



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

***Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e
experiências de professoras em São Carlos-SP***

Marisa Adriane Dulcini Demarzo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte de requisitos para obtenção de título de Mestre em Educação, área de concentração Processos de Ensino Aprendizagem.

**Orientadora: Profa. Dra. Petronilha Beatriz
Gonçalves e Silva**

São Carlos, 2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

D372er

Demarzo, Marisa Adriane Dulcini.

Educação das relações étnico-raciais : aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP / Marisa Adriane Dulcini Demarzo. -- São Carlos : UFSCar, 2013. 183 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Educação. 2. Relações étnico-raciais. 3. Professoras. 4. Educação infantil. 5. Escolas. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Prof. Dr. Moacir Gigante

Profª Drª Aida Victória Garcia Montrone

Profª Drª Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Petronilha B. G. e Silva
Moacir Gigante
Aida V. G. Montrone
Rosa Maria Moraes Anunciato

Esta dissertação foi desenvolvida dentro do quadro de pesquisas do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFSCar (NEAB) e da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos – SP.

Resumo

O presente estudo, cuja questão de pesquisa é “Que aprendizagens vêm tendo professoras que atuam na educação infantil ao buscarem promover no dia-a-dia escolar a educação das relações étnico-raciais?”, teve como objetivo identificar o que aprendem professoras de educação infantil ao buscarem promover, em seus trabalhos cotidianos, a educação para as relações étnico-raciais. A pesquisa se constitui por entrevistas de quatro professoras da rede municipal de Educação Infantil que desenvolveram trabalhos bem sucedidos em educação das relações étnico-raciais em escolas, durante o ano de 2006. Para se chegar a essas docentes foram feitas análises de relatórios em que cada instituição de ensino prestou contas ao poder público municipal sobre seus trabalhos em educação das relações étnico-raciais, apontando atividades, metodologias, resultados alcançados e dificuldades. Este estudo se realiza na perspectiva da pesquisa qualitativa e tem inspiração na corrente filosófica da fenomenologia de Merleau-Ponty, que ofereceu compreensões sobre o processo de pesquisar e indicou postura da pesquisadora diante à pesquisa e de suas participantes. Nesta pesquisa identificou-se que professoras aprendem ao promover a educação das relações étnico-raciais e, ao aprender, se educam positivamente para viver essas relações. O processo de educar-se, conforme mostram as experiências das professoras participantes dessa pesquisa, ocorre em diferentes espaços, anteriores e externos à escola, como na família, na experiência como estudantes, no sofrimento da discriminação, no ouvir a experiência do outro, e isso influencia na forma como educam em sala de aula. Os resultados percebidos com a pesquisa demonstram que o pertencimento étnico-racial, é de relevância fundamental para a compreensão das concepções de mundo das professoras, sua atuação em sala de aula no que tange às relações étnico-raciais e no que aprendem ao buscar a reeducação dessas relações. Entre as professoras negras, o educar-se ocorre num sentido de buscar humanidade e depositam na educação a expectativa de mudanças das relações étnico-raciais. Entre as professoras brancas, perceber as tensas relações étnico-raciais foi possível com cursos de formação continuada, que as fizeram refletir sobre a própria vida e, assim, sobre a influência de suas práticas na vida dos(as) alunos(as). As aprendizagens decorridas com o processo de educar para relações étnico-raciais mais justas demonstram mudanças de posturas e conquistas que superam preconceitos, reformulam imagens historicamente distorcidas, combatem discriminações, lutam contra o racismo e propiciam formação de identidades positivas.

Palavras-chave: relações étnico-raciais, educação, professora, educação infantil, escola

Sumário

Introdução.....	8
Trajetos percorridos até a pesquisa.....	11
<i>CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PRÁTICA SOCIAL EM BUSCA DE PROCESSOS EDUCATIVOS HUMANIZANTES.....</i>	16
1.1 A prática social da pesquisa: práticas educativas para a educação das relações étnico-raciais.....	16
1.2 As relações étnico-raciais dentro da escola.....	28
1.3 Educação das relações étnico-raciais: do que estamos falando?.....	36
<i>CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....</i>	49
2.1 A fenomenologia como suporte metodológico.....	49
2.2 São Carlos em direção à promoção da educação das relações étnico-raciais.....	53
2.3 A coleta de dados.....	57
2.4 As entrevistadas.....	58
2.5 A análise dos documentos.....	59
2.6 As entrevistas.....	64
<i>CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS.....</i>	70
3.1 Os relatórios: o que eles nos dizem?.....	70
3.2 Análise dos relatórios como aporte para as entrevistas.....	83
3.2.1 Percepções gerais sobre os relatórios.....	83
3.2.2 Educação das relações étnico-raciais e cidadania.....	86
3.2.3 Educação das relações étnico-raciais e igualdade e diferença.....	88
3.2.4 Educação das relações étnico-raciais e cultura.....	90
3.2.5 Dificuldades de professoras na educação das relações étnico-raciais.....	93
3.2.6 Como a discriminação é percebida pelas professoras e escolas.....	95
3.3 Análise das entrevistas: dimensões do educar-se e do educar na e para as relações étnico-raciais.....	97
3.3.1 A educação das relações étnico-raciais na família.....	98
3.3.2 A educação das relações étnico-raciais na vida como estudantes.....	103
3.3.3 A educação das relações étnico-raciais na convivência com outras pessoas e outros espaços não-escolares.....	105
3.3.4 As relações étnico-raciais na formação continuada.....	108

3.3.5 A educação das relações étnico-raciais na escola e na sala de aula.....	115
3.4 Aprendizagens na educação das relações étnico-raciais: processos de educação / conscientização.....	124
3.4.1 Algumas considerações.....	124
3.4.2 O pertencimento étnico-racial.....	127
3.4.3 Processos de formação e educação/conscientização.....	132
3.4.4 Aprendizagens das professoras ao reeducarem as relações étnico-raciais em sala de aula e na escola.....	135
3.4.5 As professoras aprendem que... o trabalho pode ser feito de diferentes maneiras, mas deve estar permeado na postura do(a) professor(a) e no dia-a-dia de sala de aula.....	136
3.4.6 As professoras aprendem que... as relações étnico-raciais não se resumem ao 13 de maio e 20 de novembro, tampouco são folclore.....	137
3.4.7 As professoras aprendem que... as crianças percebem e sentem o preconceito e a discriminação.....	140
3.4.8 As professoras aprendem que... para reeducar as relações étnico-raciais tem-se que valorizar e positivar as diferenças.....	141
3.4.9 As professoras aprendem que... a família da criança e sua comunidade são decisórias no educar-se em relações étnico-raciais.....	142
3.4.10 As professoras aprendem que... ensinar e aprender em relações étnico-raciais positivas só é possível ouvindo as crianças, deixando com que falem.....	143
3.4.11 As professoras aprendem que... o processo de aprender-ensinar-aprender requer necessariamente o planejamento de aula.....	144
3.4.12 As professoras aprendem que... a educação das relações étnico-raciais positivas é cidadania.....	145
3.4.13 As professoras aprendem que... todos os resultados percebidos são importantes ao se reeducar as relações étnico-raciais.....	145
<i>CAPÍTULO IV - CAMINHOS A SEREM TRINCHADOS E EXPLORADOS A PARTIR DESTA ESTUDO – À GUIA DE CONCLUSÃO</i>	147
Relações étnico-raciais justas e humanas: são possíveis.....	147
<i>REFERÊNCIAS</i>	152
 <i>APÊNDICES</i>	
Quadro 2.1 Análise 1 – Objetivos.....	158

Quadro 2.2 Análise 2 – Atividades Realizadas.....	160
Quadro 2.3 Análise 3 – Resultados Obtidos.....	176
Quadro 2.4 Análise 4 – Referências de materiais utilizados.....	177
Perguntas desencadeadoras da entrevista.....	182
Quadro – Análise das entrevistas.....	183

Introdução

Esta pesquisa trata de relações étnico-raciais na educação. Procura compreender que aprendizagens vêm tendo, professoras que atuam em educação infantil, ao se proporem educar para as relações étnico-raciais positivas nas atividades do dia-a-dia escolar. Tem como objetivo identificar se no processo de intervir pedagogicamente de forma favorável às relações étnico-raciais, no cotidiano escolar, ocorrem aprendizagens por parte das professoras e se, em caso positivo, quais são elas. Neste contexto, a pesquisa, a partir dos processos educativos vivenciados por professoras comprometidas com a promoção de relações mais justas e humanas, quer contribuir com propostas de formulação de pedagogias anti-racistas.

Não deveria ser preciso dizer que estudar as relações étnico-raciais é um dos caminhos para que possamos enfrentar um dos males mais cruéis que afetam toda a nossa humanidade, o racismo. Porém, infelizmente, o é, pois, por mais que muitas pessoas sofram o racismo e, se sofrem é porque há alguém que discrimina, ainda parte da população não acredita em sua existência.

No Brasil não é diferente. Vivemos em uma sociedade informada pelo mito da democracia racial, que crê na premissa de que somos um país que se convive harmoniosamente entre diferentes grupos étnico-raciais. Nega-se, dessa forma, ideologias racistas que permeiam as relações sociais. Assim sendo, admite-se que há um problema de desigualdade que estrutura a sociedade brasileira de forma segregada e preconceituosa, mas para justificá-lo utiliza-se como argumento exclusivamente a estratificação sócio-econômica. Todavia, se atentarmos para os aspectos geradores de discriminação, perceberemos um recorte de raça, para além da questão de classe. As taxas de homicídio, por exemplo, têm classe e, mais que isso, tem cor. A evasão da escola tem idade e, mais que isso, tem cor. A universidade tem classe e tem cor, que não é negra.

Não podemos mais nos silenciar frente a um problema que não é somente da população negra, mas é de todos(as) nós. Isto porque, se não sofremos o racismo, discriminamos, e se não estivermos juntos(as) nesse enfrentamento jamais conseguiremos mudanças efetivas nas relações entre as pessoas, buscando tornar essas relações mais justas.

É por este motivo que esta pesquisa foi formulada. Por entender que diferentes caminhos são fundamentais para a mudança desse quadro, e a produção de conhecimento acadêmico é um deles, buscando-se com esse trabalho incitar reflexões, em todos brasileiros cidadãos, independentemente do grupo étnico-racial a que pertençam, para que possamos criar as estratégias de luta em busca permanente pela transformação da sociedade desigual.

Pensando nessa perspectiva, entendendo que exercemos todos(as) papel fundamental nesse caminho, foi se construindo essa pesquisa que buscou conhecer experiências positivas de professoras, que atuam na educação infantil, com as relações étnico-raciais, mostrando que é possível o engajamento de todos(as) na construção de uma outra sociedade, perpassada por processos educativos humanizantes.

Para compreender a forma como este relatório de pesquisa está organizado, apresento brevemente, a seguir, o conteúdo de cada capítulo.

Em um primeiro momento, ainda na introdução, relato minha trajetória de vida, a fim de explicar como cheguei ao estudo sobre as relações étnico-raciais em educação, culminando com o ingresso no mestrado e a realização desta pesquisa. Nessa trajetória perpasso pelos caminhos trilhados durante minha vida escolar, buscando demonstrar que as experiências vivenciadas durante esse percurso, junto com concepções de mundo cultivadas por boa parte da vida, estão intimamente ligadas ao grupo étnico-racial ao qual pertencço. Isso não quer dizer, no entanto, que as opções que faço na vida e, sobretudo, minha postura diante o mundo, permanecem imutáveis.

O **primeiro capítulo** tem como objetivo contextualizar a pesquisa e, para isso, dialoga com as referências teóricas. Em um primeiro momento explícito o que são práticas sociais e processos educativos, conceitos chave para este estudo. A pesquisa parte da compreensão de que todas as situações vividas, nas relações que criamos entre as pessoas, se constituem práticas sociais. Nelas ensinamos e aprendemos, são os processos educativos. A prática social abordada pela pesquisa são trabalhos realizados por professoras de educação infantil, com vistas a educar as relações étnico-raciais, buscando identificar o que aprendem essas professoras ao realizarem tais trabalhos.

A segunda parte do capítulo traz para o debate as tramas das relações étnico-raciais dentro da escola e a postura desta frente a esta problemática. Tem como objetivo mostrar a importância do contexto escolar no combate ao racismo e a todas as formas de discriminação, por meio da assunção de uma postura de seus agentes educativos, sobretudo professore(as) e diretores(as), que não negligenciem as tensas relações étnico-

raciais que se estabelecem no convívio da escola. Pondera que se a escola não é o único espaço em que relações são formadas, destaca ser este um espaço privilegiado de aprendizagens. Espaço esse que pode criar caminhos que proporcionem mudanças nessas relações, por meio de atitudes que viabilizem a educação das relações étnico-raciais positivas. Finalizando o capítulo, tem-se, num diálogo com a literatura e estudos já produzidos, sobre o que é a educação das relações étnico-raciais.

O **segundo capítulo** é destinado à metodologia, em que, embasada pelas referências teórico-metodológicas relato os caminhos traçados para a coleta e análise dos dados. Cabe destacar que a metodologia empregada nesta pesquisa é inspirada na Fenomenologia e se situa na perspectiva da pesquisa qualitativa. Apesar de não ser um estudo fenomenológico, tem na Fenomenologia um suporte que orientou a concepção do pesquisar em educação e a postura assumida enquanto pesquisadora.

Ainda neste capítulo descrevo o contexto das escolas municipais em que esta pesquisa se realiza, e apresento a estrutura pública adotada na cidade para a formulação e implementação de políticas de promoção da igualdade racial em diferentes áreas da vida cidadã, culminando na área da educação. Destaca-se o posicionamento positivo que privilegia o debate e as ações, em uma perspectiva positiva, para as relações étnico-raciais.

No **terceiro capítulo**, que se divide em três partes, é feita a análise dos dados. Foram utilizadas duas fontes de coleta de dados: - relatórios das escolas de educação infantil do município de São Carlos em que relatavam suas experiências, durante o ano de 2006, que visaram educar as relações étnico-raciais; - a partir dessas análises, foram selecionadas experiências que demonstravam práticas pedagógicas a serem melhor conhecidas. Dessa forma, chegou-se às participantes da pesquisa. O foco para buscar compreensão do fenômeno que busca conhecer a pesquisa, deu-se por meio de entrevistas, que foram realizadas com quatro professoras.

A análise dessas entrevistas compõe a segunda parte do capítulo três, em que mostram as dimensões em que se educam e educam para as relações étnico-raciais, bem como a dimensão das aprendizagens construídas a partir da busca pela reeducação em sala de aula e na escola.

Na terceira parte deste capítulo apresento as aprendizagens que as professoras participantes identificaram terem criado a partir de suas práticas pedagógicas bem sucedidas para a educação das relações étnico-raciais. Além disso, a partir de suas

experiências, bem como apoiada na literatura, discuto como transformar tais experiências em políticas públicas que visem o combate às desigualdades.

Finalizando a pesquisa, mas não os questionamentos que ela provoca, escrevo o **quarto capítulo** fazendo encaminhamentos com propostas minhas e das professoras participantes da pesquisa com vistas à implementação da política pública de educação das relações étnico-raciais, buscando contribuir para a produção de conhecimento na área das relações étnico-raciais em educação, sobretudo aos que se referem à formação de professores(as).

Trajetos percorridos até a pesquisa

Sou proveniente de classe média, fenotípica e culturalmente de família branca, educação escolar privada, curso superior em Universidade pública. Em toda a minha trajetória escolar e até parte de minha graduação pouco encontrei e deixei encontrar-me com realidades distintas da minha. Não convivía, por exemplo, com mulheres e homens negros(os), nem com crianças negras. A não presença e a inexistência de um falar sobre isso escondia a problemática do racismo, presente na sociedade brasileira de forma expressiva, porém velada, ao menos aos olhos de quem não quer ver.

Não pretendo aqui utilizar meu histórico de vida para justificar minha isenção frente a um problema social que atinge diretamente milhares de pessoas do Brasil e tantas outras mais em todo o mundo, mas mostrar como nossa formação como pessoa, ao longo da vida, nos imputa a um silenciamento a determinadas relações entre as pessoas que, ao mesmo tempo em que não nos faz enxergar, introjeta ideologia de que o problema não existe.

Não obstante o fato de não convivermos com pessoas que não compartilham das mesmas características étnico-raciais que nós, não significa que compactuamos com pensamentos e atitudes preconceituosos e racistas. Tal atitude nos permite, e mais, nos obriga a percebermos isso e a nos posicionarmos diante do problema de forma combativa e consciente, principalmente em tempos em que o debate está tão aberto e essa questão não é mais mistério para ninguém. Por este motivo, a partir do momento em que tomei consciência do problema passei a encará-lo não como culpa, mas como responsabilidade para a busca de solução. Sinto-me, dessa forma, parte constitutiva das relações étnico-raciais, pois, se não sofro a discriminação por cor, ajudo a reproduzi-la.

Voltando à minha trajetória pessoal e, particularmente, escolar, nesse processo de descobrir-me parte de uma trama de relações racistas, lembro-me que em certo momento de minha graduação em Pedagogia, em função de um estudante negro da classe, que já trazia em sua bagagem a experiência de vida e a discussão sobre as relações étnico-raciais e a trouxe para a sala de aula, comecei a refletir sobre ela. Com isso, também passei a percebê-la na relação entre as crianças que conhecíamos nos estágios curriculares que realizávamos. Foi muito marcante para mim um estágio realizado em uma classe de segunda série do ensino fundamental, na qual, em certo dia, conversava com um aluno negro, uma criança de oito anos de idade, que disse para mim que não gostava de sua cor. Ao perguntar o porquê dessa posição não obtive resposta. O que terá passado essa criança nesse período tão curto de vida para dizer isso? O que ele sente em relação ao seu pertencimento étnico-racial? Por que não respondeu a minha pergunta?

Essas perguntas inquietavam-me intensamente e foi então que ingressei no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFSCar (NEAB-UFSCar)¹. Aos poucos ia compreendendo a estrutura da formação da sociedade brasileira a partir das relações étnico-raciais, este sendo o fundamento na estratificação social brasileira, aspecto que em toda a trajetória escolar nunca havia sido problematizada.

Ia, então, aprendendo coisas e lembrando outras. Da primeira a quarta série do ensino fundamental estudei em uma escola de freiras bastante tradicional em São Carlos. Não são muitas as lembranças que guardo deste período, mas as que tenho na memória são marcantes. Lembro-me de na segunda série ter estudado com uma aluna negra, uma das únicas em toda a escola. O fato de terem muito poucos(as) alunos(as) negros em uma escola particular já é um fato problematizador, mas o que ficou registrado para mim, mesmo que na época não fizesse muito sentido, é que a aluna sentava na primeira carteira, exatamente na fileira do meio da sala de aula, ou seja, bem em frente ao professor(a), nunca falava nada (talvez eu nunca tenha ouvido sua voz), e era caçoada por alguns alunos. Não me vem à memória nenhuma intervenção por parte dos(as) professores(as) em relação a essas atitudes, a não ser mandar os alunos pararem. Levantar a questão para problematizar as relações étnico-raciais em nenhum momento aconteceu. Possivelmente era um tabu. Como falar de racismo em uma sociedade que se

¹ O NEAB-UFSCar foi fundado em 1991 e se constitui como um núcleo de estudo que desenvolve pesquisas e discussões, particularmente nas áreas de educação e sociologia, que tenham como objetivo reconhecer positivamente brasileiros descendentes de africanos, dando visibilidade à sua história, cultura, bem como sua contribuição e participação na construção da sociedade brasileira.

vangloria pela sua cordialidade e harmonia entre raças? Era apenas brincadeira de criança. Talvez era o que os professores(as) pensavam...ou tinham que pensar.

As experiências na universidade me levaram a me deter no campo da educação das relações étnico-raciais, investigando a implantação do Parecer CNE/CP003/2004² que, regulamentando a Lei 10.639/03, aprova as Diretrizes Nacionais de reformulação curricular com a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como obrigatórias em todas as disciplinas da ementa escolar.

Ainda na graduação, em 2005, tentei iniciar um trabalho com algumas escolas de ensino fundamental, públicas e particulares, em que os/as coordenadores/as pedagógicos/as dessas instituições respondiam um questionário com perguntas sobre como a escola estava colocando em prática as determinações contidas no Parecer CNE/CP 003/2004. Naquela oportunidade, os questionários foram entregues para escolas de ensino médio, não comportando instituições de responsabilidade da prefeitura municipal. Tive muita dificuldade em desenvolver o trabalho, já que as escolas não se mostraram empenhadas em sua realização. Uma não aceitou responder o questionário, outra aceitou, mas não o devolveu, ainda que com demasiada insistência para fazê-lo, e as duas que devolveram apresentaram respostas curtas e superficiais, não sendo possível explorar o que de fato ocorria nas escolas em relação à implantação do Parecer CNE/CP 003/2004.

Outra oportunidade se fazia presente para perceber as relações étnico-raciais na escola, com o Projeto de Formação de professores “São Paulo: Educando pela diferença para a Igualdade”. Trabalhando como monitora do projeto pude visitar diferentes cidades e discutir com professores(as) de ensino fundamental e médio sobre como a escola se porta frente seus alunos(as) negros(as), o que pensam sobre a questão racial no Brasil, o que conhecem sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Os desafios eram muitos, era fácil perceber o quanto a escola compartilhava e compartilha do ideário de democracia racial. Era muito presente o posicionamento feroz de professores(as) que não acreditavam em nada daquilo que dizíamos, e mais, que ainda estávamos, nós, incitando o racismo. Essas posições eram praticamente unânimes no início dos trabalhos com os(as) professores(as), posição essa que em muitos casos se modificava após alguns encontros de muita discussão e estudo, o que, por outro lado,

² Parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em Conselho Pleno (CP), composto pela Câmara de Ensino Superior e pela Câmara de Ensino Fundamental.

não significa que isso se refletia diretamente na prática educativa deles(as); e nem teria elementos, aqui, para fazer essa discussão.

Essas experiências foram me instigando a buscar uma forma de me aprofundar no pensamento escolar de maneira consistente, pautada em referências teóricas e experiências práticas que auxiliassem na compreensão de como, as determinações do Parecer CNE/CP 003/2004, vinham ocorrendo dentro da escola. Buscava, com isso, mais que um trabalho, mas uma pesquisa que, como afirma Luna, para além de prestar um serviço social que, indiscutivelmente, apresenta relevância, sistematiza a ação e o produto, demonstrando em que “o resultado avança no que até então se conhecia a respeito dos fenômenos envolvidos” (LUNA, 1991, p.26).

Em 2007, assim, ingressei no mestrado em educação da UFSCar, na área de concentração em metodologia de ensino, na Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos. Ao mesmo tempo, tive a oportunidade de desenvolver um trabalho, sem comprometimento empregatício, num espaço chamado Sala de Africanidades, no Centro de Cultura Afro-brasileira “Odette dos Santos”. A Sala de Africanidades é um lugar que tem como objetivo incitar reflexão sobre as relações étnico-raciais e promover possibilidades de outras relações, pautadas por reconhecimento e valorização da história e cultura de diferentes grupos étnico-raciais que compõem a nação brasileira, particularmente os descendentes de africanos. Para isso, a Sala de Africanidades, conta com acervo de livros, exposições, bonecas negras, revistas, filmes, roupas de diferentes países africanos, esculturas africanas, entre outros materiais, que servem como suporte para a reeducação de imagens e atitudes estereotipadas e preconceituosas em relação à população negra.

Essa experiência me possibilitou conhecer o trabalho que vem sendo desenvolvido no município de São Carlos referente à educação das relações étnico-raciais³ no sistema público de ensino da cidade, já que a Sala de Africanidades é coordenada pela Assessoria de Educação Étnico-racial, da Secretaria Municipal de Educação. Fui percebendo, assim, que outras experiências escolares eram possíveis, fruto, claro, de muita perseverança, uma vez que a Assessoria já existe no município desde 2001. Essa perseverança é traduzida por meio de diferentes iniciativas, todas elas processos educativos formativos, sejam por cursos continuados, por orientações

³ O entendimento do significado de educação das relações étnico-raciais será explorado adiante, no capítulo 1 da pesquisa, que tratará sobre as referências teóricas.

pedagógicas, grupo de estudo, compra e empréstimo de materiais para-didáticos, entre outras formas de intervenção.

Diante dessa realidade, minhas indagações se aguçavam, buscando querer entender como esse processo de mudança de concepção na forma de entender as relações étnico-raciais se dava, que experiências para a educação das relações étnico-raciais passavam a surgir e, com isso, o que aprendem professoras ao buscarem em sua prática educativa promover a educação das relações étnico-raciais. Foi assim, então, que cheguei à questão de pesquisa que orienta este estudo:

Que aprendizagens vêm tendo professoras que atuam na educação infantil ao buscarem promover no dia-a-dia escolar a educação das relações étnico-raciais?

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: PRÁTICA SOCIAL EM BUSCA DE PROCESSOS EDUCATIVOS HUMANIZANTES

1.1 A prática social da pesquisa: práticas educativas para a educação das relações étnico-raciais

A intenção deste item do capítulo 1 é buscar compreensão do campo de estudo da Linha de Pesquisa na qual este estudo de mestrado está inserido, quais sejam, Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE) e, assim, compreender qual a prática social da minha pesquisa.

A Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, situa-se a partir do contexto latino-americano⁴ e realiza seus estudos buscando a compreensão “de como e para que as pessoas se educam ao longo da vida, em situações não escolarizadas, assim como o de aprender a influência desses processos nas aprendizagens escolares” (SILVA et al., 2007, p. 2).

Essa compreensão é de fundamental importância para as relações étnico-raciais, uma vez que há a compreensão de que as vivências trazidas de fora do ambiente escolar, produzidas e vivenciadas no seio da família e da comunidade, são parte intrínseca e decisiva no processo de formação da identidade, particularmente a da criança negra. Sendo negada essa história é também negada parte da vida da criança.

Os entendimentos da Linha de Pesquisa PSPE partem da compreensão de que processos educativos são inerentes a e decorrem de práticas sociais. Segundo os(as) autores(as), as “práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem”. (SILVA et al., 2007, p.08).

⁴ A Linha de Pesquisa PSPE parte do entendimento de que os países da América Latina, da qual faz parte o Brasil, para além de se situarem em um mesmo continente, compartilham experiências que se cruzam e que fazem parte de uma história singular, que está engendrada num contexto dialético entre exclusão e luta por libertação. Autores como Enrique Dussel, Otávio Ianni, entre outros, auxiliam nessa compreensão, indicando a importância de compreender esse sistema que exclui e que, por meio dos excluídos e outros(as) que não se adequam a essa forma de pensamento, buscam libertação e relações sociais humanizantes cotidianamente. Como cita Ianni, “a história da América Latina é uma história de lutas sociais” (IANNI, 1993, p.27)

A prática social de que trata esta pesquisa refere-se às práticas educativas de educadoras que atuam na área da educação infantil com vistas à educar as relações étnico-raciais. Essa prática social, assim como descreve a referência anteriormente citada, gera e é gerada por processos educativos diversos, vivenciados nas diferentes experiências pelas quais passam os sujeitos.

Nesse sentido, uma prática educativa para a educação das relações étnico-raciais positivas é construída por meio de processos educativos humanizantes, numa perspectiva de valorização e reconhecimento da diversidade, que se constituem como formação de conhecimento que delinea posturas e visões de mundo de professoras(es) sobre as relações étnico-raciais. Por este motivo é que nessa pesquisa se busca conhecer que aprendizagens tiveram educadoras que atuam na educação infantil ao promoverem com seus alunos a educação das relações étnico-raciais.

Para o aprofundamento dos conceitos de práticas sociais e processos educativos, valer-me-ei de referências teóricas estudadas durante as disciplinas cursadas no primeiro e segundo semestres do mestrado, no ano de 2007, da própria Linha de Pesquisa, bem como de outras disciplinas estudadas durante esse período. Dentre as referências que utilizarei estão três autores que constituem a base do pensamento da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos. São eles: Enrique Dussel, Paulo Freire e Ernani Maria Fiori.

Além disso, também para compreender o sentido de práticas sociais e processos educativos, me embasarei na corrente filosófica da fenomenologia, principalmente, pelo filósofo Maurice Merleau-Ponty, com sua obra *Fenomenologia da Percepção*. O campo de estudo da fenomenologia também possui relevância para a Linha de Pesquisa PSPE, uma vez que auxilia, juntamente com os autores anteriormente citados, na compreensão de conceitos-chave da Linha, tais como mundo, consciência, existência, libertação, entre outros, que permitem a elucidação do significado de práticas sociais e de processos educativos.

A fenomenologia constrói seu entendimento de mundo a partir da existência de homens e mulheres e, compreende estes, como pessoas que estão no mundo e que fazem parte dele. Para o pensamento fenomenológico, mundo não quer dizer apenas a matéria física do planeta, mas o contexto vivido pelos seres humanos, seja ele social, natural, histórico e cultural.

Merleau-Ponty (1996) nos demonstra essa compreensão por meio da crítica à premissa de Descartes, “cogito, ergo sum”, expressão em latim que significa “penso,

logo existo”. Para Merleau-Ponty (1996) o pensar não se antecede à existência e a nossa existência é o que temos de mais certo em primeira instância. Confirmando isso, escreve: “não é porque eu penso ser que estou certo de existir, mas, ao contrário, a certeza que tenho de meus pensamentos deriva de sua existência efetiva” (MERLEAU-PONTY, 1996, p.511).

É assim que surge o conceito de ser-no-mundo. A relação entre humanidade e mundo é o princípio da existência de ambos. Como ensina Merleau-Ponty:

“O mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é senão projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta. O sujeito é ser-no-mundo, e o mundo permanece subjetivo, já que sua textura e suas articulações são desenhadas pelo movimento de transcendência do sujeito. Portanto, com o mundo enquanto berço das significações, sentido de todos os sentidos e solo de todos os pensamentos, nós descobríamos o meio de ultrapassar a alternativa entre realismo e idealismo, acaso e razão absoluta, não-sentido e sentido” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 576).

Sujeito e mundo, deste modo, são inseparáveis e um é significado pelo outro num movimento contínuo. O contato e a relação com o mundo é a prática social primeira e contínua de cada indivíduo. O mundo é significado na existência da humanidade e, ao contrário, o ser humano é significado pelo mundo. As práticas sociais se constroem a partir das experiências surgidas no contato com o mundo, em que as primeiras significações vão sendo dadas e, da mesma forma, vão construindo o sujeito.

Nesse sentido, mulheres e homens tornam-se dependentes em sua existência e, como apontam Silva et al., (2007, p.02), “eu me construo enquanto pessoa no convívio com outras pessoas; e, cada um ao fazê-lo, contribui para a construção de “um” nós em que todos estão implicados”. A significação do mundo se dá enquanto a pessoa se constrói. Tudo o que o sujeito vê e sente é significado por ele e por outras pessoas e essas significações vão também o construindo e o significando.

Partindo dessa compreensão, constitui-se na fenomenologia o conceito de consciência, em que esta é sempre consciência de alguma coisa. É na relação entre sujeito e mundo que a consciência surge como um processo. À medida que as coisas se mostram ao sujeito e o sujeito se mostra ao mundo essa relação vai se construindo com

significados e um vai dando consciência ao outro. As coisas atraem o sujeito e o sujeito as atrai, o sujeito tende ao mundo e o mundo tende ao sujeito. Se não fosse assim, não haveria consciência. Da mesma forma, tenho consciência de mim, que estou no mundo e me construindo na relação com ele. Sou, assim, ser-para-si e ser-no-mundo.

Segundo Fiori (1986), não é possível distinguir experiências vividas e mundo, assim como consciência, uma vez que é por meio dela que a existência se faz percebida. Como diz Fiori (1986) sobre consciência e mundo:

“Um não se perde no outro, perdendo sua identidade: identificam-se, um através do outro. O eu consciente é presença que se presentifica a si mesmo, ao presentificar o outro – uma estrela, uma flor ou um pássaro -, só é presente nessa luz de presença. A um chamamos interioridade, e, à outra, exterioridade (...). O caminho de nossa interioridade passa, pois, pela exterioridade e vive-versa” (FIORI, 1986, p. 04).

Freire (2007, p.47) pontua que “para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida”. Homens e mulheres não apenas estabelecem contato com o mundo, que é condição da esfera animal, que não possui consciência do mundo e das coisas do mundo. As pessoas, ao contrário, mantêm relações de, além de estarem *no* mundo, estarem *com* o mundo. Essa condição dá ao indivíduo a característica de integração que, como explica Freire (2007, p. 50), é “a capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade”.

Dessa forma, é inerente ao ser humano a busca por sua autonomia e liberdade, como o fizeram, por exemplo, os africanos ao terem sua liberdade usurpada por colonizadores europeus impingindo-os a condição de escravizados. É o que fizeram e fazem os descendentes de africanos em todo o mundo e, particularmente no Brasil, travando luta constante e cotidiana contra um sistema de idéias e de atitudes que insiste em negar-lhes humanidade, uma vez que silencia o racismo reproduzido por meio da desvalorização das contribuições e participações de negros e negras na constituição da história e cultura nacional e mundial.

A luta pela humanização é, como ensina Freire, “ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita – e isso é o mais doloroso, em nome de sua própria libertação” (FREIRE, 2007, p. 51). Essa luta deve ser também

travada no campo da educação, meio pelo qual a reflexão sobre si mesmo e os outros com os quais convivemos pode ser transformada em fortalecimento de si e dos outros, numa busca por humanização (FREIRE, 2007, p.67).

Não obstante, a compreensão de estar no mundo e com o mundo, ainda que verdadeira, não é incorporada como princípio de existência por boa parte da humanidade, que prefere manter privilégios pessoais em detrimento de benefícios coletivos, fruto de uma sociedade estratificada social e racialmente.

Para compreender essa relação, devemos nos voltar ao que Dussel (1995) chama de totalidade e exterioridade. Segundo o autor, o que chama de mundo não se reduz simplesmente ao que se está dado, ao que se vive no cotidiano como um desenrolar de fatos naturais. Mundo significa um projeto de existência de cada ser humano. Cada um de nós projeta para si um objetivo de vida, formulando o seu projeto de existência, ou, como denomina o autor, o “*poder-ser*” (DUSSEL, 1995, p.4).

Nessa compreensão, tem-se o conceito de práxis, que significa tornar esse projeto concreto, por meio da ação individual e/ou coletiva. Dessa forma, a práxis acontece dentro do projeto de existência como um mecanismo para alcançá-lo. É por meio dela, como instrumento, que colocamos em obra aquilo que ainda não temos, pois é o que precisamos fazer para se tornar real o nosso projeto de existência, o “*poder-ser*”.

Entretanto, nem sempre os projetos de vida de todas as pessoas são semelhantes e visam a um mesmo objetivo comum ao pensar num bem coletivo. Ao contrário, essas escolhas podem ser individuais. Para seguirmos o projeto que estabelecemos, fazemos escolhas e, se tratando de escolhas, temos possibilidades. Como explica Dussel (1995, p.07), posso escolher “estudar” ou ir “ao cinema”, ambas as possibilidades querem dizer um aspecto de meu projeto e devo escolher qual aspecto quero seguir.

São essas possibilidades que me aparecem na relação que tenho com o mundo, e as metas que estabeleço para seguir o meu projeto de existência, que fazem com que as práticas sociais tenham diferentes objetivos e produzam diferentes significados. As práticas sociais, como afirmam Silva et al. (2007, p.02) têm o propósito de “produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver”. Dentre os diferentes objetivos das práticas sociais estão:

“-repassar conhecimentos, valores, tradições, posições e posturas diante da vida; - suprir necessidades de sobrevivência, de manutenção material e simbólica de pessoas, grupo ou comunidade; - buscar o

reconhecimento dessas necessidades pela sociedade; - controlar, expandir a participação política de pessoas, de grupos, de comunidades em decisões da sociedade mais ampla; - propor e/ou executar transformações na estrutura social, nas formas de racionalidade, de pensar e de agir ou articular-se para mantê-las; - manter privilégios; - garantir direitos sociais, culturais, econômicos, políticos, civis; - corrigir distorções e injustiças sociais” (SILVA et al., 2007, p.09).

Podemos perceber a partir dessa descrição, que as práticas sociais propiciam a concretude desses objetivos e, muitas vezes, as escolhas para se alcançar os projetos de existência querem dizer respeito à um projeto individual de vida em detrimento à um projeto coletivo. Por este motivo é que se cria na sociedade a totalidade e a exterioridade, conceitos trazidos à reflexão para compreendermos as relações de desigualdades criadas nas práticas sociais em que experienciamos enquanto “seres-no-mundo”, particularmente as de que trata este trabalho, geradas no seio de sociedade que hierarquiza pessoas a partir de suas características fenotípicas e pertencimento étnico-racial.

De acordo com Dussel (2002), tanto o mundo que projeto a partir das minhas experiências, quanto o meio em que vivo, que são projetos feitos por cada um que ali convive, são totalidade. Entretanto, a totalidade produz a exterioridade no momento em que faz com que sujeitos e grupos de sujeitos, em função do projeto de vida de alguns que privilegiam um bem estar individual, são forçados a não poder mais ter alcançados plenamente o seu projeto de vida, pois os objetivos de um e outro são contraditórios e, assim, se sobrepõe o projeto daquele que tem, naquele momento, o poder de escolha.

Nessas condições, deixam de ter a propriedade do “poder-ser”, pois não o podem a medida que estão subordinados a uma estrutura de opressão. Vai-se formando uma estrutura social em que o sentido de ser, de existir, é sinônimo de posse material, de ter. Freire (1987), constrói a relação dessa estrutura que se forma na produção de opressores e oprimidos. Nessa distorção da concepção do ser, escreve:

“Por isto é que, para opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou *nada ter* dos oprimidos. *Ser*, para eles, é *ter* e ter como classe que tem. Não podem perceber, na situação opressora em que estão, como usufrutuários, que, se *ter* é

condição para *ser*, esta é uma condição necessária a todos os homens. Não podem perceber que, na busca egoísta do *ter* como classe que tem, se afogam na posse e já não são. Já não podem ser” (FREIRE, 1987, p.49).

Nessas relações que criam desigualdade, opressão, desumanização e segregação, é importante contudo que tomemos cuidado com a naturalização dessas mazelas no mundo, como, por exemplo, a idéia de marginalizados, como denominamos os grupos que estão em posição daqueles que sofrem a desigualdade social. Se nos voltarmos ao significado do termo marginal veremos que a palavra significa aquele(a) que está à margem, que está fora, que não faz parte.

Nesse sentido, homens e mulheres negros(as), crianças e jovens negros(as), marginalizados, fazem parte da exterioridade do mundo. Não obstante, ainda que, como explica Dussel (2002), façam parte da exterioridade, nosso mundo, nossa existência, nosso projeto de vida, é também totalidade, o que não dá a veracidade de intitular pessoas ou grupos como marginalizados.

Nesse sentido, completa Freire:

“Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de” a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como trânsfugas, a uma vida feliz. Sua solução estaria em deixarem a condição de ser “seres fora de” e assumirem a de “seres dentro de”. Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que o transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se”, a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres-parasi” (FREIRE, 1987, p. 69-70).

Dessa forma, é importante destacar que ao utilizar marginalizados neste estudo está sendo empregada a definição desenvolvida acima, uma vez que se utiliza o termo para fazer referência aos grupos que historicamente vêm sendo mantidos a margem, no sentido de não terem o direito de se colocarem de forma própria no mundo, porém, em busca permanente de sua humanização.

