mas em virtude do simples desejo de atualizar e de tornar mais conformes às suas necessidades espirituais os fundamentos de suas teorias estéticas, (MELLO, 1963, p.201).

Para educação, o princípio estetizante estaria presente em propostas que não se concretizam, em especial as políticas públicas, ou seja, refletir em ações que trouxessem mudanças efetivas frente às políticas educacionais. Neste sentido, a obra de Mello ajudou a perceber que o trabalho frente às relações étnico-raciais nos anos 1990 ficou apenas como um apelo da população negra na mudança curricular por meio do ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira, mas que não foi efetivado nenhum trabalho relevante neste período. Apenas em 1995, havia a semana da consciência negra o que não podia ser considerado trabalho relevante diante da dimensão da proposição da lei e, só posteriormente em 2001, o início da discussão do trabalho com a temática racial que em seguida se tornaria o Programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade, em resposta a implementação da Lei 10.639/2003.

Mello (1963), em sua obra, pontuava a questão do “herói intelectual” o qual foi visto como modelo a ser seguido. De acordo com essa interpretação de Mello (1963), a sociedade brasileira preferia o “herói intelectual” ao homem íntegro e, desta forma, tal preferência estava associada à questão do estetismo que fez parte da cultura brasileira que estava voltada ao belo, ou seja, ser belo, inteligente, foi mais importante do que ser íntegro, até por que o homem inteligente estava preso à ideia do belo, pois ele tinha uma visão mais poética de ser. Ser íntegro tinha certo tom de seriedade, de coisa maçante.

No Brasil há pessoas que indagam com a maior das seriedades quem seria o “homem mais inteligente do país”, como se a inteligência fosse uma faculdade universal que pudesse se aplicar indistintamente aos objetos mais

diversos com uma igual eficiência. Por outro lado, ninguém se preocupa em saber quem será o homem mais íntegro do país. E no entanto haveria mais razões para fazê-lo pois a integridade é uma virtude autônoma que não depende desta ou daquela esfera de sua aplicação. Mas não soa bem ao ouvido, um homem íntegro nos parece ser um moralista sem inteligência e cheio de ressentimento contra o homem de talento, inclinando a uma vida de descuidada boêmia, (MELLO, 1963, p.160).

Na educação, a questão da falta do princípio ético podia ser percebida pela preferência do “herói intelectual” ao homem íntegro, posicionava-se favorável ao princípio estetizante, ou seja, a educação pautada em coisas motivadas pela exterioridade, pela aparência, pela fachada, enfim, pelo estético em detrimento à virtude, ao caráter, ao ético. Os trabalhos pautados em projetos que vinham da escola, atendendo a demandas internas, não buscavam atender a lei. Cumprir com a lei estava ligado à moralidade, era algo tedioso. Neste sentido, percebeu-se que a escola tinha projetos pautados pelas suas demandas, demanda esta, que não observava a questão das relações étnico-raciais como demanda importante, mesmo já existindo lei que tratava da mudança curricular.

Percebeu-se, com o relato abaixo, que as escolas, apesar da lei e sua obrigatoriedade, ainda tinham medidas bem aquém que tal discussão precisava. A resistência também foi observada com as escolas que não trabalhavam com a temática e que apresentava discursos pouco convincentes que em nada justificavam tal atitude.

Agora em relação ao professor a gente não pode falar seguramente, de uma forma muito segura. Mas entre os próprios alunos, a gente tem tomado atitudes. Agora quanto ao Mípid. O programa quando chegou à escola, a gente percebeu certa resistência por parte dos mestres, (Participante 11).

A Universidade Candido Mendes, pelo seu Centro de Estudos Afro-brasileiro, com o curso História e Cultura Afro-brasileira, realizou um curso no qual o número de profissionais das escolas e da SME foi pouco representativo quando relacionado ao número total dos profissionais e o número de escolas da Rede Municipal de Ensino, como foi citado anteriormente no capítulo I. O mesmo ocorreu com o curso do Centro de Estudo das Relações do Trabalho e Desigualdade (Ceert), *Educar para Igualdade racial*, com o tema “Formação de Educadores da Rede Municipal de Campinas”, com 48 horas, e ele obteve a participação de 43 profissionais da educação.

O número de educadores étnicos e de educadores das unidades educacionais que realizaram os cursos não foi suficiente para que pudesse realizar a implementação da Lei 10.639/2003 pelo fato de a rede ser grande e de se acreditar que cada escola deveria

ter uma liderança para estimular o trabalho no interior da unidade educacional. Ferraz (2001) apontou a necessidade da liderança nas unidades educacionais como forma de efetivação do trabalho a partir da demanda da unidade educacional e, deste modo, motivar seus educadores na implantação e implementação de projetos.

Mello (1963) trouxe a discussão sobre o homem cordial pela qual denunciava o fato de que pouco se fez em relação ao racismo à brasileira, realizado com sutilezas, com tapinhas no ombro, mudando a roupagem deste racismo do passado.

Em outras palavras: se o senhor Buarque de Holanda com a expressão cordialidade eliminou deliberadamente os juízos éticos e as intenções apolégicas da sua concepção do homem brasileiro e se, por outra parte, não compreendeu que a segunda alternativa, a possibilidade de fazer intervir o elemento estético na sua interpretação do problema constituía a solução que então se impunha, a razão disso só poderemos encontra-la no fato de estar o autor de *Raízes do Brasil* de tal modo identificado com uma maneira estetizante de compreender o mundo que lhe falta o recuo necessário para distinguir no fenômeno da cordialidade brasileira a manifestação inequívoca de uma cultura determinada pela ideia do Belo, (MELLO, 1963, p. 153).

Ou seja, o problema da cultura brasileira não estava na questão da cordialidade, de que o brasileiro foi movido pelo coração (daí o termo cordis, cordial), e deste modo, o brasileiro agia de forma irracional, cuja ação mesmo parecendo aconchegante, ele foi de violência e gerava a necessidade de ter o autoritarismo na política como forma de ordenação da sociedade; para Vieira de Mello a questão era, sim, cultural, porém de uma cultura essencialmente estética, pela qual o parecer era o próprio ser.

Foi dessa forma, que enxergou-se a implementação de ações antirracistas no currículo escolar. No primeiro semestre de 2006 o programa disponibilizou um curso ministrado pela Unipalmarens, formação voltada para o projeto “A cor da cultura”, da Fundação Roberto Marinho e a TV Cultura, pelo qual os educadores tiveram contato com o material, bem como com as estratégias de trabalhos a serem desenvolvidas.

Algumas unidades educacionais trabalharam com as datas comemorativas, muitas vezes de forma estereotipada e dando a existência às crianças negras apenas nestas datas como se os mesmos por todas as outras datas ditas normais não fossem o que eram e como se esse trabalho com datas comemorativas de fato fosse significativo para as crianças e a unidade educacional. Havia neste discurso aspectos como descontinuidade do trabalho, falta de significado e sentido para as crianças afrodescendentes. E seus efeitos seguramente foram negativos para a percepção do sentimento de pertencimento da criança negra e afrodescendente.

Na perspectiva de entender e dar sentido à questão do sentimento de pertencimento, isso foi discutido, a partir da teoria crítica de reconhecimento, de Axel Honneth, com o fim de exemplificar como ocorre a construção da identidade por meio da alteridade, de como o outro a via e a ampliação da normativa do grupo de interação no qual criança e adulto estavam inseridos.

3.3 Entre a lei e o reconhecimento

A análise do capítulo II, intitulado de “Luta por um lugar ao sol: etnia, diversidade e identidade”, foi dividida em três partes, a saber: a) Entre a lei e o reconhecimento; b) Construção de identidade de bebês; e c) Formação continuada e a construção da identidade de grupo. Para a análise dessa parte do material da pesquisa utilizou-se os autores Honneth (1992, 2013), Dalbosco (2015), Winnicott (1975), Feitosa (2012), Santiago (2014). Honneth e Dalbosco estavam voltados para a questão da teoria do reconhecimento recíproco; Winnicott trazia suas contribuições a partir do brincar e do objeto transicional, e Feitosa e Santiago ajudaram a entender a questão do reconhecimento numa perspectiva escolar por meio de suas pesquisas.

Podia-se dizer que o Cemei Margarida Maria Alves iniciou o trabalho com as relações étnico-raciais por meio do Programa Mipid, e que no desenvolvimento efetivo com a temática ganhou autonomia pelo fato de seus profissionais apresentarem um compromisso com o trabalho com as relações étnico-raciais, ao longo de 2004 a 2014, ora com o projeto etnia, ora com o projeto diversidade e ora com o projeto identidade.

A autonomia desses profissionais do Cemei foi demonstrada pela busca de profissionais para a realização de formações, compra de acervo, bem como a confecção de material para o desenvolvimento do trabalho. Deve-se ressaltar que durante o período de 2004 a 2014 a escola passou por três diretoras educacionais, por três orientadoras pedagógicas. As mudanças de direção e orientação pedagógica não aconteceram simultaneamente, mas de maneira alternada, devido à remoção de diretores e escolha de campo de orientadores pedagógicos por vontade própria.

Em suas reflexões, Axel Honneth (1992) elaborou dos conceitos de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, e cujas relações se estabelecem com os

conceitos de amor, direito e solidariedade. Desse modo, ele buscou delimitar uma discussão a respeito da autorrelação, forma de reconhecimento, formas de desrespeito e ameaça à personalidade.