As significações que vamos dando ao mundo, nas experiências com ele, por meio das práticas sociais que estamos inseridos, convivendo com diferentes projetos de vida e diferentes escolhas e opções, nos proporcionam a formação de idéias, de concepções, de visões de mundo. São por meio delas que nos formamos enquanto seres que pensamos, que interpretam, que questionam, que aprendem, que ensinam.

Os processos educativos são gerados a partir das experiências que vivenciamos nas práticas sociais. A maneira como vamos nos formando, como entendemos nossa existência, como formulamos nosso projeto de vida, como atuamos na práxis, como interpretamos tudo isso em nossas relações com as outras pessoas, são processos educativos.

Segundo o autor Jorge Larrosa-Bondía, uma experiência, que significa a possibilidade de que coisas nos aconteçam, de que nos toquem

“requer um gesto de interrupção (...) requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes (...) cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro” (LARROSA-BONDÍA, 2002, p.24).

Freire (1987) caracteriza as experiências como processos de humanização e desumanização. Numa sociedade que cria desigualdades, que produz opressores e oprimidos, que nega o “poder-ser” e significa o sentido de ser como ter, proporciona processos educativos que querem negar a humanidade de muitos.

Ainda que mulheres e homens estejam sujeitos a passarem por processos de humanização e desumanização, é importante perceber, como nos ensina Freire (1987), que somente a primeira, é vocação do ser humano, é inerente à ele.

Entretanto, uma vez imersos em estrutura social opressora, desigual e discriminatória, oprimidos são inevitáveis. Mecanismos agora são usados para a manutenção do status quo criado para a manutenção de privilégios. Assim, à medida que o indivíduo tem sua liberdade sendo usurpada, manipulada, arrancada, está sendo alienado. Dussel nos explica pontuando que na alienação:

“O outro, que não é diferente (como afirma a totalidade) mas distinto (sempre outro), que tem sua história, sua cultura, sua exterioridade, não foi respeitado; não lhe permitiu ser outro. Foi incorporado ao estranho, à totalidade alheia. Totalizar a exterioridade, sistematizar a alteridade, negar o outro como outro é a alienação. Alienar é vender alguém ou algo; é fazer-lo passar a outro possuidor ou proprietário. A alienação de um povo ou indivíduo singular é fazer-lhe perder seu ser ao incorpora-lo como momento, aspecto ou instrumento do ser de outro” (DUSSEL, 1977, p. 58).

Não obstante, ainda que o sistema opressor possa chegar a esse ponto tão cruel de desumanidade para com os indivíduos, para com o mundo, a alienação não consegue consumir homens e mulheres em situação de opressão a ponto de que deixem de buscar e, mais além, lutar, por sua humanidade, já que esta é condição para sua existência no mundo. Como mostra Fiori:

“A mais feroz dominação não é capaz de coisificar totalmente o homem: sempre há de lhe sobrar suficiente subjetividade para integrar, funcionalmente, o sistema de dominação. Desde aí esta pequena faixa de luz, de subjetividade, poderá passar pelas brechas estruturais do sistema, crescer, fazer-se consciência crítica e práxis libertadora. Esta é a condição de possibilidade de desalienação” (FIORI, 1986, p. 06).

Vemos, pois, que experiências, ainda que negativas, que proporcionam situações de desumanização, não destroem a humanidade de homens e mulheres, mesmo quando é necessário cotidianamente provar sua humanidade para si e para os outros, como fazem negros, mulheres, indígenas, homossexuais, entre outros grupos oprimidos.

Entramos agora em uma outra percepção importante, qual seja em que momento práticas sociais e processos educativos estão a favor do povo, a favor de sociedade que privilegia a justiça social e a equidade entre povos e culturas. Além disso, como esses momentos são possíveis, como surgem, a partir de quem.

Dussel (2002) propõe uma crítica ao sistema vigente. Para tanto, coloca que a crítica tem como ponto de partida a percepção entre a negação da corporalidade, a qual é expressa pelo sofrimento da vítima, e o momento da tomada de consciência dessa negatividade. É somente a partir da sensibilização de uma dada situação de

negatividade, antes não percebida, que a consciência da vítima passa a ser consciência ético-crítica. Com isso, me percebo vítima porque assim existo. A crítica ao sistema da ética da totalidade se torna factível no momento em eu, como vítima, passo a me reconhecer assim, numa condição de experiência vivida, bem como aquele que não existe como vítima, mas reconhecendo a existência delas, também reconhece que faz parte dessa criação. É na constatação desse fato, antes mesmo de saber quem são e porque são as vítimas, que se pode fazer a crítica sobre a estrutura opressora que nega humanização, pois, como afirma Dussel, “é criticável o que não permite viver”.

Nesse sentido, a prática social deste estudo, qual seja a prática educativa de educadoras de educação infantil para a educação das relações étnico-raciais positivas, é fruto e gera processos educativos criticáveis ao sistema vigente, possibilitando iniciativas e intervenções pedagógicas atentas às relações discriminatórias, aquelas que negam a humanidade de grupos marginalizados. Aqui, reconhecem a existência da vítima a partir do momento que reconhecem a existência do racismo e, só a partir desse passo, é possível repensar as atitudes em sala de aula e na vida frente às relações étnico-raciais e incorporar outras formas de vê-las e tratá-las, a ponto de perceberem a necessidade delas estarem nas ações educativas do currículo e do cotidiano escolar.

Junto do reconhecimento da vítima, processo que passa o(a) opressor(a), o(a) próprio(a) oprimido(a), voltando a existência para si, se engaja num projeto de revolução. Relembramos, agora, o sentido de práxis como instrumento de luta para o “poder-ser”, a práxis num sentido freireano, que é ação e reflexão, sem que uma sobreponha a outra. A reflexão, que é o momento da crítica, já é práxis libertadora, que se completa com a ação revolucionária. É preciso, então, se entregar à práxis libertadora, e é esta a missão da luta libertadora, a de:

“devolver-lhe a situação de sujeito de seu próprio processo histórico-cultural. Na alienação cultural, é objeto. Ao desalienar-se, retoma, reflexivamente, livremente, o movimento de constituição de sua consciência como existência: conscientiza-se. A conscientização não é exigência prévia para a luta de libertação, é a própria luta. O retomar da consciência se identifica com a reconquista do mundo: em práxis libertadora” (FIORI, 1986, p. 10).

É possível compreender, com isso, como processos educativos podem ser humanizantes e que podem, sobretudo, buscar transformação social. Contudo, não é um

processo fácil, pois causa sofrimento, causa mudança, causa arriscar sua condição de segurança num sistema de regras e cartas marcadas. Isso justamente porque a vítima não tomou como existência sua condição.

Freire (1987) considera que a libertação sugere a dor de um parto porque demonstra o medo, no caso o medo pela liberdade, pelo desconhecido. Todavia, o medo se manifesta porque o sujeito não conhece a si próprio, porque não se vê numa situação diferente a não ser como no espelho do outro, que é diferente de si, os opressores.

Esses são processos desumanizantes, que ocorrem em experiências desde a infância e, tratando-se das relações étnico-raciais, com a negatividade da cor e negação do pertencimento, as crianças negras constantemente deixam de se enxergarem no cotidiano escolar, até passarem a buscar semelhança àquelas crianças que são sempre valorizadas. Passam, assim, a apreenderem e a se formarem buscando sempre o outro que não a si mesmos.

Surge, com isso, uma dicotomia entre possibilidades de existência, uma dicotomia que existe na relação criada entre ser ou não ser. A tomada de posição para a mudança mostra o medo da perda do que têm, mesmo que seja pouco ou nada. Freire explica essa relação dialética a partir do ser oprimido que se vê como opressor:

“Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de “dentro” de si. Entre desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo” (FREIRE, 1987, p.36).

A tomada de consciência, pois, está no existir-se vítima e, sobretudo, existir-se humano. A humanidade de mulheres e homens é sua vocação, é destino dado que não pode ser manipulado. A transformação da estrutura, com isso, somente pode ser iniciada por aqueles e aquelas que percebem a injustiça em sua existência e,

tomando para si, não deixam que sua humanidade seja roubada. É a valorização da humanidade.

Na relação dialética entre perceber-se vítima e tomar consciência, relação que implica a práxis libertadora, está a mudança da estrutura. Isto porque não se consegue mudar as estruturas sem que os sujeitos modifiquem seu modo de pensar e agir. Do mesmo modo, não é possível a mudança dos pensamentos humanos se não há a mudança estrutural. A transformação, assim, é cultural. É, nos dizeres de Fiori (1986), uma revolução cultural, em que se entende cultura como a valorização da humanidade, de mulheres e homens.

Para a revolução cultural, não obstante, por mais que ela se inicie com os oprimidos, que aqui já não mais hospedam os opressores em si, mas já sentem sua existência num outro projeto de vida que não o inserido em uma estrutura desigual e opressora, ela não ocorre somente com eles. É preciso engajamento e solidariedade para a luta, inclusive de opressores.

Por isso a importância de professores(as), na medida em que reconhecem os problemas nas relações étnico-raciais e se posicionam a favor daqueles(as) que sofrem a discriminação, mas um posicionamento efetivo de transformação de pensamento e ações cotidianas.

Segundo Freire (1987) a solidariedade significa o reconhecimento da liberdade roubada, reconhecimento de que sua existência não é plena e, com isso, se sentir responsável por isso. Não no sentido, porém, de querer fazer a transformação para o povo, mas sim, com o povo.

Este entendimento, assim, só pode ocorrer por meio de uma prática, a do diálogo. Não é outorgar a liberdade ao povo que busca a ação libertadora, mesmo porque se essa for a posição de quem quer ser solidário, não o é em verdade. A visão, aí, continua dominadora. Assim, buscar o diálogo para conhecer qual é a visão de mundo de ambos, sem tentar impor a sua, é caminho para a transformação.

Não basta somente vítimas se debruçarem à sua existência para buscarem mudança, tão pouco o que ou quem as faz existir, pois, o mundo só é mundo pela co-existência de um e outro, num estar sendo como sujeito histórico-cultural permanente. Como afirma Merleau-Ponty, “o homem é só um laço de relações, apenas as relações contam para o homem” (p.612).

Nossas escolhas delineiam nossas vidas e invariavelmente afetam as pessoas que conosco convivem. Fundamentada por todas essas idéias, assim, está o entendimento de

como a educação e seus profissionais fazem suas escolhas e como elas estão interferindo nas vidas e nas escolhas e opções dos(as) alunos(as).

Nesse sentido, é importante que professores(as) possam passar por processos educativos positivos que lhes permitam optar por projetos de vida a partir da perspectiva de construção social coletiva, em que as relações e as escolhas são demarcadas pelo bem comum de todos(as) aqueles(as) que fazem parte daquele lócus. Para que isso ocorra, é preciso que professores(as) conheçam o que busca a população negra, que luta trava por sua libertação e humanização, qual a história e cultura que imprimiu esse povo durante toda a nossa história de nação brasileira, que espaços têm o direito e querem ocupar, como isso tudo se reflete nas crianças e na escola, o que crianças negras querem ouvir sobre elas e seus antepassados, o que querem ouvir sobre suas tradições e valores, como querem se ver nas ilustrações dos livros didáticos, entre tantas outras vontades e direitos.

Compartilhar de um projeto de vida em comum quer dizer querer o querer do outro, uma vez que ambos buscam o bem comum. Temos que assumir a responsabilidade de um mundo que produz desigualdade e que nossas opções podem ajudar a reproduzi-las. Ao assumirmos um projeto de sociedade em comum poderemos pensar em relações humanas mais justas entre homens, mulheres, negros, brancos, indígenas, homossexuais e outros diferentes grupos. Para construirmos essa outra sociedade, é preciso que conheçamos experiências positivas, que visam mudanças nas relações interpessoais e as aprendizagens decorridas delas. Conhecendo as experiências e os processos educativos derivados, poderemos somar esforços para a transformação, que é também objetivo dessa pesquisa, entendendo-a como produção de conhecimento e instrumento de luta para transformação social.

1.2 As relações étnico-raciais dentro da escola

Após o ano de 2003, cursos de formação continuada de professores(as) com temas referentes às relações étnico-raciais, para diferentes níveis de ensino em todo o território nacional se tornaram cada vez mais recorrentes, isto em função da aprovação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório nos currículos o ensino de história e cultura afro-brasileira. A Lei 10.639/03, aprovada em janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao incluir o artigo 26-A. Este artigo determina a obrigatoriedade de inclusão, nos currículos escolares, do “estudo da História da África e

dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes a História do Brasil”. Além disso, determina que esses conteúdos deverão ser ministrados especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira, o que não exclui as demais disciplinas e ementas curriculares de incorporarem o estudo, adequando-o às suas matérias.

Além desta alteração, a Lei 10.639/03 incluiu também o artigo 79-B que prescreve a introdução do dia 20 de novembro no calendário comemorativo escolar, como o Dia Nacional da Consciência Negra, em homenagem à Zumbi dos Palmares, um dos maiores líderes revolucionários da história do país que foi capturado e morto em 20 de novembro de 1695.

Os avanços no debate sobre as relações étnico-raciais na esfera, especialmente, do poder público federal, fizeram também com que se conquistasse uma nova alteração na LDB no ano de 2008, agora com a aprovação da Lei 11.645/08. Esta Lei, além da reafirmação da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, tornou obrigatório o estudo sobre história e cultura das populações indígenas. A presente pesquisa não tratará especificamente sobre essa questão, no entanto é importante pontuar que a conquista da aprovação da Lei 11.645/08, bem como a Lei 10.639/03 são fundamentais para a luta que se trava pela construção de relações sociais mais justas e mostra que os movimentos por transformação não se isolam, mas compartilham de princípios e objetivos em comum, ainda que mantenham suas particularidades.

A Lei 10.639/03 foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 003/2004, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em março de 2004. Este Parecer trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” e traz as orientações de como as escolas, bem como seus profissionais, devem se preparar e o que devem providenciar para a inclusão da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar.

Tanto a Lei 10.639/03 quanto o Parecer CNE/CP 003/2004, são consequência de lutas travadas pelo Movimento Negro no Brasil ao longo do século XX que sempre pautou a importância da educação como meio para as transformações sociais e para as relações étnico-raciais (RODRIGUES, 2005, p.45). Reivindica, assim, que a história e a cultura do povo negro estivessem presentes tanto nos conteúdos disciplinares das escolas, quanto nas vivências entre as pessoas dentro das instituições. Segundo Rodrigues, o Movimento Negro depositava e deposita as expectativas de uma mudança

social por meio da educação por acreditar que esta é a “base sobre a qual se estrutura a forma de pensar e agir de um povo” (RODRIGUES, 2005, p.46).

De acordo com Gomes, a escola não é um espaço neutro, descolado da sociedade, onde entramos e os conflitos sociais e raciais ficam do lado de fora. Pelo contrário, a escola é uma instituição em que os conflitos se manifestam com intensidade, e o racismo, a discriminação racial e o preconceito fazem parte das relações entre professores(as) e estudantes (GOMES, 1995, p.68). A escola, assim, além de interagir conteúdos programáticos do currículo, compartilha “valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2005, p.227).

A escola como instituição socializadora e imersa na sociedade, sendo criada e recriada por atores sociais, reflete os valores e preconceitos calcados numa sociedade estratificada por classes e raças e acaba por assumir função de manutenção desse status quo, formando alguns para assumirem seu comando e outros para serem subjugados (OLIVEIRA, 2001, p. 13).

Dessa forma, a história de alguns grupos étnico-raciais encarados historicamente como superiores são reverenciados na escola, enquanto a de outros não é dada nenhuma importância, chegando ao ponto de não serem tratadas, ou referidas com extrema superficialidade, como retrata Lopes:

“a escola na maioria das vezes omite-se de falar sobre o negro como questão social de grande importância e restringe-se apenas em mencionar, em algumas disciplinas, a contribuição dada pelos negros à cultura brasileira. Tais citações são, no geral, profundamente marcadas de vazio histórico, o registro de sua contribuição assenta-se sobre algumas palavras que compõe o receituário da alimentação nacional, por exemplo” (LOPES, 1994, p.67).

Para Gomes (2005, p.147), a escola só poderá avançar “na relação entre saberes escolares/realidade social/ diversidade étnico-cultural” quando educadores(as) compreenderem que o “processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras”. Para isso, no entanto, o caminho não é querer transformá-las em conteúdos curriculares ou temas transversais, mas incorporarem a idéia de que esses são processos que constroem as pessoas e, por isso, fazem parte intrínseca de “nossa vida e do próprio cotidiano escolar” (GOMES, 2005, p.147).

Um dos caminhos trilhados para essa mudança passa por nosso próprio vocabulário, que carrega significações de valores. Gonçalves sugere que repensemos, por exemplo, a palavra contribuição da população negra e passemos a dizer participação. Isto porque a palavra “contribuir” transmite a idéia de algo isolado, que não necessariamente está ativo e interage com aquilo que se está contribuindo, não significa fundamentalmente que se usufrui e se participa, o que já não ocorre com o termo participar, que “requer sujeitos em relação entre si e com o todo social, e, nesta condição, eles não emergem na história como grupos isolados” (GONÇALVES, 1985, p. 121/122).

Entretanto, não é esse o papel que as escolas vêm exercendo historicamente, negando aos negros(as), e demais grupos marginalizados, como indígenas, mulheres, ciganos, entre outros, a possibilidade de manifestarem suas opiniões, visões, vivências, experiências, que os constituem enquanto grupos. Segundo Gomes (2005, p. 228), para que o estudo das relações étnico-raciais na educação possa ser compreendido a partir da dimensão simbólica que envolve é preciso que a educação seja vista como “processo de humanização, que inclua e incorpore os processos educativos não-escolares”. Ainda de acordo com a autora, não é dada na escola a importância devida aos fatores simbólicos que permeiam as relações sociais e étnico-raciais, como a formação da identidade e, mesmo quando isso é feito, não é merecedor de um trato pedagógico (GOMES, 2005, p. 228).

Segundo Moura (2005, p.79), a escola negligencia o saber que o(a) aluno(a) traz advindo de suas vivências dentro da família e da comunidade de origem, o que faz com que a escola desconheça a origem étnica e a formação cultural dos(as) estudantes. Além disso, impondo padrões de currículo, conhecimento, valores, comportamento, estética, entre outros, a escola faz com que os(as) alunos se uniformizem (GOMES, 2005, p. 235), negando o que deles é de direito, sua própria origem. Para Hédio Silva Jr (2002, p. 38/39), “a sistemática negação de uma justa imagem ‘do outro’, a negação e a visão estereotipada dos negros, é um dos mecanismos mais violentos na escola e é um dos fatores que mais concorrem para a eliminação da criança negra”.

Essa negação, muitas vezes sendo expressa pelo silêncio, não é propriamente a ausência de um discurso, mas, no entanto, é uma ação que não deixa claro as raízes e as causas do problema, minimizando a ação da criança que discrimina e tentando diminuir o impacto da criança negra, não confirmando e nem desconfirmado a prática

discriminatória, sob argumentos de outras dimensões, como classe social, deficiência física, entre outros (SILVA JR, 2002, p. 50).

Não obstante, Gomes (2005, p.236) reitera que mesmo que o discurso que condiciona a discriminação de negros(as) seja ainda o de perspectiva de classe social, as “práticas cotidianas mostram para a criança e para o adolescente negro que o status social não é determinado somente pelo emprego, renda e grau de escolaridade, mas também pela posição da pessoa na classificação racial”.

Isto porque desde a infância as crianças negras já começam a perceber que são diferenciadas das demais pelo tratamento despendido a elas, como confirma Oliveira (2004), em estudo realizado em creches de crianças entre três e seis anos de idade. A autora afirma que a criança negra percebe a diferenciação a partir da exclusão, por não receberem carinhos como as outras crianças, já que não possuem as características de preferência das pajens.

Segundo Fazzi (2004, p. 133), “as crianças já possuem consciência das categorias raciais e de suas atribuições”. À medida que as crianças crescem essa percepção vai sendo transformada em gozações e piadas que, segundo a autora, são importantes mecanismos de socialização. Tendo a piada o objetivo de propiciar gargalhadas, as crianças vão aprendendo que negros podem ser gozados (FAZZI, 2004, p. 174). Como pontua a autora:

“A gozação, enquanto uma prática social recorrente e característica da socialização entre pares, considerada coisa de criança pelos adultos e que, por isso, muitas vezes não é levada a sério, torna-se um eficiente mecanismo social de aquisição, consolidação e objetivação de uma ordem social preconceituosa” (FAZZI, 2004, p. 169).

Segundo Cavalleiro (2005, p.73), esse é um dos motivos que faz com que professores(as) não concordem com a existência do racismo em sala de aula, por acreditarem que essas ações são “inerentes à interação entre as crianças”. Além disso, de acordo com a autora, outros fatores incidem para a descrença do(a) professor(a) na existência de atos discriminatórios na escola, bem como na sociedade, depositando no argumento das classes sociais a justificativa para algum tipo de ato preconceituoso. Cavalleiro (2005, p.72), com o estudo realizado em escolas de ensino fundamental

revela, ainda, que professores(as) acreditam que crianças de ensino fundamental não introjetaram idéias preconceituosas e racistas.

Outro dado observado com a pesquisa de Cavalleiro diz respeito diretamente à criança e vai ao encontro das observações feitas por Fazzi. Por um lado, há relatos de professores(as) que afirmam a inexistência do racismo por parte da criança nesta faixa etária, por outro, mesmo que haja o reconhecimento por parte de professores(as) de que ocorrem situações discriminatórias, essas são encaradas como meras brincadeiras, não causando prejuízos para a formação da identidade e personalidade da criança. Além disso, Cavalleiro constatou que há uma tendência em culpabilizar individualmente a criança que sofre a discriminação, atribuindo a reação da criança negra como ciúmes ou problemas individuais (CAVALLEIRO, 2005, p. 77).

A criança negra, dessa forma, sofreria duplamente, uma vez por sofrer a discriminação e, em seguida, por não sentir o apoio do(a) professor(a). Uma das reações das crianças, assim, é a fuga da cor. As crianças negras passam a não querer ser identificadas pelos traços fenotípicos que as marcam, seja pelo cabelo ou pelo tom de sua pele. Assim, iniciam um processo cruel de negação de si mesmas e tentativa de semelhança com o que lhes parece positivo, ou seja, as crianças brancas (LOPES, 1994, p. 145).

É neste processo atordoado que a criança negra constrói sua relação com seu corpo. Seus traços fenotípicos passam a lhe dizer sobre seu lugar na sociedade e, a maneira como a escola e a sociedade se posiciona frente à estética negra, ao cabelo, à cor da pele, às experiências, vão definindo os processos subjetivos da identidade.

Segundo Gomes (2005, p.232), a forma como é representado o corpo negro, particularmente na escola, pode ser sinônimo de reforço ou combate a estereótipos. O corpo negro, desde a escravidão, vem sendo utilizado como elemento definidor do lugar do sujeito no sistema de classificação racial brasileiro e, essa representação, pode estar fundamentada pelo corpo açoitado e acorrentado, como vem sendo historicamente representado dentro da escola, ou pelas formas de luta por libertação. Assim, a maneira como o(a) professor(a) se posiciona politicamente frente a história da nação e frente aos povos que contribuíram, contribuem, participaram e participam da formação desta, é decisiva para os rumos que os fatores subjetivos e objetivos das relações pessoais e inter-pessoais construídos entre as crianças, tomarão em sua formação como pessoa, pertencentes a determinado grupo étnico-racial.

Segundo Gomes (2005, p. 147), aos poucos vem crescendo a quantidade de professores(as) que percebem a necessidade de trabalhar com as relações étnico-raciais, dando-lhe um trato pedagógico positivo. Segundo Lopes (1994, p. 117), há dois tipos de professores(as) dentro da escola. Há aqueles que vimos discutindo anteriormente, enquadrados em princípios de desigualdade e exclusão, negando o direito às diferenças, e há aqueles “compromissados com uma educação voltada para a vida social, que tem como fundamento principalmente possibilitar aos alunos a compreensão da visão de mundo para que possam agir, participando de todo o processo de mudança social”.

Para Gomes (2005, p.151) é preciso que se construam novas práticas e um dos caminhos é o conhecimento de experiências pedagógicas com as relações étnico-raciais bem sucedidas. Segundo Gomes et al., (2006, p.99) “vários trabalhos que discutem a questão racial apontam para a existência do silêncio, do preconceito, da pouca abertura dos professores e das professoras em relação ao tema, mas nem sempre destaca o que de novo vem acontecendo nesse processo”.

Em estudo realizado por Algarve (2004, p. 66), que tinha como objetivo perceber se um Cantinho de Africanidades poderia auxiliar na reeducação das relações étnico-raciais, a autora aponta que obteve resultados positivos com a pesquisa, entre outros aspectos, porque a parceria com a professora deu certo e esta pôde ocorrer pelo reconhecimento, por parte da professora, da existência do racismo. Além disso, também pelo trabalho de expor, tanto a pesquisadora quanto a professora, suas atitudes de preconceito e discriminação, para com isso empenhar os esforços de mudanças nas relações étnico-raciais. O reconhecimento do racismo é, pois, o primeiro passo no processo de decisão de postura política frente às relações étnico-raciais.

E, se o primeiro passo é o reconhecimento do racismo, o segundo é a posição política de mudanças de concepções para seu enfrentamento, possibilitando intervenções pedagógicas de combate ao racismo, como afirma Munanga:

“A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Ou seja, despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas. Uma vez cumprida essa condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe

preconceito étnico-racial, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo” (MUNANGA, 2005, p. 18).

Gomes et al. perceberam, em seu estudo que envolviam professoras abertas ao diálogo sobre as relações étnico-raciais e que se propunham a desenvolver trabalhos com objetivos de reeducar as relações étnico-raciais, que hoje em dia há o reconhecimento da diversidade. Entretanto, segundo as autoras, muitos(as) educadores(as) por mais que a reconheçam, não dialogam com ela, não empregando-a em suas práticas educativas como algo intrínseco das relações humanas e pedagógicas (GOMES et al., 2006, p. 147).

No entanto, as autoras consideram um avanço o fato do reconhecimento e acreditam que *“o processo de formação continuada para a diversidade étnico-racial atua como elemento propulsor de mudanças de posturas e de ideologias sobre as diferenças e, portanto, deve ser estimulado e realizado”* (GOMES et al., 2006, p. 269).

É com esses entendimentos que a presente pesquisa se constitui, vislumbrando possibilidades de práticas educativas outras, que não aquelas que vêm sendo paulatinamente denunciadas, mas que priorizam um ensino humanizante, pautado prioritariamente pelo reconhecimento da diversidade e pela incorporação desse princípio em sua postura humana e pedagógica. Buscando essas experiências, que certamente existem espalhadas pelo Brasil, mesmo que partam de iniciativas isoladas, é que podemos conjecturar caminhos para constituir uma rede de estratégias e formas que possam promover de maneira consistente e comprometida a educação das relações étnico-raciais. São essas experiências, ainda, que podem proporcionar conhecimentos sobre a implementação da Lei 10.639/03 e do Parecer CNE/CP 003/2004, mostrando as formas eficazes de introdução da questão étnico-racial na escola, bem como sugestões de atividades e projetos. Por fim, conhecer essas experiências e os percursos trilhados que fizeram com que elas pudessem ocorrer, podem dar subsídios aos processos de formação inicial e continuada de professores, mostrando processos educativos que suscitaram e suscitam mudanças nas visões de mundo de professoras, principalmente referentes às percepções sobre as relações étnico-raciais no Brasil e no mundo.

1.3 Educação das relações étnico-raciais: do que estamos falando?

Falar sobre educação não é tarefa fácil. Isto porque educação, em um sentido de escolarização, historicamente exerceu e exerce papel preponderante aos rumos de uma nação. A educação sempre foi, e é, entendida como veículo para atingir os objetivos pretendidos de formação política-econômica-cultural-social de um país.

Sendo o Brasil um país de formação colonialista, em que grandes proprietários de terra, intelectuais, políticos, entre outros pertencentes à classe dominante branca, tinham e ainda têm como projeto para nação a formação de um país aos moldes europeus de civilização, os sistemas de ensino em sua história nacional estiveram a serviço de um número irrisório de pessoas, excluindo e marginalizando seu acesso a milhares de outras, como negros escravizados e seus descendentes, mulheres e indígenas. De acordo com Arroyo, a história da educação, particularmente no Brasil, mostra que nossas escolas vêm servindo “aos interesses das classes dirigentes e proprietários, e não serviu, antes desservi, aos interesses reais das classes trabalhadoras” (ARROYO, 1986, p. 15).

Segundo Arroyo (1986, p. 14), todavia, entre os anos 70 e 80 o Brasil foi convocado a pensar a educação como “valor geral e indiscutível” para a democracia, numa proposta de acesso de todos e todas. Dessa forma, “proprietários, Estado, trabalhadores do ensino, comunidade” deveriam estar envolvidos nessa empreitada. Entretanto, a pergunta a se fazer, naquele momento, pelos grupos que justamente estavam à margem da escola e da sociedade era se, enfim, teriam “o direito de propor e de lutar por um tipo de democracia e de escola” que atendesse aos seus interesses.

Araújo-Oliveira (2006) pontua o mesmo histórico no Uruguai, mas ainda no século XIX, em que todas as crianças, tanto meninos e meninas, independente de classe social, teriam direito à escola. Como afirma Araújo-Oliveira, no entanto, o Uruguai “queria formar cidadãos para uma democracia, porém entendida como geralmente o fazem os grupos burgueses” (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2006, p. 135).

O que os autores querem dizer é que mesmo pensando educação irrestritamente a todas as pessoas, independente do grupo étnico-racial e gênero ao qual pertencem, se esta estiver ligada aos interesses de uma ordem capitalista, machista, discriminatória e racista, a universalidade de acesso não será suficiente ao seu desenvolvimento pleno educacional, pois a concepção do educar estará pautada em critérios de valores

concebidos pelos grupos dominantes, uniformizando todas as pessoas e negando-lhes suas particularidades étnico-culturais.

Como afirma Arroyo (1986), para aqueles que entendem a educação numa proposta democrática, mas em um sentido de divisão de classes unicamente, acreditarão que uma *“escola possível para o povo será da mesma qualidade que a escola dos filhos das camadas médias e ricas. A questão central passará pela distribuição equitativa dos bens culturais, do saber sistematizado e dos meios para sua efetivação”* (ARROYO, 1986, p. 17).

Segundo Rosemberg, essa visão de que o Brasil está cindido em classes e não comporta outros tipos de problemas, como o racismo, a serem pensados também pela educação, advém de idéias difundidas no século XX, que acreditava que os problemas raciais no Brasil eram apenas um resquício do regime escravocrata e estava fadado ao término na medida em que o país se industrializasse. Reconheceu-se o contingente de população negra no Brasil a partir de um olhar classista, uma vez que essas pessoas encontravam-se maciçamente concentradas nos grupos de pobreza e a escolaridade resolveria qualquer problema racial, pois este estaria submisso aos problemas econômicos (ROSEMBERG, 1986, p.74).

Porém, uma sociedade que exclui não só por classe, mas também por raça, não pode resumir um projeto educativo democrático apenas sob olhar sócio-econômico e negar o pertencimento étnico-racial às pessoas que nela estão incluídas. Rosemberg considera simplista a crença de que as desigualdades no Brasil e na educação se resumem a fatores sócio-econômicos, isto porque constatou em pesquisa que há *“menor proporção de atraso escolar entre alunos brancos do que entre negros, mesmo quando se comparam entre si crianças/adolescentes provenientes de famílias com o mesmo nível de renda familiar e com mesmo índice de participação no mercado de trabalho”* (ROSEMBERG, 1998, p. 80).

Todavia, uma sociedade que se pretende capitalista, em ascensão econômica, precisava de um povo educado, mas educado nos moldes burgueses, e não comportaria sujeitos fora dessa ordem. Na verdade, a busca é pela eliminação do considerado inferior, e isso ocorre negando o outro. Uma das formas de negação é a ocultação de sua origem, de sua história, de sua cultura. A mesma aniquilação feita aos escravizados, ao tentarem fazer com que se esquecessem de sua origem, fazendo-os dar voltas em uma árvore que supostamente lhes fariam perder a memória, separando-os de suas famílias, juntando-os com outros de línguas diferentes para não se organizarem, negando-lhes o

direito de manifestarem suas crenças religiosas, a escola também o fez, buscando aniquilar as raízes étnico-culturais para apagar a mancha de inferioridade que consumiria uma sociedade que se pretendia civilizada aos padrões europeus.

Assim, em função da visão sócio-econômica da exclusão social, as políticas públicas visando inclusão, principalmente na educação, foram paulatinamente sendo propostas a partir de visão universalista.

“as políticas públicas para inclusão social surgem inextricavelmente orientadas a partir de uma perspectiva universalista, na qual a diversidade cultural é discursivamente introduzida, mas que presta pouca ou nenhuma atenção às diferenças étnicas e culturais presentes nos distintos grupos que são alvo daquelas políticas” (SILVÉRIO, 2006, p.10).

Assim, o processo de democratização universal, por mais que abarque grande número de indivíduos e os alfabetizem, não os tornam humanos e não os educam, pois lhes negam o que de mais é importante ao constituir-se pessoa, seu próprio modo de ser. A universalidade na educação, assim, tem como intuito igualar as pessoas e, para isso, nega as peculiaridades étnicas e o pertencimento racial. Além disso, segundo Silva (2004), junto da negação de significados produzida por processos educativos escolares, está o desenraizamento, que:

“impede a lembrança, desvaloriza a convivência com grupos de origem. O ponto central, pois, do processo de uniformização de culturas está na negação da memória e na depreciação do cotidiano dos grupos que a sociedade marginaliza” (SILVA, 2004, p. 193).

Dessa forma, Araújo-Oliveira pergunta:

“Podem ser consideradas populares, significativamente democráticas e formadoras de cidadania uma sociedade e uma escola que apregoando a ‘igualdade de oportunidades’ se esquecem de considerar o outro como ‘outro’ e por isso negam a identidade cultural ou a ancestralidade ‘dos outros’ que as freqüentam?” (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2006, p. 145).

Para Arroyo (1986, p.20), não será possível ensinar para a participação, desalienação e libertação com a mesma relação pedagógica e com a mesma estrutura da escola. É preciso, assim, repensar as relações entre os envolvidos com a educação e, tratando-se sobre racismo, discriminação, negação de pertencimento, é preciso reeducar as relações étnico-raciais entre brancos e negros. A educação das relações étnico-raciais está, pois, ligada à cidadania, à liberdade, à humanidade.

Segundo Silvério (2006, p.6), até meados do século XX, o mundo compreendia por liberdade a ausência de restrições. No entanto, esse entendimento vem mudando nas últimas décadas, com a admissão de que a vida social necessita de algumas regras que comportem a vida coletiva, “no interesse da coesão, justiça e outros valores sociais”. De acordo com o autor, “a liberdade, contemporaneamente, é associada à noção de cidadania” sendo a primeira uma conquista e evolução da segunda.

“Se em seu desenvolvimento a cidadania implicou a conquista de um amplo leque de direitos civis, políticos, sociais e, mais recentemente, os direitos culturais, a idéia de liberdade a ela associada transformou-se substancialmente em relação ao seu sentido original, uma vez que a ampliação da liberdade passa a ser concebida como uma evolução da cidadania” (SILVÉRIO, 2006, p.6).

Nesse sentido, de acordo com Silvério (2006, p.7), a liberdade está condicionada, ao menos parcialmente, às variadas pertenças grupais das quais fazem parte os indivíduos. Não fosse assim, movimentos sociais como o de mulheres, indígenas e negros não pleiteariam a busca por cidadania, denunciando o que Silvério chama de “déficit de cidadania”.

Segundo o autor, no final do século XX e início do XXI a luta dos grupos excluídos está pautada para a “expansão e extensão dos direitos sociais e culturais, quanto na luta em direção ao reconhecimento de suas diferenças inatas, a partir das quais grupos são identificados socialmente e discriminados de forma negativa” (SILVÉRIO, 2006, p.8).

Dessa forma, a diferença passa a ser um fator político na educação, sendo o meio pelo qual, por um lado, faz-se a denúncia do tratamento desigual e, por outro, faz com que haja o “reconhecimento social das formas distorcidas e inadequadas a que determinados grupos são submetidos na história de uma dada sociedade” (SILVÉRIO, 2006, p.8).

Para Lopes (1994), a socialização da escola, num sentido de fazer com que o aluno(a) possa crescer como pessoa inserida num contexto sócio-político-cultural, há de dialogar entre dois aspectos, o pedagógico e o político. O primeiro diz respeito a “definição prévia das ações educativas” e, o segundo, quer dizer “através da ação educativa, possibilitar ao educando a percepção real da sociedade, e do seu papel dentro dela; capaz de modificar uma situação na qual não se identifica” (LOPES, 1994, p. 154).

Dessa forma, a escola como espaço de socialização, que compreende o exercício da cidadania, e esta, estando diretamente ligada ao reconhecimento às diferenças, que está atrelada ao direito à liberdade e humanização, não pode negligenciar a formação de identidade, o pertencimento étnico-racial, os processos culturais e históricos dos diferentes grupos. Todos(as) somos sujeitos histórico-culturais, detentores de experiências que são fruto da convivência com o mundo junto das memórias e valores trazidos ancestralmente. Negar essa diversidade é tirar o sentido da formação humana.

“A sociedade brasileira é pluriétnica e pluricultural. Alunos, professores e funcionários de estabelecimentos de ensino são, antes de mais nada, sujeitos sociais – homens e mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos, pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, integrantes de distintos grupos sociais. São sujeitos com histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes educacionais por onde transitam com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da diversidade. Por isso, ao planejar, desencadear e avaliar processos educativos e formadores, não podemos considerar a diferença como um estigma. Ela é, sim, mais um constituinte do nosso processo de humanização. Por meio dela, nós nos tornamos partícipes do complexo processo de formação humana” (GOMES e SILVA, 2006, p. 22/23).

Dessa forma, mais do que uma questão posta a ser debatida pela sociedade, pela escola e pelo currículo, a diversidade cultural é, como afirmam as autoras, um “componente dos processos de socialização, de conhecimento e de educação” (GOMES e SILVA, 2006, p. 26). A escola, se não considera o ambiente, as vivências, a realidade sócio-cultural das crianças, “fragiliza a autonomia do indivíduo e do seu grupo através

dele”, tendendo a “esvaziar o significado de “ser”, de “pertencer” e de “conscientizar-se” (MACHADO, 1999, p. 58).

Lopes (1994, p. 163) defende a idéia de que um currículo que abarque a diversidade, em um sentido de reconhecimento e respeito, deve passar pelo afrocentrismo. Não, todavia, pela mudança de um etnocentrismo de raiz européia para um africano, mas no sentido de “nos ver a partir de nós mesmos para compreender melhor os outros”. Segundo o autor, “a sugestão de uma postura que envolva uma pedagogia afrocêntrica tem como preocupação central o homem na sua plenitude enquanto membro deste ou daquele grupo étnico, sendo pessoa e sujeito” (LOPES, 1994, p. 163).

Para isto, ou seja, para que homens e mulheres, negros(as) e brancos(as), indígenas, entre outros grupos que se vêem excluídos no processo de se educar, possam usufruir de cidadania, ou seja, possam se educar nas relações étnico-raciais, é indispensável que a diversidade e as experiências de vida a partir dela passem a ser intrínsecas aos comportamento pessoal e pedagógico travado nas relações entre os sujeitos. Passe, assim, a fazer parte indissociável dos processos educativos escolares que buscam a humanização.