Este trabalho tinham como um dos seus eixos norteadores a Teoria Crítica da Luta por Reconhecimento, de Axel Honneth, definida como uma gramática moral dos conflitos, que com a Lei 10.639/2003, política pública de ação afirmativa, e os projetos biblioteca e casinha, na busca da construção da identidade de crianças da educação infantil.

A Teoria Crítica de Luta por Reconhecimento de Honneth desenvolvida a partir das ideias de eticidade de Hegel e a intersubjetividade de Mead, trouxe para a discussão a questão da interação social e o reconhecimento recíproco por meio de autoconfiança, autorrespeito, autoestima os quais respectivamente tinha origem no amor, no direito e na solidariedade.

Para uma melhor compreensão foi utilizado o referencial teórico de Axel Honneth, numa apropriação dele da teoria de Mead, na discussão sobre autorrelação e a interiorização da norma.

Mead insere na autorrelação prática uma tensão entre a vontade global internalizada e as pretensões da individuação, a qual deve levar a um conflito moral entre o sujeito e seu ambiente social; pois para poder pôr em prática as exigências que afluem do íntimo, é preciso em princípio o assentimento de todos os membros da sociedade, visto que a vontade comum controla a própria ação até mesmo como norma interiorizada, (HONNETH, 1992, p.141).

O autor chamava a atenção para como um indivíduo estava inserido num determinado grupo, sem perder a sua individuação, entender as aspirações desse grupo e por meio do conflito, tendo como pano de fundo o reconhecimento recíproco. Para isso, o indivíduo necessitava de internalização da normatividade do grupo para ser parte integrante do grupo e como grupo entender os processos de reconhecimento.

Neste sentido, o trabalho realizado pela Cemei Margarida Maria Alves possibilitou ao grupo de crianças princípios e regras de convivência pautadas no respeito ao outro e ao seu pertencimento étnico-racial, bem como a diversidade cultural, como já exposto no capítulo II.

O respeito às características individuais da criança apareceu no Projeto Pedagógico como forma de construção do cidadão, ou melhor, de sua identidade. Este

ponto foi importante no que se referia à questão étnico-racial por que estava implícito neste respeito as suas características físicas, seu fenótipo, como cor de pele, formato da boca, tipo de cabelo entre as características físicas que distinguia a criança branca da negra. Nesse trabalho, outro aspecto mais foi desenvolvido, o respeito à cultura que esse cidadão trazia de seu povo e descendentes. Ou seja, o respeito às características físicas e à cultura afro-brasileira e o reconhecimento de seus descendentes proporcionaram uma postura afirmativa e uma autorrelação positiva a essas crianças e, possivelmente, a seus familiares, devido à constante participação da família nos projetos educativos da mesma. Essas características também envolveriam o respeito à cultura que esse cidadão trazia de seu povo e descendentes. Este respeito às características físicas e à cultura das crianças negras e seus descendentes proporcionaram uma postura afirmativa e uma autorrelação positiva construída a partir da interação com o outro ao longo de sua existência. Honneth explicava que:

Na medida em que relaciona gradualmente a postura afirmativa, motivadora e reafirmadora de seus parceiros de interação, com sua própria realização de experiências ainda não sistematizadas, a criança pequena aprende a formar um núcleo interno de personalidade que, em certa medida, consiste em camadas de uma autorrelação positiva, HONNETH, 2013, p. 62).

Neste sentido, a Cemei encontrou como uma das formas de possibilitar a construção de identidade das crianças negras e afrodescendentes foi por meio do projeto biblioteca, com o empréstimo dos livros para as crianças, assim, esta foi uma das formas de se chegar à família o trabalho realizado na escola em relação ao trabalho com a temática étnico-racial. Alguns dos livros infantis, que as crianças escolhiam para levar para casa como empréstimos, traziam a questão do pertencimento étnico-racial, e em alguma medida, as regras construídas pelo grupo, no que se referia ao respeito ao outro, era ora reafirmada ou construída junto a família. Deste modo, a temática transitava para além dos muros da escola e possibilitava que as crianças negras e afrodescendentes pudessem aumentar sua autoestima.

Outra forma que a escola buscou de chegar às famílias foi por meio das festas das famílias, nas quais eram encenadas peças de teatro e trazidas apresentações diversas que promoviam a temática, sempre de forma afirmativa, por meio do reconhecimento intersubjetivo. Essas foram as formas que a equipe engajada encontrou de fazer a temática transitar para além dos muros da escola.

O empréstimo de livros era um das atividades do projeto pedagógico, observou-se que as atividades do faz de conta, muitas vezes impulsionadas pelos desdobramentos das leituras de histórias e contos africanos, faziam as crianças terem vivências a partir do jogo simbólico de diversos papéis. Jogo de papéis que o Mead chamou de “play”. No entanto, como a relação se dava entre pessoas, e, entendia-se que na relação havia trocas, o outro também o outro recebia influência, ou seja, o sujeito observava as atitudes do outro e as suas, se colocando no lugar do outro e possibilitando que este outro se colocasse no seu lugar, o que poderia caracterizar o que Mead chamou de “game”. Vivências estas, que permitiram às crianças a perceber, na situação de jogo, a atitude e o comportamento seu e do outro, e assim, em alguma medida se colocar no lugar do outro e possibilitar o outro se colocar em seu lugar. Neste sentido, Honneth, interpretando Mead nos ajudou a esclarecer o que ele chamou de etapas de interação, às quais denominou de “play” e “game”.

Mead ilustra essa direção evolutiva geral, como se sabe, recorrendo primeiramente a duas fases da atividade lúdica infantil: na etapa do play, do jogo dos papéis, a criança se comunica consigo mesma imitando o comportamento de um parceiro concreto de interação, para depois reagir a isso complementarmente na própria ação; por sua vez, a segunda etapa, a do jogo de competição ou do game, requer da criança em desenvolvimento que ela represente em si mesma, simultaneamente, as expectativas de comportamento de todos os seus companheiros de jogo para poder perceber o próprio papel no contexto da ação funcionalmente organizado, (HONNETH, 1992, p.134).

Honneth, novamente a partir de Mead, trouxe a questão do “outro generalizado” pela interiorização de suas atitudes normativas, e assim, permitiu um olhar para a construção da identidade que a atividade realizada no interior da casinha possibilitava por meio do jogo simbólico. Percebeu-se que as regras construídas pelo grupo, no que se referia ao respeito ao outro, eram reafirmadas ou construídas junto às crianças o que possibilitava a construção do “outro generalizado” a partir da discussão das relações étnico-raciais, ou seja, tendo como princípio o respeito às características físicas e a diversidade cultural.

Se o sujeito, pelo fato de aprender a assumir as normas sociais de ação do “outro generalizado”, deve alcançar a identidade de um membro socialmente aceito de sua coletividade, então tem todo o sentido empregar para essa relação intersubjetiva o conceito de “reconhecimento”: na medida em que a criança em desenvolvimento reconhece seus parceiros de interação pela via da interiorização de suas atitudes normativas, ela própria pode saber-se

reconhecida como membro de seu contexto social de cooperação, (HONNETH, 1992, p.136).

Para uma unidade educacional que já vinha trabalhando com a temática étnico-racial, tanto os novos professores como os novos gestores precisavam perceber a identidade do grupo e em alguma medida estabelecer uma comunicação efetiva com o grupo e o trabalho pleiteado pelo mesmo no projeto pedagógico da unidade. Foram utilizadas as expectativas normativas para a construção do trabalho coletivo, bem como a construção do grupo de educadores a partir do próprio projeto pedagógico que tinha como eixo norteador o projeto identidade e diversidade, tendo como referência as relações étnico-raciais, em especial o respeito às características físicas e a cultura africana e afro-brasileira. Deste modo, Honneth nos apresentava a maneira como se processava a aprendizagem a interiorização das normativas a partir das interações.

Ao aprender a generalizar em si mesmo as expectativas normativas de um número cada vez maior de parceiros de interação, a ponto de chegar à representação das normas sociais de ação, o sujeito adquire a capacidade abstrata de poder participar nas interações normativamente reguladas de seu meio; pois **aquelas normas interiorizadas lhe dizem quais são as expectativas que pode dirigir legitimamente todos os outros**, assim como quais são as obrigações que ele tem de cumprir justificadamente em relação a eles, (HONNETH, 1992, p.136).

A unidade educacional, na crença de que a construção da identidade se dava na relação com o outro, quer fosse essa criança ou adulto, apostou nos contos como possibilidade pedagógica para a realização de tal tarefa. Os Contos/fábulas trouxeram contribuições sobre modo como os povos africanos olham para a vida e o mundo. Estes materiais permitiram um reconhecimento da História e Cultura africana e afro-brasileira e, assim, por meio de atitudes normativas, a construção do “outro generalizado”, com um olhar emotivo para a luta por reconhecimento das crianças negras e afrodescendentes. Honneth, a partir de Hegel e Mead, apresentava as três formas de reconhecimento recíproco: amor, direito e solidariedade. A primeira forma de reconhecimento foi construída a partir do amor, nas relações primárias. Neste sentido, percebeu-se a escola como um espaço de convívio no qual se estabeleceu as relações afetivas entre os amigos e os educadores, e, portanto, relações primárias. Assim, Honneth nos ajudou a esclarecer as relações primárias:

Para falar do “amor” não apenas no sentido restrito que o conceito recebeu desde a valorização romântica da relação íntima sexual, recomenda-se

primeiramente um modo de emprego neutro máximo possível: por relações amorosas devem ser entendidas aqui todas as relações primárias, na medida em que elas consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão de relações eróticas entre dois parceiros, de amizades e de relações pais/filho (HONNETH, 2003, p.159).

A escola era um espaço no qual estas relações primárias estavam presentes com certo grau de riqueza. Nela encontrava-se a questão das amizades entre as crianças e seus pares, o ato de cuidar e educar dos profissionais que ali trabalham permitia uma aproximação da relação pais/filho, principalmente nas salas que recebem os bebês; além de que a escola tinha uma relação muito próxima com a família, apesar de cada um ter seu caráter específico. Neste sentido, Honneth a partir de Hegel nos ajudou a esclarecer a questão do amor nas relações primárias tendo como princípio norteador o estado carencial:

Para Hegel, o amor apresenta a primeira etapa de reconhecimento recíproco, porque em sua efetivação os sujeitos se confirmam mutuamente na natureza concreta de suas carências, reconhecendo-se assim como seres carentes: na experiência recíproca de dedicação amorosa, dos sujeitos se sabem unidos no fato de serem dependentes, em seu estado carencial, do respectivo outro, (HONNETH, 2003, p.160).

No momento que a unidade educacional buscava sensibilizar-se com as relações interpessoais de suas crianças e de seus educadores, ela se preocupava com as relações existentes em seu interior e busca, assim, uma relação pautada no senso de justiça e equidade. A escola, enquanto espaço de convívio, deveria pautar-se num trabalho no qual as relações étnico-raciais possibilitassem às crianças, a partir de relações primárias, a construção de identidade e autoestima que valorizassem suas características físicas e a diversidade cultural, atendendo de fato a demanda daquela comunidade. Neste sentido, Feitosa (2012) nos apresentava como desafio a inserção da cultura e história africana e afro-brasileira:

A partir do reconhecimento cabe à escola e à comunidade zelar por um trabalho efetivo de inserção da cultura e história africana e afro-brasileira até então negligenciada. Por serem a escola e os professores muito valorizados e positivamente representados pelas crianças, o peso de sua responsabilidade aumenta ainda mais. Ademais, o desafio que se coloca tanto para escola como para os estudiosos do racismo é a necessidade de refletir acerca da construção da diferença, (FEITOSA, 2012, p. 226).

Cada livro trazia na sua narrativa contribuições frente a questões étnico-raciais, de modo a permitir a valorização da cultura africana e afro-brasileira. Cada livro possibilitava às crianças se sentirem pertencentes à escola, bem como as histórias de seus familiares. Os livros, ao irem para o interior das casas das crianças, efetivavam a ligação da escola com a comunidade, entrelaçando assim suas histórias.

Neste sentido, Feitosa (2012) nos trouxe para a reflexão a possibilidade da unidade educacional contribuir para que a criança construísse sua identidade a partir da socialização com as demais crianças no interior da unidade, bem como com os educadores a respeito daquilo que a criança trazia como sua história e verdade.

Sabemos que a constituição da identidade do sujeito não se inicia na escola, ou seja, quando a criança entra na escola sua socialização e, portanto, a constituição de sua identidade já teve início. No entanto, a escola pode viabilizar a construção da identidade da criança negra, enquanto parte do seu segmento de origem, como também, pode contribuir para a negação de sua identidade negra, uma vez que pode aliená-la de seu contexto cultural e histórico fundamentais para a construção da identidade, (FEITOSA, 2012, p. 49).

Essa socialização deveria se dar por meio das relações estabelecidas pelas crianças com seus pares, bem como com seus educadores. Isto foi, podia-se associar essa discussão com a teoria crítica de reconhecimento de Axel Honneth no que se referia à interação. Quando o educador trazia para o centro das discussões a história e a origem das crianças e valorizava o diálogo sobre estas questões, ele possibilitava ampliar a norma do grupo para que as crianças se reconheçam reciprocamente e, assim, pudesse sentir-se como membro digno daquele grupo.

O projeto etnia explorou diversos aspectos do trabalho pedagógico dessa unidade educacional, tais como: a) a biblioteca com a leitura, manuseio de livros, em como a contação de histórias para as crianças; b) a casinha do faz de conta por meio de brincadeiras do jogo simbólico. Esses aspectos estavam relacionados com a construção da identidade das crianças no que se referia à normatividade do grupo. O grupo constituiu-se a partir do princípio democrático e das relações interpessoais tendo como eixo norteador o reconhecimento recíproco por meio do amor, respeito e solidariedade, em especial o amor, destacado aqui pelo fato de que na escola se davam relações primárias nas quais se estabelecia pela amizade, pelo cuidar e educar, pelo sentimento de pai/filho .

O Projeto Biblioteca por meio das contações de histórias e contos africanos, com livros imagens positivas de africanos e afrodescendentes e demais materiais,

principalmente os materiais confeccionados pela própria escola, possibilitou às crianças a construção de normatividade do grupo questões referentes ao respeito para com o outro, suas características físicas e a diversidade cultural. Percebeu-se que as identidades destes profissionais também foram afetadas na medida de que o envolvimento destes foram tomando corpo ao longo dos dez anos de trabalho, pelo fato de que em alguma medida, o grupo de profissionais fazia parte do grupo maior no qual também estavam inseridas as crianças.

Cada livro trazia na sua narrativa contribuições frente a questões étnico raciais, de modo a permitir a valorização da cultura africana e afro-brasileira. Cada livro possibilitava às crianças se sentirem pertencentes à escola, bem como as histórias de seus familiares, em especial às crianças negras e afrodescendentes que passaram a perceber como membro digno do grupo. Os livros, ao irem para o interior das casas das crianças, efetivavam a ligação da escola com a comunidade, entrelaçando assim suas histórias.

Foi possível afirmar que os livros trabalhados apresentavam temáticas que permitiam uma reflexão sobre as relações étnico-raciais, possibilitando, assim, primeiro, a ampliação da normatividade do grupo familiar nesse aspecto e que as discussões em torno do material retornassem à unidade educacional para uma segunda reflexão. As discussões que construídas pelas famílias chegavam até a unidade educacional por meio das falas das crianças na roda de conversa a qual era sempre o ponto de partida das atividades do dia das crianças, uma forma de retomar os assuntos discutidos na unidade e de abrir espaço para que as crianças pudessem expressar sobre seus entendimentos e de como tinha sido a repercussão em casa. Isso de certa forma retroalimentaria a normatividade do grupo da escola, enriquecendo as reflexões da equipe e tornando seu trabalho cada vez mais coerente no que dizia respeito à temática étnico-racial e a interação do grupo por meio do amor, nas relações primárias, por meio da percepção do direito que foi se fortalecendo ao longo do trabalho, bem como a questão da solidariedade.

Em suma, uma escola democrática, que abarca todas as contribuições dos sujeitos sociais em igual medida, que não hierarquiza as relações, que incita a autonomia e o questionamento, que valoriza o trabalho coletivo e a cooperação, estaria contribuindo com certeza para a desconstrução das relações raciais desiguais, (FEITOSA, 2012, p. 226).

Um dos espaços talvez mais importantes da escola foi a casa do faz de conta pelo fato de que nela as crianças, no imaginário infantil podiam exercitar a normatividade de grupo proposta pela escola na qual o princípio democrático, a cooperação e o respeito ao outro seriam o eixo norteador do trabalho. O projeto a casa do faz de conta, a casinha, por meio do exercício de diversos papéis e jogo simbólico, dado pela dramatização de enredos criados pelas crianças, a partir de suas próprias vivências, proporcionaram-lhes possibilidades de construir suas normatividades de grupo o respeito às crianças negras, afrodescendentes e suas características físicas. O jogo do faz de conta se deu no ato do brincar o qual foi percebido pela unidade educacional como importante pelo fato de se entender que no brincar as crianças, a partir de situações já vividas, encontraram outras formas de revivê-las para que neste ato pudesse digerir aquilo que não tinha sido o melhor para ela, e assim, redimensionar este vivido. Neste sentido, a unidade educacional, em seu projeto pedagógico, valorizava o brincar em suas atividades, de modo que seus profissionais estavam sempre presentes e disponíveis para as crianças. Winnicott (1975) para ajudar a esclarecer tal atividade no que diz respeito à interação estabelecida entre a brincadeira existentes na educação infantil e as pessoas responsáveis por ela.

É bom recordar que o brincar é por si mesmo uma terapia. Conseguir que as crianças possam brincar é em si mesma uma psicoterapia que possui aplicação imediata e universal, e inclui o estabelecimento de uma atitude social positiva com respeito ao brincar. Essa atitude deve incluir o reconhecimento de que o brincar é sempre passível de tornar-se assustador. Os jogos e sua organização devem ser encarados como parte de uma tentativa de prevenir o aspecto assustador do brincar. Pessoas responsáveis devem estar disponíveis quando crianças brincam, mas isso não significa que precisem ingressar no brincar das crianças, (WINNICOTT, 1975, p. 75).

Pensar na criança foi pensar no que esta criança trazia de casa, sua tradição, costumes, suas relações estabelecidas com o mundo fora da escola e o que a escola e seus profissionais podiam oferecer às crianças para que elas pudessem trazer e compartilhar seus conhecimentos. E isso se dava no brincar no qual a criança compartilha aquilo que ela vivia, fossem suas alegrias, virtudes, fossem suas frustrações, medos. Assim, a normatividade da casa, ou melhor, dizendo, das pessoas existentes no interior da casa, possibilitavam compor reflexões no interior da escola ampliando assim a normatividade do grupo, e assim proporcionando às crianças uma vivência que de fato atendesse suas demandas.