“O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não-escolares e não transformá-las em metodologias e técnicas de ensino para os ditos ‘diferentes’. Isso significa tomar a diferença como constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais” (GOMES e SILVA, 2006, p. 19).

Reeducar as relações étnico-raciais, assim, “impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL 2004, p. 14). Essas aprendizagens são feitas por meio do conhecer o outro, sem preconceito, conhecer suas experiências, seus valores, seus pensamentos, dar atenção ao que é trazido de fora da escola, que é o que primeiro dá sentido à vida de cada um. Segundo Silva (2004), “ninguém se educa enquanto não inicia a escolarização. Recebe, isto sim, orientações para tornar-se pessoa, isto é, para se completar enquanto humano, o que ocorrerá

durante a vida inteira” (SILVA, 2004, p. 186). Machado (1999, p.45), nesse sentido, afirma que “a criança transfere aspectos de sua vivência cultural para novos conhecimentos. Isto quer dizer que o universo simbólico destas crianças está intimamente relacionado com a sua existência”.

Dessa forma, a aprendizagem escolar da criança é facilitada justamente pela valorização de seu universo cultural, pois a aprendizagem, segundo a autora, está na “relação entre o sentimento e a compreensão daquilo que é importante para a sua existência” (MACHADO, 1999, p. 61). Machado, citando Hunter, defende a idéia de que a aprendizagem é um processo de transferência e, aprendizagens anteriores, podem facilitar transferências positivas. (MACHADO, 1999, p. 122).

Na educação das relações étnico-raciais é preciso, então, que as contribuições e participações de todos os grupos étnico-raciais para a formação do país estejam presentes de forma intrínseca não só no currículo, mas no próprio entendimento de educação, pois são essas contribuições que, nas relações entre umas e outras, vão formando o que conhecemos como Brasil, fazendo-nos entender quem somos como pessoas, bem como facilitando as aprendizagens escolares. No caso de africanos e seus descendentes, essas contribuições e participações podem ser chamadas de africanidades brasileiras, que são:

“raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia” (SILVA P., 2005, p.155).

Estudar as africanidades brasileiras é, pois:

“tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos os descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira” (SILVA P., 2005, p.156).

As africanidades brasileiras, segundo Silva, “foram sendo construídas desde a chegada dos primeiros africanos no Brasil”, e, à medida que participaram e participam da formação e construção da nação brasileira, “vão deixando aos outros grupos étnico-raciais suas influências, bem como vão incorporando as de outros grupos (SILVA P., 2005, p.156).

De acordo com Gomes, (2006, p.37), a cultura negra só pode ser entendida na relação com as outras culturas existentes em nosso país. E nessa relação não há nenhuma pureza; antes, existe um processo contínuo de troca, de mudança, de criação e recriação, de tensão, de significação e ressignificação. Além disso, a autora afirma que “quando a escola desconsidera esses aspectos ela tende a essencializar a cultura negra e, por conseguinte, a submetê-la a um processo de cristalização e folclorização”.

Nessa perspectiva, segundo Silva (2004, p.183), conhecer as “particularidades de uma raiz cultural” e as “origens de um modo de pensar e viver”, significa compreender o hibridismo das culturas, que quer dizer “a articulação, a combinação de diferentes interpretações do mundo, da vida, das relações sociais, raciais, em suma das relações de poder que nos sustentam ou nos destroem”.

Dessa forma, ao buscar tornar visíveis as “raízes africanas do jeito de ser, viver, pensar particularmente dos negros” na educação das relações étnico-raciais, o intuito é o de “fortalecer a auto-estima dos descendentes de africanos, como a oferecer informações e formação para que a sociedade brasileira reconheça e assuma, com orgulho, a forte parcela africana que a compõe” (SILVA, 2004, p.184).

É, pois, o que o Parecer CNE/CP 003/2004 denomina como consciência negra, parte integrante da constituição de pedagogias de combate ao racismo e a discriminação que tem como objetivo educar as relações étnico-raciais. A consciência negra, assim, alcançaria negros e brancos, e busca, para os negros, oferecer conhecimentos para que possam se orgulhar de seu pertencimento étnico-racial, ou seja, suas origens africanas e, para os brancos, a consciência negra permite a identificação das influências, contribuição, participação e importância da “história e cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas” (BRASIL, 2004, p.16).

Munanga (2005) também aponta as duas vertentes do trabalho com a educação das relações étnico-raciais, explicando que:

Uma atitude responsável do(a) professor(a) frente às relações étnico-raciais consiste em, por um lado, “mostrar que a diversidade não

constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana” (MUNANGA, 2005, p. 15).

Trazer a visão de mundo de raiz africana de forma efetiva para escola é, assim, contribuir de forma ética e responsável para a construção de novas relações pessoais e entender realmente os significados de ser negro em um país racista. Como cita Silva (2004, p.186), “a comunidade como os estabelecimentos de ensino promovem conhecimentos, que serão úteis se responderem de modo consistente às exigências da vida”. Essa postura ética, responsável e também política, implica em entender, que muitos desses conhecimentos são decorrentes do que Silva denomina como “valores de refúgio”, que são aqueles que “sobreviveram à opressão da escravidão, da colonização, do racismo. Mas também valores que, mesmo tendo sido construídos nestas circunstâncias, se constituem em possibilidades de proteção, segurança, fundamento” (SILVA, 2004, p. 186). E é, por isso, por possibilitarem proteção e confiança, que sustentam o significado de aprender dentro da escola, fazendo dela um meio para se educar para a vida.

Segundo Silva, entre negros(as), o significado de educar-se é entendido por “conduzir a própria vida”, de “tornar-se pessoa”, que se dá em “permanente tensão entre confirmar seu pertencimento ao gênero humano e tentativas alheias para expulsá-los do gênero humano” (SILVA, 2004, p. 187). Faz parte também do “conduzir a própria vida”, “aprender e também ensinar outros a fazê-lo. E isto envolve edificar-se (edificar a nós mesmos), pôr sentido no mundo e em si mesmo, usar as palavras, livrar-se do sofrimento causado pela opressão e pelo descrédito” (SILVA, 2004, p. 188). “Aprender a conduzir a própria vida” é, segundo a autora, “um processo de constantes trocas com quem se convive, na família, no próprio grupo étnico-racial, no trabalho e em outros ambientes como terreiros e igrejas, sindicatos, escolas” (SILVA, 2004, p. 190).

Conduzir a própria vida, assim, tem a ver com os processos educativos escolares, que se entrecruzam com aqueles que ocorrem fora da escola. A escola é parte integrante da vida e não pode “destruir o que foi ensinado desde o nascimento” (SILVA, 2004, p. 191). “Espera-se, pois, que a escola ajude a encontrar, a fazer o elo, a ligação entre o

aluno, a sua comunidade e o mundo de fora da comunidade, que ajude a decifrar este mundo” (SILVA, 2004, p. 192).

Propiciar a educação das relações étnico-raciais, assim, passa pela compreensão, por parte dos profissionais da educação, sejam professores, gestores ou administradores, de que a diversidade étnico-racial é indissociável da subjetividade, e que isso não se descola dos alunos(as), bem como dos próprios profissionais (GOMES e SILVA, 2006). Pensar em uma educação que valorize o ser humano, é proporcionar processos educativos calcados nas experiências da vida fora da escola, valorizando, respeitando e reconhecendo a diversidade advinda dela. Somente dessa forma é que poderá ocorrer a educação das relações étnico-raciais.

Para isso, é também preciso olhar para os(as) professores(as) e repensar quem são eles(as). É, preciso, nos dizeres de Gomes e Silva (2006),

“concepção que entenda o profissional da educação enquanto sujeito sociocultural, ou seja, aquele que atribui sentido e significado à sua existência, a partir das referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais e que se encontra inserido em vários processos socializadores e formadores que extrapolam a instituição escolar” (GOMES e SILVA, 2006, p. 21).

Dessa forma, a educação das relações étnico-raciais deve olhar também para os(as) professores(as) e a formação inicial e continuada nessa perspectiva, que busca reeducar as relações étnico-raciais, torna-se imprescindível. Isto porque, a partir do momento que o(a) professor(a) sentir “seus valores e saberes respeitados poderão também incorporar o modo de ver dos outros. Se eles fazem parte disso, o outro também e fica mais fácil perceber a partir do momento que são reconhecidos por sua história”. (GOMES e SILVA, 2006, p. 27).

Sendo a diversidade parte intrínseca das relações humanas e condição precípua para uma verdadeira educação, pautada por princípios de humanização, cidadania e liberdade, reeducar as relações étnico-raciais não pode mais ser simplesmente um desafio, como salientam Gomes e Silva (2006). As autoras afirmam:

“A nossa responsabilidade social como cidadãs e cidadãos exige mais de nós. Ela exige de todos nós uma postura e uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as

semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático” (GOMES e SILVA, 2006, p. 31).

Vemos, pois, que a educação das relações étnico-raciais não é um caminho simples de se trilhar, pois implica em mudanças profundas no modo de se enxergar e de enxergar o outro, de entender a formação das estruturas sociais, do conhecimento que se construiu ao longo da vida sobre processos históricos e culturais de grupos dominantes e marginalizados, nos objetivos que têm a educação.

De acordo com Araújo-Oliveira (2006, p.147), pensar a educação e a instituição escolar a partir da “plurietnicidade” nos provoca a uma profunda reflexão ética, cujo ponto de partida é o reconhecimento do ‘outro’, ou seja, “a vítima negada do sistema que a produz” e da opressão. Esse reconhecimento implica o respeito à pluralidade, que é “o esforço pessoal de reconhecer-nos melhor, de conhecer nossas diversas raízes, nossas visões de mundo, nossos gostos e as maneiras de expressá-los”, bem como “a articulação do processo de aprendizagem a partir da visão de mundo, dos significados, dos valores e das práticas culturais dos alunos e das alunas”. A partir disso, será possível “estimular as comunidades étnicas, a recuperarem a memória da colonização e da escravidão, descobrirem suas raízes ameríndias ou africanas e conhecerem as histórias de seus antepassados”. (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2006, p. 147)

Para reeducar as relações étnico-raciais, professores(as) e suas escolas devem se respaldar pelo Parecer CNE/CP 003/2004 e nos princípios trazidos por este, que dão referência e orientam as ações das instituições de ensino e seus profissionais. O primeiro deles refere-se à “consciência política e histórica da diversidade”, e é o primeiro passo para a superação das idéias racistas e das ideologias naturalizadas sobre a formação da sociedade brasileira, bem como dos grupos étnico-raciais que a compõem. Por meio deste princípio, professores(as) terão de reconhecer a existência das injustiças e fortalecer a consciência de que fazemos parte de uma sociedade multicultural que precisa ver-se reconhecida.

O segundo princípio, “fortalecimento de identidades e de direitos” é o passo seguinte a essa primeira decisão. Depois de reconhecida a existência do problema e estar disposto a construir a multiculturalidade, é também preciso se fortalecer enquanto indivíduo, e isso perpassa a identidade e os direitos constitutivos do ser humano. A

relação entre pessoa e grupo, que vão formar o coletivo, a comunidade, fortalecem o processo de construção de uma nova história.

Por fim, o terceiro princípio, que trata das “ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”, orientam para as providências práticas que escolas e professores(as) devem tomar para implantarem as determinações do Parecer CNE/CP 003/2004. Neste momento a escola já está preparada para saber o que deve fazer e estabelecer as parcerias e criar as condições para estruturar este espaço educativo apto a lidar com as relações étnico-raciais e as reeducá-las.

Algarve (2004), em estudo realizado com uma sala de aula de ensino fundamental, apresenta experiência de como é possível reeducar as relações étnico-raciais entre brancos e negros trazendo a tona para a sala de aula, em sentido valorativo, as raízes culturais e históricas africanas e afro-brasileiras. A pesquisadora propôs estudo que pudesse identificar como as relações entre crianças negras e não negras poderiam ser reeducadas por meio de um “cantinho de africanidades”, em que, com diferentes materiais e, claro, com a devida intervenção pedagógica da professora, pudessem fazer com que as crianças passassem a conhecer as contribuições e participações da população negra para/no Brasil e valorizando-as, pudessem combater atitudes e pensamentos discriminatórios. Ainda aponta na pesquisa as transformações sentidas ao longo do trabalho, em que a discriminação foi dando espaço à valorização, como explica a autora:

“Os objetos do Cantinho de Africanidades também eram alvo de discriminação e preconceito no início do ano. Algumas vezes presenciei as crianças rindo de algumas imagens de pessoas negras, de bonecas negras, de roupas africanas, fazendo piadinhas sobre manifestações religiosas africanas. Ao conhecerem a história, porém, passaram a respeitar e a valorizar as pessoas negras, inclusive em imagens; as bonecas tornaram-se objeto desejado pelas meninas e até mesmo pelos meninos; as manifestações religiosas de origem africana começaram a aparecer em produções dos alunos” (ALGARVE, 2004, p. 137).

A reeducação das relações étnico-raciais durante o estudo de Algarve (2004) levou as crianças a despertarem a consciência negra.

“Os conhecimentos permitiam que as crianças negras se sentissem seguras, contentes por pertencer a povos que possuem cultura, e também aprenderam a reclamar seus direitos quando sofrem preconceitos e discriminações. Já as crianças brancas deixaram de relacionar os negros unicamente à condição de escravos, para considerá-los descendentes de um povo que foi muito importante para o nosso país, para a nossa cultura e para a nossa economia, além de passarem a rever suas posturas e atitudes” (ALGARVE, 2004, p. 136/137).

Vale ressaltar, ainda, como o trabalho foi gerador de novas concepções entre as crianças e professora, possibilitando o combate ao racismo por meio não somente da denúncia de sua existência, mas justamente pelo conhecimento positivo de como a população negra fez e faz parte da nação, possibilitando o entendimento de sua imprescindibilidade.

“A medida que as crianças foram reconhecendo-se preconceituosas e racistas, compreenderam que tais atitudes eram reflexos da falta de conhecimento a respeito da contribuição dos negros para a história da humanidade. Muitas crianças, brancas e negras, destacaram que, ao conhecer a importante história e cultura do povo negro, começaram a criticar suas próprias ações quando eram depreciativas e foram deixando de lado os preconceitos e as atitudes discriminatórias” (ALGARVE, 2004, a p. 38).

Esse é um exemplo de que é possível criar processos educativos que reeducam as relações entre as pessoas a partir de suas especificidades étnico-culturais. Uma experiência de esperança, mostrando que a transformação é factível e que a luta é travada em constantes processos formativos, em que estejam envolvidos todos(as), professores(as) e alunos(as), sentindo-se respeitados e valorizados, um educando o outro, fazendo desse processo a possibilidade concreta de se formar como pessoa, sendo livre, cidadã e humana.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

2.1 A fenomenologia apoiando a metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos, foram sendo decididos à medida que se foi delineando a questão de pesquisa, bem como com o processo de buscar e estudar as referências teóricas. Isto porque “nenhuma técnica pode ser escolhida a priori, antes da clara formulação do problema, a menos que a própria técnica seja objeto de estudo” (LUNA, 1991, p.30). Nesse sentido, entende-se neste estudo o significado de método apreendido por Silva (1990), ao afirmar que “método é caminho”, o qual só pode ser traçado no processo de ir tecendo, reforçando, enriquecendo, explicitando, a questão de pesquisa e o objeto de pesquisa (SILVA, 1990, p.112).

No processo de se chegar, assim, à questão de pesquisa, foi-se buscando encontrar a unidade entre o método empreendido, os conhecimentos que se pretendiam construir com o estudo e o uso e finalidade desses conhecimentos, princípio primeiro para uma pesquisa em educação numa perspectiva de “ciência transformadora do social” (COSTA, 1994, p.18).

Partindo deste entendimento, e compreendendo que a pesquisa acadêmica está ligada às possibilidades de transformação da sociedade, o presente estudo situa-se na linha de pensamento da pesquisa qualitativa, particularmente na perspectiva empreendida por Denzin e Lincoln (2006), ao afirmarem que a “luta hoje é no sentido de relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p.17).

Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como aquela que obtêm dados descritivos, conseguidos por meio do contato direto entre pesquisador(a) e a situação que se pretende estudar, dando ênfase a todo o processo da pesquisa e não somente aos resultados que ela apresenta e se preocupando em retratar

não a perspectiva do(a) pesquisador(a), mas a visão daqueles(as) que participam da pesquisa (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.13).

Em relação a esse último aspecto que caracteriza a pesquisa qualitativa, o de buscar entender e retratar a visão de mundo do(a) participante, em que o pesquisador se situa como um observador de processos, no presente caso educativos, Denzin e Lincoln (2006) pontuam que a pesquisa qualitativa:

“Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p.17).

O sentido empregado por Denzin e Lincoln (2006) no que se refere à pesquisa qualitativa, vai ao encontro dos princípios da corrente filosófica da fenomenologia no que concerne ao entendimento da relação entre pessoa e mundo. A fenomenologia, que não se caracteriza como uma metodologia, está presente neste estudo como suporte para a postura que assume a pesquisadora frente à pesquisa que está produzindo e para a busca de compreensão dos processos estudados. Não existe, dessa forma, “um método fenomenológico, mas uma atitude” (MASINI, 1991, p.62).

Esta atitude, afirma Masini (1991, p.62), é a atitude da abertura do ser humano para compreender o que se mostra, sem estar preso a conceitos ou predefinições. A fenomenologia é intencionalidade, no sentido de que nossas experiências de vida estão sempre ligadas a alguma coisa, que nada mais é do que nossas relações com as outras pessoas, as diversas visões de mundo, as diferentes interpretações do mundo. Cada experiência, no caso particular da pesquisa a de conhecer as práticas educativas de professoras de educação infantil pela promoção da educação das relações étnico-raciais, é intencional, no sentido de que o sujeito da experiência tende para o processo que busca apreender e compreender, assim como estes se dispõem e se abrem para seu conhecimento.

A relação entre a pesquisadora e os processos que está buscando compreender, no sentido fenomenológico, de acordo com Carmo, permite que:

“as coisas se manifestem como são, sem que projetemos nelas as nossas construções intelectuais. Inverte-se filosoficamente a orientação a que estamos acostumados. Pela fenomenologia, não somos nós que interferimos nas coisas: são elas que se mostram a nós, ou melhor, que se deixam revelar” (CARMO, 2000, p. 22).

Pesquisar em educação, assim, adotando o modo fenomenológico de pensamento, implica compreender a perspectiva básica do trabalho, que é a de “descrever fenômenos e não de explicá-los, não se preocupando em buscar relações causais” (FINI, 1997, p. 24). É a descrição que possibilita o rigor do estudo, uma vez que é, por meio dela, que se chega à essência do fenômeno (FINI, 1997, p.24), no presente caso processos educativos constituídos em práticas sociais.

A descrição do fenômeno, assim, implica uma percepção, a qual não ocorre no vazio, sem que haja relação entre aquele que percebe e o percebido, sem “estar-com-o-percebido” (BICUDO, 1997, p.18). Como afirma Bicudo, “o que é percebido nunca é visto sem que seja olhado. É o invisível se mostrando, tornando-se visível” (BICUDO, 1997, p.18). Vale lembrar que o visível e o invisível aqui é utilizado como metáfora, pois a percepção pode ocorrer por meio de qualquer um dos sentidos, inclusive a intuição. Conforme Bicudo, “o ir-às-coisas-mesmas, experiência fundante do pensar fenomenológico” é necessário ao rigor da pesquisa. “É preciso livrar-se de pré-conceitos, ou seja, de conceitos prévios que estabeleçam o que é para ser visto” (BICUDO, 1997, p.18-19).

A relação do(a) pesquisador(a) com o objeto, com os fenômenos que busca compreender remete ao que é fruto de trocas intersubjetivas, por exemplo, entre pesquisador(a) e participantes, entre pesquisador(a) e literatura, entre o entendimento do que seja educar-se, expresso pelo pesquisador(a), como pelos participantes da pesquisa.

Segundo Fiori

“Se cada um constituísse seu mundo, esse não poderia ser a mediação para o encontro das consciências, e essas se comunicariam sem o mundo – o que não é o caso, pois somos seres encarnados – ou não se comunicariam” (FIORI, 1986, p.5).

Os significados da fenomenologia, em pesquisa em educação, possibilita o entendimento do que seja objeto de estudo, que não é algo sem vida, inerte, esperando ser descoberto, mas é aquilo que, por meio do qual, as curiosidades da pesquisa poderão ser desveladas, à medida que passará a se mostrar para a pesquisadora e para a pesquisa. Como afirma Silva (1990), objeto de pesquisa é o que se oferece ao conhecimento dos(as) pesquisadores(as), em que estão incluídos os(as) participantes e o(a) pesquisador(a), é o que é lançado diante deles, que se oferece à sua vista, aos seus sentidos, se apresenta à sua percepção (SILVA, 1990, p.110).

O mostrar-se e o perceber o fenômeno que se quer estudar não é imediato, não ocorre em uma única aproximação, mas, decorrem, segundo Bicudo (1997), da “busca atenta e rigorosa do sujeito que interroga e que procura ver além da aparência, insistindo na procura do característico básico, essencial do fenômeno (aquilo que se mostra para o sujeito)” (BICUDO, 1997, p.18).

Assim sendo, perceber o fenômeno que se quer compreender só é possível na relação com os participantes da pesquisa, uma vez que é no encontro do seu saber vindo de suas experiências de vida, com os saberes acadêmicos, que decorre o valor da produção do conhecimento científico para as ciências humanas (SILVA, 1997, p.111). Nesse sentido, afirma Silva (1997, p.111), o rigor científico é garantido pela presença do outro.

Dessa forma, busca-se, para perceber o fenômeno, conhecer a visão de mundo dos(as) participantes da pesquisa, a qual, nos dizeres de Silva (2005, p.38) “não é uma moldura onde todos e todas devem se encaixar, mas referência primordial, sempre avaliada e refeita para entender a vida, as pessoas, a sociedade”.

Os entendimentos até aqui expostos direcionam a postura assumida pela pesquisadora diante da pesquisa e suas participantes. Vale lembrar, antes de prosseguir, a questão de pesquisa que orienta esse estudo, qual seja: ***Que aprendizagens vêm tendo professoras que atuam na educação infantil ao buscarem promover no dia-a-dia escolar a educação das relações étnico-raciais?***

2.2 São Carlos em direção à promoção da educação das relações étnico-raciais

Os reflexos das discussões em âmbito nacional e internacional sobre as relações raciais nos últimos anos foram sentidos de maneira contundente no Brasil, principalmente referindo-se à agenda de políticas educacionais no país. Essas mudanças dão-se, entre outras ações, pela Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação racial, Xenofobia e Intolerância correlata, promovida pela UNESCO, em Durban, África do Sul, em 2001, com o reconhecimento por parte do Brasil da existência do racismo em suas relações sociais, e o comprometimento ao combate deste a partir da implantação de políticas públicas para promoção de igualdade racial. Tanto o governo federal quanto governos municipais começaram a se mobilizar para debater e propor políticas públicas que pautassem a questão étnico-racial. Foi o caso da cidade de São Carlos, que já neste mesmo ano, em um recém governo assumido pelo Partido dos Trabalhadores colocou em pauta na sua agenda política a questão étnico-racial.

Junto desse movimento nacional o Movimento Negro municipal teve participação decisiva para que essas diretrizes fossem assumidas pelo programa de governo. Além disso, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar), e seus representantes, também sempre estiveram junto da formulação da agenda política nessa área, trazendo as reivindicações e propostas da e para a comunidade negra.

Assim, antes mesmo da aprovação da Lei 10.639/03, São Carlos passou a formular e implementar políticas de promoção da igualdade racial em diferentes áreas de atuação, inclusive na educação, criando, em 2001, a Assessoria de Planejamento Administrativo Educacional – Educação étnico-racial.

Outra ação desenvolvida pela gestão municipal ainda em 2001 foi a Seção de Combate ao Racismo, sob coordenação da Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania, que foi transformada, na gestão assumida em 2009, para Divisão de Promoção da Igualdade Racial. A Divisão tem como finalidade, além de receber denúncias de discriminação e encaminhá-las juridicamente, discutir, propor e formular, junto à comunidade, políticas de promoção de igualdade racial. De 2001 para cá, muitas ações foram desenvolvidas pela Divisão, tais como apoio para a implantação do Conselho Municipal da Comunidade Negra, em 2006, apoio ao Congresso Nacional de Negras e Negros – CONNEB, realização da etapa Regional do CONNEB, apoio ao

Fórum Nacional de Juventude Negra e realização do Lançamento do Fórum Paulista de Juventude Negra, em 2007.

Na área da saúde, algumas ações foram empenhadas no esclarecimento à população sobre doenças de maior incidência na população negra. Em 2006, uma campanha realizada pela Secretaria Municipal de Saúde, coletou 11.074 amostras de sangue na população adulta são-carlense a fim de identificar pessoas portadoras do traço falciforme, bem como outras hemoglobinopatias.

Outra conquista importante para a comunidade negra foi na área de cultura, sendo fundado, em 2006, o Centro Municipal de Cultura Afro-brasileira “Odette dos Santos”. Na casa Odette, como é carinhosamente chamado pela população, existem diferentes projetos que têm como finalidade proporcionar à comunidade são-carlense a possibilidade de conhecer e praticar manifestações artístico-culturais ligadas às tradições de origem afro-brasileira e africana. Dentre elas, podemos destacar o Projeto Dançar, o Projeto HIP HOP, as oficinas de tranças afro, arte africana e a Sala de Africanidades.

Voltando à Assessoria de Educação étnico-racial, é importante destacar o papel que esta desempenha na rede municipal de ensino, que é compreendida pela educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Todas essas escolas passaram a receber orientações sistemáticas para a promoção da educação das relações étnico-raciais por meio de palestras, cursos, orientações pedagógicas. A Assessoria, desde sua fundação, tem como coordenadora uma professora negra, concursada na rede municipal e mestra em educação pela Universidade Federal de São Carlos, na área de Relações Étnico-raciais em Educação.

Em parceria, principalmente, com a Universidade Federal de São Carlos, por meio do NEAB, a Assessoria de Educação Étnico-racial desenvolveu diversos cursos de formação de professores(as), que tratavam sobre análise de textos; materiais e livros didáticos e produção destes para combate ao racismo; introdução à História da África; Estudos Culturais Afro-brasileiros e Africanidades e História e Cultura afro-brasileira. Os cursos tiveram duração variada, que iam de trinta a trezentas e sessenta horas⁵.

Com ações mais pontuais, a Assessoria de Educação étnico-racial também proporcionou à rede municipal oficinas temáticas, que tinham como objetivo instigar o

⁵ Especificamente esses cursos citados foram oferecidos a partir do ano de 2001, com a criação da Assessoria. No entanto, desde a década de 1990 o NEAB-UFSCar já ministrava cursos de formação continuada para professores(as) da rede municipal de ensino sobre as relações étnico-raciais.

público a pensar em uma outra prática pedagógica que não aquela que privilegia determinados grupos sociais e étnico-raciais em detrimento de outros, como o faz a prática eurocêntrica, que é aquela valorizada em nossa sociedade e, assim, em nossas escolas. Nesse sentido, os temas abordados nessas atividades foram sobre educação anti-racista, representação do negro nos livros didáticos, Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Ações Afirmativas no ambiente escolar, Lendas e Contos de origem africana na Educação Infantil, Cultura e História Afro-Brasileira – contribuição da população negra em São Carlos.

Outra ação desenvolvida pela Assessoria, de fundamental importância para o alcance dos objetivos propostos, o de reeducação das relações étnico-raciais, foram as Orientações Pedagógicas aos/as Profissionais da Educação das Unidades Escolares e para a comunidade em geral, que tinham como objetivo dar subsídio a esses(as) profissionais e sua prática em sala de aula no que tange ao respeito, valorização e reconhecimento da cultura e história afro-brasileira e africana, bem como a diversidade étnico-racial do país. Entre os temas abordados e ações realizadas, podemos destacar leituras de textos diversos; utilização de contos, lendas e histórias das mais variadas matizes étnico-raciais, abordagem cotidiana da diversidade étnico-racial; aquisição de bonecas negras para as unidades escolares de educação infantil; livros didáticos e paradidáticos sobre a questão do negro e incentivo e orientações aos professores para que participem de concursos sobre práticas educativas relativas às questões de relações étnico-raciais nas escolas.

Esses esforços resultaram, entre outras conquistas, em alguns prêmios ganhos por trabalhos desenvolvidos por algumas professoras da rede. São eles:

- Eu e os outros

Concurso: “Educação Cidadã” – Revista Educação/SP

2º lugar na área de “*Melhores Práticas Educativas dos Temas Transversais*”

- Cantinho de Africanidades

Concurso: 2º Prêmio Educar para a Igualdade Racial/CEERT

3º lugar – Ensino Fundamental

- Griot: africanidades na educação infantil

Concurso: 2º Prêmio Educar para a Igualdade Racial/CEERT

2º lugar – Educação Infantil

- Uma visita pra lá de especial

Concurso: 4º Prêmio Educar para a Igualdade Racial/CEERT

Finalista na categoria professor- Educação Infantil⁶

- Mês da Consciência Negra

Concurso: 4º Prêmio Educar para a Igualdade Racial/CEERT

Finalista na categoria escola – Educação Infantil

Por fim, mais uma iniciativa da Assessoria deve ser citada neste trabalho, que é a concretização do projeto Sala de Africanidades. Este projeto, formulado pela Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da UFSCar, e uma das fundadoras do NEAB, foi cedido para a Prefeitura da cidade na expectativa de vê-lo realizado. Quando o Centro de Cultura Afro-brasileira foi pensado, era a oportunidade para que este projeto fosse materializado. Assim foi feito e a Sala de Africanidades saiu do papel e passou a ser um espaço de estudo, leitura e pesquisa sobre as relações étnico-raciais. A Sala de Africanidades tem como objetivo proporcionar ambiente com diferentes atividades a partir de áreas variadas. São exposições fixas e itinerantes, oficinas, projeto de cinema, visitas escolares e comunidade em geral, apoio a trabalhos escolares, entre outros, que visam a formação de uma visão sobre as relações étnico-raciais pautadas pela valorização das diferenças.

Este espaço cada vez mais é utilizado pelas escolas e suas professoras, que passam a compreendê-lo como um instrumento para a promoção da educação das relações étnico-raciais.

Todas essas iniciativas denotam a possibilidade que a rede municipal de ensino de São Carlos está tendo de vivenciar processos educativos que lhes permitem elaborar iniciativas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais e é, por este motivo, que este trabalho buscou experiências pedagógicas humanizantes na busca pela reeducação das relações étnico-raciais.

⁶ Na quarta edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, promovido pelo CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), não houve classificação final para primeiros lugares. Foram premiados quatro finalistas para a categoria escola e outros quatro na categoria professor.

2.3 A coleta dos dados

Para concretizar a presente pesquisa, foi feita uma revisão de relatórios sobre experiências realizadas, com objetivos de implementação do Parecer CNE/CP 003/2004, por escolas e professoras de educação infantil de São Carlos. Além disso, foram feitas entrevistas com duas diretoras e duas professoras que realizaram e realizam essas experiências. Utilizou-se essas duas formas de coleta de dados, pois, conforme Denzin & Lincoln, “variadas práticas interpretativas interligadas” oferecem melhor compreensão da interrogação que guia o estudo (DENZIN & LINCOLN, 2006, p.17).

Dados referem-se “aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, são os elementos que formam a base da análise” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 149). Conforme explica Bicudo (1997, p.28), os dados são “as situações vividas pelos sujeitos que são tematizadas por eles, conscientemente nas descrições que faz”, de suas experiências vividas, no presente caso, as experiências didático-pedagógicas com objetivos de educação das relações étnico-raciais.

As entrevistas, por sua vez, possibilitam o encontro entre pesquisador(a) e participantes, encontro este em que, mais que corpos dialogando, caracteriza-se por trocas de saberes, experiências e visões de mundo.

Para selecionar as entrevistadas, os dados analisados por meio dos relatórios foram essenciais, uma vez que foram eles a fonte para o critério utilizado para se chegar às educadoras. Para tanto foram escolhidas diferentes experiências contidas nos relatórios, as quais estão descritas com mais detalhes a frente neste capítulo. Foram quatro educadoras que me auxiliaram na construção do conhecimento produzido por esta pesquisa, sendo duas professoras atuantes em sala de aula e duas diretoras. As perguntas desencadeadoras das entrevistas podem ser vistas em apêndice, na página 181.

A seguir é feita uma breve caracterização das educadoras que cederam entrevistas à pesquisa.

2.4 As entrevistadas

Luísa cursou pedagogia e hoje em dia atua como professora. Possui 49 anos, é branca, e atualmente leciona para crianças de três anos e meio. Quando descreveu o projeto realizado em 2006 no relatório, sua sala de aula era de crianças de cinco anos de idade. Luísa conta que já fez um curso de formação continuada na área das relações étnico-raciais oferecido pela Assessoria de Educação Étnico-racial, em convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC/FNDE), em 2006/2007, intitulado “História e Cultura Afro-Brasileira”. De acordo com Luísa, em vários momentos da vida discutiu sobre a problemática da questão racial, mas de uma forma duvidosa, não acreditando que era possível existir o racismo em tempos de democracia. Quando ouvia dizer sobre situações racistas pensava: “será que isso ainda acontece?”. No entanto, foi com o trabalho da Assessoria, e em particular com o último curso feito, que ela passou a problematizar e a se sensibilizar com a questão étnico-racial, começando a perceber em sala de aula o racismo e a trabalhar para seu enfrentamento.

Lélia possui 59 anos, é branca e tem formação em curso superior de pedagogia. A escola em que atua como professora localiza-se no bairro Vila Nery, região central da cidade. Na época em que relatou o projeto desenvolvido em sua sala de aula para a educação das relações étnico-raciais lecionava para uma turma de 5 anos. Hoje em dia sua classe são de alunos(as) com 4 anos de idade. Ela conta que o que a motivou a trabalhar no dia-a-dia buscando reeducar as relações étnico-raciais foi o incentivo vindo da escola e das políticas públicas propostas com vistas a esses objetivos. Ela conta que foi sendo sensibilizada a perceber as desigualdades provocadas pelas tensas relações étnico-raciais de nossa sociedade.

Antonieta possui 37 anos e é negra. Tem formação em magistério e pedagogia e hoje em dia atua como professora. À época da elaboração dos relatórios, Antonieta estava na função de diretora, cargo que ocupou durante dois anos. Ela relata que começou a trabalhar em São Carlos no ano 2000, no bairro Cidade Aracy. Para ela, as relações étnico-raciais é algo presente em sua vida e, por este motivo, faz parte das suas experiências profissionais desde o primeiro momento em que vai para a sala de aula. Segundo Antonieta, nem poderia deixar de ser assim, já que o próprio fato de ser negra é uma marca.

Inacyra é diretora, na escola em que está atualmente, há quatro anos. Possui 48 anos, é negra e tem formação inicial em educação física e pedagogia. Fez, ainda, especialização em educação infantil e em relações étnico-raciais. Já trabalhou como professora atuando na área de educação física e lá já intervinha pedagogicamente com as relações étnico-raciais. Inacyra conta que o que a impulsionou a trabalhar com a questão étnico-racial na escola foi sua própria vivência, que considera ter sido um conflito existencial. Dessa forma, com o intuito de mudar as relações entre as pessoas, começou a trabalhar com seus alunos.

2.5 A análise dos documentos

Os documentos analisados são relatórios, das Escolas de Educação Infantil do município de São Carlos, que atendem crianças entre três e cinco anos de idade, sobre as atividades realizadas por elas, durante o ano de 2006, referentes às atividades e/ou projetos que visavam a promoção da educação das relações étnico-raciais.

Tais relatórios foram elaborados a fim de atender o que determina o Parecer CNE/CP 003/2004: os estabelecimentos de ensino têm de prestar contas, ao órgão responsável que ficar incumbido em cada município, dos trabalhos que realizam com intuito de educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004, p.33). Em São Carlos, com a implantação da Assessoria de Educação Étnico-racial já em 2001, antes mesmo da Lei 10.639 em 2003, essa orientação foi direcionada diretamente à Assessoria.

Dessa forma, anualmente as escolas entregam relatórios que relatam suas atividades realizadas durante o ano, seus objetivos com essas atividades, os resultados esperados e atingidos e outros comentários que as professoras e diretoras julgarem pertinentes. Os relatórios auxiliam na avaliação da implantação dessa política pública e foram imprescindíveis para a realização dessa pesquisa.

Para ter acesso aos relatórios foi enviado ofício à Secretaria Municipal de Educação, solicitando autorização para obter uma cópia dos documentos a fim de realizar as análises. Com a autorização fornecida, iniciei o estudo dos documentos, essenciais para lançar pistas para a formulação do roteiro de entrevistas. Em um primeiro momento, depois de várias leituras, elaborei tabelas, sem distinção de escolas, que continham: todos os objetivos descritos nos relatórios; todas as atividades realizadas

ao longo do ano de 2006, contendo objetivo específico e descrição do desenvolvimento, quando havia; os resultados obtidos com os trabalhos e, por fim, todos os materiais utilizados pelas escolas, sendo eles livros, contos, lendas, músicas, filmes, artigos, poemas e obras artísticas. O quadro de objetivos foi bastante importante para o estudo, pois tinha como intuito mostrar de forma ampliada o que as escolas e salas de aula pretendiam atingir ao final do trabalho com a educação das relações étnico-raciais. A intenção foi perceber se os objetivos elaborados nos relatórios davam elementos para começar a compreender o que as escolas e salas de aula estavam pretendendo no trabalho com as relações étnico-raciais. Já o quadro elaborado com as atividades proporcionou perceber o que as escolas fizeram para colocar em prática esses objetivos, possibilitando, ainda, conhecer experiências que podem ser fonte de inspiração para serem reproduzidas em outros espaços. O quadro com os resultados buscou mostrar se os objetivos foram alcançados e se eles se conversam, ou seja, perceber se o resultado vai ao encontro do que se pretendia. Por fim, o quadro com os materiais buscou verificar sobre as fontes utilizadas pelas escolas e salas de aula, bem como a variedade de materiais, a fim de saber se há ou não a busca pela diversificação de materiais para se trabalhar com as relações étnico-raciais. A seguir, exemplos dos quadros, que podem ser observados no APÊNDICE.