Neste sentido, o brincar estaria relacionado à construção da identidade pelo fato de que este brincar possibilitar a criança a refletir sobre ela e o outro. O trabalho de Stuart Hall trouxe elementos para análise a partir de questões sobre a construção da identidade e o discurso, com a seguinte pergunta: Quem precisa da identidade? Na busca do fortalecimento da identidade. Outro ponto importante buscou-se estabelecer relações ente alteridade e a diversidade cultural.

O trabalho desenvolvido pela unidade educacional, a partir das atividades da biblioteca e a casa do faz de conta foi, sem dúvida, muito importante para refletir sobre a construção da identidade das crianças do Cemei. Foi necessário destacar que o trabalho realizado com os bebês, as crianças do agrupamento I, de 0 a 1 ano e 8 meses, pelo fato de que o conteúdo e a abordagem adotada por esta sala poder ser considerada criativa e inovadora. Em seguida, analisou-se o material específico a esta faixa etária.

3.4 Construção de identidade de bebês

No Cemei, o Projeto Pedagógico de ano letivo 2014 foi adendo do Projeto Pedagógico 2011, com o tema gerador etnia e o aniversário de 15 anos da unidade escolar. Nesse ano tiveram duas reuniões pedagógicas sobre a temática étnico-racial sendo: uma Reunião de Planejamento e Avaliação Institucional, (RPAI), e outra Formação Continuada, (FC), conforme a transcrição da ata desse planejamento:

Explicou que nós hoje planejaremos atividades e ações com as metas pedagógicas do CEMEI: etnia e família. Elizandra continuou falando da importância de estabelecermos as atividades diante de nossas metas lembrando que o PP é um documento vivo e que temos que desenvolver o trabalho durante o ano, não podemos chegar ao final do ano e afirmarmos que não fizemos nenhuma atividade. A Patrícia OP (**orientadora pedagógica**) lembrou que etnia envolve também a questão racial, mas traz todos os valores, composição de família de um povo, (Transcrição de Ata de Reunião Pedagógica, 2014) (Grifo nosso).

Percebeu-se que a equipe de certa forma estava cada vez mais envolvida com a temática e fazer com que esta fosse um trabalho de todos, com possíveis cobranças de resultados na avaliação de final de ano. Esta passagem da reunião pedagógica fica subentendido que algum profissional não cumpriu o que foi planejado e que a cobrança

em registro fosse uma forma de todos reafirmar os compromissos com a educação de qualidade, aqui entendida como aquela que atendia a demanda das crianças, conforme legislação vigente e currículo construído coletivamente, e Santiago (2014) sugere a necessidade de compromisso dos educadores para com o trabalho das relações étnico-raciais, reafirmando a necessidade apontada no projeto pedagógico, uma educação pautada na justiça e equidade.

Os/as docentes e instituições que optarem em estabelecer relações positivas com as diferenças étnico-raciais devem procurar desarticular suas amarras coloniais do racismo que persiste em existir nas creches e pré-escolas. Educar nas/para as relações étnico-raciais é proporcionar a criação de um espaço de fortalecimento do pertencimento étnico-racial de negros e também dos não negros, dando subsídios para a luta contra desigualdades e opressões, provendo o reconhecimento da história e cultura de todos os povos, (SANTIAGO, 2014, p. 108).

A questão da cobrança do efetivo trabalho apontava a possibilidade de algum dos profissionais não cumprir com o que foi planejado e acordado com a equipe poderia ser considerado como algo importante no que se referia ao trabalho em equipe e posteriormente a construção da identidade do grupo. Outro ponto que deveria ser ressaltado foi envolvimento da família, com seus costumes e tradições, ou seja, trazer para escola a cultura vivenciada por todos da comunidade escolar, sem hierarquizá-las.

Continuando com a discussão das propostas pensadas e implementadas pelo Cemei naquele ano, o trabalho pautava-se reuniões do início do ano e seu devido acompanhamento ao longo das reuniões do coletivo da escola semanalmente as propostas foram se estreitando cada vez mais com a temática, com a apresentação de propostas de cada agrupamento. Algumas das ações planejadas aconteciam de forma acidental, como foi o caso da coleção das bonecas negras. Esta atividade não era prevista até que a monitora infanto-juvenil trouxesse a informação para equipe a qual de imediato aceitou a sugestão e incluíram nas metas a ser alcançadas aquele ano. Importante ressaltar o caráter altruísta desta equipe escolar, pois aceitava as sugestões de todos que pudessem melhorar a proposta da unidade educacional. Neste sentido, retomou-se a pauta sobre a coleção de bonecas negras.

... a OP (**orientadora pedagógica**) falou sobre uma exposição de bonecas negras, uma coleção de uma prima da monitora ... orientou o grupo sobre algumas posturas e conhecimentos para serem trabalhados com as crianças, como: respeito a coleção, o que é uma coleção, o que é uma exposição (Transcrição de Ata de Reunião Pedagógica, 2014) (Grifo nosso).

Sabia-se que o padrão de bonecas nas escolas é o de bonecas brancas, o fato de a escola pensar numa exposição de bonecas negras demonstra que esta unidade estava compromissada com o trabalho sobre as questões étnico-raciais e disposta a romper com o padrão considerado ideal pelas escolas que tanto constrangia as crianças negras e afrodescendentes e de certo modo inviabilizava um trabalho pautado pelo respeito ao negro e sua cultura.

No trabalho com o tema identidade, o agrupamento I ofertou às crianças bonecas negras e brancas. A professora oferecia as bonecas e pedia para as crianças cuidarem dos bebês. Algumas crianças aceitavam cuidar dos dois bebês, negro e branco. Outras se recusavam a ficar com um dos bebês, ora o bebê negro, ora o bebê branco. Percebeu-se que desde muito cedo se encontrava crianças que não se reconhecem como negras e outras que apresentam comportamentos que demonstram a presença fortemente da cultura branca em seu cotidiano em detrimento a dos negros e afrodescendentes. Não era possível tratar estes comportamentos como preconceituosos pelo fato de que eram crianças ainda pequenas e que não tinham o desenvolvimento da linguagem. O preconceito e a discriminação racial precisariam do uso da linguagem para se apropriar se instaurar. A escola, ao propor este trabalho, possibilitava a criança refletir sobre seu comportamento e ter o contato com materiais que a criança pudesse se perceber como parte integrante do grupo. Assim, recorreu-se ao que Santiago (2014) sobre sua percepção referente a educação emancipatória das relações étnico-raciais:

A educação emancipatória das relações étnico-raciais abre pista para se compreender **o jogo das relações de poder** e questiona sobre quem pode e produz conhecimento; sobre quem tem poder de influir nas decisões dos percursos a serem seguidos pela sociedade. Questões essas que não podem mais serem compreendidas e também enquadradas nos conceitos produzidos a partir do modelo eurocêntrico sem sofrer um profundo e constante questionamento, (SANTIAGO, 2014, p. 105).

Neste sentido, Santiago (2014) nos alerta para a compreensão do jogo de poder existente nas relações o que nos levou a pensar na questão das oportunidades que deveríamos possibilitar a todas as crianças. Nesses casos, a professora procurou intervir no sentido de pedir para que a criança ficasse cuidando daquele bebê que fora recusado, explicando que devia cuidar do bebê porque se não ele teria fome, sede, poderia ficar doente e até morrer. Percebeu-se que o apelo emotivo da professora poderia fazer referência ao que Honneth considera como relação primária, pautada em padrões como amizade, amor o que fortalecia o sentimento de pertencimento. Neste sentido, a escola

procurava, a partir das relações primárias, refletir sobre a problemática do preconceito racial, discriminação racial e racismo existentes na sociedade, procurando desnaturalizar comportamentos e legitimar valores democráticos e éticos. Santiago (2014) nos apontou que as crianças estavam presentes nesta sociedade e que era preciso intervir para a promoção da igualdade de oportunidades.

É importante a ser destacada o universo infantil não é independente do mundo do adulto, ou seja, nele apresenta-se relações de poder, opressão e desigualdades. “As crianças não estão em um mundo descolado do universo adulto, eles vivenciam as realidades construídas para legitimar todas as desigualdades presentes na sociedade”, (SANTIAGO, 2015, p.134).

Percebeu-se aqui um apelo emocional da professora como uma pessoa de referência da criança com a qual a criança estabelecia uma relação afetiva e deste modo a professora em alguma medida exerce poder de persuasão. Santiago (2014) apontou a necessidade de na atuação pedagógica ir além de atividades “folcloristas”, intervindo com propostas mais adequadas para aquela comunidade, ou seja, possibilitando um novo olhar para as crianças e suas experiências vividas na unidade educacional e na sociedade, a partir de interações que considerava posicionamentos positivos em relação ao negro e afrodescendente.

[...] as crianças aprendem nas interações com a realidade social, cultural e natural; neste sentido, é possível pensar numa proposta educativa que permita conhecer o mundo a partir de diferentes experiências, não existindo a necessidade de apresentá-lo de modo sistemático e conteudista. Não se trata de somente reduzir o ensino a questões estruturais da sociedade ou manifestações culturais pontuais, tais como: canção, comida típica, indumentárias, mas, sim, de incorporar no ensino o conjunto de valores culturais do mundo africano, tal como se exprime na vida, nas instituições e nas obras dos negros, (SANTIAGO, 2014, p. 101).

Entendendo que a professora, os profissionais que ali atuavam e as crianças da sala, todos eles seriam os parceiros de interação da criança que recebia o bebê para cuidar. A atitude de respeito e cuidado solicitado pode ser percebida como a normativa deste determinado grupo, e era esta normativa que possibilitava a interação por meio da socialização. Esta relação entre os educadores, os bebês e seus pares, foram, ao longo da atuação pedagógica, tornando-se cada vez mais complexas à medida que a relação foi se estreitando, aos poucos foi deixando de ser um amontoado de pessoas para se tornar grupo, com regras, normas próprias, principalmente nas salas de berçário que foram todos novos no início do ano. Os educadores e as crianças não se conheciam, e as

crianças ainda estavam se adaptando ao lugar chamado escola, aos educadores e a situação de separação de seus familiares. Neste sentido, Dalbosco (2015) nos ajudou a esclarecer sobre a socialização e sua complexidade:

A presença do adulto de referência mais próxima desafia permanentemente o bebê a internalizar atitudes e ele o faz por meio do voltar-se positivamente para si mesmo. Ora, tal processo de socialização do ser humano em sua fase inicial pode ser diferenciado na medida em que também for possível distinguir analiticamente os diferentes níveis do autorrelacionamento que fazem crescer sua capacidade autônoma. Níveis diferenciam-se entre si porque, com o aumento dos parceiros de interação, também complexifica, tornando-se mais exigente, a própria postura de reconhecimento, (DALBOSCO, 2015,p. 329).

Nem sempre a norma do grupo foi inicialmente aceita, mas para que a criança seja de fato aceita pelo grupo, ela deveria internalizar esta normativa o que caracterizou a socialização da criança com seus pares e seus educadores. Uma relação complexa, entendendo que uma sala de berçário tinha aproximadamente 24 crianças e aproximadamente 7 educadores, pessoas com pensamentos, comportamentos e históricos de vida distintos, cabendo a proposta pedagógica pensar em ações, a partir do coletivo, que vislumbrasse os diferentes papéis e grupos que a criança e seus familiares desempenhavam, e assim, implementar uma atuação pedagógica que atendesse a demanda aqui posta. Neste sentido, Feitosa (2012) nos ajudou a esclarecer sobre a construção da identidade a partir dos diversos papéis, grupos e valores existentes nestes.

Por meio de diferentes grupos aos quais o sujeito atribui valor, é construída a identidade do indivíduo. Família, escola, amigos e vizinhos são grupos nos quais o sujeito desempenha diferentes papéis, é atuando nestes grupos de forma diversificada que o sujeito vai se diferenciando, ou seja, singularizando-se, (FEITOSA, 2012, p. 46).

Pensando na questão da singularidade, mesmo tomando o agrupamento I como grupo, percebeu-se que as crianças agiam de modos diferentes. Houve casos de crianças negras que recusavam as bonecas negras e de crianças brancas que recusavam as bonecas brancas, bem como de crianças brancas que recusavam as bonecas brancas e crianças brancas que recusavam bonecas negras. Percebeu-se a complexidade do desafio da unidade educacional, e em especial ao agrupamento I, frente ao trabalho a ser realizado, e ao mesmo tempo, a riqueza que este tinha. Como implementar uma atuação pedagógica que tivesse tantas nuances, tantos caminhos e tantas possibilidades? Somente a reflexão constante sobre a própria atuação pedagógica permitiu a esta

unidade educacional, a partir do princípio ético proposto por Mello (1963) e o reconhecimento recíproco proposto por Honneth (1992), inconscientemente vencer o desafio. Inconscientemente pelo fato de não haver em nenhum dos registros encontrados na unidade educacional que comprove que estas teorias foram utilizadas enquanto proposta de trabalho.

Notava-se que o trabalho de construção da identidade só poderia ser rico na relação de respeito e reconhecimento do outro e principalmente no trabalho com a alteridade, com a construção recíproca de reconhecimento da identidade, ou seja, o processo requer que a criança pudesse se ver no lugar do outro, bem como o outro pudesse se ver na criança, quer sejam adultos ou crianças, e assim, internalizar, a partir da interação, a normatividade do grupo. Neste sentido, Feitosa (2012) nos ajudou a compreender a construção da identidade e suas formas distintas.

As crianças constroem suas identidades de formas distintas, cada qual em sua trajetória social, são influenciadas por diferentes pessoas, espaços e aspectos distintos, no entanto, percebemos que as crianças negras constroem suas identidades obstruídas por uma barreira comum: o preconceito racial, (FEITOSA, 2012, p. 220).

Percebeu-se que nesta unidade educacional o trabalho pedagógico se pautava por uma visão mais ampla na questão das relações étnico-raciais o que possibilitava uma educação mais justa e com equidade, procurando derrubar barreiras frente ao preconceito racial, à discriminação racial e ao racismo. O padrão normativo do grupo pautava-se no respeito às características físicas e culturais de todas as crianças da unidade educacional, e em especial a criança negra e afrodescendente. Neste sentido, percebeu-se que o autorrelacionamento dependia da interação com o meio social, da internalização do padrão normativo⁹ do grupo. Dalbosco nos ajudou na compreensão desta questão:

A internalização da postura de reconhecimento construída progressivamente e de modo diferenciado conduz [...], à construção de uma forma complexa de autorrelacionamento por meio do qual a criança aprende a se compreender autonomamente como um membro competente de seu meio social. Ou seja, para que a criança possa se conceber autonomamente como um membro digno de seu ambiente social e possa ser aceita por ele como tal, ela precisa dar alguns passos em seu desenvolvimento, dos quais são decisivos, simultaneamente, tanto sua capacidade de construir uma postura de reconhecimento como de internalizá-la. Tal postura coloca-se na base de seu necessário autorrelacionamento provocado por valores como confiança,

⁹ Padrão normativo do grupo – processo no qual ocorre a prática de valores compartilhados no e pelo grupo.

respeito e estima, os quais por sua vez, se originam de sua interação com outros seres humanos, (DALBOSCO, 2015, p.331).

Observou-se que aqui estava instaurado um padrão normativo do grupo que seria o de respeito aos bonecos negros e brancos, colocando-os como em tese como iguais, ou seja, ambos deveriam ser cuidados e respeitados. Foi a partir destas intervenções que as crianças puderam perceber o padrão normativo do grupo, e na medida em que a necessidade de pertencer ao grupo, quer dizer, pertencer a sala com aquele padrão normativo a criança procurava cuidar do “bebê”, quer ele fosse negro ou branco. Este processo dependia da motivação do indivíduo e do grupo. Assim, recorreu-se a Honneth para melhor compreender a questão da motivação no processo de autorrelacionamento a partir da interação.

[...] o eu busca o nós da vida comum em grupo, porque, mesmo depois de amadurecido, ele ainda depende de formas de reconhecimento social que possuam o denso caráter de motivação direta e da confirmação. Ele não pode manter o autorrespeito nem a autoestima, sem a experiência de apoio que se faz através da prática de valores compartilhados no grupo, (HONNETH, 2013, p. 77).

Com o objetivo de reafirmar a questão da construção da identidade por meio das relações estabelecidas com o outro, a unidade educacional confeccionou materiais alternativos como a bonecos, livros, painéis, a partir da diversidade étnica. Para o trabalho com a identidade, os educadores produziram quatro cartazes com imagens retiradas de revistas, neles continham imagens de pessoas negras, brancas, orientais e de povos indígenas. Isto foi percebido por meio da descrição realizada no capítulo II no qual foi apresentado o trabalho desenvolvido pelo Cemei. Trabalhar com as relações étnico-raciais, a partir da História e Cultura da África e dos afrodescendentes, tendo a Lei 10.639/2003 e o parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE, 03/2004 como eixos norteadores, possibilitou a unidade educacional a propor uma educação pautada numa visão mais ampla, para além do padrão eurocêntrico.

A escola, como reza a lei, tem o dever de trabalhar a História da África de modo que todas as crianças aprendam a valorizar a cultura africana que assim como a europeia, tem fundamental importância no nosso país. A escola tem o dever de quebrar com os padrões e com o rolo compressor da cultura branca como única alternativa ao conhecimento, cultura e estética, como única forma de ser e estar no mundo, (FEITOSA, 2012, p. 195).

Na sala agrupamento I, foi realizado um trabalho sobre identidade no qual era oferecido o espelho às crianças para que elas pudessem se olhar. A proposta de se olhar no espelho era para que as crianças pudessem observar suas características físicas como cor da pele, tipos de cabelos, cor dos olhos, tamanho. Assim, as crianças construía sua imagem a partir de seus reflexos no espelho, bem como poderiam comparar suas características com seus colegas, perceber-se a partir de seu próprio olhar e do olhar do outro. O trabalho com as crianças foi realizado de forma articulada, possibilitando às crianças várias formas de se reconhecer. Neste sentido, podemos associar a atividade com as bonecas negras e brancas, a atividade dos cartazes com diversas etnias. Este trabalho estava na perspectiva honnetiana, voltado para a questão da autoconfiança na busca de uma autorrelação positiva na qual a interação do grupo buscava um padrão normativo que valorizasse a cultura e história das crianças negras e afrodescendentes. Este padrão normativo possibilitava uma postura afirmativa e motivadora. Recorreu-se a Honneth para melhor esclarecer a questão da autorrelação positiva:

Na medida em que relaciona gradualmente a postura afirmativa, motivadora e reafirmadora de seus parceiros de interação, com sua própria realização de experiências ainda não sistematizadas, a criança pequena aprende a formar um núcleo interno de personalidade que, em certa medida, consiste em camadas de uma autorrelação positiva, (HONNETH, 2013, p.62).