QUADRO 2.1 Análise 1 – Objetivos

1. Respeitar as diferenças e valorizar outras culturas
2. Retomar conhecimentos adquiridos em diferentes áreas de estudo
3. Incentivar o trabalho coletivo
4. Socializar os conhecimentos adquiridos dentro da interdisciplinaridade
5. Incentivar a participação de todos
6. Inculir nos alunos a semente da igualdade racial para germinar bons frutos contra o racismo e demais discriminações
7. Formar futuros cidadãos, capazes de defender e garantir direitos de igualdade
8. Desenvolver formas de cooperação e interação
9. Mostrar a diversidade étnico-racial e cultural
10. Cultivar nas crianças o sentimento de curiosidade, respeito e valorização dos diferentes modos de ser e viver (diferentes povos)

QUADRO 2.2 Análise 2 – Atividades Realizadas

Atividade	Objetivo	Desenvolvimento
Rodas de conversa	Mostrar que a diversidade permeia o “nosso dia-a-dia”	Através desta atividade foram discutidas “atitudes positivas do cotidiano”, sobre preconceito e formas de superá-lo, abordando também as diferenças de pensamento, credo religioso, etnia, entre outros;
montagem de painel	não há especificação	Após a roda de discussão foi feito um painel com recortes de pessoas diferentes exercendo atividades diferentes.
Contação de histórias	Trabalhar as diferenças e elaborar regras de conduta	História do livro “Menino Marrom” ;
Trabalho com o livro: “Tudo sobre o Ser Humano”	Mostrar por comparação as diferenças de cor de pele, cabelo e cor dos olhos	A professora utilizou o item do livro “Como as pessoas são diferentes e iguais”, mostrando figuras do livro e lendo o texto, para que as crianças pudessem fazer essas comparações

QUADRO 2.3 Análise 3 – Resultados Obtidos

<p>Notou-se com o desenvolvimento desse trabalho a diminuição das dificuldades, havendo mais cooperação e interação entre todos os elementos da Unidade Escolar. Depois de um tempo foi observado uma mudança nas crianças, eles já chamavam uns os outros pelo nome, não o deixavam mais de lado.</p>
<p>Percebi que sempre que algum dos alunos mais atentos viam um amigo brincando sozinho, se aproximava e brincava junto e outras vezes eu chamava algum relembra a história e mostrava o amiguinho brincando sozinho. Dessa forma a classe teve uma mudança positiva tornando-se mais unidos.</p>
<p>As crianças amaram as histórias e se envolveram muito em todas as atividades. Comentavam a respeito de suas características e diziam que eram assim por que “puxaram” o pai e a mãe.</p>
<p>Nosso maior resultado está sendo o respeito dos alunos, professores, funcionários e comunidade para com a diversidade presente em nossa unidade escolar.</p>
<p>Com o desenvolvimento do presente projeto as crianças tiveram a oportunidade de conhecer a história dos negros, bem como um pouco de sua cultura, refletindo e participando de atividades que as colocaram frente à frente à heterogeneidade da nossa sociedade, abrindo caminhos para que elas reconhecessem e continuem reconhecer que as pessoas são diferentes e que essas diferenças já existiam e continuarão a existir; realidade essa, com a qual terão que conviver por toda a vida.</p>

QUADRO 2.4 Análise 4 – Referências de Materiais Utilizados

Livros:
AIBE, Bernardo. A Ovelha Negra . Ilustração de Mariana Massarani. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2000.
ALCÂNTARA, Ivan. Nem Todo Mundo Brinca Assim!: Conversando Sobre Identidade Cultural . Ilustrações de Newton Foot. São Paulo: Escala Educacional, 2004.
Músicas:
CÂMARA, E. ; SIQUEIRA, C. T. ; GONÇALVES JUNIOR, L. Vivências em Capoeira . Brasil/Português; Meio de divulgação: Digital; Local do evento: UFSCar;

Cidade: São Carlos; Inst. promotora: UFSCar, 1998 (Produção de CD).

Após a organização dos relatórios a partir dos quadros de análise, voltou-se a estudá-los no sentido de elaborar uma descrição. Alguns relatórios continham trabalho geral da escola, apresentando um único documento de toda a unidade escolar. Outros relatórios enviaram trabalhos das salas de aula. Nesse caso, as professoras descreveram seus trabalhos dentro da classe durante o ano de 2006.

Para descrever os relatórios os dividi a partir das seguintes categorias: 1) Escolas que desenvolveram projeto específico; 2) Escolas que desenvolveram atividades esparsas ao longo do ano; 3) Escolas que trabalharam na rotina; 4) Salas de aula que desenvolveram projeto específico; 5) Salas de aula que desenvolveram atividades esparsas ao longo do ano; 6) Salas de aula que trabalharam na rotina.

Para melhor visualizar as categorias descritas anteriormente, tem-se o quadro exposto a seguir, o qual demonstra a quantidade de relatórios de cada categoria. Num total de doze escolas que enviaram um único relatório, têm-se aquelas que se enquadram nas primeiras três categorias. Da mesma forma ocorre com os relatórios que enviaram relatos específicos de cada sala de aula, o que ocorreu com oito escolas diferentes, encaixando-se também em suas respectivas categorias.

QUADRO 2.5 – Quantidade de Relatórios de Cada Categoria

Característica	Quantidade
Escolas que enviaram um relatório único	12
Escolas que desenvolveram um projeto específico	3
Escolas que desenvolveram atividades ao longo do ano	5
Escolas que e desenvolveram trabalhos na rotina	4
TOTAL	12
Escolas que enviaram relatórios de cada sala de aula	8
Salas de aula que desenvolveram um projeto específico	7
Salas de aula que desenvolveram atividades ao longo do ano	20
Salas de aula que desenvolveram trabalhos na rotina	4
TOTAL	31
TOTAL GERAL DE RELATÓRIOS	20
Total de relatos analisados, juntando os relatórios únicos e os específicos	43

Após a primeira parte da análise descritiva dos relatórios, passei a analisá-los apontando questões pertinentes à reflexão sobre as relações étnico-raciais e educação. Para isto, debrucei-me a encontrar unidades de significado que trouxessem aspectos reveladores de entendimentos, percepções, concepções de professoras com os trabalhos realizados. As unidades de significado encontradas foram: 1) *Educação das relações étnico-raciais e cidadania*; 2) *Educação das relações étnico-raciais e igualdade e diferença*; 3) *Educação das relações étnico-raciais e cultura*; 4) *Dificuldades de professoras na educação das relações étnico-raciais*; 5) *Como a discriminação é percebida por professoras e escolas*.

Com a análise dos relatórios, bem como com o aporte proporcionado pelas referências teóricas, cheguei às perguntas para a realização da entrevista, em busca de conhecer o que professoras de educação infantil têm aprendido ao promoverem nos trabalhos cotidiano da escola a educação das relações étnico-raciais.

2.6 As entrevistas

As entrevistas, utilizadas como mais um recurso de coleta de dados, são também uma fonte importante para a presente pesquisa, uma vez que permite “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 134).

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, bem como pela forma de pesquisar em educação com base na fenomenologia, a entrevista, para poder captar a forma de ver do(a) entrevistado(a), deve proporcionar amplitude de temas nas perguntas, possibilitando ao entrevistado(a) delinear, à sua maneira, o conteúdo que quer falar (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 135). Por isto a entrevista não pode ter tempo definido e, como afirma Bosi (2003, p. 60), “deve durar o quanto dura uma amizade”.

A conversa, que é criada numa entrevista, de acordo com Silva (1990):

“é uma maneira privilegiada de captar o mundo que nos rodeia, a sociedade em que vivemos, o espaço físico por onde se desdobra nossa ação, a maneira de ser e de agir dos nossos parentes, vizinhos, amigos, nossa maneira pessoal de ser e de agir” (SILVA, 1990, p.120).

Não obstante, afirma Bosi (2003, p.61), “às vezes falta ao pesquisador maturidade afetiva ou mesmo formação histórica para compreender a maneira de ser do depoente”. Para que a interpretação da entrevista, assim, não seja enviesada pelos pensamentos e pelas visões do(a) pesquisador(a), ensinam Bogdan e Biklen (1994, p.137) o que se revela de mais importante no momento da entrevista é “a necessidade de ouvir cuidadosamente”. Orientando o(a) pesquisador(a), os autores prosseguem, pontuando: “ouça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 137).

Por fim, é importante ressaltar, que o entendimento do que é dito na entrevista não é somente um trabalho do(a) pesquisador(a), mas o(a) entrevistado(a) deve participar do processo de análise, pois é ele(a) que dirá se as interpretações feitas pelo(a) pesquisador(a) condizem com o que quis dizer durante a entrevista. Nesse sentido, ressalta Bosi (2003, p.66), “se o intelectual quando escreve, apaga, modifica, volta atrás, o memorista tem o mesmo direito de ouvir e mudar o que narrou. Mesmo a mais simples das pessoas tem esse direito, sem o qual a narrativa parece roubada”. Nessa perspectiva, após a entrevista e sua análise, esta será retornada às entrevistadas para que, em diálogo com a pesquisadora, se chegue à compreensão correta da interpretação das respostas da entrevista.

É importante mencionar, ainda, que para iniciar os procedimentos necessários para as entrevistas, ou seja, desde o contato com as escolas até propriamente sua efetivação, foi preciso aguardar a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos. Após submissão ao CEP, sua aprovação, e o devido conhecimento e também autorização da Secretaria Municipal de Educação, iniciei o processo de diálogo com as entrevistadas.

Para selecionar as professoras que seriam entrevistadas, utilizei como ponto de partida os próprios relatórios analisados. Como o objetivo da pesquisa era encontrar experiências de fato positivas para a promoção da educação das relações étnico-raciais foram selecionadas entre escolas e salas de aula quatro diferentes experiências, que incitaram curiosidade para melhor conhecer. Como havia relatórios referentes a toda a escola e outros relacionados aos trabalhos específicos das professoras, utilizei como critério a presença de experiências que partissem desses dois contextos. Todas as experiências selecionadas referiam-se a trabalhos anuais. Três delas eram projetos e uma com trabalhos na rotina.

Nesse sentido, o primeiro relatório selecionado referia-se a uma escola que relatou que o trabalho para a educação das relações étnico-raciais era realizado na rotina escolar. Um aspecto que chamou atenção neste relato é que a diretora da escola, responsável pela descrição dos trabalhos, aponta que duas professoras realizavam atividades com maior frequência. Neste caso, entrei em contato com a escola para marcar uma conversa com a diretora. Todavia, a diretora que enviou o relatório em 2006 não mais ocupava o cargo em 2009. Após conseguir contato com ela, que hoje em dia leciona no ensino fundamental, marcamos para conversar e explicar da pesquisa a fim de saber se ela teria interesse em participar caso considerasse que a experiência da escola encaixava-se aos objetivos pretendidos com o estudo.

Nesta primeira conversa a professora, que é negra e atuou na escola como diretora por dois anos, contou-me um pouco das experiências da escola e mostrou como foi sendo construído um trabalho engajado na instituição ao longo desses anos em que estava na direção. Após essa conversa, sabia que ali já havia a primeira experiência reveladora de muitos significados.

Os dois relatórios referentes às duas experiências de salas de aula selecionadas referiram-se a projetos que ocorreram anualmente. O mesmo procedimento que o anterior foi feito. Primeiramente liguei para cada uma das possíveis entrevistadas e marcamos um dia para conversarmos, a fim, novamente, de elas terem um primeiro contato com a pesquisadora e a pesquisa, conhecerem os objetivos pretendidos e analisarem, a partir de suas experiências didáticas, se era pertinente suas participações. As visitas ocorreram nas escolas em que lecionam e já nesta primeira conversa ambas se interessaram e ficaram bastante motivadas em participar. As duas relataram neste primeiro encontro várias experiências que já haviam desenvolvido em sala de aula e a importância, para elas, em trazer para o cotidiano de sala de aula, em diferentes momentos, atividades que busquem promover a educação das relações étnico-raciais.

Em uma das visitas, a professora mostrou-me, inclusive, uma pasta em que guarda vários documentos antigos e um deles, bastante interessante, refere-se a um questionário respondido por ela em 2003 que serviu como consulta aos professores para a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que seriam aprovadas em 2004.

Vale destacar, ainda, que ambas as professoras que atuam em sala de aula descritas acima são brancas e foram sensibilizadas a trabalhar positivamente para a

educação das relações étnico-raciais por meio de formação continuada, como me relataram já neste primeiro encontro.

A quarta entrevistada percorreu um caminho um pouco diferenciado. Um dos relatórios apresentava um projeto bastante interessante, o único entre os projetos que não apresentou tempo de duração. Referia-se ao trabalho desenvolvido por uma professora e foi o único relatório enviado por sala de aula que descrevia atividades desenvolvidas por somente uma sala de aula, ou seja, somente um relatório entregue. Fiquei instigada a saber qual o motivo de ter apenas um relatório, se apenas aquela sala de aula havia desenvolvido trabalhos ou, se não, porque as demais não escreveram.

Fui, assim, até a escola para conhecer possíveis experiências lá ocorridas. Conversando com a diretora ela contou-me sobre o relatório, dizendo que o projeto descrito no relatório ocorreu a partir da percepção da professora de uma situação de discriminação em sala de aula. O projeto não havia sido anual, apesar de ter surgido de uma iniciativa importante. Ela não se lembrava o motivo que fez com que só este relato estivesse descrito no relatório de 2006. Conversando com ela, mulher negra, fui conhecendo os trabalhos desenvolvidos por toda a escola, trabalhos esses que tornaram a instituição uma referência na cidade na promoção da educação das relações étnico-raciais. Assim, na busca por experiências efetivamente positivas e engajadas era pertinente à pesquisa que a escola como um todo pudesse ser reconhecida pelo desenvolvimento do trabalho e isso poderia ocorrer por meio da diretora, sendo ela, assim, a quarta entrevistada selecionada.

As entrevistas, em sua maioria, foram realizadas nas escolas em que as educadoras trabalham. Apenas uma entrevista não ocorreu na escola, a da diretora que não mais ocupa o cargo e que hoje leciona no ensino fundamental. Esta entrevista ocorreu na biblioteca do CDCC (Centro de divulgação científica e cultural), lugar em que realiza os planejamentos de suas aulas, e onde preferiu ser entrevistada.

Cabe destacar, ainda, que o critério utilizado para selecioná-las em nenhum momento deu-se pelo pertencimento étnico-racial. Casualmente chegou-se a duas professoras brancas e duas diretoras negras. Como poderemos ver na análise das entrevistas esse dado mostrou-se bastante relevante para a compreensão do fenômeno que busca a pesquisa, todavia, como já afirmado, não era uma característica previamente determinante para as análises.

Importante ressaltar que para preservar a identidade das participantes são utilizados nomes fictícios, os quais possuem importantes significados. São todos de

mulheres negras participantes e contribuintes para a história de luta construída no Brasil pela população negra, sendo eles: Antonieta de Barros, Inacyra Falcão, Lélia Gonzalez e Luisa Mahin.⁷ Para cada professora descrevi como seria feito esse processo de preservação do nome das colaboradoras, bem como da escola em que atuam, informando, ainda, quem são essas quatro mulheres negras optadas para substituírem os nomes reais.

Para analisar as falas das entrevistadas, percorri um caminho cuidadoso de leitura atenta das entrevistas, que envolviam, além de falas, gestos, sentimentos, pensamentos, olhares. Esta postura se deu a fim de não distorcer e/ou mal compreender o que quiseram dizer as professoras e diretoras ao dialogarem comigo durante as entrevistas.

Todas as entrevistas, após serem transcritas, foram devolvidas às professoras a fim de que fizessem, se assim achassem necessário, correções de linguagem e conteúdo. Após este procedimento, passei a analisá-las buscando atingir o objetivo proposto pela pesquisa, ou seja, identificar as aprendizagens tidas por elas ao buscarem reeducarem as relações étnico-raciais na escola e/ou sala de aula nos trabalhos do dia-a-dia. O que pretendia não era encontrar similaridades ou diferenças entre as falas das professoras, mas buscar o significado das aprendizagens que as professoras foram formulando. Nesse sentido, cada palavra e cada trecho que demonstram o processo de se educar e educar as relações étnico-raciais trazem significados importantes, pois dizem respeito àquela pessoa que ali se dispôs a conversar, a falar sobre sua experiência como educadoras em escolas de educação infantil e sobre as experiências de promover a educação das relações étnico-raciais.

Dessa forma, não debruçando meus próprios valores às falas, elaborei, para cada entrevista, um quadro de análise, em que foram registradas as unidades de significado, os temas, as dimensões e minhas observações, que podem ser observadas como exemplo em apêndice, na página 172. As unidades de significado foram identificadas a partir de cada frase ou conjunto de frase que continham uma significação, como, por exemplo, quando uma das participantes comenta: *“Nós procuramos nessa escola, em*

⁷ Antonieta de Barros foi educadora, jornalista e a primeira mulher negra a participar do processo constituinte no estado de Santa Catarina, tendo sido eleita deputada estadual. Inacyra Falcão é pesquisadora das tradições africano-brasileiras, na educação e nas artes performáticas no Departamento de Artes Corporais da Unicamp e cantora afro-lírica. Lélia Gonzalez foi política, professora e antropóloga. Ajudou na fundação de diversos grupos do Movimento Negro, como o MNU e Nzinga Coletivo de Mulheres Negras. Foi também Chefe do Departamento de Sociologia da PUC do Rio de Janeiro. Luísa Mahin foi uma princesa africana escravizada e trazida para o Brasil. Ajudou a organizar a revolta dos Malês e era mãe de Luís Gama.

conjunto, fazer um trabalho. É claro que cada um tem uma metodologia, sua maneira de trabalho, mas é uma escola unida quanto aos pontos de projetos". Essas frases tornaram-se uma unidade de significado, indicando o trabalho em conjunto realizado na escola.

Assim foi feito durante toda a montagem dos quadros de análise, não desprezando nenhuma fala das participantes. Feito isto, foram identificados os temas de que tratavam cada unidade de significado. Após esta longa tarefa e, partindo dos temas elencados, passei a formular as dimensões em que foram se desenvolvendo aprendizagens por parte das professoras no processo de se educar e de educar para as relações étnico-raciais. Para definir as dimensões, não basta identificar as aprendizagens mencionadas pelas professoras. Mais do que isso, é preciso conhecer as formas de aprender e os contextos em que aprenderam e aprendem. Esta compreensão foi se dando ao longo da análise dos dados, ao perceber que elas não somente educam para as relações étnico-raciais, mas, antes disso se educam, em diferentes espaços.

Com este entendimento e, depois de muito estudo sobre as entrevistas, cheguei às dimensões que me auxiliariam em suas análises, quais sejam:

- *A educação das relações étnico-raciais na família*
- *A educação das relações étnico-raciais nas relações com outras pessoas e espaços não-escolares*
- *A educação das relações étnico-raciais na vida como estudantes*
- *A educação das relações étnico-raciais na formação continuada*
- *A educação das relações étnico-raciais na escola e na sala de aula*

A definição dessas dimensões corrobora o entendimento de que o processo de ensinar e aprender ocorre em diferentes contextos, e tanto os espaços escolares como os não escolares se constituem em lugares e tempos em que vamos nos construindo enquanto pessoas. O processo de educar para as relações étnico-raciais positivas está intimamente ligado ao processo de se educar para essas relações. Dessa forma, a compreensão de um não poderia ser feita sem a outra.

No dois próximos capítulos faço a descrição das análises dos dados, tanto dos relatórios quanto das entrevistas.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Os relatórios: o que eles nos dizem?

Os relatórios, elaborados pelas Escolas de Educação Infantil, sobre as atividades que desenvolveram com objetivos de educar as relações étnico-raciais, durante o ano de 2006, como já exposto no capítulo anterior, atenderam solicitação da Assessoria de Educação Étnico-racial, feita com a finalidade de acompanhar o trabalho que as escolas vinham desenvolvendo, a fim de implantar as determinações do Parecer CNE/CP 003/2004.

Conforme a orientação enviada às instituições escolares, os relatórios deveriam conter o título do projeto realizado pela escola, o público alvo, a duração, os objetivos, a metodologia, o desenvolvimento das atividades, os materiais utilizados, a participação de agentes externos, caso houvesse, os resultados obtidos, entre outras informações que as escolas julgassem importantes. Além disso, para as escolas que não tivessem desenvolvido nenhum projeto para a educação das relações étnico-raciais foi solicitado que mandassem um comunicado expondo as dificuldades encontradas pelo grupo escolar, a fim de atender as orientações da Assessoria.

No total, foram analisados os relatórios de vinte escolas de educação infantil. As escolas procederam de diferentes maneiras, como mostram os relatórios. Das vinte escolas que tiveram seus relatórios analisados nesta pesquisa, doze enviaram um documento que tratava do trabalho da escola como um todo. Não há menção direta, nesses casos, se essa iniciativa faz parte do programa estabelecido pelo Projeto Político Pedagógico da Instituição (PPP), a não ser de uma escola que explicita ter como meta estabelecida no PPP *“organizar um ambiente escolar que represente a diversidade”*. Dentre esses doze documentos, três informaram que elaboraram um projeto específico com objetivos de educação das relações étnico-raciais. A escola anteriormente citada, que informou que as relações étnico-raciais fazem parte, como meta, do PPP da

instituição, não relata sobre a elaboração de um projeto específico e sim da realização de atividades feitas na escola ao longo do ano de 2006.

Como informado no capítulo anterior, para facilitar a compreensão dos relatórios, a descrição está dividida por categorias. Primeiramente são descritas as escolas que enviaram um relatório único e desenvolveram um projeto específico que visava a educação das relações étnico-raciais.

QUADRO 3.1 – Escolas que Desenvolveram Projeto Específico

Característica	Quantidade
Escolas que desenvolveram um projeto específico	3

Há características semelhantes entre os relatórios das escolas que desenvolveram projeto que tinham como meta a promoção da educação das relações étnico-raciais e, por este motivo, são aqui considerados como um projeto. Em todos eles, há uma estrutura singular, que vai ao encontro da orientação sugerida pela Assessoria, contendo o público alvo, a duração, justificativa, objetivos, metodologia, materiais utilizados e resultados obtidos. São essas as características, conforme os relatórios, que caracterizam esses trabalhos como projetos.

Sobre a duração do trabalho é possível destacar que há variação no tempo do desenvolvimento do projeto. Das três unidades escolares que realizaram projetos para toda a escola, uma declarou que este teve duração de um ano, outra de um semestre e outra de dois meses.

Os objetivos elencados pelas escolas que desenvolveram projetos também trazem significados importantes, pois ajudam a demonstrar os entendimentos que essas unidades escolares vêm, ao longo do tempo, construindo sobre as relações étnico-raciais.

Os objetivos do trabalho desenvolvido pela escola que realizou projeto durante dois meses se centram num processo de reflexão por parte das crianças, as quais, como afirma o relatório, poderiam refletir sobre “*as diferenças existentes na sociedade, seja em relação à etnia, classe social e relação de gênero*”; e, “*sobre as diferentes características dos colegas da sala de aula e das pessoas com as quais convivem como patrimônio cultural do povo brasileiro*”. Nesses meses de trabalho o relatório aponta ainda que tinha como objetivo com o projeto que as crianças entendessem “*a importância das diferentes culturas na sociedade como um todo, tendo consciência*

sobre os valores culturais, respeitando o outro e a si mesmo ressaltando a importância individual e cultural na formação da nação brasileira”.

A escola que elaborou um projeto com duração de um semestre objetivava levar os(as) alunos(as) a *“terem uma visão crítica em relação à cultura”* e *“respeitar as diferenças e valorizar outras culturas”*. Ressalta-se o entendimento adotado por cultura no relatório, ao se referir que cultura é caracterizada como *“diversidade, meio ambiente, culinária, dança, etc”*.

É de se destacar também os objetivos que aparecem no relatório da escola que tinha como duração um ano de projeto. No relatório desta escola, há a presença de um termo importante para a promoção da educação das relações étnico-raciais, que é o de igualdade racial. A escola relata que teve como objetivo *“incutir nos alunos a semente da igualdade racial”*, dizendo que, por meio dela, é possível combater *“o racismo e demais discriminações”*. Aponta ainda outro objetivo que se trata da formação de cidadãos, pela qual se pode *“defender e garantir direitos de igualdade”*.

Nas três escolas um ponto que se cruza é a referência às diferenças. A escola que trabalhou um semestre não cita o significado que está entendendo por diferença, ainda que ele apareça nos objetivos e que seja afirmado que *“a diferença é um fator positivo”*. Já a escola que desenvolveu trabalho durante dois meses, fala em *“diferenças raciais”* nos objetivos e justifica o trabalho pontuando que *“as diferenças étnicas e culturais”*, a partir da *“perspectiva de vida de cada criança”*, é o caminho para *“o respeito e a valorização das relações humanas”*. A escola que desenvolveu projeto durante o ano, por fim, justificou o trabalho por meio do entendimento de que *“é fundamental promover, em sala de aula, a valorização e o respeito às diferenças”*. Segundo o relatório, as diferenças são *“as diversas características físicas, habilidades, qualidades, classes sociais”*.

Para chegarem aos objetivos pretendidos, as escolas desenvolveram diferentes atividades. A escola que desenvolveu trabalho durante dois meses foi a que mais se ateu na descrição das atividades desenvolvidas, relatando o objetivo específico de cada atividade, bem como a maneira como foi desenvolvida. Já a escola que trabalhou durante um semestre relata sobre o desenvolvimento de apenas uma atividade, que foi a pesquisa das crianças com seus familiares. Ademais ela apenas cita materiais utilizados, tais como *“filmes”, “livros”, “dança”, “materiais pedagógicos”*. No relatório da escola que trabalhou um projeto anual, há a descrição dos livros utilizados para desenvolver uma das atividades, que era a de contação de história. Há a descrição do

objetivo das “rodas de conversa”, outra atividade feita, que tinha a intenção de levantar o “conhecimento das crianças sobre discriminação racial e outras”. O restante das atividades são apenas citadas, sem haver descrição.

Em todas há apontamento sobre os resultados alcançados, sendo sempre resultados positivos, não apresentando nenhuma dificuldade enfrentada com o trabalho ou atitudes e posturas por parte das crianças que não foram condizentes com a proposta dos projetos. A escola que trabalhou dois meses no ano relatou que o objetivo foi atingido “na medida em que as crianças compreenderam as diferenças existentes ao nosso redor como algo capaz de promover a cultura nacional”. Na escola que trabalhou um semestre não há a apresentação de um resultado diretamente ligado às relações étnico-raciais, relatando que com o trabalho houve “um compromisso na transformação dos espaços escolares, significando uma reorganização na forma de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver os objetivos estabelecidos”. A única menção que faz referindo-se às relações étnico-raciais é quando pontua que realizou um festival, mas não descreve como foi, e relata que este foi importante para que as crianças respeitassem a “diversidade étnico-racial e cultural”. Finalmente, a escola que trabalhou durante o ano letivo apontou que percebeu “uma mudança no comportamento e na postura das crianças; resgate da auto-estima de todos; mudança de comportamento das crianças, que passaram a acolher melhor uma aluna que era discriminada pelo grupo”.

Esses foram os projetos realizados pelas escolas que enviaram um único relatório. A seguir temos as escolas que também enviaram um único relatório, mas desenvolveram atividades esparsas ao longo do ano.

QUADRO 3.2 – Escolas que Desenvolveram Atividades ao Longo do Ano

Característica	Quantidade
Escolas que desenvolveram atividades ao longo do ano	5

Das doze escolas que enviaram um único relatório, cinco relatam terem desenvolvido atividades esparsas durante o ano. Em uma das escolas, apesar de não haver um projeto específico para a educação das relações étnico-raciais, as atividades desenvolvidas que tinham esse intuito, segundo o relatório, estiveram presentes em outros projetos, sendo eles a festa junina, nos meses de maio e junho, e o folclore, no mês de agosto. Conforme o relatório, foram feitas pesquisas com pais e alunos sobre: “raças, culturas, alimentos típicos, danças regionais do país, etc”. De acordo com o

relato da escola, acredita-se que foi possível conhecer “*diferentes culturas, raças, etnias, respeitando e valorizando a diferença*”. Não há no relatório uma descrição do entendimento do que sejam as diferenças, bem como de que forma estão trabalhando os conceitos de raça e cultura.

Faz-se importante destacar que em uma das escolas, como informa o relatório, o trabalho ocorria quando era percebido “*algum tipo de conflito ou fala envolvendo preconceito e discriminação, na forma de gozação e ofensas entre as próprias crianças*”.

Com relação aos objetivos dos trabalhos, não há, a não ser em uma escola, a descrição destes, tanto naquelas que desenvolveram atividades pontuais, quanto na rotina escolar. O único relatório que o apresenta relata que seu objetivo era “*valorizar a diversidade étnico-racial*”. Para atingi-lo, o relatório aponta que as crianças negras passaram a fazer “*importantes papéis nas apresentações como: teatro, dramatizações, etc*”. A escola também relata que verificou que atividades como essa “*elevam a auto-estima das crianças*”.

A maioria dos relatórios não apresentaram resultados ao final do trabalho, sendo que apenas dois o fazem. Em um deles, porém, o resultado não tem a ver com a educação das relações étnico-raciais, relatando que com o desenvolvimento do trabalho passou a haver, na escola, “*mais cooperação e interação entre todos os elementos da unidade escolar*”. A outra escola que apresenta resultados com os trabalhos anuais relata que o “*maior resultado está sendo o respeito dos alunos, professores, funcionários e comunidade para com a diversidade presente em nossa unidade escolar*”. Vale lembrar que os resultados são fruto de um processo e não ocorrem de forma imediata. Dessa forma, não necessariamente surgem da forma esperada após a efetivação de uma atividade e/ou projeto pedagógico e nem que os resultados observados vão ao encontro exato dos objetivos iniciais propostos.

Duas escolas apresentaram dificuldades ao realizar os trabalhos, sendo elas: “*falta de aprofundamento teórico*”, “*ausência de material didático: livros de literatura, brinquedos, vídeos, etc*”, “*falta de formação e informação*”. Vale ressaltar, não obstante, que um relatório cita diversos livros utilizados para realizar as atividades e informa que foram conseguidos por meio de empréstimo da Assessoria de Educação Étnico-racial, demonstrando que a Assessoria também disponibiliza material para o desenvolvimento de trabalho com finalidades de implantar o Parecer CNE/CP 003/2004.

Uma escola relata um aspecto importante, apontando seu entendimento sobre o papel da educação no trabalho que visa a educação das relações étnico-raciais, dizendo que este “*é preparar a criança para ser um cidadão crítico, consciente de seu papel na sociedade, livre de rejeições*”.

Duas escolas, dentre os trabalhos desenvolvidos, apontaram terem feito atividade no vinte de novembro, dia em que se celebra a consciência negra, colocando em discussão o mito da democracia racial. Em uma escola, os temas abordados neste dia foram: “*questão do negro, história da capoeira, instrumento berimbau, samba, artesanato, esportes*”. Na outra escola foi feita uma “*representação gráfica sobre o dia da consciência negra*” e um “*debate sobre a importância das relações étnico-raciais*”.

Finalmente, é de se destacar outro aspecto que também apareceu com força nos três primeiros relatórios descritos, que desenvolveram projetos, e que também parece estar bastante presente em alguns relatórios relatados agora, que é o termo “diferença” e seu significado. Mais uma vez essa palavra apareceu em quatro relatórios, novamente com o sentido exclusivamente de diferenças físicas, sempre relacionando as diferenças com a cor dos olhos, tipo de cabelo, cor de pele, entre outros, como mostram os exemplos a seguir:

“pesquisando em revistas pessoas negras com seus diferentes tipos de cabelos e dialogando referente as diferenças”;

“de onde vem nossos avós, bisavós? (ênfatizando como é bom ser diferente, os olhos, cor, cabelos, pele, famílias...)”;

“comparação de todas as tonalidades dos braços, observação das cores e valorização das diferenças”;

“contorno do corpo de uma menina e um menino sorteado na sala, explorando as diferenças físicas e individuais”;

QUADRO 3.3 – Escolas que Desenvolveram Trabalhos na Rotina

Característica	Quantidade
Escolas que desenvolveram trabalhos na rotina	4

Os relatórios que se enquadram nesta categoria não descrevem o desenvolvimento de atividades e/ou projetos, mas relatam que os trabalhos com objetivo de reeducar as relações étnico-raciais eram desenvolvidos na rotina da escola. Dois dos relatórios apresentaram resultados observados ao longo do processo.

Em um dos relatórios, a diretora, responsável pelo relato, informa que as professoras justificaram a falta de um projeto específico porque trabalham durante a rotina. Indica, no entanto, que duas professoras desenvolviam atividades, como roda de conversa e contação de história, com maior frequência que o restante. No relatório não há objetivos e resultados descritos.

Em outro relatório, a direção escolar informa que a instituição não desenvolveu nenhum projeto específico também porque as relações étnico-raciais fazem parte da rotina. Segundo o relatório a escola tem como objetivo *“mostrar às nossas crianças as diferenças e como lidar com elas”*. De acordo com o relatório a escola explorou a realização de jogos cooperativos, buscando *“aprimorar o bem comum”*.

O terceiro relatório informa que o *“tema educação étnico-racial”* era desenvolvido por meio dos *“assuntos do cotidiano”*, trazendo *“comentários e orientações surgidos na rotina”*. De acordo com o relatório, *“o professor deve estar atento na interferência entre as crianças no momento em que se fizer necessário: nas brigas, nas competições, nos jogos e no lúdico, preparando-as sem discriminação”*. Foi possível observar, segundo o relato, a diminuição das dificuldades, na medida em que houve mais cooperação e interação dos sujeitos da escola.

Por fim, o último relatório, como os anteriores, informou que não desenvolveu nenhum projeto específico porque trabalhava *“o tema étnico-racial”* no dia-a-dia da escola, por meio de *“histórias, músicas, dramatização”*. A escola aponta resultados, informando que o *“maior resultado está sendo o respeito dos alunos, professores, funcionários e comunidade para com a diversidade presente em nossa unidade escolar”*.

Essas foram as doze escolas que enviaram um relatório único relatando o trabalho desenvolvido em toda a unidade de ensino, sendo por meio de projetos, atividades ao longo do ano ou durante a rotina. O restante das vinte instituições escolares que tiveram seus relatórios analisados neste estudo, ou seja, oito escolas, enviaram relatórios descrevendo trabalhos desenvolvidos por cada sala de aula da escola.

Da mesma forma como os relatórios referentes a toda a escola, neste caso também há salas de aula que desenvolveram um projeto específico com atividades que visam a implantação do Parecer CNE/CP 003/2004. Em outros casos, também com a

intenção de educação das relações étnico-raciais, há atividades desenvolvidas durante o ano, aleatoriamente, ou relatos de que o trabalho faz parte da rotina da classe.

Ao todo somam-se 31 salas de aula que enviaram seus relatos. Não há a descrição se todas as classes dessas oito escolas escreveram sobre sua dinâmica ou se, somente as classes que desenvolveram algum tipo de trabalho envolvendo as relações étnico-raciais, enviaram relatórios. Isto porque há escola, por exemplo, que possui relatos de dez classes e outras instituições com apenas uma ou duas classes.

Iniciando-se novamente pelos projetos específicos, sete salas de aula relatam que organizaram seus trabalhos dessa forma, como podemos ver a seguir.

QUADRO 3.4 – Salas de Aula que Desenvolveram Projeto Específico

Característica	Quantidade
Salas de aula que desenvolveram um projeto específico	7

Em relação à duração de cada projeto desenvolvido, os períodos são diferentes uns dos outros. Duas classes desenvolveram o projeto por uma semana, duas trabalharam durante um mês e duas fizeram um projeto anual. Uma classe não explicitou a duração do seu projeto, porém, contém os conteúdos necessários que caracterizam o trabalho como um projeto, ou seja, público alvo, objetivos, metodologia e resultados.

Os objetivos elencados pelas escolas com os trabalhos desenvolvidos são bastante indicativos para a percepção das relações étnico-raciais em sala de aula, bem como para os entendimentos que as professoras têm sobre essa questão, como já mencionado outrora nesta análise.

É possível perceber novos conceitos utilizados que vão delineando significados para a educação das relações étnico-raciais segundo as professoras de educação infantil. É o caso do termo cidadania, que surgiu como objetivo em um dos relatórios, que propôs trabalho anual. São os objetivos:

“reconhecer a criança enquanto cidadã; valorizar a diversidade enquanto direito do cidadão; valorizar o reconhecimento da diversidade como essencial para a cidadania plena; promover o reconhecimento da identidade, cultura e história dos afro-descendentes; minimizar a rejeição ostensiva que as crianças de pele clara sentem pelas crianças pardas, chinesas e japonesas”

É possível perceber uma construção em cima do termo cidadania, em que, em um primeiro momento, conforme o relatório, é preciso reconhecer a criança como

cidadã. Além disso, sendo nós diversos, o exercício da cidadania perpassa pelo direito de reconhecer e ser reconhecido nessa diversidade. Dessa forma, a diversidade é primordial para a cidadania plena.

Mais um termo de destaque é diversidade e, pelo entendimento advindo do relatório, os significados de diversidade e cidadania parece ter muito em comum.

Outros objetivos também demonstram diferentes entendimentos sobre as relações étnico-raciais, inclusive dentro de uma mesma escola, como é o caso a seguir, em que três salas de aula, duas com projeto semanal e uma com projeto mensal, compartilham de visões distintas sobre os conceitos de igualdade ou diferenças entre as pessoas. Em uma das salas foi elencado como objetivo *“conscientizar as crianças que não há diferença alguma, negros, japoneses, pardos e amarelos, todos somos iguais”*, já em outra, o projeto visava *“levar as crianças a perceberem que todos somos diferentes uns dos outros, tendo cada um sua beleza, e o direito de conviverem juntos”*. Por fim, parecendo tentar conciliar as duas visões, a terceira classe tinha como objetivo com o projeto *“levar as crianças a descobrirem suas diferenças e semelhanças”*.

Ainda sobre a questão da diferença, outra sala de aula parece compartilhar da idéia de que as diferenças entre os seres humanos é positiva, visando, como objetivo do trabalho, *“desenvolver no educando o respeito e a valorização das diferenças; reconhecer que as diferenças existem e podemos aprender com elas; distinguir diferentes culturas e etnias”*. Vale destacar aqui que essa sala de aula também traz algo novo, que é o conceito adotado para o termo diferença. Parece, conforme o relatório, que aqui as diferenças são entendidas para além dos aspectos físicos, uma vez que há a afirmação de que *“todos somos diferentes e devemos respeitar etnias, valores e costumes diferentes”*. Ou seja, além dos aspectos fenotípicos, as diferenças são também compostas pelos grupos étnico-raciais dos quais pertencemos, bem como dos valores e costumes com que compartilhamos.

Outra sala de aula, que trabalhou durante um mês um projeto com as relações étnico-raciais, elaborou objetivos vão ao encontro de uma proposta de reeducação das relações étnico-raciais. O trabalho apresentado no relatório parece ser uma experiência a ser divulgada. De acordo com o relatório, era objetivo do trabalho:

“desenvolver uma consciência étnico-racial nas crianças desde pequenas; compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos; compreender que as pessoas são diferentes; desenvolver a auto-estima de todos os alunos; conhecer a história dos negros no Brasil; desenvolver noções do

conceito de etnia; propiciar aos pais a possibilidade de reflexão sobre a questão étnico-racial; romper com imagens negativas perpassadas por diferentes meios de comunicação contra os negros”

Para atingir esses objetivos foram feitas diversas atividades, das quais podemos destacar: confecção de bonecos e fantoches, contação de história sobre *“A história dos negros no Brasil”*, histórias e lendas africanas, músicas africanas, confecção de instrumentos musicais de origem africana (caxixi, calimba, cuíca), palavras no *“dialeto africano conhecido como ubuntu”*.

A professora ainda relata seu entendimento sobre a importância do trabalho com as crianças, afirmando que *“a criança, principalmente a em idade pré-escolar, está formando a sua identidade (conceitos, pré-conceitos, valores éticos, estéticos, etc), e, por isso é de suma importância que ela compreenda e aceite a heterogeneidade, visto que é assim que nossa sociedade se apresenta”*.

Conforme os relatórios, as crianças parecem também não estarem isentadas de preconceitos, visto que das sete salas de aula três apresentaram situações de discriminação racial pelas crianças. Em uma das salas, a professora relata que foi incentivada a iniciar um trabalho com as relações étnico-raciais por haver em sua classe *“uma criança negra, com isso as crianças não o chamavam pelo nome, mas sim pretinho, isso começou a me incomodar”*. Em outra classe, a professora relata que começou a perceber *“que os afro-descendentes e os asiáticos sentiam maiores dificuldades em se relacionar com os demais, brincando sempre sozinhos”*. Relata, ainda, que as mães perguntavam o que estava acontecendo, pois *“os filhos reclamavam que os demais não queriam brincar com eles”*.

Interessante perceber que essas duas classes fazem parte da mesma escola e são justamente aquelas que compartilham de visões diferentes sobre igualdade e diferença, em que uma trabalha com a idéia de que *“somos todos iguais”* e, a outra, de que *“somos todos diferentes”*. Em ambos os resultados dos trabalhos desenvolvidos os resultados foram positivos, segundo os relatórios, mostrando que as crianças passaram a ter uma convivência harmoniosa.

Por fim, a outra sala que observou situação discriminatória relata que a classe possuía quatro alunos(as) negros(as), dentre vinte e duas crianças, e a professora começou a perceber *“certa discriminação por parte dos alunos que não queriam fazer parte da mesma mesa para brincarem juntos”*. A professora ainda constata que *“os alunos negros, com a situação da sala acabam ficando tímidos, não interagindo com os*

demais e nem participando de atividades onde se exponham através da oralidade". Esta última sala de aula é a classe que não explicitou a duração do projeto, e aponta como resultado do trabalho, que teve *"roda de conversa; confecção de mural sobre etnias; texto coletivo sobre as diferenças; confecção de um livro relacionado com o tema; desfile das crianças ressaltando sua beleza"*, entre outros, uma maior criticidade por parte dos alunos, *"se expressando melhor e sem constrangimentos"*.

Por fim, vale ressaltar um relato de uma professora que desenvolveu projeto anual, ao refletir sobre a escola e o papel que esta desempenha na luta contra as diversas manifestações de discriminação, afirmando que *"uma escola de boa qualidade deve fornecer instrumentos de apoio e fácil utilização de todas as pessoas ligadas à educação para reflexão sobre conceitos como "discriminação", "preconceito" e "estereótipo", bem como alguns procedimentos metodológicos que possibilitem detectá-los e enfrentá-los, visando a construção de novos comportamentos que coloquem as diferentes etnias na sociedade em condições de igualdade, respeitadas as suas diferenças"*.

QUADRO 3.5 – Salas de Aula que Desenvolveram Atividades ao Longo do Ano

Característica	Quantidade
Salas de aula que desenvolveram atividades ao longo do ano	20

Dos trinta e um relatórios que relatam os trabalhos realizados em salas de aula, vinte apontam ter realizado atividades ao longo do ano. A estrutura dos relatórios é distinta daqueles que elaboraram projetos, sendo sempre um texto discorrendo sobre algumas atividades desenvolvidas. Somente em uma, das vinte salas de aula que realizaram atividades pontuais, aparece objetivo. Segundo o relatório, as atividades tinham como objetivo *"introduzir nas aulas a literatura afro-brasileira"*, o qual é bastante específico para a atividade desenvolvida.

Outra característica em comum é a falta de resultados percebidos com as atividades desenvolvidas. É também, de forma geral, bastante breve a descrição dessas atividades. Interessante perceber que, se nos relatórios que apresentaram projetos específicos havia relatos de discriminação racial entre as crianças, nos relatórios das classes que realizaram atividades esparsas, o relato é distinto, tendo um número considerável de classes que dizem não haver discriminação racial em suas salas de aula. São, assim, cinco classes que compartilham desse entendimento.

Esse fato parece mostrar que conviver com uma situação explícita de discriminação é ponto crucial para alavancar uma iniciativa de trabalho com as relações étnico-raciais.

Em um dos relatórios que demonstra esse entendimento, a professora relata que as crianças *“não expressam preconceito, mas sim curiosidade”*, além de apresentarem *“mais curiosidade referente as diferenças de sexo do que de cor ou raça”*. Chama a atenção uma atividade realizada pela sala de aula em que foi confeccionada uma boneca que era, como relata a professora, *“do tamanho de seis anos, (...) feita com meias mais escuras, ficou caracterizada como a mulata brasileira-parda, lábios carnudos, olhos grandes, bochecha rosada, cabelos escuros e longos; garota alta de pernas grossas”*. Outra professora relatando também sobre a inexistência de preconceitos pontua que não teve *“problemas com a turma com relação a etnia e a raça”*, pois, como afirma, *“sempre enfatizo o respeito, o amor e principalmente a amizade entre as pessoas”*. Outro relato comenta que, referindo-se ao ano de 2006, *“nesse ano não houve em nossas classes nenhuma situação onde tenha ocorrido a discriminação”*. Interessante perceber neste caso que independente da crença da não existência de preconceitos, a professora não nega a diversidade. Em seu relato aponta que a diversidade, caracterizada pela *“diferença de temperamento, credo religioso, etnia, respeito”*, deve *“permeiar o nosso dia-a-dia”*.

Bem como outros relatórios, aqui também aparece o termo diferença, ainda que com frequência menor. Em um relato, a professora diz que *“somos todos diferentes e isso é muito bom, pois nos sentimos únicos, cada um com sua identidade própria”*. Vale também ressaltar outro relato, em que a professora pontua que *“crianças são diferentes, umas com dentes, outras não, umas usam pentes outras não, algumas são altas outras baixas, umas são gordas outras magras, umas tem cabelos outras não e ainda umas são brancas outras negras”*. A professora conclui relatando: *“e, assim, apesar de nossas diferenças, somos iguais”*.

Conforme o relato, a igualdade entre as pessoas parece ser maior que as diferenças entre elas, ainda que não haja a explicação do significado dessas semelhanças. Sobre esse entendimento, outro relatório também pontua que *“cada um tem uma cor/raça mas que independente disso somos todos iguais”*.

Algumas dificuldades também apareceram nesses relatórios, e são bastante interessantes para se observar. Em uma sala de aula a professora afirma que *“a maior dificuldade é lidar com os pais, pois percebi que a mãe de uma aluna que tive*

demonstrava preconceito. A própria criança não tinha nenhum problema na sala de aula, com os colegas, mas a mãe sempre questionando se a criança brincava sozinha, ou que as outras crianças falavam do seu cabelo, e outros questionamentos”. Outra professora relata que encontrou “muita dificuldade para trabalhar com esse tema”, pois fica “preocupada em não constranger a criança”. Ela ainda pontua que há poucos alunos(as) negros(as) na escola e, como são minoria, a professora relata que “quase todos se isolavam ou procuravam ficar com crianças da mesma cor”. Outras duas dificuldades aparecem em outro relatório, referindo-se às dificuldades sofridas por algumas professoras da escola, ao pontuarem que “não se sentem preparados ou seguros o suficiente para abordar o assunto”, bem como “acham o tema difícil e muito polêmico”.

Por fim, vale destacar o entendimento adotado por uma professora em seu relato, sobre o objetivo das relações étnico-raciais, ao afirmar que o qual é a *“divulgação e produção de conhecimento, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto a pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira”.*

QUADRO 3.6 – Salas de Aula que Desenvolveram Trabalhos na Rotina

Característica	Quantidade
Salas de aula que desenvolveram trabalhos na rotina	4

Finalmente, encerrando as análises dos relatórios, têm-se as salas de aula que relataram fazer parte da rotina o trabalho com as relações étnico-raciais. Foram quatro classes, e apenas uma delas indicou o objetivo dos trabalhos. Conforme o relatório, as atividades que iam sendo desenvolvidas durante o cotidiano, tinham como objetivo *“mostrar a diversidade étnico-racial por meio de narrativas; cultivar nas crianças o sentimento de curiosidade, respeito e valorização dos diferentes modos de ser e viver (diferentes povos); elevar a auto-estima de crianças negras e promover nas não negras atitudes de respeito e valorização da cultura africana”.* Nesta mesma classe, a professora ainda relata que *“o tema étnico-racial faz parte da minha carta de intenção”.* Apesar disso, a professora acredita que as crianças entre si não manifestam preconceito, como aponta em seu relato: *“a criança nessa fase escolar e nessa idade para mim está mais que comprovado que não possuem preconceito algum. Se existir*

algum preconceito, este é vindo dos pais, ou por seus familiares, ou seja com a convivência que a criança se encontra fora da escola”.

Por outro lado, outra visão se faz sobre essa questão, ao ver o relato de uma professora que diz trabalhar sempre com as relações étnico-raciais. Ela relata que: *“durante o ano, trabalhei várias atividades na rotina com minha turma, e também sempre que surgisse uma oportunidade sobre o tema, pois é muito importante que as crianças conheçam as diferenças e aprendam a valorizá-las e respeitá-las”.*

Foi possível perceber com a análise dos relatórios diferentes visões sobre diversos aspectos que cercam o debate sobre as relações étnico-raciais. Essas posições distintas que assumem as professoras, e que se reflete em suas práticas educativas, é fruto das experiências das quais passam, dos processos educativos que são vivenciados ao longo da profissão de educadoras.

A análise dos relatórios auxiliou nessa compreensão, além de mostrar como as relações étnico-raciais vinham sendo entendidas e praticadas por professoras de educação infantil no ano de 2006. Ajudaram, assim, no caminho para a construção das perguntas para a entrevista, que auxiliaram para a compreensão de como essas experiências, que vêm ocorrendo com os anos, experiências que surgem de dentro da escola e fora dela, vão se tornando aprendizagens para as professoras, que influenciam em seus entendimentos e concepções sobre as relações étnico-raciais, bem como em sua prática educativa para reeducar essas relações.

3.2 Análise dos relatórios como aporte para as entrevistas

3.2.1 Percepções gerais sobre os relatórios

Estudar os relatórios como fonte de dados para a presente pesquisa forneceu duas ricas possibilidades. Por um lado, entrar em contato com documentos oficiais que registram acontecimentos da dinâmica do cotidiano escolar e, por outro, especificamente, ter conhecimento das realizações das escolas de educação infantil, do município de São Carlos, no que se refere à promoção da educação das relações étnico-raciais.

Embasada referencialmente pelo Parecer CNE/CP 003/2004, foi possível entender o papel que desempenha esses relatórios para o acompanhamento da

implantação desta política curricular, pois, para manter os órgãos responsáveis informados sobre o andamento da implantação do Parecer CNE/CP 003/2004, é responsabilidade das escolas que providenciem, entre outros, “mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas” e “levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola” (BRASIL, 2004, p.23).

Certamente, os relatórios, por se constituírem em documento escrito, não consigam contemplar todas as experiências e vivências ocorridas durante os trabalhos, todos os detalhes de cada atividade nas salas de aula e escolas que relataram suas experiências com a educação das relações étnico-raciais. Isto porque, o saber de cada minúcia só poderia ocorrer na convivência. Não obstante, os relatórios são fundamentais, pois representam e registram o comprometimento da escola com essa política curricular, ainda que em alguns casos possa fazê-lo por força de Lei. É neste documento, entregue anualmente à Assessoria de Educação Étnico-racial, que estão contidas as iniciativas que os estabelecimentos de ensino tomaram com vistas de buscar a reeducação das relações étnico-raciais entre os sujeitos que compõem o corpo escolar. Tais iniciativas surgem de diferentes maneiras e são provenientes de diferentes experiências, mas, de toda forma, devem seguir primeiramente as determinações do Parecer CNE/CP 003/2004 no que se refere às providências que o núcleo escolar deve tomar para tornar parte integrante do currículo escolar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a educação das relações étnico-raciais.

Nesse sentido, os relatórios foram reveladores, pois, por meio da análise das atividades realizadas, bem como o posicionamento presente nos relatórios de professoras e escolas frente à questão étnico-racial, foi possível constatar que o sistema de ensino de São Carlos e seus órgãos públicos responsáveis, propiciam oportunidades para que o Parecer CNE/CP 003/2004 torne-se conhecido pelas professoras.

Esta compreensão se deu pela percepção de que de maneira geral há encaminhamentos positivos no trato pedagógico com as relações étnico-raciais, inclusive na utilização de termos chave para a discussão, como, por exemplo, a expressão étnico-racial, utilizada pela maioria dos relatórios. Dificilmente o termo raça foi utilizado isoladamente, e, pelo contrário, na grande maioria das vezes foi usada a expressão étnico-racial, que implica o entendimento de que para além da compreensão de diferenças biológicas entre grupos, ideologia já superada pela ciência, o termo raça constitui-se nas relações sociais, pois a idéia de superioridade e inferioridade ainda

permanece como paradigma para muitas pessoas. Além disso, raça carrega consigo o conceito de etnia, pois as diferenças e as heranças étnico-culturais compõem a diversidade humana. Possivelmente a expressão não seria utilizada se já não houvesse tido algum tipo de intervenção pedagógica para as relações étnico-raciais.

A análise dos dados, vale ressaltar, não pretender buscar quantificações de casos e incidências de situações para tirar conclusões, principalmente em relação à implementação ou não do Parecer CNE/CP 003/2004, mas conhecer experiências individuais que, sobretudo, fazem parte de um coletivo, e que fornecem pistas para a compreensão do educar positivamente as relações étnico-raciais e das aprendizagens ocorridas neste processo. O fato de encontrar situações distintas são bastante relevantes, pois demonstra a impossibilidade de generalizações, mostrando a complexidade da implantação de uma política curricular, que está inserida em um processo, assim como as pessoas que nela estão envolvidas.

Novas visões de mundo vão sendo construídas ao longo da vida, pois nosso pensamento não é estático. A cada nova experiência refletimos sobre o que sabemos e o que aprendemos, agregando novos significados. Por ser um processo em permanente movimento, e por ser construído na coletividade e individualidade, cada um e cada uma muda ou reforça sua visão de mundo de distintas maneiras. Damos significado ao mundo e a nós mesmos a partir de nossas experiências e cada um(a) como pessoa tem sua particularidade ao dar significado ao mundo.

Esse processo pôde ser observado com a análise dos relatórios, que demonstram diferentes entendimentos sobre as relações étnico-raciais, o que não impede a realização de um trabalho que busque a reeducação dessas relações.

O próprio fato de as escolas necessitarem escrever, em formato de documento oficial, seu comprometimento com a política curricular, já se coloca como uma provocação para que estabelecimentos de ensino e seus(suas) professores(as) repensem suas práticas cotidianas relacionadas às relações étnico-raciais. Além disso, conhecer o que professores(as) estão vivenciando e aprendendo é parte do processo de implementação de uma política pública curricular, pois, por um lado, mostrando os resultados positivos, aponta as estratégias que podem ser divulgadas e experienciadas em outros espaços. Por outro lado, ao indicar posturas e atitudes que não vão ao encontro das propostas da política pública sugerem mudanças nos artificios utilizados para sua implementação. De uma forma ou outra a implantação continua ocorrendo.

Pela análise feita dos relatórios, foi possível constatar que há vários conceitos utilizados que possivelmente vêm embasados pelo Parecer CNE/CP 003/2004 e pelas experiências de formação que as professoras tiveram durante os últimos anos, oferecidas pelo poder público municipal e muitas vezes em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB-UFSCar)⁸.

É importante destacar que os relatórios não trouxeram detalhamentos sobre esses entendimentos, que possivelmente são frutos das experiências da vida somadas às experiências obtidas com os processos de educar as relações étnico-raciais. No entanto, nas nuances dos relatos foi possível perceber que termos utilizados traziam algum tipo de compreensão. Foi o que aconteceu com termos importantes para a discussão das relações étnico-raciais, tais como cidadania, diferença, igualdade, diversidade e cultura. Esses termos tornaram-se, assim, unidades de significado para a análise dos relatórios, bem como as dificuldades apontadas para se trabalhar com a educação das relações étnico-raciais e os distintos posicionamentos sobre a existência ou não da discriminação racial na escola.

3.2.2 Educação das relações étnico-raciais e cidadania

Os termos cidadania, cidadão, cidadão crítico, apareceram nos relatórios de diferentes maneiras, ora nos objetivos elencados para as atividades, ora no próprio discorrer do relato. O estudo dos relatórios revelou que cidadania está ligada às relações étnico-raciais, à medida que há alusão, como papel da educação das relações étnico-raciais, a formação de cidadãos, como mostra o exemplo: *“o papel da educação nesse tema é preparar a criança para ser um cidadão crítico, consciente de seu papel na sociedade, livre de rejeições”*. Os relatórios mostraram, ainda, que há diferentes percepções do que seja cidadania, mas, por outro lado, essas diferenças em alguns momentos se conversam.

Os conceitos de cidadania se encontram aparentemente fundamentados pela Constituição brasileira, de 1988, com o discurso do direito. Segundo os relatórios que indicaram que cidadania e relações étnico-raciais estão de alguma forma ligadas e embasadas pelo discurso dos direitos, esses podem se manifestar a partir dos direitos da

⁸ Vários cursos foram realizados durante os últimos anos e dentre eles podemos citar como exemplo: “Material didático para combater o racismo: curso para professores”, ministrado pela Profa. Dra. Petronilha B. Gonçalves e Silva, e o curso “A África tem história – Introdução à história da África”, ambos anteriores à aprovação da Lei 10.639/03.

criança, direitos legais, direitos de igualdade e o direito à diversidade, o que pode ser observado no seguinte exemplo: *“formar futuros cidadãos, capazes de defender direitos de igualdade”*.

Os direitos da criança, de acordo com um relatório, estão presumidos pela seguridade da educação, saúde, moradia, deveres, proteção e identidade, a qual, segundo o relatório, refere-se ao nome da criança. Tanto os direitos da criança, quanto os legais e de igualdade parecem se referir a um conceito amplo de cidadania, como formação da pessoa humana capaz de garantir seus direitos e cumprir seus deveres quanto cidadão. Não há, nesses casos, especificidade quanto à maneira como a educação das relações étnico-raciais interfere na formação da cidadania.

Por outro lado, quando o direito à cidadania passa pela diversidade há menção direta das relações étnico-raciais no processo de formação do(a) cidadão, pautando-a como fulcral para a conquista da cidadania plena. É o caso de uma escola que aponta como objetivo do projeto realizado, um trabalho justamente em cima da concepção de cidadania e diversidade, e que cria um caminho para a compreensão de reconhecer a criança como cidadã, reconhecer, em seguida, a diversidade como um direito e, por fim, reconhecer a diversidade como essencial para a cidadania plena. É importante destacar neste caso que as atividades realizadas pelo projeto refletem os objetivos pretendidos, não se situando, a concepção de diversidade e cidadania, apenas no plano do discurso.

O que se pôde perceber com a análise dos relatórios é que cidadania é um termo presente nos entendimentos de professores(as) quando se trata de educação, em um sentido amplo, e ele é trazido para as relações étnico-raciais ainda sem definição própria, como mostra o relato, por exemplo, *“reconhecer a criança enquanto cidadã”*. Isto porque, em diversos casos, o vínculo com o exercício da cidadania e educação das relações étnico-raciais se limitou à uma concepção de cidadania universal, restringindo-se à garantia de direitos, o cumprimento dos deveres e, particularmente, à garantia dos direitos iguais.

Não é possível apreender pelos relatórios se essa concepção de igualdade de direitos se refere tão somente aos direitos assegurados por Lei ou se se estende ao entendimento de que a igualdade legal exclui a possibilidade de tratamentos diferenciados a fim de buscar equidade nas relações excludentes. Esse entendimento é importante, pois se remete diretamente à compreensão das políticas de ações afirmativas, cujo Parecer CNE/CP 003/2004 se enquadra, e que estão ligadas crucialmente aos direitos de cidadania. Assim sendo, a educação das relações étnico-

raciais se refere intimamente à formação cidadã, tornando-se este conceito imprescindível para o debate da educação das relações étnico-raciais.

De toda a forma, não é possível negligenciar o uso do conceito de cidadania, que já demonstra um avanço no que se refere às concepções acerca das relações étnico-raciais. Isto porque sabemos que boa parte da população, e neste grupo não podemos eximir professores(as) e outros(as) profissionais da escola, ainda carrega a idéia de que não é preciso discutir e refletir sobre as relações étnico-raciais, supondo que este é um problema superado após a abolição da escravatura. Dessa forma, o reconhecimento de que a educação das relações étnico-raciais está atrelada ao exercício da cidadania, mesmo que essa carregue ainda um ranço conceitual no campo do direito legal, demonstra um caminhar progressista, que advém dos esforços, contínuos, que permite que se reflita sobre as questões do racismo no Brasil e, sobretudo, se aprendam sobre elas.

Assim, a relação entre cidadania e educação das relações étnico-raciais parece ser, de acordo com os relatórios, um aprendizado construído à medida que justamente se busca reeducar as relações étnico-raciais. Aprendizado esse que também demonstra não poder se cessar.

3.2.3 Educação das relações étnico-raciais e igualdade e diferença

Este tema merece atenção para a análise dos relatórios, pois revela dados importantes sobre a forma como estão sendo tratados os conceitos de igualdade e/ou diferenças entre os sujeitos da escola e suas implicações nas relações étnico-raciais. Percebe-se, pelos relatórios, um reconhecimento da existência da diferença entre as pessoas e, cada vez mais, a quebra do discurso de que somos todos iguais.

Como dito no tópico sobre cidadania, quando há a referência à igualdade, esta se mostra diretamente vinculada aos termos legais. Em outros momentos, não há definição do entendimento do que seja essa igualdade, como mostram os exemplos a seguir: “*cada um ter uma cor/raça, mas que independente disso somos todos iguais*”, ou “*conscientizar as crianças que não há diferença alguma, negros, japoneses, pardos e amarelos todos somos iguais*”. Não há como perceber pelos relatos se a igualdade vai além dos direitos garantidos pelos termos constitucionais ou se esse preceito carrega

junto o entendimento de inconstitucionalidade das políticas de ações afirmativas⁹, o que comprometeria, inclusive, a compreensão dos objetivos do próprio Parecer CNE/CP 003/2004.

De toda forma, em larga medida, o discurso de que somos todos iguais, vem dando espaço para o reconhecimento das diferenças e, mais que isso, para o entendimento de que sua valorização e não negação é um fator positivo para as relações étnico-raciais. Esse entendimento pode ser notado em alguns exemplos, tais como: *“somos diferentes e isso é muito bom, pois nos sentimos únicos, cada um com sua identidade própria”*, ou *“como, diariamente, nos defrontamos com pessoas de diversas características físicas, habilidades, classes sociais é fundamental promover, em sala de aula, a valorização e o respeito das diferenças”* ou ainda *“reconhecer que as diferenças existem e podemos aprender com elas”*.

Essa mudança de percepção possivelmente é fruto de um novo olhar sobre as relações étnico-raciais na escola, particularmente na educação infantil, e esse novo olhar possibilita perceber que as crianças se vêem como diferentes entre si, como constataam os dois relatos de professoras a seguir: *“desde o início (no período de socialização) as crianças já perceberam as diferenças existentes na sala”* ou *“durante as conversas foram notando que a cor da pele faz com que cada criança também se diferencie das outras”*.

Dessa forma, indiscutivelmente há um avanço no debate das relações étnico-raciais e na forma de encará-las, a medida que passam a reconhecer a diversidade e incorporá-la como importante para uma relação de respeito e valorização entre as pessoas. Não obstante, há também que se destacar como majoritariamente estão sendo entendidas essas diferenças. Há com bastante predominância a noção de diferenças físicas, compreendidas como cor da pele, dos olhos e tipo de cabelo. Como já informado na descrição dos relatórios com alguns exemplos, é dessa forma que majoritariamente as escolas vêm tratando as diferenças, o que não significa, no entanto, que esta maneira não é correta, pois o reconhecimento da cor da pele e do cabelo são fundamentais para a formação positiva da identidade negra.

⁹ O argumento de inconstitucionalidade de políticas de ações afirmativas ganhou força no início do século XXI com a difusão do debate sobre o acesso diferenciado de estudantes negros às Universidades públicas, em que os contrários à essa política defendem que o preceito de igualdade da constituição deve ser respeitado em toda e qualquer hipótese e a forma de ingresso na universidade deve ser a mesma para todos(as). No entanto, não reconhecem que a não igualdade entre as pessoas ocorre muito antes da entrada na universidade, a medida que grupos marginalizados, particularmente negros e pobres, sofrem inúmeras dificuldades, de diferentes naturezas, que dificultam ou até impossibilitam a permanência e finalização de seus estudos antes do ingresso no ensino superior.

Entretanto, vale refletir no sentido de as diferenças estarem ligadas de forma intrínseca a modos de vida, que compreendem diferentes visões de mundo, tradições e ressignificações culturais, religiosas, lingüísticas, formação histórica de diferentes grupos étnico-raciais, contribuições para a formação da nação. Esse significado, ainda que não seja predominante, aparece em alguns relatórios, como nos exemplos a seguir: *“cultivar nas crianças o sentimento de curiosidade, respeito e valorização aos diferentes modos de ser e viver (diferentes povos)”* ou *“possibilitar que as crianças reflitam sobre as diferenças existentes na sociedade, seja em relação à etnia, classe social e relação de gênero; conhecer as diferenças raciais e entender a importância das diferentes culturas na sociedade como um todo, tendo consciência dos valores culturais, respeitando o outro e a si mesmo ressaltando a importância individual e cultural na formação na nação brasileira”*.

Uma pergunta que é possível ser feita sobre essa questão, mas que não será aspecto de reflexão aqui, porém pode ficar de sugestão para outros estudos, é de que forma as diferenças podem ser tratadas na educação infantil e mais, é possível ir além das diferenças físicas? Crianças entre três e cinco anos de idade possuem abstração cognitiva para compreender as diferenças num plano étnico-cultural? Se sim, qual a forma de abordar o assunto e que atividades podem ser interessantes e possíveis?

O que se pode apreender, enfim, sobre o tema, a partir do estudo dos relatórios, é que há um avanço considerável, de forma geral, no debate sobre diversidade étnico-racial, uma vez que há o reconhecimento das diferenças entre as pessoas, numa perspectiva de valorização destas, mesmo que estejam ainda limitadas a uma compreensão de diferenças físicas.

Essa compreensão de valorização às diferenças parece, novamente, ser fruto de um processo de formação para a educação das relações étnico-raciais e, assim sendo, tornam-se aprendizagens adquiridas ao longo das experiências.

3.2.4 Educação das relações étnico-raciais e cultura

Ao se debater sobre a educação das relações étnico-raciais e o Parecer CNE/CP 003/2004, indiscutivelmente é preciso saber o que se está entendendo por história e cultura afro-brasileira e africana. Analisando os relatórios, foi possível perceber relatos significativos relacionados particularmente à cultura, a qual será aspecto de reflexão neste tópico.

Com a análise dos relatórios foi possível perceber que a questão do desconhecimento sobre a cultura negra está ainda presente no ambiente escolar, mesmo quando se trata de um contexto em que se busca há alguns anos trabalho para repensar as relações étnico-raciais dentro da escola. Esta percepção se dá pelo fato de que temas relacionados à cultura afro-brasileira e africana, quando trabalhados, foram abordados com superficialidade. O discurso da diversidade cultural, segundo o que se pôde observar nos relatórios, está estreitamente ligado às relações étnico-raciais, mas ele aparece em um sentido bastante generalizado.

É importante ressaltar que se trata de educação infantil e somente com a análise dos relatórios não é possível concluir se as professoras tão somente não possuem conhecimentos aprofundados sobre o tema ou se não encontraram formas adequadas para o trazerem para este nível de ensino.

Pelas atividades realizadas durante os projetos, as rotinas ou mesmo atividades esparsas ao longo do ano, foram poucas as escolas ou salas de aula que trabalharam com a cultura afro-brasileira e africana. Das que claramente trataram sobre cultura, é muito oscilante a forma de trabalho, ora buscando certa especificidade, buscando compreensão de aspectos culturais específicos dos diferentes grupos étnico-raciais, ora generalizando e atendo-se apenas às contribuições popularmente conhecidas da população negra para o país.

Exemplo disso é de uma escola que realizou atividades ao longo do ano letivo de 2006. As atividades apontadas no relatório não se referem à uma sala de aula específica, então não se tem conhecimento se todas as atividades foram realizadas por todas as classes ou se cada sala de aula descreveu o que realizou e isso foi compilado em um único documento. De qualquer forma, as atividades evidenciam que o entendimento sobre cultura afro-brasileira e africana não está definido e demonstra pouca profundidade.

Em uma das atividades, que pareceu ser interessante, contida no relatório, intitulada “*Histórias que as pessoas contam*” os(as) alunos(as) traziam relatos da história de suas famílias falando sobre suas origens ou, como cita o relatório, “*enfatizando o lado étnico, orgulho de sermos como somos*”. Não há no relatório a forma como foi desenvolvida esta atividade com os(as) alunos e, assim, não foi possível saber de que maneira foram debatidas essas histórias em sala de aula, bem como que repercussões causaram. De toda forma, é uma atividade interessante no sentido de se buscar resgatar a memória da família sobre suas origens étnico-raciais, o que poderia

auxiliar as professoras em um trabalho com identidade, consciência negra e, claro, cultura negra.

O mesmo relatório, entretanto, descreve adiante uma atividade que trabalhou cultura negra numa perspectiva bastante superficial, que tinha como ponto de partida a festa junina e, com isso, o conhecimento de instrumentos confeccionados pelos negros. Também outra atividade relata o estudo com folclore, com o tema sobre a escravidão, e comidas típicas, como feijoada, farofa, entre outros. Essa escola realizou trabalho no 20 de novembro e, mais uma vez, aparenta-se possuir concepção generalizada da cultura negra, quando apenas cita que trabalhou com a *“questão do negro”*, sem dizer o que isso significa, e *“história da capoeira, instrumento berimbau, samba, artesanato, esportes”*. Não há no relatório o desenvolvimento dessas atividades, bem como a perspectiva para encaminhar os trabalhos, trazida pela escola, o que dificulta qualquer conclusão, para que esta não se torne precipitada.

Mais uma escola indica a festa junina e o folclore como ponto de partida para trazer o assunto da cultura negra à discussão. Neste caso, em que a escola diz ter relacionado as questões étnico-raciais em outros projetos que a escola desenvolveu durante o ano, o relatório cita que, durante maio e junho, para a festa junina, fez pesquisa com os pais sobre *“raças, culturas, alimentos típicos, danças regionais do país, etc”*. Em agosto, pesquisou o folclore de diferentes regiões, *“alimentos típicos”, “origem da família dos alunos, brincadeiras antigas, lendas, etc”*.

Mais uma vez vemos a cultura afro-brasileira e africana sendo tratada como folclore, como algo do passado e que parece ter ficado por lá, sem influenciar ou se fazer presente hoje, haja vista a forma de trabalho, com brincadeiras antigas e lendas.

Há também experiências positivas, que buscam trazer outro olhar sobre cultura negra, como é o caso de uma sala de aula que relata trabalho com a cultura afro-brasileira e africana e que, dentre as atividades, introduziu discussão sobre a vinda de africanos escravizados para o Brasil, pontuando que essas pessoas, ainda que tenham vindo *“para trabalharem como escravos”* possuíam *“uma cultura”*, com *“seus costumes, suas histórias, suas brincadeiras, seus instrumentos musicais, suas músicas, suas lendas, seu jeito de falar (língua - dialetos) seu jeito de se vestir, etc”*. Para trazer aos alunos essa cultura negra, a professora realizou diferentes atividades, as quais iam ao encontro dos objetivos que pretendia alcançar. Fez, assim, entre outras atividades, contação de história, com diferentes livros, tais como *“A semente que veio da África”*, *“Ana e Ana”*, *“Gosto de África, histórias de lá e de cá”*, entre outros. Confeccionou com

as crianças “*instrumentos musicais da cultura africana*”, como o caxixi, ouviu com as crianças um CD com “*músicas infantis africanas*”, e montou cartaz com palavras em português e sua correspondente na língua africana “*ubuntu*”.

Vale lembrar, sobre esta última atividade com palavras africanas, o que Gonçalves (1985) já alertava sobre a utilização de palavras incorporadas no português advindas de outras línguas. O autor assinala que é preciso tomar cuidado com a introdução deste tema nos estudos, isto porque professores(as) podem reduzir o assunto à uma listagem de palavras na estrutura lingüística brasileira, o que, no entanto, não é suficiente, pois, como salienta o autor, apoiando-se nos preceitos de Gramsci sobre a linguagem, “incorporar uma palavra ao sistema lingüístico dominante, não significa introduzir mais uma palavra, mas sim, uma ‘concepção de mundo’” (GONÇALVES, 1985, p. 145).

Não parece ter sido esse o objetivo da atividade, mesmo porque as palavras utilizadas não fazem parte do português falado no Brasil, no entanto, vale para não se deixar esquecer que essa cultura negra, manifestada por diferentes maneiras, está atrelada a concepção de mundo e é ela, com suas particularidades, que nós ainda, como colonizados que se buscam identificar como colonizadores, não conseguimos apreender.

3.2.5 Dificuldades de professoras na educação das relações étnico-raciais

Não foram muitos relatórios que apresentaram dificuldades com o trabalho para a educação das relações étnico-raciais. No entanto, não é possível também afirmar que os relatos que não comentaram sobre dificuldades não as tenham sentido. Daqueles que apontaram, é interessante perceber que as dificuldades são variadas, mas de forma geral se centram no plano da insegurança com o trato pedagógico com as relações étnico-raciais. Os relatos demonstram, dessa forma, uma insegurança a partir de um despreparo das professoras, quando é dito que há a “*falta de um aprofundamento teórico*”, o que não quer dizer, entretanto, que não houve possibilidades de preparação para trabalhar com a questão étnico-racial. Como exemplo dessa perspectiva tem-se o seguinte relato sobre as dificuldades das professoras da escola: “*não se sentem preparados ou seguros o suficiente para abordar o assunto*”, bem como “*acham o tema difícil e muito polêmico*”.

A insegurança é uma questão importante para reflexão, pois, mesmo tendo a possibilidade de formação continuada, de materiais disponíveis e diferentes recursos, nem sempre as professoras se sentem preparadas para tratar sobre o assunto em sala de aula. Há um temor relacionado à criança, na forma como elas receberão a discussão em sala de aula, e o medo em não constrangê-las.

Além disso, esses posicionamentos podem levar a outras reflexões. Por um lado, tem-se que levar em conta que nem todos(as) professores(as) acabam tendo a oportunidade de participarem dos cursos de formação, uma vez que esses são oferecidos para um determinado número de vagas e, para preenchê-las, normalmente são feitos sorteios para a seleção dos cursistas. Por outro lado, vale ressaltar que nem sempre o cursista está participando da formação pelo conteúdo ministrado, mas pelo diploma que este oferece, demonstrando uma postura pouco interessada nas possibilidades de aprendizagens.

As dificuldades parecem, ainda, em alguns momentos, numa tentativa de se abonar a responsabilidade da escola com a reprodução de situações discriminatórias e racistas, depositando a culpa nos pais. Há alguns relatos que demonstram essa posição e, um em especial, que a coloca como dificuldade: *“a maior dificuldade é lidar com os pais, pois percebi que a mãe de uma aluna que tive demonstrava preconceito. A própria criança não tinha nenhum problema na sala de aula, com os colegas, mas a mãe sempre questionando se a criança brincava sozinha, ou que as outras crianças falavam do seu cabelo, e outros questionamentos”*.

Por fim, vale ressaltar uma dificuldade que aponta a *“ausência de material didático: livros de literatura, brinquedos, vídeos, etc”*. Essa dificuldade, na verdade, demonstra as mudanças pelas quais a rede municipal de ensino vem passando nos últimos anos frente à educação das relações étnico-raciais e as possibilidades proporcionadas para a implementação da Lei 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 003/2004. Isto porque, além das iniciativas de formação continuada oferecidas ao longo dos últimos anos, foi e é uma prática incisiva da Assessoria de Educação Étnico-racial a aquisição de materiais para-didáticos para empréstimos para escolas, bem como para acervo delas próprias. Além disso, com a criação da Sala de Africanidades, em novembro de 2006, mais um espaço se abriu para que, justamente esse tipo de dificuldade apresentada acima, pudesse ser sanada. Essa dificuldade, ainda, não parece ser um reflexo geral do que as escolas acham sobre a disponibilidade de materiais para se trabalhar com a questão, haja vista a variedade de livros, entre outras fontes,

referendadas nos relatórios, como pode ser visto no quadro contendo os materiais utilizados.

3.2.6 Como a discriminação é percebida pelas professoras e escolas

Talvez esse seja um dos temas mais polêmicos do debate sobre relações étnico-raciais e educação, pois perpassa justamente pela crença da existência ou não do racismo e, mais que isso, se ele atinge a escola. Outra dúvida pertinente refere-se à discriminação racial entre crianças pequenas, na educação infantil. Afinal, existe preconceito nessa idade? As crianças se diferenciam positiva ou negativamente pela cor? Se sim, isso vem da família? Da escola?

Com o estudo dos relatórios foi possível observar posições distintas frente à existência ou não do racismo. Nenhum relatório que apresentou as atividades de toda a escola, independente se era projeto, atividades esparsas ou rotina, posicionou-se contrário à discriminação racial. Essa posição, no entanto, aparecia em relatórios de algumas salas de aula. Vejamos alguns relatos: *“nesse ano não houve em nossas classes nenhuma situação que tenha ocorrido a discriminação”*, ou, *“não tive problemas com a turma em relação à etnia e raça, porque sempre enfatizo o respeito, o amor e principalmente a amizade entre as pessoas”*, e ainda, *“em minha sala não houve nenhuma situação onde ocorre-se a discriminação racial”*.

Interessante perceber duas faces de uma mesma moeda. Em nenhuma das salas de aula que não identificou nenhum tipo de manifestação preconceituosa foi realizado um projeto específico para trabalhar com as relações étnico-raciais, diferentemente de classes e escolas que identificou. Por outro lado, é também importante constatar que nenhuma delas deixou de falar sobre a diversidade, a reconhecendo. Ou seja, parece que a não percepção do racismo pode não impedir o trato pedagógico com as relações étnico-raciais. No entanto, essa posição pode ser fruto de um entendimento de que o racismo não se manifesta entre as crianças pequenas. É o que relata uma professora, ao dizer: *“a criança nessa fase escolar e nessa idade para mim está mais que comprovado que não possuem preconceito algum”*. Todavia, há que se perguntar: até que ponto acreditar na não existência do racismo e da discriminação na escola, mesmo aceitando a existência da diversidade, faz com que professores(as) incorporem como um projeto pedagógico intrínseco ao currículo, as relações étnico-raciais? Isso é possível?

Outras questões se fazem: será que não existe a discriminação na escola? Porque algumas professoras não detectam situações discriminatórias e outras as identificam? Será o próprio entendimento do que é racismo? Será que professoras não vêem ou não querem ver? Será que encaram essas situações como naturais da socialização da criança? Até que ponto é uma brincadeira ou uma inferiorização?

A sensibilidade e o olhar mais atento de professoras puderam perceber essas diferenças e, entendendo-as como negatividade à outra criança, fizeram com que se posicionassem a respeito, como comenta a professora em seu relato: *“na verdade entrei mais a fundo nesse assunto pelo motivo de haver em minha classe uma criança negra, com isso não o chamavam pelo nome, mas sim pretinho; isso começou a me incomodar e resolvi dar mais atenção sobre esse assunto”*.

É possível observar pelo relato que houve um processo passado pela professora, em que foi quando ela percebeu a discriminação entre as crianças que passou a trabalhar educativamente as relações étnico-raciais. Ou seja, passa pela sensibilidade de olhar para as relações entre as crianças com cuidado, para aí sim enxergar as intenções na interação. O perceber é assim fundamental, e outros relatos denotam esse processo: *“percebi que os afro-descendentes e os asiáticos sentiam maiores dificuldades em se relacionar com os demais, brincando sempre sozinhos”*, ou *“no decorrer do ano percebeu-se certa discriminação dos alunos que não queriam fazer parte da mesma mesa para brincarem juntos, enfim, não aceitavam os colegas por serem diferentes”*.