A ideia de olhar para si próprio era proporcionar o encontro comigo mesmo e refletir sobre a sua própria imagem. O espelho foi um brinquedo o qual a criança explorava e se descobria. Podia-se relacionar esta questão do espelho como um objeto transicional, a criança utilizava-se dele para que o seu imaginário pudesse buscar soluções ou pistas para seus conflitos com a normatividade do grupo naquilo que se referia a sua identidade. Para tanto recorremos a Dalbosco (2015) utilizou-se do conceito importante desenvolvido por Winnicott, objeto transicional, pois:

Trata-se de uma zona experimental intermediária que é concretizada, além da presença de todos os participantes, por uma esfera ontológica que possui a função de suspender a pergunta pela realidade, visando elevar a unidade simbiótica originária para outro nível, (DALBOSCO, 2015, p.333).

A ideia de se pensar o espelho enquanto objeto transicional no sentido de que na qualidade de brinquedo e por refletir a imagem da criança possibilitava a ela perceber suas características físicas e associadas às narrativas dos contos africanos como elementos utilizados pelos educadores para propor o padrão normativo do grupo, o respeito às características físicas e a cultura dos negros e afrodescendentes. Assim o

espelho seria o objeto intermediário entre a criança e seus ancestrais, colaborando para a construção da identidade por meio da interação como outro.

Outro elemento que pode ser considerado como objeto transicional foram os bonecos gigantes, percebeu-se nas imagens reproduzidas pelas fotos que as crianças carregam os bonecos gigantes pela sala e aparecia uma criança sentada no colo da educadora de um lado e do outro a boneca gigante. O relato do blog da escola nos apresentava uma breve narrativa de uma atividade de faz de conta, um jogo simbólico. Transcrição já exposta no capítulo II.

Foi muito divertido e gratificante presenciar a troca nas relações pessoais com os bonecos, no cuidado (fazer dormir, dar comida, cantar, tirar a roupa...) e até mesmo o desinteresse por parte de algumas crianças, que indica que temos que continuar nosso trabalho [...] (*Blog da escola*).

A atividade com os bonecos gigantes foi realizada pelas professoras e vivenciada pelas crianças e permitiu que a criança os usasse como elemento de transição, inebriada pelas histórias e contos de origem africana ou afrodescendente, permitindo às crianças negras se sentirem pertencentes ao grupo, e que suas características físicas como cor da pele e tipo de cabelo fossem enaltecidas. Este trabalho demonstrou a mudança que esses profissionais realizaram para que de fato o projeto pedagógico, bem como sua implementação, atendessem a demanda das crianças para com a questão das relações étnico-raciais. Esta construção demanda tempo e dedicação dos profissionais, pois requer mudança na forma de olhar para o mundo. Neste sentido, Santiago (2014) nos ajudou a ampliar esta percepção:

Como se vê, é complexa, mas não pode ser tomada como impossível, a tarefa de educar para/na educação das relações étnico-raciais, pois construí-las é proporcionar a “edificação” de um olhar para além do único, é possibilitar a abertura para diferentes encontros ao movimento do pensamento na educação infantil, (SANTIAGO, 2014, p. 102).

A atividade com os bonecos gigantes, mostrado por meio de fotos revelou como as crianças ficavam à vontade com os bonecos e com os profissionais nas atividades de jogo simbólico. O boneco gigante étnico poderia representar sua família, seus ancestrais, elemento de ligação presente com o passado que muitas vezes só se pode ter o contato pelo imaginário daquilo que os outros narravam sobre o passado e de ancestrais. Os bonecos gigantes foram uma forma que os educadores encontraram para que as crianças lidarem com o problema das relações étnico-raciais, utilizando-os como

objeto transicional, criando um ambiente emocional supostamente seguro. Neste sentido, recorreu-se a Winnicott que nos ajudou a melhor compreender este fenômeno.

Na infância tenra, essa área intermediária é necessária para o início de um relacionamento entre a criança e o mundo, sendo tornada possível por uma maternagem suficientemente boa na fase primitiva crítica. Essencial a tudo isso é a continuidade (no tempo) do ambiente emocional externo e de elementos específicos no ambiente físico, tais como o objeto ou objetos transicionais, (WINNICOTT, 1975, p. 29).

Este relacionamento, entre a criança e o mundo, permitiu a mesma a se conhecer e conhecer o mundo o que possibilitava a construção de sua identidade social e pessoal. Quando se permitia a oportunidade de a criança ter experiências positivas em relação a sua identidade, ele teria sucesso na sua construção, e assim uma boa autoestima. A unidade educacional deveria, portanto, propiciar estas experiências positivas para as crianças negras e afrodescendentes para que de fato a escola cumpra com seu papel social de formação humana. Feitosa (2012) nos ajudou a compreender melhor a relação entre a construção da identidade e as relações étnico-raciais:

Antes de tudo, é importante ter em mente, que a construção da identidade está envolta na ideia de indivíduo e de grupo, ou seja, identidade é um conceito que abrange a dimensão pessoal e social. A ideia de identidade pessoal é muito importante para pensar as relações de raça. Assim devemos problematizar o modo como a pessoa negra se percebe, sua autoestima e sua autoimagem, em suma, o modo como ela represente a si mesma, (FEITOSA, 2012, p. 43).

A discussão da inclusão das bonecas negras no trabalho e a exposição de uma coleção de bonecas negras para as crianças e familiares foi uma forma de abranger a família no trabalho. Embora a unidade escolar em outros anos, já trabalhasse com o uso de bonecas negras em sala de aula, tanto as industrializadas como as de pano confeccionadas manualmente pelas educadoras. Esse acervo era algo inusitado pelo número de bonecas e sua diversidade. Dar visibilidade às crianças negras da unidade educacional, bem como trazer elementos da cultura e história africana e afro-brasileira permite pensar em uma política pública que venha amenizar a desigualdade de visibilidade entre criança negra e a criança branca.

Nesta perspectiva, a educação infantil e suas pedagogias podem resgatar e valorizar as diversidades étnico-raciais, reconhecendo-as e compreendendo-as como diferentes, sem, contudo, hierarquizar e justificar a desigualdade, (SANTIAGO, 2014, p. 104).

Ainda, neste sentido da visibilidade das crianças negras a escola foi ao longo destes dez anos tecendo uma colcha de retalhos com os elementos da história e cultura africana e afro-brasileira como os contos africanos, os bonecos étnicos, a atividade com as bonecas negras e brancas, e o uso de instrumentos de origem afro-brasileira. O trabalho com a utilização de instrumentos de origem afro-brasileira como realizando toques acompanhando determinadas músicas oferecidas pela professora da sala, bem como as visitas a outras salas. Essa atividade foi realizada durante o ano letivo de 2014, permitindo que as crianças pudessem ouvir, acompanhar, tocar diversos, apreciar os diversos ritmos e houve uma apresentação na tradicional festa da família da escola. O primeiro momento seria de descoberta de possibilidades de encontro do corpo que tocava e cantava com algo mágico que era a música em suas diversas facetas, aproximando as crianças de culturas outras que faziam ampliar seu repertório e, portanto, ampliava seu campo de possibilidades para lidar com o diferente ou o novo. Partindo da ideia da colcha de retalhos, mencionada anteriormente, a unidade educacional foi moldando, de tal maneira, seu espaço de convívio que o êxito com o trabalho com as relações étnico-raciais foi inevitável, já exposto no capítulo II. Sobre as questões das representações das relações étnico-raciais e as atitudes e comportamentos percebidos no interior da unidade educacional, Feitosa (2012) nos ajudou a compreender melhor como se poderia ter êxito com tal temática:

Assim, cabe a nós atentar para as representações relacionadas às relações raciais, que podem construir ou mediar suas representações da escola e de seus elementos. Isto equivale saber como as questões relacionadas à condição racial da criança permeiam suas representações da escola e modelam suas atitudes e comportamentos nesta instituição, (FEITOSA, 2012, p. 63).

Durante o período de 2004 a 2014, a unidade educacional apostou na construção de um projeto pedagógico que atendesse à demanda das crianças negras e afrodescendentes no que se referia à questão da visibilidade do povo negro e afrodescendente na formação da sociedade brasileira e no combate a discriminação racial, preconceito racial e racismo no interior da escola. Neste sentido, a equipe de profissionais que atuam nessa unidade foi, ao longo desse período, se constituindo grupo, e assim construindo uma identidade. Em seguida, foi analisada a construção da identidade do grupo de profissionais do Cemei Margarida Maria Alves.

4.5 Formação continuada e a construção da identidade de grupo

Em julho de 2014, realizou-se a Formação Continuada com a temática étnico-racial. A formação continuada no interior da escola foi de grande importância no que se refere à singularidade da escola, quanto às suas demandas, procurando atender as necessidades da equipe educativa, equipe escolar e da comunidade escolar. Essas formações fortaleceram os trabalhos já existentes na escola, buscando ampliar determinado conhecimento, cujo efeito foi de fundamental importância para garantir um bom trabalho coletivo, atendendo os objetivos propostos no seu projeto pedagógico.

Deste modo, percebeu-se que o coletivo de educadores dessa unidade buscava uma identidade enquanto grupo em reafirmar seus valores e atitudes frente ao trabalho pretendido e à profissão de escolha. O trabalho do educador tinha algo de peculiar que era a formação humana, tanto no trabalho de atendimento às crianças e às famílias, bem como a própria formação do profissional, quer seja a formação inicial quer seja a formação continuada. Estas formações, tanto a discente como a docente, estavam interligadas, trazia um grau de interdependência. Foi importante ressaltar que no início da implementação da Lei 10.639/2003 não existia muito material disponível, com o passar do tempo foram surgindo vídeos, livros contos, diretrizes curriculares que foram possibilitando um trabalho mais sistematizado sobre a temática étnico-racial.