Outra questão relevante é o papel que os pais desempenham nessa relação. Interessante observar que, por um lado, uma sala de aula que se posicionou contrária à existência da discriminação na escola, culpabilizou a família como geradora das idéias racistas, comentando: *“Se existir algum preconceito este é vindo dos pais, ou por seus familiares, ou seja, com a convivência que a criança se encontra fora da escola”*. Por outro lado, um dos relatos em que a professora passa a perceber o racismo, a família é encarada justamente a partir da perspectiva contrária, encontrando-se preocupada com os(as) filhos(as), como relata a professora: *“As mães vinham me perguntar o que estava acontecendo que os filhos reclamavam que os demais não queriam brincar com eles. Senti que precisava fazer alguma coisa para amenizar a situação”*.

Todas as escolas ou salas de aula que passaram a perceber a existência do racismo entre as crianças se ativeram em desenvolver um projeto, com durações variadas, com intuito de educar as relações étnico-raciais. Nesse sentido, parece estar claro que o reconhecimento do racismo na escola, principalmente já desde pequenos, é

chave no processo de incorporar as relações étnico-raciais como constituintes das práticas educativas e do corpo curricular. É como relata uma professora: “*a criança, principalmente a em idade pré-escolar, está formando a sua identidade (conceitos, pré-conceitos, valores éticos, estéticos, etc) e, por isso, é de suma importância que ela compreenda e aceite a heterogeneidade, visto que é assim que nossa sociedade se apresenta*”. Dessa forma, buscar a reeducação das relações étnico-raciais e incorporá-las como um projeto individual e coletivo na escola perpassa pelo reconhecimento do racismo e o entendimento de sua manifestação dentro da escola.

3.3. Análise das entrevistas: dimensões do educar-se e do educar na e para as relações étnico-raciais

As dimensões foram situadas a partir dos diferentes significados expressos pelas professoras colaboradoras da pesquisa na experiência de educar e se educar na e para as relações étnico-raciais. Tratam da vida fora e antes da escola e da vida dentro e a partir da escola. Ainda que se separem em dimensões originadas nas experiências vividas das professoras, estas dimensões não desmembram, mas unem significados. Uma está ligada à outra, se encontram interconectadas. São as dimensões: 1) *A educação das relações étnico-raciais na família*; 2) *A educação das relações étnico-raciais na vida como estudantes*; 3) *A educação das relações étnico-raciais na convivência com outras pessoas e outros espaços não-escolares*; 4) *A educação das relações étnico-raciais na formação continuada*; 5) *A educação das relações étnico-raciais na escola e na sala de aula*.

As relações étnico-raciais estão presentes na vida das participantes da pesquisa desde que iniciaram sua socialização, pois se relacionaram/relacionam com pessoas pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais e vão criando concepções a respeito desses diferentes grupos, a partir do contato com pessoas e com as informações que uns dão sobre os outros. Todavia, nem sempre se deram conta de que existem desigualdades entre esses, pois viveram/vivem sob a ideologia do mito da democracia racial. No entanto, os caminhos traçados em suas vidas lhes permitiram criar novos significados. Esse entendimento é importante para a compreensão da análise das entrevistas no que tange aos caminhos traçados pelas professoras e pelas diretoras no processo de educar e educar-se na e para a educação das relações étnico-raciais.

Como mencionado na metodologia, por fatores casuais, das quatro professoras participantes da pesquisa, as duas professoras que atuam em sala de aula são brancas e as duas diretoras são negras. Os significados que expõem são marcados por seu pertencimento étnico-racial. Para as diretoras, mulheres negras, levar para a escola o trabalho com as relações étnico-raciais é uma causa de vida e uma luta por relações mais justas na sociedade, que se dá por meio da educação. Já para as professoras, mulheres brancas, foram a escola e outros contextos escolares de formação, que as despertou para as desigualdades das relações étnico-raciais, levando-as a questionar posturas suas, assim como das próprias famílias e da sociedade.

Ao longo das dimensões, quando for feita referência às mulheres negras, trata-se das diretoras. Da mesma forma, ao fazer alusão às mulheres brancas, menciona-se a respeito das professoras.

As dimensões identificadas a partir das experiências das professoras expressam mudanças de comportamento, pensamento, lutas, conquistas, aprendizagens, que buscarei descrever a seguir.

3.3.1 A educação das relações étnico-raciais na família

A família, na experiência das participantes da pesquisa, é um contexto em que se educam para as relações étnico-raciais, demonstrando que este é um espaço em que aprendizagens são construídas. Com isso, demonstram que as relações étnico-raciais fazem parte das vivências cotidianas de todos(as), independente de o núcleo de convivência ser pertencente a um grupo étnico-racial, no caso branco ou negro.

Não obstante, a forma pela qual e o momento em que a família é percebida como espaço de educação das relações étnico-raciais é diferente para as mulheres negras e para as mulheres brancas participantes da pesquisa. Para as professoras brancas, a família torna-se um espaço de reflexão sobre as relações étnico-raciais, e até mesmo um espaço em que se trás o debate sobre a questão, depois que passaram a reconhecer as desigualdades étnico-raciais presentes no interior da sociedade brasileira. Não é a família o núcleo que as faz refletir sobre essa questão, o que não significa, todavia, que não estavam se educando para as relações étnico-raciais dentro da família antes de passarem a perceber que se educam.

Com as diretoras esse caminho ocorre de forma diferente. Desde pequenas já encontram na família um lugar em que as relações étnico-raciais estão constantemente

presentes. Para Antonieta e Inaycira, mulheres negras, a família caracteriza-se como um espaço de apoio, como uma fortaleza, que dá as primeiras bases para aprender a lidar com as relações discriminatórias. Segundo as participantes, a família sempre desempenhou um papel crucial no processo de identidade e pertencimento étnico-racial.

Segundo Antonieta, diretora negra de 37 anos, já nas no início de suas atividades escolares, quando criança, recebia orientações da família, que lhe diziam sobre os percalços pelos quais poderia passar por ser negra, como relata:

“Eu nunca tive dúvidas sobre a minha identidade étnico-racial, porque eu lembro que quando eu fui pra escola meu pai dizia, vocês são negras e vão ter que ser muito melhores pra serem boas. Eu tenho isso muito claro. Então, quando eu chego na escola, eu sei o que que era mascarado, mas eu tinha uma família, eu tinha apoio, minha família é toda negra, então isso sempre fez parte das nossas discussões” (**Antonieta**).

Antonieta fala de sua família logo no início da conversa, ao ser perguntada sobre o que lhe impulsionou a trabalhar com a educação das relações étnico-raciais em sua profissão como educadora, demonstrando que não é possível dissociar sua trajetória na escola à de sua vida fora dela, principalmente com sua família, sobretudo quando se trata de relações étnico-raciais.

A família, assim, é o primeiro lugar que prepara para a vida e, mesmo que não possa evitar experiências negativas que causam sofrimento, podem ensinar a percebê-las e a como lidar com elas. Também para Inaycira, diretora negra de 48 anos, a família a ensinou sobre as relações étnico-raciais numa perspectiva de luta, de superação e orgulho do pertencimento étnico-racial e é, a partir daí, que ela traz para a escola sua experiência de vida que vai buscar reeducar as relações étnico-raciais.

“Então a gente tem aquela coisa de família que tem que se orgulhar daquilo que é, daquilo que você foi, que acredita, e lutar por aquilo que acredita. Então eu acredito nisso e vou estar trabalhando pra que isso mude” (**Inaycira**).

E a família, como um núcleo que se renova, dá continuidade nos ensinamentos por meio daqueles que já aprenderam. Nesse sentido, Inaycira, que considera o trabalho que desenvolve uma filosofia de vida, fala de seus filhos e de sua sobrinha, que vão também aprendendo a ser negros(as) numa perspectiva positiva para a luta e para a mudança das relações étnico-raciais. Para Inaycira, são essas ações que podem fazer

com que posturas sejam mudadas e, tais mudanças, refletem numa melhoria e no crescimento da própria comunidade, do “nosso povo negro”, como afirma a diretora.

Para as professoras Lélia e Luísa, mulheres brancas, a trajetória de vida dentro do seio familiar no que se refere às experiências com as relações étnico-raciais, não foi igual a das diretoras. Tanto Lélia quanto Luísa falam que essas questões não faziam parte das reflexões do dia-a-dia de dentro da família e vão passar a integrá-la depois que se sensibilizam para as discussões sobre as desigualdades raciais no Brasil.

Lélia diz que em sua família nunca houve problemas em relação a essas questões e que só passou a perceber determinados fenômenos, que antes passavam despercebidos, depois que fez cursos específicos sobre as relações étnico-raciais. Para Luísa o processo foi bastante semelhante, e afirma que antes de se sensibilizar e obter conhecimentos sobre as relações étnico-raciais, não fazia parte de suas preocupações diárias essa problemática.

“eu me senti sensibilizada a refletir sobre isso e a buscar, porque é um assunto que a gente quase não pensava, ou nem pensava”
(Luísa).

Os processos pelos quais as duas professoras brancas passaram e que as fizeram se sensibilizar para a educação das relações étnico-raciais se deram num contexto escolar, por meio de cursos de formação continuada, intervenções pedagógicas, HTPC e à medida que trabalhavam em sala de aula e na escola. Dessa forma, o educar-se na e para as relações étnico-raciais possuem significados distintos entre as mulheres negras e brancas no contexto familiar. Enquanto as diretoras se educavam para as relações étnico-raciais desde pequenas, as professoras somente irão se dar conta da importância de refletir sobre as desigualdades raciais no momento em que são postas a frente do problema.

Nesse processo de sensibilização e muitas aprendizagens, as professoras passam a levar para o seio da família e para suas vivências de fora da escola, as preocupações e reflexões sobre as relações étnico-raciais. No processo de se educar, elas vão construindo novos olhares sobre essas relações.

“Não é que eu nunca tinha pensado na minha vida naquilo! Então nesse ponto tomar muito mais cuidado de, por exemplo, falar assim: “Oh, negão!”, que tinha essas coisas pejorativas, então, contar piadas, sabe, que as vezes você contava piada, que nem as vezes você conta piada de português, você contava piada de negro, né. Então, isso

ajuda-nos a nos podar nesse ponto também. De comentários que eram feitos, e que ainda são feitos. Que a gente acaba até falando: “Não fala isso”. Você vai se educando pra ter uma maneira diferente de ver” **(Lélia)**.

O educar-se na e para as relações étnico-raciais fizeram com que Lélia e Luísa mudassem de postura quanto a diferentes questões que envolvem as relações étnico-raciais. O processo de educar-se, ainda que não parta da família, perpassa por ela, como ocorre com o posicionamento das professoras brancas referente ao sistema de cotas nas Universidades. Ambas relatam experiências muito semelhantes que as fizeram se tornar favoráveis às Ações Afirmativas como forma de democratização do ensino, direcionado tanto a alunos(as) negros(as) quanto a estudantes de escola pública. Nos dois relatos, esse posicionamento vem retratando uma mudança na perspectiva de ver as oportunidades educacionais dirigidas à população brasileira, bem como exemplificando a experiência dos filhos prestando vestibular, demonstrando mais uma vez que as mudanças provocadas com as reflexões sobre as relações étnico-raciais passaram a intervir em suas experiências diárias da vida na família.

“É pra todos, até que ponto? Até que ponto essa universidade é aberta pro povo? Quem é que realmente chega até ela? Aí eu vivia a fase com meu filho na Universidade, no início da reserva das cotas, e tudo isso faz com que a gente repense, repense sobre isso mesmo. Então não é mesmo pra todos não, porque muitos jovens, principalmente os negros, que sobrou esse legado da classe média baixa, que a maioria tem que parar de estudar pra trabalhar. E ainda a dificuldade que o negro encontra mesmo na nossa sociedade até pra determinados empregos, determinadas empresas” **(Luísa)**.

Na experiência de Lélia, também as aprendizagens adquiridas com os cursos realizados e, a partir disso, a vivência em casa, pesaram para que ela se tornasse favorável às políticas de Ações Afirmativas nas Universidades Públicas. Ela passou a refletir sobre a história da população negra no Brasil, desde o período de escravização, em que foram separadas famílias, tanto no Brasil, com a união entre pessoas de diferentes grupos étnicos, com dialetos distintos, para dificultar suas comunicações, quanto à separação das famílias ainda no continente africano. Ela exemplifica, buscando entender o sentimento desses seres humanos, sem buscar, contudo, fazer comparações, dizendo que até mesmo quando sua irmã se põe a falar em inglês ela se sente uma estranha sem entender o que se está sendo dito. Dessa forma, ela acredita que as Ações Afirmativas nas Universidades sejam uma maneira de reparar esses fatos, um resgate, já

que eles próprios, a população negra, não teve culpa dessa história e dos prejuízos sentidos ainda hoje.

Junto disso, a vivência com o filho nesta fase de vestibular fez com que a motivasse a refletir sobre como as ações afirmativas são uma oportunidade de ter acesso a um direito, que é a educação. Ela relata que os dois filhos sempre estudaram em escola pública, porém, apenas um deles passou em universidade pública, tendo o outro, estudado em faculdade particular da cidade.

Assim, nesse contexto de reflexão sobre a questão do acesso à Universidade, Lélia se coloca favorável às cotas, defendendo:

“Então, sou favorável às cotas, pra que eles tenham oportunidade de ter um resgate, e mostrar, ter a oportunidade de mostrar a sabedoria que eles têm. Pra não ficar só os riquinhos que vem de carro importado e estudar. (...) essa valorização eu acho que tem que ter, acho que você concorda comigo também, que tem que ter essa oportunidade, pra eles (*negros*) e pros alunos de escola pública também. Porque antigamente estudava na escola particular o aluno que não passava. Quem estudava no Álvaro Guião entrava na engenharia daqui. E agora ta sendo ao contrário. E o que que ta acontecendo então, os pais não tem plano de saúde, mas paga a escola particular, o filhinho vai pra escola particular” (Lélia).

A vida fora do ambiente escolar passa, assim, a trazer reflexões a partir de aprendizagens adquiridas com a busca da reeducação das relações étnico-raciais, se tornando um processo em que se ensina e se aprende. Para Antonieta e Inacyra essas aprendizagens já se mostravam desde pequenas, nas experiências negativas e/ou positivas de serem negras, tendo a família um papel muito claro de espaço de aprendizagem. Para as professoras Luísa e Lélia, as relações étnico-raciais na vida fora da escola e na família passam a ter um sentido crítico, de questionamento e reflexão, já quando adultas, a partir do momento em que percebe que nessas relações existem problemas. As tocando como pessoas e buscando, dentro da escola, trabalhar cotidianamente com a educação das relações étnico-raciais, invariavelmente essas questões passam a fazer parte da forma como vêem o mundo. Luísa exemplifica de maneira clara como essas aprendizagens, que a fizeram perceber sobre a existência do racismo, fez também com que problematizasse o que comumente as pessoas pensam sobre o assunto, levando isso para a própria família, a questionando.

“Eu fui pra Cuiabá, passar o ano novo, nós estávamos na roda, grande, toda família, com esposas, e são promotores três sobrinhos e

nem me lembro, nós conversávamos sobre muitas coisas, e de repente eu perguntei na roda: você tem preconceito? O que que você pensa sobre as questões étnico-raciais? Sobre o negro na sociedade? Sobre a posição que cada cidadão tem direito? Como é que tá o negro nesse contexto todo. E na verdade eu senti que as pessoas ficam constrangidas, mas na verdade eu queria provocar aquilo” (Luísa).

Antonieta, Inaycira, Lélia e Luísa demonstram, por meio de suas falas que as práticas sociais para a educação das relações étnico-raciais vivenciadas em contextos não-escolares e/ou a partir deles, possibilitam processos educativos positivos que contribuem para a construção de outras relações étnico-raciais. As aprendizagens construídas ao longo desse processo fazem com que elas mesmas se reeduquem para a forma como encaram as relações entre os sujeitos sociais. Assim, mesmo que de formas diferenciadas, todas elas se educam e se reeducam no seio familiar.

3.3.2 A educação das relações étnico-raciais na vida como estudantes

Duas das quatro colaboradoras da pesquisa relatam momentos de suas vidas como estudantes ao exporem sobre suas experiências na e para a educação das relações étnico-raciais, Antonieta, mulher negra, e Luísa, mulher branca.

Antonieta e Luísa trazem experiências negativas relacionadas à história do povo negro durante suas trajetórias escolares. As duas educadoras fazem essa retrospectiva de suas vidas escolares ao refletirem sobre o trabalho que desempenham em sala de aula hoje. No caso de Luísa, as lembranças se fazem presentes ao buscar elaborar suas aulas e trazer uma outra história, agora positivada e valorizada, do povo negro no Brasil. Para Antonieta, as lembranças se fazem presentes na medida em que percebe os ganhos de hoje com os trabalhos positivos para a educação das relações étnico-raciais e a mudança de comportamento das crianças, tanto negras como não negras.

Na experiência de Antonieta, a vida escolar fez parte de sua formação para a percepção das desigualdades das relações étnico-raciais por tornar invisível sua negritude e mostrar, assim, o significado do racismo velado. Ela conta que não sofreu discriminação evidente em sua trajetória escolar, pois fazia parte do grupo de alunos(as) “inteligentes” da turma. Essa condição lhe permitia participar de todas as tarefas destinadas aos bons alunos(as) da classe, como apagar a lousa, ser chamada para os grupos de trabalho, escolher o lugar onde queria se sentar. No entanto, isso não a fez

eximir da percepção do racismo, pois, por mais que não sofresse explicitamente, sentia que sua negritude era invisível, como relata no seguinte trecho da entrevista:

“Se eu faço uma retrospectiva do que foi minha vida escolar, eu não tive problemas, assim, de racismo evidente, porque eu sempre fui uma pessoa queridinha da professora, porque era inteligente. Então eu fazia parte de um grupo em que minha negritude ela era invisível, porque eu era inteligente” (**Antonieta**).

Antonieta demonstra nessa passagem da entrevista que aprendeu na escola que crianças inteligentes não podiam ser negras e, por isso, ela não era vista como tal. No entanto, essa era uma visão da professora, o que não significa que concordasse com essa postura. Isto porque Antonieta, como demonstrado na dimensão anterior, já ia construindo seu pertencimento étnico-racial dentro da família de forma positiva. Além disso, ela convivia com a vida escolar dos primos e suas experiências como estudantes, os quais vivenciavam o racismo abertamente. Eles, que estudavam em São Paulo, na Escola SENAI, tinham de conviver com piadas racistas feitas pelos demais alunos brancos, que tornavam negativa a experiência de ser negro.

Para Luísa, diferentemente de Antonieta, as percepções da desigualdade das relações étnico-raciais não vieram durante a experiência escolar e as lembranças desse período passaram a fazer parte de suas reflexões depois que passou a buscar reeducar as relações étnico-raciais em sala de aula. Luísa conta que se lembra dos estudos sobre a população negra no Brasil somente por um viés negativo, em que apenas se abordava aspectos da escravização e sob uma perspectiva de sofrimento. Ela acredita, ainda, que esse olhar vem aos poucos se modificando.

“Porque antigamente não, o que que eu lembro? Eu lembro só de tristeza, mas agora a história já mostra a cultura africana, então não fica batendo só na escravidão. Foi um período, é uma marca que vamos carregar para sempre, mas eu acho que tem que olhar, tem que estender esse olhar agora para o que é o povo africano, o porquê aconteceu isso na história também” (**Luísa**).

Luísa aponta em sua fala sobre a importância de, apesar de mudar o foco no olhar sobre essa história, não se perder de vista os motivos que a fizeram existir dessa forma. Essa é também uma questão pontuada pelas professoras Lélia e Inaycira que, embora não comentem sobre suas trajetórias como estudantes e de que forma essa dimensão está presente no processo de educar-se na e para as relações étnico-raciais,

afirmam sobre a importância de se entender os processos históricos que fazem com que a população negra seja encarada com menor prestígio que a população branca.

Inacyra também compartilha da compreensão de Luísa, sobre a necessidade de mostrar às crianças uma outra perspectiva histórica sobre a formação do Brasil, trazendo também para a ementa do currículo escolar um resgate positivo da trajetória do povo negro, revertendo a visão de que ser negro é um sofrimento. Ela diz que é muito fácil para os(as) professores(as) conhecerem a história dos povos orientais, dos italianos, e a história do povo negro fica sempre esquecida.

As lembranças do período escolar de Luísa e as reflexões feitas por ela sobre as relações étnico-raciais hoje, a fazem buscar uma outra maneira de se abordar essa questão para os(as) alunos(as), procurando formular atividades que mostrem a população negra na posição do belo e pertencente de uma cultura.

De acordo com as participantes da pesquisa, é possível compreender que o trabalho positivo para a educação das relações étnico-raciais contribui para a construção da consciência negra, no entendimento explicitado no Parecer CNE/CP 003/2004, o qual ensina que consciência negra está relacionada tanto às pessoas negras quanto brancas. Antonieta, diretora negra, por exemplo, faz relações sobre sua trajetória escolar com as conquistas feitas com o trabalho da educação das relações étnico-raciais dentro da escola, quando percebe que, diferentemente dela, as crianças estão tendo a oportunidade de construir uma história de vida diferente, tanto para as crianças negras, que passam a encarar sua negritude positivamente, quanto para as crianças brancas, que passam a perceber que as diferenças não são um problema.

Essa dimensão mostra-nos mais uma vez que a vida das participantes fora da escola contribuiu e contribui no trabalho que exercem dentro da escola para a educação das relações étnico-raciais. A memória é viva para as participantes e mesmo a vida que ficou no passado se mostra presente na busca pela construção de novas relações sociais e étnico-raciais.

3.3.3 A educação das relações étnico-raciais na convivência com outras pessoas e outros espaços não-escolares

No contexto de convivência com as experiências de outras pessoas e em diferentes espaços não-escolares, as participantes identificam processos de educar-se para as relações étnico-raciais. Demonstram particularmente duas professoras, Inacyra

e Luísa, como as vivências perpassadas ao longo da vida com outras pessoas, grupos, situações cotidianas fora da escola, influenciam na forma como aprendem sobre as relações étnico-raciais e como esses aprendizados interferem em suas práticas educativas de dentro da escola.

Interessante perceber pelas falas das entrevistadas, que essas convivências, mais uma vez, tem a ver com as próprias experiências de serem brancas ou negras. Novamente, a percepção das desigualdades das relações étnico-raciais por parte das professoras brancas ocorre ao passarem a refletir sobre isso, o que se traduz pela mudança de olhar para a relação com outras pessoas e lugares. Para as diretoras negras, mais uma vez, essa percepção vai sendo construída ao longo da vida por meio dessas relações, que já mostram a elas, negativa ou positivamente, que são negras.

No caso de Inaycira, por exemplo, tanto quanto a família, outros espaços foram importantes para ela construir sua identidade étnico-racial positivamente, e isso se fortalece ao ingressar no movimento negro. Ela, que é de São Carlos, ingressa em certa fase da vida no Grupo Congada, movimento negro da cidade que tinha como objetivo promover eventos culturais, esportivos e recreativos no sentido de resgate e valorização da população negra¹⁰.

Foi nesse período, como relata a diretora, que ela também aprendeu muito sobre ser negra e, mais que isso, a militar e a lutar para mudar as relações étnico-raciais. É com esse conhecimento, adquirido lá e em outros lugares, diz ela, que é possível se apoderar de argumentos, pois, só por meio do conhecimento e dos argumentos, se pode dialogar com o outro com convicção e, assim, ser melhor entendido. Esses aprendizados fizeram com que ela percebesse que não se faz conquistas na briga pela briga, que se torna esvaziada se não possui consistência. O conhecimento, segundo ela, também é importante para a garantia da cidadania, pois, o tendo, é possível passar a compreender porque se sofre o racismo e, além disso, se aprende que se é um cidadão de direito, os quais permeiam a sociedade. Dessa forma, fazendo parte dela, é possível conquistá-los.

“Então eu acho que se você não tem esse conhecimento você tem que ir buscar, é uma forma de você saber argumentar, porque só através do conhecimento você vai argumentar com o outro e ele vai ver que você ta falando aquilo com convicção, com conhecimento, então ele vai te entender melhor, porque se você brigar por brigar e não saber por que você ta fazendo, não te leva a nada, não tem um retorno

¹⁰ Informações obtidas por meio do site:
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/627.pdf>

positivo, então eu acho que você tem que conhecer mesmo porque é uma forma de você ter como argumentar. E você acredita também naquilo e, acreditar pela vivência mesmo, é unir a prática com a teoria” **(Inaycira)**.

As palavras de Inaycira demonstram sobre a importância de não se dissociar a vivência do dia-a-dia, que ela denomina como prática, da obtenção do conhecimento, por meio da teoria. A vida, assim, não poderia estar separada de um saber que se adquire sobre o mundo e, conhecer sobre as relações étnico-raciais, leva-nos a refletir sobre a própria vida, seja para mudar concepções, repensar posturas ou mesmo reforçar visões de mundo.

Para Luísa e Lélia, a experiência de repensar concepções e posturas vem sendo uma constante desde o momento em que tiveram a oportunidade de perceber sobre as desigualdades das relações étnico-raciais, desnaturalizando atitudes e pensamentos que antes pareciam normais. Essas oportunidades advieram, sobretudo, nos cursos de formação continuada de professores, como poderemos ver na próxima dimensão. Não obstante, passam a fazer parte das demais vivências, tanto na escola como fora dela. Luísa, por exemplo, deixa claro como a convivência com outras pessoas também a impulsionou a refletir sobre a questão do racismo, ao contar sobre as experiências de uma amiga negra que lhe contava sobre as discriminações sofridas, e que Luísa pensava não existir.

“Eu tenho uma amiga que era de família muito, muito, muito humilde, negra, e que hoje ela é doutora, fez doutorado na França. Mas pra ela chegar lá, ela contou experiências pra mim que ela passou que eu achava que isso não acontecia” **(Luísa)**.

Ao final da entrevista de Luísa, ao ser indagada se gostaria de me contar ou me falar alguma coisa que eu não havia perguntado, ela quis fazer um relato e, mais uma vez, demonstrou de forma nítida como refletir sobre as desigualdades das relações étnico-raciais a fizeram ter uma visão sobre o mundo de uma maneira diferente, tendo um olhar criterioso e cuidadoso que lhe permitisse perceber essas relações, não só dentro da escola, mas também fora dela, já que passou a fazer parte de sua vida. Na situação vivenciada em uma praça da cidade, numa tarde de domingo com seu companheiro, ela percebe relações que lhe deixam inquieta, questionando inclusive o marido sobre o que ele achava da situação. Finalizando essa dimensão, o relato é transcrito a seguir.

“Ah tem. Quando eu falei pra você do racismo velado, quando a gente conversa, será que eu sou preconceituosa? Eu vivenciei uma cena na praça, na praça pública de São Carlos, na praça da XV, num domingo, eu estava com meu esposo e a gente sempre sai pra caminhar no domingo e paro lá. Aí tinha uma criança, filha de um dono de uma banca, que fazia artesanato, e era uma criança negra e estava com a motoquinha. E ia pra que todo mundo visse, e rodava e rodava, eu até brinquei com ele a hora que ele passou em velocidade e eu notei que na verdade ele queria chamar a atenção da outra criança que estava no centro da praça que era uma menina loirinha. E eu percebi, nossa ele fazia de tudo, um expert na motoca, que ele queria se aproximar da criança pra brincar. E aí tinha vários adultos em volta e os adultos acariciaram, fizeram elogios para a menina. Eu não percebi nenhum deles se agachar, olhar pra criança, porque a criança estava se colocando ali junto com eles, a criança tava de uma forma muito bonita e positiva. Ela não tava invadindo nada, ela estava brincando, a outra criança também, então ela queria uma parceira pra brincar. E eu percebi que o adulto paparicou e nem voltou o olhar pra criança. E eu não acho normal. Aí eu pensei: será que é porque é uma criança negra? Será que se fosse uma outra loirinha, mesmo desconhecida, será que eles teriam parado pra olhar? Então por isso que eu falo que isso mudou a minha vida, mudou nos meus passeios, mudou nas minhas atitudes com a sociedade, com os meus amigos, porque eu tenho esse olhar agora, esse olhar de observação e pra ver o que eu estou fazendo, o que nós estamos fazendo. Até que ponto nossa sociedade tá crescendo com relação a esse assunto? Pode ser que eu tenha feito a análise errada. Ainda depois eu perguntei pro meu esposo e aí ele falou: eu tenho que concordar com você. Porque não tem como você não notar que a criança queria brincar naquele momento. O que que é natural? Não sei se porque eu sou educadora e educadora acaba sendo mais atirada, então quando eu vejo criança eu pergunto, qual é o teu nome, com quem que você tá, tá brincando do que, quando é criança eu acabo me aproximando, mas como ali eram pais eu achei que um adulto pelo menos poderia ter percebido que a criança tava toda feliz com vontade de fazer mais uma amiga. Então, é isso que eu quis narrar pra você pra que essa minha reflexão possa contribuir quanto a produção da nossa sociedade” (Luísa).

3.3.4 As relações étnico-raciais na formação continuada

As aprendizagens no processo de educação das relações étnico-raciais, seja buscando promovê-la, sejam convivendo em contextos em que se educam, acontece, para as professoras, de forma contínua. Em todas as entrevistas, as colaboradoras da pesquisa explicitaram sobre a importância da formação continuada para a sensibilização e para o efetivo trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

Nessa dimensão do aprender na e para as relações étnico-raciais, mais uma vez os olhares das diretoras e das professoras mostram-se de uma forma diferenciada, tendo os cursos de formação continuada, apesar de um mesmo papel formativo, uma perspectiva diferente a partir de quem fala. No caso das diretoras, Antonieta e Inaycira, tanto por estarem na direção da escola, serem sensibilizadas para a questão, quanto por serem negras, falam da formação continuada como uma forma de sensibilizar professores(as) e fazê-los(as) se engajar no trabalho para a educação das relações étnico-raciais.

Para as professoras Lélia e Luísa há o mesmo pensamento que as diretoras, mas elas fazem seus depoimentos a partir de suas próprias experiências com a formação e as aprendizagens adquiridas a partir delas, que proporcionaram mudanças de posturas e concepções. Esse processo foi como um marco para se darem conta das desigualdades entre as relações étnico-raciais, as sensibilizando e fazendo com que se engajassem num trabalho pedagógico para positivar e tornar mais justas as relações étnico-raciais.

A formação continuada como forma de sensibilização e engajamento para o trabalho é fundamental, pois se não for disponibilizada essa oportunidade poucos serão os(as) professores(as) que se disporão a refletir e a trabalhar com as relações étnico-raciais. Tanto Antonieta quanto Inaycira acreditam que há ainda muita resistência por parte dos(as) professores(as) em aceitarem trabalhar com essas questões em sala de aula. Para as duas educadoras é muito comum que professores(as) tentem encontrar outra causa para as situações observadas em sala de aula que não o racismo.

“Todo ano tem que estar retomando, porque tem resistência. (...) ‘Há, mas será que é mesmo por isso que a criança não gosta de fazer isso?’, ‘o outro xingou mesmo ou falou alguma coisa que a criança não gostou?’. Mas há realmente uma indiferença do professor, uma resistência também em trabalhar com a temática” **(Inaycira)**.

“era tudo muito velado, sempre com alguma outra solução para não se envolver muito” **(Antonieta)**.

Antonieta acredita que a resistência seja muitas vezes velada, pois nem sempre as professoras declaram abertamente que não querem trabalhar, mas ao mesmo tempo também não dizem estar trabalhando. Antonieta relata que no final de 2006 duas professoras saíram da escola por não concordarem com a forma de trabalho proposta pela diretora. Essa resistência denota a negligência que carrega o debate sobre as relações étnico-raciais no Brasil, não sendo uma questão implícita à forma de trabalho empregada por educadores(as) independente de seu pertencimento étnico-racial.

Constantemente, segundo as participantes, esse é um problema direcionado apenas à própria população negra, como se fosse ela a encarregada de lutar pela superação da problemática, como afirma Antonieta:

“A forma como a discussão entorno das questões étnicas se apresenta faz com que tenhamos que sensibilizar o outro, ela não aparece espontaneamente como uma luta legítima, que deva ser discutida dentro das escolas por negros e brancos independente da presença ou não de alunos negros na escola, junto com os demais conteúdos. Ela sempre aparece como um capítulo a parte que um determinado grupo de professoras/ professores que decidem desenvolver” **(Antonieta)**.

De acordo com Inaycira, muitas vezes o(a) professor(a) só passa a se sensibilizar com as relações étnico-raciais quando percebe abertamente a discriminação racial em sala de aula. Do contrário, por mais que se fale, que se converse, é difícil convencer sobre o problema.

No entanto, todas as educadoras citam a dificuldade de se perceber o racismo na educação infantil, ainda que confirmem sua existência.

Luísa e Antonieta dizem que por serem crianças pequenas essas não percebem o que é o racismo ou o preconceito, ainda que o manifestem. Lélia e Antonieta acreditam que o fato de ser uma escola pública dificulta ainda mais a percepção do racismo. Para a diretora Antonieta, ainda, por essas questões é que se torna ainda mais importante que seja o(a) professor(a) o responsável por perceber essas relações camufladas.

Nesse contexto, Inaycira, Antonieta, Lélia e Luísa apontam sobre a importância da formação continuada. Para Inaycira e Luísa, a formação continuada proporciona conhecimentos teóricos fundamentais para a mudança de comportamento.

“Eu acho que as aprendizagens ocorrem com atitudes e essas atitudes têm que estar embasadas, muito bem embasadas, eu acho, teoricamente” **(Luísa)**.

(sobre a formação continuada) “Importantíssima. Acho que não pode perder essa formação. É muito importante porque eu acredito que só o conhecimento é que leva a pessoa a mudança de comportamento e esse conhecimento específico mesmo precisa” **(Inaycira)**.

De acordo com Inaycira, sem o conhecimento o(a) professor(a) não se identifica com a problemática do racismo e da discriminação racial. Dessa forma, é importante que se busque, que se discuta políticas públicas, ações afirmativas, para que não se

perca o foco. Segundo Luísa, ainda, a formação continuada é fundamental, pois faz com que o(a) educador(a) cresça e vá se construindo. Essas experiências vão fazendo com que cada vez o(a) educador(a) se sinta uma pessoa com maiores condições para trabalhar com as crianças.

Luísa possui uma trajetória como professora bastante marcada pelo trabalho na rede pública e na particular. Para se sentir “*completa*” enquanto educadora diz que precisa estar atuando nos dois contextos, pois ambos lhe trazem diferentes experiências. Porém, a professora diferencia a forma como cada instituição encara o(a) professor(a). Para ela, a rede pública investe no(a) educador(a) e a particular o(a) “suga”. A rede particular, segundo Luísa, dá um status ao professor(a), por meio de seu currículo, no entanto, esse currículo é fruto das possibilidades oferecidas pela rede pública e pelo esforço individual de buscar essas oportunidades. Ela diz que mesmo antes de ingressar por concurso na escola pública já buscava cursos de formação continuada para trabalhar na educação infantil custeados por ela própria.

Também como Luísa, Lélia deposita na formação continuada um importante papel de capacitação para os(as) educadores(as). Por este motivo, desde que se tornou professora, em 1971, passou a buscar cursos de formação para se atualizar.

A formação continuada é, para todas as educadoras, a maneira mais adequada para que o(a) professor(a) se torne capacitado a atuar como profissional. Antonieta e Inacyira, mulheres negras, relatam sobre esse processo de dentro da escola e fazem uma mesma avaliação sobre o processo passado pelas professoras de suas escolas. Para ambas, houve e há um processo de mudança de concepção e engajamento do trabalho para a educação das relações étnico-raciais na medida em que foi realizada a formação continuada dentro da instituição.

Ao perguntar à Antonieta sobre o trabalho desenvolvido durante o ano de 2006, que no relatório aparece como parte da rotina, ela diz que na realidade naquele ano duas professoras estavam mais voltadas a um trabalho positivo com as relações étnico-raciais e o que foi feito de 2006 para 2007 foram iniciativas mais intensas de discussão com o corpo docente, visando agregar esforços para um trabalho mais efetivo no ano seguinte, o que se pôde verificar em 2007. A diferença no trabalho foi, segundo Antonieta, bastante evidente e aponta como exemplo a utilização diversificada de materiais utilizados em 2007.

Esse processo, ela diz, teve como base as discussões feitas em 2006 sobre as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o

ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, o Parecer CNE/CP 003/2004 e, com isso, no ano de 2007 foi bem mais tranquilo, segundo a diretora, desenvolver a proposta, pois as próprias professoras já sabiam que caminhos seguir.

A mesma avaliação faz Inaycira, que diz que aos poucos as professoras foram se sensibilizando e entendendo sobre a importância de se trazer para o cotidiano a educação das relações étnico-raciais. Isso pode ser percebido, segundo ela, de uns dois anos pra cá, surgindo o trabalho de uma forma mais espontânea. A diretora relata que sua proposta sempre foi envolver todas as professoras e isso ocorre por meio dos cursos de especialização, de estudos e reflexão das professoras.

“E isso despertou também o interesse aos projetos, trabalhos junto com a Secretaria de Educação, as reflexões feitas no HTPC, as intervenções mesmo que nós fomos fazendo ao longo do ano. Então eu percebi que houve um interesse positivo da necessidade. E estão gostando. Isto que é o mais importante, é gostar e se sensibilizar. Gostar de trabalhar com a temática, se identificar com a temática, isso é que é importante. Então agora ta saindo mais espontaneamente, eu nem preciso estar: “gente, não esquece dos livrinhos, das histórias infantis que a gente tem” **(Inaycira)**.

Antonieta e Inaycira fazem seus relatos sobre a formação continuada a partir de suas experiências pessoais e na profissão como mulheres negras que já desenvolvem trabalhos para a educação das relações étnico-raciais. Lélia e Luísa, por meio de seus depoimentos, contam sobre suas experiências de mulheres brancas que até certo momento não se davam conta das desigualdades raciais no Brasil. Experiências diferentes, mas com o entendimento consensual de que a formação continuada é o suporte para a aquisição de conhecimentos necessários para se buscar reeducar as relações étnico-raciais em sala de aula.

Tanto Lélia como Luísa contam que os cursos de formação continuada específica para as relações étnico-raciais propiciaram muitas aprendizagens, pois as fizeram perceber coisas que antes não eram percebidas. Ambas, por meio desse processo, passam a desnaturalizar situações e atitudes que antes pareciam normais. Lélia relata que no primeiro curso realizado sobre essas questões, o professor que o ministrava fez vários questionamentos a respeito de expressões racistas, como, por exemplo, a que refere: “negro quando não suja na entrada suja na saída”. A professora relata que muitos aprendizados foram feitos nesse curso e como exemplo ela cita o chamado livro negro, em que se colocam as ocorrências de alunos(as). Lélia relata que

com o curso passou a refletir sobre a implicação do nome livro negro para a construção de concepções que as crianças formam ao longo da vida.

“Eu fiquei aprendendo, por exemplo, (...) nunca passou na minha cabeça que o livro era negro por causa de negro. Não é possível uma coisa dessa. No dia seguinte eu cheguei pra Marli e falei: “Marli, você vai encapar esse livro de cor de rosa, de amarelo, da cor que você quiser”. É o livro que vão escritas ocorrências das coisas que os alunos fazem, porque tem que ter um livro de ocorrência pra se respaldar. E eu expliquei pras funcionárias e elas também não achavam, porque você vai numa livraria ou o material já vem na escola e a capa é preta mesma, mas é o livro negro. “Olha, se você fizer determinada coisa, você vai pro livro negro”, negro associado à negrice, a coisa que negro faz errado” (**Lélia**).

Lélia foi aprendendo a educar seu olhar, assim como Luísa, que passou a refletir sobre suas próprias atitudes em sala de aula, na preocupação de não reproduzir posturas racistas. Ela nem sempre pensou sobre as relações étnico-raciais e a partir de determinado momento se sentiu sensibilizada a refletir sobre isso e a buscar conhecimento. Relata que as relações étnico-raciais são um assunto que as pessoas não pensam e assumir isto é importante para que algumas questões aparentemente normais, passem a ser objeto de indagação.

Conta sobre quando teve contato com uma pesquisa em que dizia que educadoras de creche acariciam menos as crianças negras do que as brancas. A professora diz que se sentiu mal ao ler aquilo e começou a pensar se ela agia daquela forma, se seus elogios eram feitos com a mesma intensidade a todas as crianças, se compartilhava de uma postura de racismo camuflado.

Luísa também faz relatos sobre as experiências em cursos de formação continuada para a educação das relações étnico-raciais e os aprendizados adquiridos nesse processo. Em um curso, oferecido pela Secretaria de Educação, diversos questionamentos foram feitos aos cursistas, inclusive sobre o acesso à educação que, para ela, naturalmente, era destinado a todos(as).

“Por exemplo, quando a pessoa que deu o curso que eu fiz que a secretaria nos proporcionou disse que era pra gente responder se a Universidade era para todos. Ou se o shopping tinha livre acesso. Eu na hora, claro! Claro que tem, por que não? Mas aí eu vi que essa questão é muito maior e que na verdade se a gente não para mesmo pra pensar sobre isso, não ter roda de conversa, de não ter trocas, nós continuamos as vezes na mesmice, ou com uma venda nos olhos, achando que está tudo ok. Aí, nesse curso, ficou muitos pontos de

interrogação. Então, o que foi legal é como se cutucasse, como se cutucasse o educador, para o educador olhar pra esse mundo, olhar pro shopping, olhar pro comércio, olhar pra universidade, e eu me lembro de uma vez, eu trabalhava no caíque, que nós pegamos as crianças maiores, terceiras e quartas séries, pra ir na biblioteca e quando o ônibus parou de frente, uma criança parou pra mim e disse: Dona Edna Mara, eu posso estudar nessa escola? E eu disse pra ele, pode, essa escola é pra todos, ela é uma universidade pública, e o público significa que todos tem o direito de buscá-la, o que que você precisa, você precisa estudar. Você não pode desistir no meio do caminho, você precisa estudar, mas ela está aqui e é pra todos. Aí com esse curso eu fiquei pensando, lembrei dessa criança. É pra todos, até que ponto? **(Luísa)**.

Ela acredita que os cursos de formação para as relações étnico-raciais, que a fizeram olhar para as diferenças, fizeram também com que ela ampliasse seu olhar para outras questões, refletindo sobre a questão da inclusão como um todo. Os cursos de formação, assim, fizeram com que ela deixasse de olhar para o outro identificando aspectos negativos, mas, por outro lado, positivando as diferenças e tendo um olhar mais respeitoso para o ser humano. Para Luísa é importante sentir que ela caminha, que não está parada no tempo e isso significa mudança. Assim, se ela estava com os olhos vendados, isso não é um problema, pois nunca está pronta. Porém, ela afirma que é preciso caminhar em frente, então é preciso desvendar os olhos, e continuar desvendando. Isso faz com que ela planeje sua prática em sala de aula, pensando nos desafios que encontrará.

Segundo as entrevistadas, o trabalho em conjunto do corpo docente e a abertura às discussões por parte da direção da escola são cruciais para que todo o processo construído por meio das formações continuadas possa ocorrer de fato nas práticas educativas.

Para Antonieta, ainda que esse fator não seja o mais importante, pois a disponibilidade de trabalho do(a) educador(a) é essencial, o fato da direção apoiar, ajuda como suporte para o trabalho das professoras, fazendo com que este seja feito em conjunto. Lélia confirma esse princípio, ao afirmar que em sua escola, ainda que cada professora trabalhe com sua própria metodologia, a diretora incentiva que este seja realizado coletivamente, compartilhando, inclusive, de projetos em comum.

Antonieta exemplifica como a não abertura da escola para a discussão e a ação pedagógica positiva para as relações étnico-raciais torna desarticulado um possível trabalho que envolva todo o corpo docente. Ela conta sobre a professora que encabeçou

o projeto desenvolvido na escola em 2007 e que acabou envolvendo toda a instituição. No entanto, em outra escola que a professora dava aula esse mesmo processo não foi possível, pois a direção não era aberta a esse tipo de debate, como relata:

“A professora, por exemplo, que desenvolveu o projeto em si, que escreveu o projeto em si, não desenvolveu numa outra escola que ela mudou, lá ela não sentiu abertura pra isso. Então existem n questões que envolvem a possibilidade de você desenvolver ou não o trabalho dentro da escola. De alguém abraçar. Quer dizer, ela poderia ter feito sozinha com a turma dela, talvez ela tenha até feito, mas pra envolver toda a escola você precisa de um apoio que não seja só as relações de amizade com os outros professores, mas você precisa de um apoio da escola em si, que ela não teve, por exemplo, na última escola que ela estava. Então eu acho que o fato de eu apoiar o trabalho, de ter um incentivo pra que o trabalho acontecesse, e não colocando isso em primeiro lugar, mas acho que isso também ajudou” (**Antonieta**).

Antonieta, Luísa e Inaycira falam sobre a importância de ser o enfrentamento contra o racismo e a promoção da educação das relações étnico-raciais uma questão de todos(as), não só do povo negro. Nesse sentido, Inaycira diz que não é suficiente que apenas as diretoras negras tomem a iniciativa para que trabalhos nessa área aconteçam e cita o caso de uma diretora não negra que foi sendo envolvida na questão, foi sendo sensibilizada, e fez um trabalho excelente na escola, sendo, inclusive, premiada.

As experiências e aprendizagens construídas ao longo da formação continuada, que ocorre também no cotidiano, vão fazendo com que as atuações de dentro da escola, como profissionais, ganhem delineamentos positivos no trato pedagógico com as relações étnico-raciais dentro da sala de aula, como veremos na próxima dimensão, que trata sobre a dimensão do educar-se e educar na e para as relações étnico-raciais dentro da escola e da sala de aula.

3.3.5 A educação das relações étnico-raciais na escola e na sala de aula

Nesta dimensão do educar-se e educar na e para as relações étnico-raciais dentro da escola e da sala de aula, as professoras e as diretoras demonstram que a maneira de trabalhar para a educação das relações étnico-raciais pode ocorrer de diferentes formas, seja por meio de atividades pontuais, seja por meio de projetos. Não obstante, todas elas entendem que essa questão deve permear o dia-a-dia.

Inacyra tem como objetivo de seu trabalho envolver toda a escola. Ela afirma que promover a educação das relações étnico-raciais é uma premissa presente no projeto político pedagógico (PPP) da instituição, tendo que permear todas as atividades propostas pela escola, no cotidiano das relações. Não obstante, como entendia que a sensibilização é parte do processo achou necessário que as professoras se sentissem a vontade para tornar essa questão uma prática intrínseca de suas atuações pedagógicas e, por este motivo, eram realizados projetos específicos à medida que as professoras sentiam carência desse debate em sala de aula. A diretora comenta, inclusive, que este foi exatamente o caso da professora que relatou o projeto desenvolvido no relatório que tratava sobre os trabalhos de 2006, em que ela, identificando um problema na sala de aula, se viu na necessidade de trazer isso a tona para os(as) alunos(as).

Lélia e Antonieta apontam também outra dificuldade que compromete o desenvolvimento de um possível trabalho engajado. Lélia diz que antigamente em sua escola eram também por meio de projetos que se realizavam todos os trabalhos pretendidos. Porém, hoje em dia isso é feito por data, passando mês a mês e decidindo-se com o que se irá trabalhar. Na visão de Antonieta essa postura fragmenta o trabalho, pois muitas professoras apenas desenvolvem alguma atividade nas datas comemorativas comumente destinadas à população negra, ou seja, 13 de maio e 20 de novembro, sendo, essa última, somente lembrada se tiver outros(as) professores(as) engajados em trabalhar com as relações étnico-raciais de forma positiva.

Luísa e Inacyra acreditam que a educação das relações étnico-raciais não pode ser um entendimento folclórico. Inacyra classifica o trabalho desenvolvido em apenas maio e junho como folclore, dizendo que quando é necessário enfatiza às professoras que essa questão tem que estar presente no dia-a-dia escolar:

(sobre o trabalho desenvolvido na escola) “Ou o folclore que marca mais, acha que tem que trabalhar em maio e novembro: ‘Nada disso, faz parte da rotina todos os livrinhos de estória. A gente vai falar das etnias no cotidiano, na rotina da sala de aula” **(Inacyra)**.

Para Luísa, o trabalho fragmentado e folclorizado não surte resultados:

“Então eu acho que hoje, pra que tudo flua bem, pra que dê certo, não pode ser só um trabalho, em tópicos: ‘Ah, vou trabalhar folclore’. Eu acho que está no dia-a-dia pra dar certo” **(Luísa)**.

Esses posicionamentos traduzem-se no desenvolvimento dos trabalhos para a educação das relações étnico-raciais realizados nas escolas e nas salas de aula, relatados pelas educadoras. Inacyira e Antonieta relataram durante suas entrevistas projetos realizados na escola. Antonieta centrou-se em descrever o trabalho ocorrido ao longo do ano de 2007, que envolveu toda a escola, mesmo as salas de aula que a princípio não participavam diretamente do projeto. Inacyira comenta sobre diferentes projetos ocorridos durante o ano de 2006 e nos anos seguintes. Lélia e Luísa pontuam atividades que desenvolveram e desenvolvem ao longo do ano, seja trabalhando algum tema específico, seja em atividades cotidianas que implicitamente permeiam as relações étnico-raciais.

Na escola em que Antonieta atuava como diretora, o projeto desenvolvido durante todo o ano de 2007 que culminou, ao final do ano letivo, com uma grande festa que envolveu toda a comunidade, caracterizava-se por uma boneca negra africana, chamada Kalícia, uma princesa Angolana, que visitava a escola toda semana, de manhã e a tarde. A cada dia que vinha, trazia fotos de seu país e outros lugares, alimentos típicos de comunidades africanas, histórias sobre Angola e outros países. Contando sobre o desenvolvimento do projeto, ela relata que a boneca em certos momentos contava histórias para toda a escola nos dois períodos e, assim, todas as crianças a conheciam, sabiam de onde ela veio, viam as fotos, enfim, participavam do projeto.

De acordo com Inacyira, que também relata sobre o desenvolvimento de projetos, as relações étnico-raciais podem estar também presentes quando forem trabalhados temas de outros campos do conhecimento, como ocorreu em sua escola, na área de meio ambiente. Ao mesmo tempo em que se construía a horta e as crianças plantavam e colhiam, as professoras trabalharam com as crianças sobre a importância dos chás e das ervas medicinais para diferentes comunidades africanas.

Lélia e Luísa, ao longo de seus relatos, falam também de diferentes experiências em sala de aula que tinham como objetivo reeducar as relações étnico-raciais. Ambas citam atividades como confecção de auto-retrato, confecção de quadros com fotos de pessoas pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, leituras de livros infanto-juvenis.

Lélia conta de uma atividade cotidiana que desenvolve em sala que faz com que implicitamente perceba como as crianças estão se relacionando. Ao entrarem na classe algumas crianças pegam três fichinhas, que contém nomes das crianças, e colocam em cima da mesa. Na mesa em que a ficha com o nome da criança estiver, ela senta, sem

que escolha o lugar e nem com quem gostaria de sentar. Caso haja algum alunos(a) que não queira interagir com a outra criança ela pode perceber qual o motivo. Ela cita, ainda, outra atividade que costuma fazer quando atua com crianças maiores, pedindo que os(as) alunos(as) tragam figuras de pessoas de diferentes grupos étnico-raciais, japoneses, chineses, negros, para que montem um quadro. Porém, as figuras que aparecem são sempre de pessoas brancas, o que demonstra a necessidade de um trabalho voltado para que as crianças desenvolvam o olhar para as diferenças.

A valorização das diferenças está presente na fala das entrevistadas, sendo esse um dos objetivos pretendidos ao promover a reeducação das relações étnico-raciais, como relata a professora Luísa:

“Então eu trazia as histórias do dia-a-dia, histórias de relações de pessoas, histórias em que aparecessem negros, não só negros, mas as pessoas e suas diferenças, porque nós tivemos um tempo em que as diferenças, dizia-se que não, que não tem que olhar as diferenças. Mas elas existem, nós somos diferentes, eu acho que essas diferenças têm que ser valorizadas, até para o conhecimento, uma filosofia de vida, tem que ser valorizada sim” (Luísa).

Na realização desses trabalhos, diferentes fontes de materiais são utilizadas. Inaycira, Luísa e Antonieta dizem que emprestam materiais disponibilizados pela Secretaria de Educação.

A única que não usufrui desse instrumento é Lélia, que diz que nunca emprestou livros da Secretaria.

Ela fala que a forma como consegue materiais é com as colegas de trabalho. Luísa diz que além dos livros conseguidos na Secretaria de Educação também emprestou vestimentas africanas, instrumentos e estatuetas. Diz que sua intenção no ano de 2008 era a de levar sua sala de aula para visitar a Sala de Africanidades, no Centro Municipal de Cultura Afro-brasileira.

Porém, por não conseguir horário de ônibus e por ter insegurança em sair da escola com crianças pequenas o passeio não ocorreu, no entanto, diz que neste ano incentivará que os pais levem seus filhos à Sala de Africanidades.

Outras fontes de materiais são apontadas por Inaycira, como apoio da Universidade, por meio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), a biblioteca da

escola CAIC, o CEERT¹¹, e seu acervo próprio, que ela disponibiliza para as professoras da escola.

A família e a comunidade dos(as) alunos(as) também estão presentes nas falas das educadoras. Da mesma forma que na dimensão em que elas relatam como a família delas próprias fazem parte do processo de se educar para as relações étnico-raciais, com a família e a comunidade das crianças não poderia ser diferente no processo dos(as) alunos(as) se educarem na e para essas relações. Segundo as entrevistadas, a criança traz de casa suas experiências de vida e as manifesta nas relações de dentro da escola. Para Lélia, isso se demonstra na própria manifestação da discriminação, já que acredita que as crianças não são preconceituosas, mas aprendem aquilo que é ensinado dentro de casa e, muitas vezes, a própria família ensina pressupostos racistas às crianças.

“Eu acho que nós temos mesmo que trabalhar, porque muito vem de casa também, da própria comunidade de casa, porque ainda existe na casa gente que: “ah, eu não gosto de chinês, eu não gosto de negro, eu não gosto...”. As vezes tem pai e mãe, sabe” **(Lélia)**.

Luísa acredita que depois que passou a ter outro olhar para as relações étnico-raciais, passou a encarar também de forma diferente as famílias das crianças, a prestar mais atenção e ouvir o que a criança diz e o que diz os pais, sobretudo as mães, que falam coisas muito importantes a respeito dos(as) filhos(as).

“A mamãe, a fala da mamãe. Essa fala trás tanta coisa que antes da gente julgar... na verdade, a fala dessa mãe tem algo mais” **(Luísa)**.

Nesse sentido, o planejamento envolve as crianças e suas famílias, pois o(a) aluno(a) trás aquilo que ele tem, o que ele é em casa, o que vivencia, e trará tudo isso para a escola, vivenciando lá. Dessa forma, o(a) professor(a) precisa olhar para o aluno a partir dele mesmo, pois somente assim o poderá reconhecer.

“A gente pode estar tendo atitude preconceituosa, ou deixando passar situações em que a gente, se não está atento, acontece com as crianças. Eles falam o tempo todo. Por isso o professor tem que ser observador e tem que ouvir muito, porque a maior aprendizagem vem da observação com as crianças. Eu acho que você vê o que eles estão

¹¹ O Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT) é uma Organização não-governamental fundada em 1990 que tem como objetivo produzir conhecimento e promover programas comprometidos com igualdade de oportunidades e superação do racismo e todas as formas de intolerância e discriminação. Informações retiradas do site: <http://www.ceert.org.br/>.

precisando, eles sabem as concepções que eles já têm, e eu acho que é pela observação e pela percepção” (**Luísa**).

Para Antonieta, o ouvir a criança no trabalho positivo para a educação das relações étnico-raciais significa fazer com que o próprio objetivo do trabalho seja alcançado, isto porque ao ter a possibilidade de perceber a abertura para dialogar, a criança traz de suas vivências em casa para a escola suas experiências com relação ao preconceito, tanto experiências negativas quanto positivas.

Inaycira comenta que tem como prática instruir as professoras a respeito da importância em se trabalhar com os pais e a comunidade, envolvendo-os no trabalho. Isto porque esse envolvimento faz com que o trabalho seja recíproco. Inaycira acredita que a medida que pais e mães interagem com o que está sendo desenvolvido na escola, interferem no trabalho das professoras, questionando sobre situações vivenciadas pelos filhos(as) sobre comportamentos observados na escola e interação com os demais alunos(as). Esse envolvimento de pais e mães faz com que as próprias professoras se vejam na necessidade de repensar suas posturas.

Como Antonieta e Luísa, Inaycira também comenta sobre a importância de ouvir a criança como meio para identificar suas dificuldades e o ouvir a criança está diretamente ligado ao envolvimento da família e da comunidade com o trabalho.

“Então a comunidade começa a participar mais e os professores também vêm a necessidade de estar com esse compromisso, de ouvir mais a criança. A partir do momento em que ouvem mais as crianças vão perceber as dificuldades que eles têm, o que fica mais fácil trabalhar” (**Inaycira**).

Luísa diz que para trazer os pais para o trabalho conjunto, costuma dizer a eles que não existem problemas, mas situações que precisam ser vivenciadas. Para vivenciá-las bem, no entanto, é preciso que os pais sejam parceiros da escola, pois ela não conseguirá desenvolver seu trabalho sozinha, ela precisa de sua participação.

A percepção do papel da família, da comunidade, do próprio(a) aluno(a) vão ganhando delineamentos importantes nas falas das professoras a medida em que atuam positivamente para a educação das relações étnico-raciais. Para todas as educadoras o objetivo primordial com todo esse processo é o de propiciar mudanças de comportamento, tanto para o corpo docente, quanto, principalmente, entre as crianças.

Tanto Antonieta quanto Inaycira apontam claramente esses dois vieses do trabalho, criar possibilidades para que os(as) professores(as) reflitam sobre suas práticas

e concepções a respeito das relações étnico-raciais, e criar oportunidades para que crianças negras e não-negras possam construir positivamente conceitos sobre a população negra, bem como sua identidade étnico-racial. Perceber isso ocorrendo, para elas, é uma conquista.

Antonieta, relatando sobre o processo de 2007, fala sobre essas conquistas com os esforços empenhados por ela durante esses anos, dizendo que com o trabalho das professoras que se dispuseram a atuarem positivamente para a educação das relações étnico-raciais, sobretudo pela forma como foi feito, foi possível notar nitidamente diferenças nas posturas das crianças e as formas como elas verbalizam dentro da sala de aula. Antonieta relata que também por ser negra e conviver diretamente com as crianças, percebia coisas que elas passavam a fazer, como pintar desenhos ilustrando as professoras negras com lápis marrom. Dessa forma, ela diz que era visível a diferença e não somente por aquelas pessoas que julgavam esse trabalho importante, mas para qualquer pessoa que chegasse em qualquer momento e observasse as relações das crianças, seus desenhos, as rodas de conversa, a forma como lidavam com Kalícia, a boneca negra, querendo beijar, apertar, conversar, sentar ao lado, passar a mão no cabelo. Tudo isso, ela afirma, muda a postura e não é possível que ainda alguém acredite que trabalhos assim não causem esse tipo de transformação.

“Então não tem como negar, porque a mudança é muito visível, é perceptível pra qualquer ser humano, pra qualquer pessoa que entre dentro da escola, ela consegue perceber isso. (...) Então é visível e é impossível que alguém ainda ache que isso não muda a postura, que esse tipo de trabalho efetivamente não mude as relações com crianças pequenas e com maiores” **(Antonieta)**.

Para Inacyra, as atividades promovidas pela escola durante o ano de 2006 foram importantes e contribuíram para a educação das relações étnico-raciais. Por um lado, porque contribuíram com a mudança de comportamento das próprias professoras e, por outro, e principalmente, porque influenciou positivamente na formação da subjetividade da criança, uma vez que ela passou a construir referências positivas dela mesma, a gostar de si mesma, a perceber sua importância. Inacyra classifica essas experiências como uma Ação Afirmativa.

A educação das relações étnico-raciais positivas, para as educadoras, fazem com que as crianças passem a se reconhecer positivamente no que diz respeito ao seu pertencimento étnico-racial e construam imagens e percepções positivas sobre o ser

negro. Luíza, professora branca, por exemplo, relata o caso de uma criança que disse orgulhosa após uma atividade desenvolvida: “tia, eu sou negro”. A professora conta ainda outro caso, quando uma menina comentou com ela que sua mãe era uma linda negra, depois que foi trabalhado cartazes de países africanos, com fotos de pessoas negras, mostrando suas culturas. Luíza diz que a criança é filha de mãe negra e pai branco e possui os cabelos lisos, no entanto chegou um dia na escola com os cabelos trançados afro e disse à professora: “olha tia, olha que bonita que eu estou”.

Outra percepção da construção de mudanças de olhares com o desenrolar do processo de educar as relações étnico-raciais se dá no relato de Lélia ao contar sobre certo dia, quando uma menina não quis dar a mão a um aluno negro, mas não se importou em dar a mão a outro. Para tirar a dúvida, no outro dia a professora solicitou que a mesma aluna desse a mão ao menino negro e, novamente, ela se negou. Para ter ainda mais certeza de que era questão de preconceito, ela pediu para que a merendeira, uma mulher negra, pegasse a aluna no colo, e mais uma vez se negou. Com o andamento do trabalho, segundo Lélia, a aluna demonstrou mudança no comportamento, brincando, hoje em dia, com todas as crianças.

São esses momentos de educar as relações étnico-raciais, contextos em que as entrevistadas vão também se educando. Para Luíza, o momento de parar para refletir sobre sua prática, planejá-la e pensar sobre a influência de sua prática na vida dos alunos é de muita aprendizagem, isto porque ela acredita que este momento, o de refletir e analisar você mesma, é um avanço na construção do ser. Luíza fala que nessas atividades aprendia mais que as crianças, pois refletia sobre as histórias e tinha um objetivo com elas. Para a professora, o processo de educar e educar-se na e para as relações étnico-raciais fez com que ela percebesse que essa é uma questão de todos(as) e por isso passa a fazer parte de sua vida.

“Então eu senti que foi fazer parte da minha vida essa questão. E senti que ela é nossa, ela é uma questão do povo brasileiro, é uma questão do ser humano. Não dá mais pra gente fazer de conta que sempre esteve tudo bem depois que acabou a escravidão” (Luíza).

Também para Lélia, perceber as desigualdades das relações étnico-raciais ao educar-se e educar na e para as relações étnico-raciais fez com que ela passasse a acreditar que é objetivo de todos(as) combater o racismo e todo tipo de discriminação. Também tem como objetivo a educação das relações étnico-raciais, segundo ela,

desmistificar o mito da democracia racial, os quais estão presentes nos materiais pedagógicos e também na ação do(a) professor(a). É preciso refletir e repensar, diz ela, sobre o papel que a raça ocupa na construção da sociedade brasileira e, com isso, levar as crianças a questionamentos. A professora ainda pontua que as bases culturais brasileiras não são somente européias, mas são, sobretudo, africanas. Dessa forma, há a necessidade de conscientização de que qualquer tipo de preconceito e discriminação é uma forma de injustiça e que racismo é crime. Lélia acredita que como sujeitos históricos, nosso papel é sempre buscar e não ficarmos omissos. O conhecimento histórico é produção e, assim, pode ser questionado.

As mudanças de comportamento num sentido positivo, buscando reeducar relações étnico-raciais, demonstram invariavelmente ligação com o exercício da cidadania, em um sentido de reciprocidade entre os pares de convivência. Para Luísa, cidadania é o “respeito em comum com o outro” e, por isso, não é possível pensar cidadania sem que esta esteja atrelada ao respeito às diferenças, pois isso faz parte de uma luta por reparação e direitos iguais, premissa que garante a cidadania.

Inaycira, a partir do entendimento de que a luta por outras relações étnico-raciais é de todos(as), acredita que também a luta pela conquista de espaço, de direitos, não tem como intuito separar os diferentes grupos étnico-raciais, mas, pelo contrário, tem como objetivo unir, conhecer e respeitar a cultura negra, da mesma forma que existe o respeito a todas as outras culturas. Essa é a busca, segundo ela, o respeito ao outro.

No sentido de conquistas, Antonieta acredita, a partir dos resultados que percebeu, que qualquer trabalho é importante, mesmo que seja feito com um grupo pequeno de crianças. Essa é a função de todo o esforço, buscar as mudanças nas relações e assim, mesmo que não sejam muitas pessoas, aquele grupo de crianças, a escola, os pais, as crianças, a comunidade, poderão ampliar horizontes. Ela acredita que essa é a meta com a educação das relações étnico-raciais e se sente satisfeita por ter participado disso.

Na dimensão do educar-se e educar na e para as relações étnico-raciais dentro da escola e na sala de aula os posicionamentos e histórias das quatro educadoras começam a convergir num mesmo sentido. Todas elas acreditam nas possibilidades de transformação das relações étnico-raciais por meio de um efetivo trabalho que busque reeducar essas relações. Por um lado, as mulheres brancas, professoras que passaram a perceber, em determinado momento da vida, sobre as desigualdades étnico-raciais e se deram conta de que essas relações estão e estarão presentes em suas experiências por

toda a vida, inclusive dentro da sala de aula, onde educaram e se educaram para a construção de relações mais justas. Por outro lado, as mulheres negras, que já se percebem se educando na e para as relações étnico-raciais ao longo de toda a sua vida, não podendo deixar de fazer parte de sua tarefa como educadora, promover a educação das relações étnico-raciais.

Enfim, conquistas e aprendizagens. São essas as marcas da dimensão do educar-se e do educar na e para as relações étnico-raciais dentro da escola e da sala de aula.

3.4 Aprendizagens na educação das relações étnico-raciais: processos de educação/conscientização

3.4.1 Algumas considerações

Esta pesquisa teve como objetivo compreender que aprendizagens vão construindo, professoras, que atuam na educação infantil, ao se proporem educar para relações étnico-raciais positivas no dia-a-dia escolar. No decorrer da análise dos dados, sobretudo das entrevistas, fui identificando dimensões de processos de aprendizagens das e nas relações étnico-raciais.

A questão de pesquisa tem como função orientar os caminhos pelos quais o estudo vai se aproximando e desvelando, em particular no presente caso, os processos de aprendizagem de professoras, ao se proporem educar para relações étnico-raciais positivas. Cabe ressaltar que a questão de pesquisa não assume o papel forçoso de encontrar dados que a respondam e nem mesmo o de se limitar a esses. Como ensina Gatti (2001), “a busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica”.

Orientada, assim, pela questão de pesquisa: *Que aprendizagens vêm tendo professoras que atuam na Educação Infantil ao buscarem promover, no dia-a-dia escolar, a educação das relações étnico-raciais?* e, contando com a colaboração das participantes da pesquisa, professoras que atuam na educação infantil, o estudo chegou aos resultados apresentados neste capítulo.

Esses resultados deixaram evidente que as propostas de trabalho das professoras, para a educação das relações étnico-raciais, vinham se formando antes mesmo de construírem atividades com esse propósito, nas oportunidades que tiveram de conviver em relações étnico-raciais em diferentes dimensões da vida. Os resultados mostraram

também que relações étnico-raciais que observaram e vivenciaram em diferentes contextos influenciam em suas visões e indicam como agir em classe e na vida.

Esses mesmos resultados também são demonstrados em estudos como os de Vieira (2002), Moraes (2006), Verrangia (2009) e de Vangrelino (2004)¹². Dentre outras contribuições, ensinam que as várias dimensões da vida em que se aprende/ensina/aprende se interconectam, não sendo dissociados de processos educativos ocorridos a partir da escola àqueles construídos em outros espaços. Os estudos mencionados, assim como a pesquisa que aqui se conclui, mostram que as aprendizagens decorrentes do convívio em família, do convívio em outros espaços sociais – igrejas, festas, passeios, dentre outros –, incidem sobre as experiências profissionais no sentido de construir estratégias de desempenho e relações com colegas e de gerar novas aprendizagens. Dessa forma, fica evidente, a escola não é o único lugar privilegiado de educação, tanto dos/as alunos/as quanto dos/as professores/as.

Sobretudo Moraes (2006) e Verrangia (2009) identificam em seus trabalhos experiências de vida de professores que incidem nas relações étnico-raciais que mantêm com seus alunos(as) e sobre encaminhamentos que fazem ou não para corrigir distorções dessas relações.

Na presente pesquisa, todas as professoras, tanto as que atuam em sala de aula como na função de direção, em suas falas deixam ver que vêm educando-se em relações étnico-raciais em diferentes espaços e momentos da vida. Estas experiências influenciam processos educativos por que são responsáveis. Dizendo de outra forma, essas experiências informam sua intenção pedagógica com objetivo de educar as relações entre diferentes grupos étnico-raciais que compõem a população brasileira, combatendo o racismo e discriminações.

É importante destacar que esta atuação pedagógica não se pauta na busca de técnicas para melhor passar um conteúdo, mas de compromisso social de combate às discriminações, buscando estratégias para combater o racismo e fortalecer identidades de alunos/as negros e não-negros. Buscam estratégias para intervir em relações que desencadeiam atitudes discriminatórias da parte de uns e sofrimento da parte de outros.

Como demonstra Simão (2005), mesmo que a escola negligencie as tensas relações étnico-raciais existentes em seu ambiente, tratando os/as professores/as ou não dessas relações, as crianças percebem e criticam a atuação dos/as professores/as. Eles/as

¹² Todos os trabalhos citados são pesquisas em educação de mestrado e doutorado realizados na Universidade Federal de São Carlos, pela Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos.

identificam, sofrem ou promovem a discriminação, mas também lamentam que os adultos, seus pais e professores/as, os deixem sozinhos para tratar dessas questões. Os adultos silenciam, nada dizem ou fazem, como se as relações étnico-raciais tensas não existissem.

Na pesquisa de Simão, os/as alunos/as sugerem o que é preciso fazer para que sejam superadas relações de desigualdade e preconceito. As professoras da pesquisa aqui relatada valem-se de suas experiências pessoais para não deixarem seus alunos/as sozinhos/as e buscam possibilitar condições para que superem experiências negativas relacionadas ao seu pertencimento étnico-racial.

Nesse processo, alunos(as) e professores(as) ensinam e aprendem. Equivocadamente, muitas pessoas pensam que na escola as aprendizagens se limitam a um processo vivenciado apenas pelos estudantes, o que não é verdade, pois professores ao ensinarem também aprendem na relação com seus alunos/as. Como ponderou Vieira (2002) ao buscar compreender como foi aprendendo a ser professora na prática docente, a formação inicial oferece suporte imprescindível para chegar à docência, entretanto, o dia-a-dia da prática educativa, nas relações “com outras pessoas, alunos, colegas, futuras professoras, administradores, comunidade”, se desencadeiam aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento da profissão.

Como já dito são em experiências da vida, na família, como estudantes, em outros ambientes, que elas se educam para as relações étnico-raciais e esse educar-se apresenta peculiaridades importantes que se referem ao seu próprio pertencimento étnico-racial, como também identifica Verrangia (2009, p.193) em sua pesquisa, “o pertencimento étnico-racial é um dos elementos-chave nos processos educativos vividos” por professores.

O educar-se ao longo da vida nas relações étnico-raciais ocorre na experiência de todas as participantes. Porém, para as professoras negras, a consciência de seu pertencimento étnico-racial está dada numa esfera de desigualdade entre negros e brancos, o que se revela em suas experiências diárias. Já as professoras brancas só passam a perceber relações raciais desiguais depois de participarem de cursos de formação continuada, ainda que em todas as suas relações sociais, antes e fora da escola, mas também dentro dela, se eduquem para essas relações, que podem ser opressivas e discriminatórias.

Ressignificar a história fez com que as professoras brancas se reconhecessem para reconhecer o outro. Todas as mulheres da pesquisa, brancas e negras, professoras

que cotidianamente convivem com experiências variadas, vão aprendendo a lidar com as relações étnico-raciais, angariando conquistas e, enfim, auxiliando na construção de pedagogias anti-racistas.

3.4.2 O pertencimento étnico-racial

No presente estudo fica explícito que, para as professoras participantes, o pertencimento étnico-racial é peça chave para a compreensão de como elas se constroem enquanto pessoas ao longo da vida, significando-se e significando o mundo. Isto porque, em todas as dimensões em que elas se educavam e se educam na e para as relações étnico-raciais, seja no seio da família, nas experiências narradas por outras pessoas, em espaços escolares e não escolares, o pertencimento étnico-racial informa a maneira como se posicionam e se entendem diante dessas relações.

As experiências vivenciadas ao longo da vida dizem respeito a uma trama de relações que vai formando suas identidades. Como ensina Bonfim, citada por Chagas (2004), a identidade é construída a partir de três pilares: o biológico, o sociológico e o psicológico. É no entremeio dessa combinação bio-sócio-psicológica, que o sujeito se reconhece e é reconhecido, em que se particulariza, tornando-se único individualmente, mas também pertencente a um ou mais grupos. Nesse sentido, de acordo com a autora, ao estudar a identidade de pessoas negras não é possível dissociá-la da “realidade social dessa etnia, tendo em vista que, embora direcionada a captações diferentes, as três formas de identidade interagem na construção da identidade étnica” (CHAGAS, 2004, p.23).

Sentir-se pertencente a um grupo étnico-racial, formar identidade a partir dele, é um conjunto de diferentes variáveis, entre elas a história e a cultura do grupo que se faz parte. Sentir a discriminação só é possível entre aqueles que são discriminados. Aqueles que não o são só a podem conhecer por ordem intelectual, não “sentem na carne”.

Refletir e relatar sobre aprendizagens constituídas a partir da busca por reeducar relações étnico-raciais fez com que as docentes resgatassem memórias passadas e presentes em que mostraram seu educar-se para tais relações. Nesse educar-se, para as docentes brancas, o pertencimento étnico-racial não era relevante, não tendo demonstrado em nenhum momento ser um marcador identitário para pensar as relações étnico-raciais. Não obstante, identificaram essas relações diretamente relacionadas às

discriminações sofridas por pessoas negras, como comenta a professora Luísa que conviveu com a experiência de uma amiga negra que lhe contava as experiências de discriminação racial sofrida.

Por boa parte da vida das professoras brancas, suas formações pessoais e profissionais não tiveram como transversalidade consciente as relações étnico-raciais e as desigualdades que esses têm promovido. O fato de não serem negras, ou de serem brancas, ou mesmo de não terem tido a possibilidade de refletir e/ou vivenciar essas experiências de discriminação, encobriu uma realidade que, para elas, inexistia.

Diferentemente das professoras brancas, para as professoras negras, o pertencimento étnico-racial é uma marca nas experiências de vida desde a infância de forma negativa, sendo um elemento fundamental na formação de identidade. Mesmo não tendo feito parte de alguma questão específica durante as entrevistas com as participantes, o pertencimento étnico-racial apareceu de maneira evidente entre as professoras negras. Para as docentes negras esse fator está tão presente em sua formação enquanto pessoas que em suas falas, em todas as dimensões do educar-se nas relações étnico-raciais, a forma como se identificam e são identificadas racialmente, delineiam os caminhos que traçam na vida.

O que não quer dizer, no entanto, que as docentes brancas não se eduquem para as relações étnico-raciais, mas o fato de não se identificarem quanto pertencentes a um grupo étnico-racial, por mais que façam parte de um, e nem de perceberem de que forma essas relações estão presentes na formação como pessoas, revelam justamente as tramas da própria formação histórica do racismo no Brasil e das ideologias que permearam/permeiam o ideário social brasileiro.

Como Bernardo (1998) aponta, as visões dos diferentes grupos étnico-raciais se cruzam e são postas em tensão. Apesar das trajetórias de brancos(as) e negros(as) se atravessarem, elas “foram profundamente diferentes e marcadas pela desigualdade” (id, *ibid.*, p.13). Descendentes de italianos e descendentes de africanos vão conduzindo a vida de forma bastante distintas, segundo o estudo, e constituindo suas identidades. Essas identidades, que dizem respeito à profissão, à família, à religiosidade, ao trabalho, são demarcadas pelo pertencimento étnico-racial, como aponta a pesquisadora:

“Assim, as identidades da dona de casa e do trabalhador bem-sucedido referem-se diretamente ao fato de serem descendentes de imigrantes italianos. Foram redescobertos espaços que proporcionaram a manutenção dessa identidade, tais como a religião católica (...); o esporte (...); e a própria família. Em relação às

identidades de trabalhadora e trabalhador negro, principalmente, em relação ao homem, a mais globalizante que emerge é a do discriminado” (BERNARDO, 1998, p.196).

Assim, mesmo as professoras brancas não admitindo seu próprio pertencimento étnico-racial e nem percebendo as desigualdades dessas relações, usufruem de um ethos privilegiado constituído historicamente que reafirmam a identidade de branquitude em diferentes espaços.

A atuação das professoras no tratamento pedagógico positivo das relações étnico-raciais passa, então, por isso. Elas têm que se dar conta da existência da desigualdade e do trato diferenciado destinados a grupos étnico-raciais marginalizados e dos mitos que cercam essas relações para que modifiquem suas atitudes.

A educação das relações étnico-raciais está proporcionando com que professores(as) que ainda não se identificaram racialmente o façam, para que compreendam de onde partem e para onde pretendem ir em sua prática docente e nas relações que criam com seus alunos/as.

Entre as professoras negras, as experiências da vida constantemente as lembram sobre as dificuldades enfrentadas pelo pertencimento étnico-racial negro, não as deixando esquecer essa marca, como explicita a professora Antonieta, mulher negra, que logo no início da entrevista pontua: *“eu nunca tive dúvidas sobre a minha identidade étnico-racial”*.

Também Moraes (2006, p.32), pesquisadora que buscou compreender como professoras negras viam ser reconhecida sua identidade profissional, observou que nesse processo o pertencimento étnico-racial está incrustado nas experiências vivenciadas durante a vida, inclusive no educar-se como professoras, designando à identidade docente de professoras negras a tríplice base: identidade pessoal-racial-profissional.

O educar-se na e para as relações étnico-raciais das participantes da pesquisa, assim, tem sua trama estabelecida no contexto histórico de formação nacional brasileira, cujas raízes estão diretamente ligadas às relações étnico-raciais. Todas elas, tanto brancas quanto negras, vivem sob o julgo de ideologias que permeiam o imaginário coletivo da complexa trama das relações étnico-raciais no Brasil.