O trabalho do educador requer que ele reflitisse sobre a prática por meio da teoria e a própria prática pode, a partir de reflexões e estudos, tornaria-se teoria. Nesta perspectiva, quando os educadores foram reafirmando seus compromissos e por meio de suas buscas, procuravam atender suas demandas individuais e coletivas, estabelecendo interações com seus pares, e assim se constituindo grupo. Essa inter-relação entre o indivíduo e o grupo por meio de atividades realizadas coletivamente permitiu o reconhecimento. Honneth explica como posteriormente o adulto retoma a questão do reconhecimento recíproco:

A experiência de ser considerado importante nas próprias carências, na sua capacidade de julgamento e, sobretudo, nas suas habilidades precisa ser renovada e reconstruída pelo sujeito sempre de novo na vida em grupo, para que ela não perca sua força e vivacidade na anonimidade do outro generalizado. De certa forma, o grupo permite ao adulto que ele siga experimentando aquela postura de reconhecimento direta, ainda mediatizada por gestos e palavras, que em circunstâncias favoráveis ele podia observar durante sua infância nas reações afirmativas das suas pessoas concretas de referência, (HONNETH, 2013, p. 65).

No início da formação supracitada foi feito um levantamento de situações possíveis nas quais apareciam conflitos étnico-raciais. Levantamento este, que permitiu à professora formadora perceber o que o grupo tem de impressões ou vivências sobre a temática o que a ajudou encaminhar seu trabalho. Feitosa (2012) nos ajudou a compreender esse processo de articulação entre a realidade existente e o papel do cidadão, embora ela esteja falando da criança, podemos associar como os educadores podem se apropriar desse processo:

Deste modo, a educação deve desempenhar uma prática articulada com a realidade étnica, cultural e social da criança para que esta possa construir sua identidade valorizando a si e a seu grupo de origem, ampliando seu universo cultural e podendo desempenhar seu papel de cidadão, (FEITOSA, 2012, p. 54).

O grupo de professores na tarefa de se constituir enquanto um grupo que busca desenvolver um trabalho de relações étnico-raciais estaria reinventando sua identidade, e, portanto, procurando criar um padrão normativo para tal grupo. Neste sentido, o grupo tinha como desafio afinar seus conceitos e práticas referentes à temática em questão. Deste modo, a formação continuada no interior da unidade educacional precisava contextualizar a questão de raça, racismo para os profissionais do Cemei Margarida Maria Alves. Isso foi importante para o entendimento e para que suas atuações pedagógicas pudessem ser mais eficazes e, sobretudo, saber o modo como foi ressignificado o termo raça, como demonstra a transcrição abaixo:

Viviane disse o termo raça foi ressignificando pessoas verdadeiras exigindo que a história fosse contada de forma correta sem o punho do colonizador. Neste sentido racismo é entendido como hierarquização de raças, é conhecido na história crime contra a humanidade, a ditadura, o genocídio, aparecem como crimes, mas a escravatura, qual foi a reparação, não houve nem falar em indenização, ressarcimento para negros (Transcrição de Ata de Reunião Pedagógica, 2014).

Estas duas expressões, raça e racismo, deveriam estar sempre presentes na discussão para que os educadores tivessem a clareza da necessidade da obrigatoriedade da lei e de seu papel como ação afirmativa, reparadora. Trabalhar com a Lei 10.639/2003 requer clareza e intencionalidade.

Percebeu-se que a professora formadora colocou em discussão da função social da escola e conseqüentemente dos educadores frente essa nova demanda provocada pela

lei 10.639/2003, a necessidade urgente de se discutir, refletir e implementar essa lei no cotidiano da escola. Esta passou a ser a meta da unidade educacional, ou seja, a busca de uma educação compromissada com as demandas das crianças e da comunidade escolar, uma educação pautada na justiça e equidade, na busca de intervenção nos conflitos étnicos.

A partir de uma visita ao quilombo Ivaporanduva e da leitura do livro *A África da Dona Biá*, os educadores ensaiaram e encenaram uma peça com tal temática. Percebeu-se que este grupo de educadores buscava ampliar sempre seu repertório com materiais, estratégias e linguagens diferentes para que a implementação do trabalho com a temática étnico racial. Isso demonstra o princípio ético do grupo e a procura de se constituir enquanto grupo.

A participação em eventos de divulgação de trabalhos sobre a temática étnico-racial foi muito importante para o grupo de educadores do Cemei Margarida Maria Alves durante os dez anos de existência da Lei 10.639/2003 e do Programa Mípid. Percebeu-se que essa participação permitiu abrir possibilidades de outros profissionais tomarem caminhos semelhantes aos percorridos pelo grupo tanto como inspiração para iniciar trabalhos da mesma natureza em suas unidades educacionais, bem como que travar um diálogo com aqueles que já o realizavam no sentido de troca de experiências para a melhoria dos projetos e programas.

Outro ponto importante foi a construção de identidade desse grupo no sentido de fortalecimento teórico e de aspectos do trabalho que ao longo dessa experiência foi se consolidando e encontrando outras possibilidades o que permitia um trabalho intencional, planejado e articulado com a realidade da unidade educacional e a comunidade escolar, entendendo o ato de educar como um ato político, principalmente quando procurava-se denunciar e amenizar as desigualdades existentes. Nas relações étnico-raciais esta postura precisava ser mais cuidadosa pelo fato de ter enraizado em nossa sociedade o preconceito racial, a discriminação racial e o racismo de maneira camuflada. Santiago (2014) apontou a necessidade do compromisso político dos educadores para com as relações étnico-raciais:

Desta forma, para obter êxito, as creches e pré-escolas e seus/suas docentes não podem improvisar, fazer qualquer feirinha cultural negra. É necessário um compromisso político que esteja disposto a desfazer mentalidades racistas, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando as relações étnico-raciais e sociais. Neste sentido, educar nas/para as relações étnico-raciais, é propiciar a criação de um espaço de fortalecimento do

pertencimento étnico-racial de negros e também não negros, dando subsídios para a luta contra desigualdades e opressões, promovendo o rompimento das amarras da homogeneidade étnico-racial (SANTIAGO, 2014, p. 105).

Improvisar não combina com educação, pelo fato de que o ato de educar era um ato político, e como tal, deveria ter intencionalidade. Cabia ao profissional da educação investir na sua formação de tal maneira que se possibilitasse uma reflexão ampla sobre sua prática a partir de teorias que atendessem as demandas que surgiram ao longo de sua carreira profissional.

4 Considerações Finais

Com vistas a verificar a efetivação da implementação da Lei 10.639/2003 e com os objetivos específicos de estudar como procedeu a implementação dessa lei na PMC/SME na educação infantil, estudar a lei em questão, resoluções, pareceres desta PMC/SME de educação frente ao trabalho com a temática étnico-racial, mapear e descrever a base organizacional da PMC/SME, aliados à análise dos relatórios anuais do Programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade (Mipid), bem como investigar os projetos pedagógicos, livros atas de reunião e os textos produzidos e publicados no blog do Cemei Margarida Maria Alves, esta pesquisa partiu da hipótese da existência do esteticismo (termos este, de Mello) no Programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade (Mipid) com seus desdobramentos nas unidades escolares municipais de Campinas.

Neste sentido, foi descrito e analisado o Programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade (Mipid) e sua implementação no Centro Municipal de Educação Infantil, Cemei Margarida Maria Alves na efetividade da Lei 10.639/2003. Essas fontes foram delimitadas e criticadas por meio do referencial metodológico de Adalberto Marson, e dos referenciais teóricos de Stuart Hall, de Axel Honneth e de Mário Vieira de Mello.

Assim, podemos considerar que o Programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade no período de 2002 a 2007 procurou realizar a implementação da Lei 10.639/2003; mas somente no seu aspecto de cumprir uma obrigatoriedade, ou seja, caso queiram dizer que todas as escolas de educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos existentes na SME Campinas tivessem êxito com tal tarefa, o trabalho não atingiu boa parte das escolas, apesar de ter ganhado prêmio referente à sua qualidade, não teve êxito na aderência das escolas em relação ao programa Mipid. Qualidade esta proporcionada à iniciativa de proposta, ou seja, o material escrito e parte do desenvolvimento do programa. A iniciativa aqui que referia à parte das escolas da SME tinham iniciado o trabalho com a temática étnico-racial. É necessário ressaltar que logo após do período do recebimento do prêmio algumas das escolas que desenvolviam o projeto pararam com seu desenvolvimento. Em outras

palavras, podemos dizer que ele apresentou uma perspectiva estetizante, de acordo com as contribuições de Mello (1963), no que se refere à política pública por parte da SME.

A pesquisa apontou a denúncia de negligência na demanda das unidades educacionais por parte da SME, pelo fato de, inicialmente, esta secretaria não ter o entendimento de que as unidades deveriam considerar em seus projetos pedagógicos a questão do pertencimento racial para atender as demandas de seus educandos. A escola deveria ser entendida como espaço de reflexão da formação humana, e assim, considerar a cultura e o histórico de vida de seus educandos. Percebeu-se descumprimento da Lei Orgânica a partir de denúncia da inexistência de projetos e programas com a temática étnico-racial, no período de 1993 a 1996, e a descontinuidade dos projetos associados ao programa Mipid, no período de 2002 a 2014.

Outro problema encontrado foi a falta legitimidade dos educadores étnicos, atuando como multiplicadores nos NAEDs e escolas e a denúncia da falta de liderança da maioria dos diretores educacionais frente aos projetos e programas relacionados ao Mipid. Observou-se as atitudes de preconceito racial, discriminação racial e racismo estavam presentes no interior das unidades educacionais, destinadas aos alunos e à equipe gestora, na maioria das vezes velada.

Percebeu-se que as escolas, apesar da lei e de sua obrigatoriedade, ainda tinham medidas bem aquém que tal discussão precisava, e que havia resistência e escolas que não trabalhavam com a temática apresentando discursos pouco convincentes para a sua justificativa. Importante destacar que o número de educadores étnicos e de professores que realizaram os cursos não foi suficiente para que pudesse realizar a implementação da Lei 10.639/2003. Algumas escolas trabalhavam com as datas comemorativas apontando falta de significado e sentido para os alunos afrodescendentes e seus efeitos seguramente foram negativos para a percepção do sentimento de pertencimento do aluno negro e afrodescendente.

Em outras palavras, podia-se dizer que ele apresentou uma perspectiva estetizante, de acordo com as contribuições de Mello (1963), no que se referia a política pública por parte da SME, ou seja, tais propósitos foram assimilados por meio de atividades que “parecem” contornar o problema, mas, de forma existencial, de fato as ações não decorreram de atitudes e comportamentos éticos em prol de uma cultura antirracista implementada na escola.

Podemos considerar que o trabalho realizado no Cemei Margarida Maria Alves, no período de 2004 a 2014, efetivou a implementação da Lei 10.639/2003, numa

perspectiva ética, conforme as contribuições de Mello (1963), trazendo qualidade de trabalho no que se referia à construção da identidade das crianças ali atendidas, conforme a teoria crítica de reconhecimento de Honneth, bem como a construção da identidade do grupo de profissionais dessa unidade que ao longo desses dez anos se empenharam para o êxito de sua proposta pedagógica.

O Cemei Margarida Maria Alves iniciou o trabalho com as relações étnico-raciais por meio do Programa Mipid, e que no desenvolvimento efetivo com a temática ganhou autonomia pelo fato de seus profissionais apresentarem um compromisso referente ao trabalho com as relações étnico-raciais, ao longo de 2004 a 2014. Autonomia esta demonstrada pela busca de profissionais para a realização de formações, compra de acervo, bem como a confecção de material para o desenvolvimento do trabalho.

O respeito às características físicas e à cultura das crianças negras e seus descendentes proporciona uma postura afirmativa e uma autorrelação positiva construída a partir da interação com o outro; assim, o Cemei encontrou formas de possibilitar a construção de identidade dessas crianças por meio de atividades desenvolvidas por projetos.

A unidade educacional, na crença de que a construção da identidade se dava na relação com o outro e entendendo a escola como espaço de convívio, de relações primárias, apostou na construção de identidade e autoestima que valorizassem suas características físicas e a diversidade cultural, atendendo de fato a demanda daquela comunidade por meio de atividades como contação de histórias, brincadeira de faz de conta, encenação de peças teatrais que trouxeram contribuições sobre modo como os povos africanos olham para a vida e o mundo, permitindo o reconhecimento da História e Cultura africana e afro-brasileira.

Percebeu-se que nessa unidade educacional o trabalho pedagógico se pautava por uma visão mais ampla na questão das relações étnico-raciais o que possibilitava uma educação mais justa e com equidade, procurando derrubar barreiras frente ao preconceito racial, a discriminação racial e ao racismo. O padrão normativo do grupo pautava-se no respeito às características físicas e culturais de todas as crianças da unidade educacional, e em especial a criança negra e afrodescendente.

O relacionamento entre a criança e o mundo permite a ela se conhecer e conhecer o mundo, o que possibilita a construção de sua identidade social e pessoal. Quando se permitia a oportunidade de a criança ter experiências positivas em relação à

sua identidade, ela terá sucesso na sua construção, e assim a uma alta autoestima, possibilitando a visibilidade das crianças negras a partir de uma tessitura de uma colcha de retalhos com os elementos da história e cultura africana e afro-brasileira como os contos africanos, os bonecos étnicos, a atividade com as bonecas negras e brancas, e o uso de instrumentos de origem afro-brasileira.

O coletivo de educadores dessa unidade buscava uma identidade enquanto grupo em reafirmar seus valores e atitudes frente ao trabalho pretendido ao que se referia à formação humana, no atendimento às crianças e às famílias, bem como a própria formação do profissional. Nessa tarefa de se constituir enquanto um grupo que buscava desenvolver um trabalho de relações étnico-raciais, eles, estariam reinventando suas identidades, criando, assim, um padrão normativo tendo como desafio afinar seus conceitos e práticas referentes à temática étnico-racial. Neste sentido, o grupo buscou o fortalecimento teórico e de aspectos do trabalho que ao longo dessa experiência foi se consolidando e encontrando outras possibilidades que permitissem articular um trabalho intencional, planejado e aderente à realidade da unidade educacional e à comunidade escolar.

O trabalho dos educadores do Cemei Margarida Maria Alves no que se referia à formação continuada foi analisado pela teoria crítica de reconhecimento recíproco por meio da comunicação intersubjetiva possibilitando, assim, ao grupo de educadores uma alta autoestima diante da construção da identidade do grupo pautada na busca da implementação da Lei 10.639/2003 em sua atuação pedagógica.

Referência Bibliográfica

ABREU, José. Capistrano de. *Capitulos de História Colonial (1500-1800)*, Editora Sociedade Capistrano de Abreu, 1928.

BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil 1988*. Capítulo III Da Educação, Da Cultura e Do Desporto. Seção I Da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf> Acesso em: 19 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental / língua estrangeira*. Brasília, 1998. 120 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006b. 256 p.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 18 mai. 2015.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 març. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 13 nov. 2014.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *Falas do novo, figuras na tradição – O novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)*, São Paulo, Editora UNESP, 2002.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Formas de reconhecimento e força, intersubjetividade de grupo, Educação e Sociedade, Campinas, v.36, nº 131, abr-jun., 2015.

DEMO, Pedro. *Política social, educação e cidadania*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

EUGÊNIO, Kátia Maria. *A implementação da Lei 10.639/03 por meio do Mipid em Campinas (SP): A luta pelo reconhecimento no combate ao racismo institucionalizado brasileiro*, dissertação de Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC Campinas, Campinas, 2013.

FEITOSA, Caroline Felipe Jango. *Aqui tem Racismo: estudo das representações sociais e das identidades de crianças negras na escola*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2012.

FERRAZ, Ângela. *Educação continuada de professores: Um estudo das políticas da Secretaria municipal de Educação de Campinas 1983/1996*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2001.

FIGUEIREDO, Affonso Celso de Assis. *Porque me ufano do meu paiz*, 10ª Edição Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1900.

HALL, Stuart. *Identidade e diferença, a perspectiva dos Estudos Culturais*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento, a gramática moral dos conflitos sociais*, São Paulo, Editora 34, 1992.

_____. *O eu no nós: reconhecimento como força motriz*, Sociologias, Porto Alegre, ano 15, nº 33, mai./ago. 2013.

QUEIROZ, Wilson. *De docência e militância: um programa da Secretaria de Educação de Campinas, 2003 a 2007*. Dissertação de mestrado em Educação Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil, 2012.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista Compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Tradução de Thiago de Abreus e Lima Florêncio. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; ano 2013.

LIMA, Luiz Costa. *Terra Ignota, a construção de Os Sertões*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

LUIZ, Vera Lucia; MARTINHAGO, Ana Paula Galante. *Integração Escola e Família: uma prática possível*. In: GARCIA, Valéria Aroeira; SANCHEZ, Débora Barbosa da Silva. *Profissionais da Educação Infantil: A prática pedagógica e a construção do conhecimento VI Mostra de Trabalho do NAED SUDOESTE: Prefeitura Municipal de Campinas*. Campinas, S.P.: Prefeitura Municipal de Campinas, 2013.

MACHADO, Alcântara. *Vida e Morte do Bandeirante*, São Paulo: Livraria Martins Editora S.A., 1965.

MARSON, Adalberto. *Reflexões sobre o procedimento histórico* In: SILVA, Marcos A. da (org.). *Repensando a história*. 2ª ed. São Paulo: marco zero. P. 37-64, s/d.

MARTIUS, Carlos Frederico von. *Como se deve escrever a história do Brasil*. In: *Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, n. 24, jan. 1945.

MELLO, Mário Viera de. *Desenvolvimento e cultura, o problema do estetismo no Brasil*. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1963.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações dom Quixote, 1992.

PEREIRA, Potyara A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivante; BEHRING, Elaine Rossetti;

SANTIAGO, Flávio. “O meu cabelo é assim ... igualzinho o da bruxa, todo armado”. Hierarquização de crianças pequeninhas negras da educação infantil. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2014.

SANTOS, Silvana Mara de M. dos; MIOTO, Regina Célia Tamasso (Orgs). *Política social no capitalismo: tendências contemporâneas*. 2.^a ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Isabel Passos de Oliveira. A lei nº 10.639/03 e sua implementação nas escolas municipais de campinas. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2014.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Imago Editora LTDA, Rio de Janeiro/RJ, 1975.