As professoras brancas, por demonstrarem nunca terem pensado sobre essas relações e somente passarem a partir de certo momento a refletir sobre as tensas relações étnico-raciais, denotam que a ideologia da democracia racial se constitui como estrutura da conformação social e étnico-racial brasileira, o que se refletia,

consequentemente, em suas práticas educativas dentro da escola, eximindo-se em sala de aula de tratar pedagogicamente e positivamente as relações étnico-raciais.

As aprendizagens construídas por essas professoras ao promoverem positivamente a educação das relações étnico-raciais somente foi possível depois que passaram a perceber que o racismo e a discriminação faziam parte das relações sociais entre as crianças e da sua própria vida. A partir daí, processos educativos vão se afluando, combatendo o próprio mito da democracia racial.

Para as professoras negras, a ideologia do mito da democracia racial não atingiu durante a vida, já que, ao contrário do que rege o mito, que quer fazer crer que no Brasil os diferentes grupos étnico-raciais convivem entre si sem preconceitos, elas vivenciavam a discriminação.

Nos processos de formação da identidade um dos espaços em que mais ficou evidenciado a importância do reconhecimento do pertencimento étnico-racial foi a família e, por isso, merece atenção para a reflexão. A família para as participantes negras da pesquisa surge como um espaço fundamental que auxilia no educar-se para as relações étnico-raciais e no fortalecer-se para enfrentar a discriminação.

Gusmão (1997) corrobora o papel desempenhado pelas famílias negras no sofrido caminho de enfrentamento contra a discriminação racial, ao apontar:

As memórias colhidas entre membros de famílias negras, suas vivências em termos de filhos, pais e avós, em termos de mulheres e homens de diferentes faixas etárias revelam um contexto marcado pela exclusão/inclusão e os ecos de um sistema que, privilegiando o branco, faz da realidade do negro um grande desafio. Entre eles, o ter que educar-se para superar as marcas e os estigmas de seu passado como escravo ou dele descendente (Gusmão, 1997).

Também Moraes (2006, p.176), identifica em sua pesquisa que a família negra é um alicerce na formação da identidade. A família negra, segundo a autora, dá as matrizes referenciais de “valores morais, pessoais, afetivos e étnico-raciais”.

No caso das professoras brancas, a educação das relações étnico-raciais no seio da família não foi reconhecida como algo presente nessas relações, não a menos antes delas passarem a refletir criticamente sobre as relações étnico-raciais, o que não quer dizer, no entanto, que o educar-se para essas relações não ocorria anteriormente a isso. É interessante observar o relato da professora Luísa ao levar para a família o debate crítico sobre as relações étnico-raciais. Por ser um assunto ausente nas vivências familiares, sobretudo a partir de um viés reflexivo e crítico, ao ser trazido de maneira

questionadora, os familiares sentiram-se constrangidos ao serem indagados sobre o que pensavam a respeito do racismo no Brasil. Ou seja, o fato da ocultação do debate sobre as relações étnico-raciais estar dado em função do mito da democracia racial faz com que quando se traga a baila o assunto, esteja se desafiando o paradigma edificador do povo brasileiro, desafiando, teoricamente, aos adeptos dessa premissa, a própria história do Brasil.

É inadmissível, para essas pessoas, que se discutam relações raciais desiguais num país que prima por seu convívio harmonioso. Nega, com isso, as diferenças étnico-raciais, que se caracterizam por raízes histórias e culturais que se ressignificam e se mantêm nas experiências de seus grupos e nas relações com outros.

A negação se dá por não admitirem a existência de grupos étnico-raciais e suas diferenças. Porém numa postura de superioridade, não buscam a completude humana, mas querendo homogeneizar, colocam-se como padrão de igualdade, considerando-se o grupo humano.

É a partir do momento que as professoras brancas se vêem tocadas pelas relações étnico-raciais, na medida em que refletem em que bases históricas estão pautadas, a ponto de questionarem essas relações, que iniciam, ou podem iniciar, um novo processo de educar-se e de educar nas e para as relações étnico-raciais, porém, agora, de maneira a criar concepções de relações mais justas.

O pertencer a um grupo étnico-racial vai, assim, delineando concepções de mundo, seja fazendo parte como uma marca majoritariamente negativa e a mostra a todo o momento, mas que pode ser ressignificada positivamente, seja permeado por uma ideologia, que denota comportamentos, mesmo não sendo uma capa de apresentação e aparentemente inexistente.

Só será possível construir pedagogias anti-racistas no momento em que professores/as tiverem conhecimentos não só técnicos sobre as questões que cercam as relações étnico-raciais no Brasil, mas que se sentirem tocados/as, se enxergarem nessas relações e se sentirem afetados nelas, também como lesados em processos que negam a condição humana em sua plenitude.

Para isso, para se enxergarem nas relações étnico-raciais, precisam ter clareza a que grupo étnico-racial pertencem.

3.4.3 Processos de formação e educação/conscientização

Como podido perceber, as professoras se educam como pessoas ao longo de toda a vida. Dessa forma, se educando, estão também se formando enquanto professoras. A formação se dá na medida em que vivenciam experiências em todos os espaços e, as vivenciando, aprendem sobre elas. Como afirma Vieira (2002, p.38), a formação é “um ato social que se efetiva na convivência entre pessoas e tem suas raízes nos diferentes espaços em que se desenvolvem”.

Dessa forma, no sentido que emprega Gatti (2003), sobre possibilidades de formação para professores(as), tem-se que encarar os profissionais da educação como seres sociais, em que se valem de dimensões sociais e intersubjetivas para construir suas identidades pessoais e profissionais, as quais se edificam na imersão da vida social, em que partilham cultura, produzem conhecimentos, recriam valores e atitudes, sendo essas suas referências.

Essas dimensões do formar-se fora do ambiente escolar surgiram com grande intensidade para as professoras e mostraram que não é possível selecionar uma identidade para cada espaço de convivência, ou seja, ora ser professora, ora ser mãe, ora ser mulher, ora ser negra ou branca. Todas elas se comungam num mesmo ser que é único em todas as horas. Elas não deixam suas concepções de mundo em suas casas ao saírem para exercer a profissão. Não é possível, portanto, dissociar a prática educativa das experiências fora dela, como afirma Antonieta, professora negra, que não admite pensar numa separação entre ser negra e ser professora, já que ser negra é se existenciar assim, não deixando de sê-la nunca.

Para as professoras negras participantes da pesquisa, a consciência negra, no sentido de que trata o Parecer CNE/CP 003/2004, de obtenção de conhecimento e segurança que as fazem orgulhar-se de seu pertencimento étnico-racial, já vem sendo fortalecida desde antes de ingressarem na formação para a docência. Dessa forma, ao buscarem em sua prática educativa promover positivamente a educação das relações étnico-raciais, não somente aprendem nesse processo de aprender/ensinar/aprender, mas, sobretudo, adquirem conquistas que referem-se, diretamente, a uma nova possibilidade de relação entre as crianças.

Já entre as professoras brancas, as aprendizagens vão surgindo à medida que trabalham positivamente as relações étnico-raciais. A partir do momento em que se posicionam pedagógica e politicamente em favor da educação das relações étnico-

raciais, passam a comungar dos mesmos objetivos que possuem as professoras negras ao reeducarem essas relações.

O processo pelo qual passaram e passam, o de refletir sobre as experiências que envolviam as relações étnico-raciais, as fizeram trilhar esses novos caminhos de descobertas, e são elemento fundamental para a compreensão dessas aprendizagens e do efetivo engajamento na promoção da educação das relações étnico-raciais. Esse processo foi possível, como elas mencionam, por meio dos cursos de formação continuada.

Ao longo de sua carreira, após sua formação primeira que lhe possibilita se tornar um(a) profissional em educação, o(a) professor(a) tem a possibilidade de aperfeiçoar, de ressignificar, de repensar sua prática educativa por meio da formação continuada.

A formação continuada vem ganhando um papel de extrema relevância no processo de formação de educadores(as), como afirma Vieira (2002), justamente a partir do entendimento de continuidade do processo de aprendizagem, redimensionando o papel da formação inicial e dando grande relevância e projeção às possibilidades que oferece a formação continuada.

Gatti (2003) ressalta, todavia, que nem sempre a formação continuada desempenha a contento o papel que a ela vem sendo destinado, isto porque com alguma frequência aqueles que planejam e implementam seus cursos, por mais que visem constituir um programa com objetivos de “mudanças de cognição e práticas”, a concepção de formação que têm baseia-se na crença de que a introdução de um programa conteudista e informativo é suficiente para que os(as) professores(as) tenham a capacidade de produzir novas posturas e formas de agir.

No entanto, os cursos de formação acabam, assim, por distanciar-se tanto da realidade do próprio professor(a), não engendrando-se ao ambiente sócio-cultural do(a) educador(a), como afirma Gatti (2003), quanto negligenciando, como demonstra Cota (1997), a realidade daqueles com quem trabalham os(as) educadores(as), ou seja, os(as) alunos(as). De acordo com Cota (1997, p.228), “o conhecimento que o professor ‘introjeta’ é transmitido acriticamente e igualmente passados no vivido durante os cursos de formação”.

A formação para e na docência tem de propiciar situações variadas que possibilitem professores(as) se depararem com circunstâncias que fujam de sua

normalidade. Situações que provoquem reflexão e os(as) preparem para perceber e superar dificuldades do cotidiano.

Nesse sentido, para buscar trabalhar positivamente com a educação das relações étnico-raciais é preciso que educadores(as) pensem e, mais que isso, reflitam sobre sua prática e, conseqüentemente, sobre sua própria vida. A reflexão comprometida, que é aquela que faz com que nos sintamos responsáveis pela realidade e por sua transformação, são o primeiro passo para mudanças de postura e intervenções positivas e favoráveis aos alunos(as).

Como aponta Verrangia (2009), as professoras, ao passarem “a ver” não necessariamente passarão a “agir”, ainda que talvez passem a intervir com alguma frequência. É preciso, assim, que professores(as) se conscientizem sobre as relações étnico-raciais e ao que ela implica, mais do que se sentirem sensibilizados. Se sensibilizarem não os torna necessariamente responsáveis pela construção de novas relações, pois não se sentem parte delas. A conscientização, pelo contrário, como ensina Fiori (1986) faz com que a educação assuma seu papel primeiro, que é a “plenitude da condição humana”.

Relações educacionais entre professores(as)/alunos(as) e alunos(as)/alunos(as) pautadas pelo reforço de estereótipos, preconceitos e visões distorcidas, não constituem-se como a práxis proposta por Paulo Freire (1987) que é a reflexão e a ação no mundo para ele transformar. A conscientização, como ensina Paulo Freire (1987), é o que possibilita a homens e mulheres inserir-se num processo histórico na busca por sua afirmação e, como ensina Fiori (1986, p.03), “é o retomar reflexivo do movimento da constituição da consciência como existência”.

Dessa forma, o ato de educar para a conscientização é ao mesmo tempo se conhecer, se reconhecer, conhecer o outro e reconhecê-lo. É, como demonstra Verrangia (2009), o ato de historicizar-se, que, referindo-se às relações étnico-raciais, é analisar essas relações “vivas no presente frente à sua história”, para poder “produzir mudanças nessas relações”.

Os momentos de formação continuada vivenciados pelas educadoras brancas da presente pesquisa proporcionaram a elas esse movimento de reflexão sobre suas práticas educativas e sobre suas próprias vidas, caracterizando-se como o primeiro passo para a conscientização, que não se esgota ali, mas vai sendo construída nas novas relações em que as professoras vão estabelecendo com suas famílias, com seus alunos(as), com seus

companheiros(as) de trabalho, com amigos(as), nas situações cotidianas, enfim, em todos os espaços da vida.

A formação continuada foi como um pontapé inicial que as possibilitou repensar e pensar sobre concepções e experiências estranhas a sua cotidianidade. Estudos como o de Oliveira (2001) e Gomes (2006) vem mostrando a importância que a formação continuada para as relações étnico-raciais vem desempenhando na busca da correção de distorções históricas e criação de novas concepções a partir do confronto com experiências de novas realidades.

E foi na formação continuada que Lélia e Luísa, professoras brancas, construíram aprendizagens sobre as relações étnico-raciais que as possibilitaram/possibilitam intervir cotidianamente com comprometimento, perceber situações que envolvam as relações étnico-raciais e promover trabalhos que tenham como objetivo reeducar as relações étnico-raciais. Ao assumirem essa postura continuam aprendendo e retomando o movimento contínuo de reflexão sobre sua prática.

Nos contextos perpassados pelas educadoras, tanto brancas quanto negras, histórias diferentes, mas que se confluem quando todas se comprometem efetivamente a reeducar as relações étnico-raciais. Pensamentos convergem numa mesma direção, ainda que não se possa afirmar se na mesma intensidade, porém, todas podem dizer que têm condição de refletir sobre as relações vivenciadas dentro e fora da escola, perceber nelas as relações étnico-raciais e aprender com elas ao promoverem trabalhos que buscam reeducá-las.

3.4.4 Aprendizagens das professoras ao reeducarem as relações étnico-raciais em sala de aula e na escola

Para dialogar sobre as aprendizagens construídas pelas professoras ao buscarem reeducar as relações étnico-raciais no cotidiano de suas práticas escolares, busco fazer relações entre o que disseram os relatórios a respeito das experiências, das dificuldades e facilidades, dos resultados, dos entendimentos, das percepções sobre a educação das relações étnico-raciais e o que as professoras disseram ao compartilharem suas experiências didático-pedagógicas e de vida.

Certamente o esforço de realizar essas relações entre os documentos escritos e orais que compõem a pesquisa não foi suficiente para apreender todas as aprendizagens

que se seguiram ao longo dos trabalhos das docentes e das diretoras a partir de suas práticas pedagógicas com objetivos de reeducar as relações étnico-raciais. Isto porque mesmo que deixassem desvelar explicitamente quais eram elas, o processo de aprender, sendo contínuo, sendo processos educativos decorrentes das vivências em práticas sociais, se renova a todo instante, é infinito.

Durante a experiência de pesquisar, enfim, foram percebidos processos de aprendizagens, os quais a seguir são apontados e refletidos:

***3.4.5 As professoras aprendem que...
...o trabalho pode ser feito de diferentes maneiras, mas deve estar permeado na postura do(a) professor(a) e no dia-a-dia de sala de aula.***

Os trabalhos realizados pelas professoras participantes da pesquisa com vistas a reeducar as relações étnico-raciais, assim como mostraram as experiências descritas nos relatórios, foram oportunidades de irem identificando que é possível tratar pedagogicamente as relações étnico-raciais de diferentes formas, seja por meio de projetos específicos elaborados com esses objetivos, seja por atividades pontuais que busquem tratar de algum tema em particular provocadas por situações em sala de aula, seja por orientação da direção.

Não obstante, ainda que o trabalho seja planejado dessa forma, todas elas admitem que esse trabalho deve fazer parte do dia-a-dia escolar, o que significa que está conectado à postura que o(a) professor(a) assume diante à sala de aula e às relações que nela ocorre, corroborando estudos como o de Gomes (2005), ao apontar que sendo as relações raciais dimensões presentes na formação escolar deve permear seu cotidiano.

Tendo de estar presente no dia-a-dia das ações escolares, a educação das relações étnico-raciais tem também de fazer parte do Projeto Político Pedagógico, como identifica uma das diretoras, destacando que não se trata de incluir as relações étnico-raciais no PPP da instituição escolar, simplesmente transcrevendo pressupostos. Além disso, estes tem de ocorrer na prática pedagógica dos(as) professores(as) no dia-a-dia.

A postura assumida pela diretora, mulher negra que vem construindo em sua prática pedagógica enquanto educadora estratégias de combate ao racismo, demonstra atitudes que contribuem para a assunção de uma pedagogia anti-racista. Uma postura que se mostra aberta às diferentes experiências das professoras com as relações étnico-raciais, buscando trazer para o cotidiano da escola situações que as fazem refletir.

As professoras vão se educando no cotidiano e o próprio sentido de formação continuada se dimensiona para além dos cursos promovidos e oferecidos formalmente para o corpo docente, mas se caracterizam pelas aprendizagens que vão se constituindo nos processos educativos decorrentes do dia-a-dia na escola. Nas relações étnico-raciais o trabalho no dia-a-dia significa não deixar esquecer que em todas as atividades promovidas, nas diferentes circunstâncias, as crianças se relacionam e trazem consigo experiências que são fruto de raízes históricas e culturais dos grupos étnico-raciais de que fazem parte.

Educar as relações étnico-raciais no cotidiano escolar não é somente intervir de forma positiva nas situações discriminatórias, com a finalidade de superá-las e resolvê-las para evitar dores e sofrimentos, mas é também garantir, e isso é combater a discriminação, o direito das crianças de serem reconhecido e valorizado seu patrimônio histórico-cultural, no caso particular o afro-brasileiro.

Cabe destacar que nos relatórios algumas professoras justificaram a realização de trabalhos pontuais com a inexistência de preconceito entre seus alunos(as) e, por outro lado, outras passaram a trabalhar positivamente após perceberem as tensas relações entre seus alunos(as). Entre as professoras entrevistadas, as negras já vinham trabalhando numa perspectiva de criar estratégias de sensibilização e usam a possibilidade de estarem no cargo de direção para isso. Na medida em que percebem a sensibilização e os trabalhos ocorrendo reconhecem resultados propositivos. Entre as professoras brancas é possível perceber o processo de reflexão, engajamento gradual que se deu no ato de perceber o racismo e as desigualdades provocadas por tensas relações étnico-raciais e, com isso, o entendimento da necessidade de reeducar essas relações em todas as relações estabelecidas na escola.

3.4.6 As professoras aprendem que... ...as relações étnico-raciais não se resumem ao 13 de maio e 20 de novembro, tampouco são folclore

À luz das falas das entrevistadas foi possível constatar que nos trabalhos que realizam com seus alunos com vistas a reeducar as relações étnico-raciais elas aprendem e/ou reforçam o que já sabem sobre os prejuízos de se fragmentar a intervenção pedagógica positiva para as relações étnico-raciais em datas comemorativas. As datas a que se referem são o 13 de maio, dia em que popularmente se comemora a extinção do

regime escravocrata no Brasil e o 20 de novembro, data de morte de um dos maiores líderes da luta por libertação no Brasil, Zumbi dos Palmares.

O sentido de fragmentar utilizado pelas professoras significa que as relações étnico-raciais não se resumem a temas a serem tratados em um dia ou outro durante o currículo anual, mas constituem-se como relações permanentes entre os(as) alunos(as) e demais sujeitos escolares que informam posturas de mundo, podendo essas serem reforçadoras de imagens e ideologias distorcidas a respeito de grupos étnico-raciais historicamente colocados a margem, como o é o povo negro. Essas relações, sendo tensas e cotidianas, mostraram às professoras a necessidade de desenvolver intervenções diárias, não sendo possível educar para as relações étnico-raciais positivas apenas duas vezes ao ano.

Cabe aqui destacar, que o calendário com datas comemorativas utilizado oficialmente pelo Brasil foi constituído com base na história branca ocidental, fundidos por discursos científicos hegemônicos, que privilegia, como bem pontua Santos (1997), a história do mundo na perspectiva e versão dos vencedores. Contudo, a trajetória da população negra, ainda que não contada pelo calendário corrente, sendo produzida por sujeitos, é marcada ao longo de cada dia, desde que o Brasil assim se conhece, como história. História essa que tem como marca primeira a constante e cotidiana luta por condições de vida humana, respeito e dignidade.

Vale aqui lembrar os calendários produzidos nos últimos anos pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), do governo federal, que trazem mês a mês datas importantes referentes à comunidade negra no Brasil e no mundo. São datas de nascimento e morte de homens e mulheres que lutaram durante a vida em prol de sociedade igualitária e justa como Luis Gama, jornalista, poeta e em dos grandes líderes da causa abolicionista, João Cândido, líder da revolta da Chibata e Martin Luther King, ativista político na luta por direitos civis de negros(as) americanos(as). Contam também sobre pessoas importantes para a história do Brasil que foram subsumidos pela história oficial, com Juliano Moreira, homem negro, considerado pai da psiquiatria no Brasil, mas que poucos conhecem.

Histórias que se presentificam nas relações do cotidiano escolar, relações essas que não se constituem como algo do passado. Se assim fosse, poderia ser considerado como folclore, o que não é verdade, como afirmam as professoras entrevistadas, apontando que esta é mais uma aprendizagem construída na medida em que desenvolvem seus trabalhos em sala de aula e na escola buscando construir novas

relações étnico-raciais entre seus alunos(as). Ou seja, de que sendo intrínseco às relações do dia-a-dia, o conhecer, respeitar, reconhecer a história e cultura afro-brasileira e africana não se resumem a lendas ou festas a serem comemoradas ou meramente relatadas ora ou outra, negligenciando suas raízes e importância histórica, mas faz parte de um direito de se constituir como pessoa.

Cabe ainda destacar que o entendimento de folclore está diretamente relacionado à compreensão de cultura e, em particular de cultura negra. Esta relação pode ser verificada, sobretudo nos relatos escritos, que demonstraram que algumas intervenções pedagógicas não têm claro o entendimento do que seja cultura negra ou cultura afro-brasileira e africana, reduzindo as contribuições culturais da população africana e seus descendentes ao folclore. Vale aqui mencionar o estudo feito por Gonçalves (1985), ao alertar que a cultura negra sendo tratada como folclore, é utilizada como um mecanismo para “integrar” o negro socialmente, arrancando suas raízes culturais e fazendo-o entender como ser humano num todo homogêneo, perdendo sua identidade negra.

A compreensão de cultura e cultura negra num meio social designado por tensas relações étnico-raciais torna-se também abstrusa. Segundo Túbero (2008), na visão de alguns professores de ensino fundamental, as famílias negras são “carentes culturalmente” e, conseqüentemente, essa “precariedade cultural” torna o(a) aluno(a) negro(a) limitado.

Entretanto, há que se perguntar de que cultura tais professores se referem e quem são os portadores desta cultura da qual pessoas negras não usufruem. E mais, se pessoas negras não são isentas de cultura, mas carentes dela, que cultura é essa que é pobre e não suficiente para tornar, como se referem na pesquisa da autora, pessoas “educadas e conscientes”? Será a mesma cultura que se refere o Parecer CNE/CP 003/2004?

Para Gonçalves (1985, p.158), à medida que professores(as) não diferenciam os produtos culturais elaborados pelos diferentes grupos étnico-raciais, mutilando suas particularidades, estão produzindo a discriminação racial.

O Parecer CNE/CP 003/2004, nesse sentido, demonstra claramente o significado de trazer para o currículo o ensino da cultura tanto afro-brasileira quanto africana, ao explicitar que, o ensino da primeira “*destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras*” (BRASIL, 2004, p.22). Já o ensino de cultura africana se fará, entre outras, “*pelas contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam*

no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamentos de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade” (BRASIL, 2004, p.22).

Talvez o que falte a nós é compreender o significado de cultura nas relações humanas, embebidas pelas relações étnico-raciais. Talvez falte entender o significado de cultura para além do que se pode ver e tocar, mas como toda e qualquer “atividade humana, enquanto carregadas de uma significação valorativa (seja econômica, religiosa ou outra)” (FIORI, 1986, p.06). Como afirma o autor, cultura tem que ser entendida como a valorização do homem, num processo de humanização, que é sua libertação. Não há cultura autêntica sem que esta esteja imbricada à diversidade de culturas, que é onde se refaz e se reassume (FIORI, 1986, p.07).

A cultura faz dos homens e mulheres sujeitos históricos e sua diversificação é “determinada pela forma particular de vida de um grupo humano, no qual se reconstitui a forma do homem – sua forma histórica” (FIORI, 1986, p.07). A cultura, assim, é mais que um ou outro tópico a ser introduzida no currículo, mas é a reestruturação dos valores que permeiam nossa vida, é o que garante o indivíduo como sujeito histórico-cultural. Essa transformação, sobretudo, só pode ocorrer se a diversidade de culturas, regidas por seus valores específicos, sejam substancialmente valorizados, e é o que parece estar fazendo as professoras participantes do estudo, em seu fazer docente.

3.4.7 As professoras aprendem que...

... as crianças percebem e sentem o preconceito e a discriminação

A manifestação do preconceito entre crianças pequenas, como apontado ao longo deste trabalho, tanto nos relatos que continham os relatórios como nas falas das entrevistadas, nem sempre se dá de forma explícita, dificultando, muitas vezes, sua percepção. Como indica Simão (2005), crianças pequenas não têm noção do mecanismo que engendra o racismo e as atitudes preconceituosas, porém, envoltas em espaços sociais que os cultiva, vão aprendendo a discriminar. Ou seja, não sabem que os comportamentos que impingem às outras crianças pressupõem manutenção de poder, mas nas relações que vão estabelecendo, a ideologia de superioridade e inferioridade vão surgindo em sua conduta.

A função de perceber essas relações sutis, mas que causam sofrimento a quem recebe independente da intensidade em que são despendidas, tem de ser do(a) professor(a), como ocorre nos posicionamentos das professoras que desta pesquisa participaram, reconhecendo a importância de o(a) professor(a) estar atento às relações entre as crianças.

Ao longo dos trabalhos com a educação das relações étnico-raciais as professoras demonstraram que o olhar voltado a perceber essas tensas relações pode comprovar a existência de ideologias racistas já dentre as crianças menores. Elas aprenderam, com isso, a propor atividades que as munissem com possibilidades de deixar expostas essas relações para que, assim, pudessem percebê-las e trabalhar para sua solução.

Vale destacar, no entanto, que essas aprendizagens são viabilizadas pelo processo de reflexão sobre a situação observada. O olhar que percebe as relações étnico-raciais injustas somente pode assim o fazer se estiver aberto a isso. A situação de rejeição de natureza racial de uma criança para com a outra pode ocorrer sem que o(a) professor(a) credite à ela um fator racial, silenciando-se diante do ocorrido. O silêncio, no entanto, como apontam, dentre outros autores, Gonçalves (1985) e Silva Jr. (2002), não se caracterizam simplesmente como a falta de um discurso, mas, a medida que se esconde o preconceito racial, buscando encontrar outras causas ao problema, silencia os discriminados.

3.4.8 As professoras aprendem que...

...para reeducar as relações étnico-raciais tem-se que valorizar e positivar as diferenças

Se a formação continuada possibilitou às professoras brancas se sensibilizarem para a reflexão sobre as relações étnico-raciais na escola e, para as professoras negras, a experiência de vida já vinha mostrando que essas relações necessitam de intervenção pedagógica positiva, as práticas educativas de todas as professoras ao buscarem educar tais relações, fizeram com que aprendessem ou reforçassem o que já vinham aprendendo que a reeducação dessas relações se dá por meio da positivação das diferenças.

As entrevistas corroboram as percepções tidas a partir dos relatórios, que constataram que em grande medida as escolas vem adotando a idéia de que as pessoas são iguais em termos de direitos legais, porém essa igualdade não pode ser confundida como homogeneização estética, histórica e cultural dos sujeitos. As professoras participantes da pesquisa reconhecem que as diferenças foram por muito tempo negadas dentro da escola, e isso muito se dá em função da própria formação do(a) educador(a), como afirma Abramowicz (et.al. 2006), que aponta que professores(as) são formados(as) para trabalharem com um tipo ideal de aluno(a). Todavia, o sujeito que não se enquadra no plano ideal é baseado no princípio de alteridade, constituindo-se negativamente como o outro que não é familiar a mim e/ou que não se encaixa no padrão estabelecido como uniforme.

Passando a questionar esses padrões, assim, as professoras aprenderam a importância de positivar as diferenças como forma, inclusive, de alcançar os resultados pretendidos com a educação das relações étnico-raciais, que principalmente, era o de perceber mudanças de comportamento entre as crianças brancas, passando a reconhecer positivamente crianças negras e, estas, a se reconhecerem positivamente enquanto negras.

3.4.9 As professoras aprendem que... ...a família da criança e sua comunidade são decisórias no educar-se em relações étnico-raciais

O envolvimento efetivo das professoras com a educação das relações étnico-raciais mostrou ou reforçou a importância que a família desempenha na formação da criança. As professoras brancas aprenderam que a família é mais do que a instituição social que primeiro cria a criança, mas, sobretudo, educa. Na convivência da família a criança se forma e constitui suas primeiras referências. Essas referências são levadas à escola, mas podem ou não ser manifestadas.

A família, nesse sentido, assume um papel de mostrar aos educadores(as) de onde vem as crianças, quem são elas, em que espaços primeiros constroem suas identidades, que experiências, negativas ou positivas, vivenciam no seio da família. Esses questionamentos, fundamentais para quem busca reeducar as relações étnico-raciais, tem na família dados importantes. Essa postura pode evitar o que Moura (2005)

vem alertando sobre as experiências positivas extra-escolares que são negativizadas ao se inserirem no ambiente escolar.

Vale resgatar o percebido com as análises dos relatórios, que apontam dados interessantes a respeito das relações entre professor(a) e família(a) dos(as) alunos(as). Como podido perceber, entre as dificuldades apresentadas com o desenvolvimento de atividades que tratavam sobre relações étnico-raciais, estavam o de lidar com a família da criança. Nesta postura, a família assumia um papel negativo, de interferência e questionamento do trabalho exercido pelo(a) professor(a) em sala de aula ao querer saber sobre as relações étnico-raciais estabelecidas pelos filhos(as) na escola. Neste caso, a família apareceu como um empecilho da atuação pedagógica que deveria, a priori, favorecer a criança.

Por outro lado, as entrevistas demonstraram que quando a postura do(a) professor(a) efetivamente é o de dar prioridade à formação da criança, a família e, conseqüentemente, a comunidade ao seu entorno, ganham um novo olhar e a intervenção desses espaços passam a ser, inclusive, propulsores de um trabalho mais engajado, fazendo com que os próprios(as) professores(as) revejam as posturas assumidas perante valores e concepções.

3.4.10 As professoras aprendem que... ...ensinar e aprender em relações étnico-raciais positivas só é possível ouvindo as crianças, deixando com que falem

A reflexão sobre as relações étnico-raciais na escola e as posturas assumidas frente a essas relações com seus alunos(as) fez com que as professoras repensassem a forma como encaram a criança no processo de aprender/ensinar/aprender. Promover trabalhos que buscam reeducar as relações étnico-raciais fez com que as professoras passassem a enxergar a criança como peça principal dos processos de aprendizagens e, sendo assim, só poderia partir delas, partir de suas vozes, suas necessidades, vontades e dificuldades.

Com o desenvolvimento dos trabalhos que buscaram reeducar as relações étnico-raciais as professoras foram percebendo que as crianças negras passavam a falar e, com isso, as professoras passaram a ouvi-las. Constituiu-se, assim, num movimento circular em que partindo de uma postura crítica e reflexiva a uma dada situação naturalizada e

adaptada, no sentido empregado por Fiori (1986), as relações foram ganhando novas nuances em que professoras e alunos(as) passaram a dialogar.

Não é possível aqui deixar de lembrar Paulo Freire (1987) ao ensinar que o diálogo é exigência para existir e, nas relações pedagógicas humanizadoras, em que alunos(as) e professores(as) são sujeito de sua história e existência, o diálogo torna-se princípio indispensável, como ensina o educador:

“o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos se tornam sujeitos de um processo em que crescem juntos”. (FREIRE, 1987, p.39)

As professoras, assim, aprenderam que aprendem com as crianças, sobretudo quando se trata do processo formativo dos próprios alunos(as), pois, como relatam as professoras, as crianças passam a contar sobre suas experiências, se sentem a vontade para dizer o que pensam e, sentindo a abertura no diálogo e a valorização de seu pertencimento étnico-racial, passam a manifestar orgulhosas suas raízes.

3.4.11 As professoras aprendem que...

...o processo de aprender-ensinar-aprender requer necessariamente o planejamento de aula

O planejamento das aulas como parte integrante do processo de aprender/ensinar/aprender em sala de aula foi também uma aprendizagem surgida a partir dos trabalhos que buscaram promover a educação das relações étnico-raciais. Para uma professora em particular que citou esse momento como uma dimensão em que aprende a partir da educação das relações étnico-raciais, o planejamento ensinou que é preciso refletir sobre a influência de sua postura como professora, que carrega valores, na vida de seus alunos(as). É neste momento, afirma ela, que se aprende à medida que se reflete sobre si mesmo.

Retomando novamente Paulo Freire (1987), o autor nos ensina sobre a prática problematizadora, que consiste na educação como libertação de homens e mulheres para sua humanização. Nesta prática, que só pode ocorrer por meio do diálogo, o planejamento do educador(a) não se separa do que este faz com o(a) aluno(a).

3.4.12 As professoras aprendem que... ...a educação das relações étnico-raciais positivas é cidadania

A busca por reeducar as relações étnico-raciais mostrou para as professoras que exercer o direito de ser cidadão é mais que o cumprimento de deveres e direitos para com a sociedade que convive, mas é o direito de se reconhecer e se ver reconhecido quanto aos seus modos de vida, suas concepções de mundo, seu pertencimento étnico-racial, contanto que não atinja de forma negativa o outro.

O conceito de cidadania, assim, que tem como princípio “qualquer atitude cotidiana que implique a manifestação de uma consciência de pertinência e de responsabilidade coletiva”, como explica Pinsky (1999, p.19), toma proporções maiores na medida em que as professoras percebem a importância da diversidade na formação da pessoa humana.

Para melhor explicar os significados de cidadania nessa perspectiva, Silva e Araújo-Oliveira (2004), ao dissertarem sobre formação em pesquisa pontuam que:

“cidadãos são mulheres e homens que tomando a história dos grupos a que pertencem nas mãos, empreendem luta para que todos, nas suas particularidades sejam reconhecidos, aceitos e respeitados, buscam garantias para participar das decisões que encaminharão os destinos da sua comunidade, da nação onde exercem sua cidadania, do continente onde vivem” (SILVA e ARAÚJO-OLIVEIRA, 2004, p.06).

Tendo como princípio da cidadania, como retratam as professoras, o respeito ao outro, os entendimentos construídos a partir dos trabalhos desenvolvidos para a educação das relações étnico-raciais, ensinaram que o respeito ao outro só é possível quando se há o reconhecimento, tanto de si próprio quanto do outro. Dessa forma, a luta pelo reconhecimento e pelo direito de ser diferente não se traduz pela segregação entre grupos de diferentes pertencimentos étnico-raciais, mas, do contrário, a constituição da premissa básica da cidadania.

3.4.13 As professoras aprendem que... ...todos os resultados percebidos são importantes ao se reeducar as relações étnico-raciais

Sabe-se que resultados num trabalho que envolve mudanças de pensamentos e comportamentos não ocorrem de forma rápida, como mostraram os relatórios, que nem

sempre angariaram resultados referentes às relações étnico-raciais ao terem esse foco com as atividades desenvolvidas. Trabalhando no dia-a-dia os resultados puderam ser percebidos, de acordo com as professoras, e mostraram que cada um deles, mesmo que seja no núcleo menor de convivência, surte como uma conquista. As mudanças das relações entre as crianças trazem para cada uma delas um resultado que poderá ser sentido ao longo de toda sua vida. Com isso, perceberam que o trabalho é vagaroso, mas, trabalhando, poderão criar possibilidades para que crianças negras e não-negras possam conviver num espaço escolar em que se sintam reconhecidas, valorizadas e donas de sua existência.

CAPÍTULO IV

CAMINHOS A SEREM TRILHADOS E EXPLORADOS A PARTIR DESTE ESTUDO - À GUIA DE CONCLUSÃO

Relações étnico-raciais justas e humanas: são possíveis

A realização deste estudo buscou produzir conhecimentos que contribuam para a formulação de pedagogias anti-racistas e para a implementação, nos sistemas de ensino, das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*.

Pretendeu conhecer experiências diversificadas de professoras que em comum tivessem a postura de vida e profissional de comprometimento com seus alunos(as), com a educação, com a diversidade, com a formação como pessoa, com o exercício da cidadania, com a dignidade humana.

Acreditou que encontrando experiências positivas na reeducação das relações étnico-raciais seria possível perceber que toda a luta que vem sendo empreendida há décadas pelo Movimento Negro por uma educação mais justa, por relações étnico-raciais que respeitem uns aos outros sem que se neguem sua historicidade, sem que se violem e privem direitos, não está sendo em vão.

Ansiou, sem pretensão, ser mais um instrumento de luta para a transformação social, e juntando-se aos já produzidos por homens e mulheres, tais como Abdias do Nascimento, Oliveira Silveira, Antonieta de Barros, Jonatas Conceição da Silva, Raquel de Oliveira, Henrique Cunha, Lucia Maria de Assunção Barbosa, sem prejuízo de tantos outros(as), que dedicaram e/ou dedicam sua vida à militância política/acadêmica, para mostrar que o sonho de tornar realidade a liberdade de ser negro e o direito de ser reconhecido como tal só pode ocorrer por meio da educação.

A elaboração desta pesquisa, ao lado de estudos realizados ao longo da trajetória de sua produção, ensinou-me, enquanto pessoa e pesquisadora, a não desacreditar e não perder a esperança na educação. A não desacreditar, acima de tudo, no ser humano e, assim, nas pessoas que com educação se envolvem.

As educadoras participantes da pesquisa, professoras e diretoras de educação infantil, revelaram processos de aprender/ensinar/aprender ao longo de suas vidas, tanto dentro de sala de aula como fora dela, que lhes proporcionaram ressignificar o entendimento sobre si próprias, sobre seus alunos, sobre o processo educativo, sobre educação.

As professoras e diretoras além de ensinar, demonstram que professores/as também aprendem. Aprendem com seus alunos/as na medida em que possibilitam que as relações étnico-raciais entre eles e elas próprias sejam reeducadas. Ensinam, neste trabalho, ao possibilitar a crença de que podemos juntos/as superar histórias de injustiça, sofrimento e dor. Ensinam, com suas aprendizagens, que vamos mudando constantemente a partir das relações que estabelecemos com o mundo. Ensinaram, acima de tudo, que essas aprendizagens podem se traduzir em transformação.

A escola, como mostraram as professoras e diretoras, não é um espaço em que as aprendizagens são processos por que passam somente estudantes, mas também professores/as, como corrobora Almeida (2005):

“A escola tem sido reconhecida por todos como o local onde os alunos aprendem o que é ensinado pelos professores. Mas isso é uma meia verdade. Nela também nós, professores, aprendemos especialmente sobre a nossa profissão, sobre como ensinar aos nossos alunos. É nela que avançamos nos modos de produzirmos nossa ação, que vamos mudando nossas práticas. E assim a escola também se modifica, se transforma.”
(ALMEIDA, 2005, p.13)

São professoras, e, aprendendo, ensinaram que a responsabilidade e compromisso de mudar as relações tensas que criamos em nossa história, fruto de mentalidade racista e opressora, tem de ser assumidos por toda a sociedade, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, e que isso não implica em perder suas raízes, sua historicidade e identidade.

Ensinaram que para reconhecermos e lutarmos com o outro por sua liberdade, temos que nos reconhecer e libertar a nós mesmos de preconceitos e visões de mundo eurocentradas. Temos, assim, que estar dispostos a aprender juntos/as, como afirma o Parecer CNE/CP 003/2004, ao indicar que “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p.14).

Nesse sentido, foram descobrindo ao longo da vida que reconhecer-se parte de um grupo étnico-racial não significa necessariamente compartilhar de posturas históricas que seus ancestrais vieram construindo. Entretanto, também perceberam que aprendem e se formam com essa história, muitas vezes a reproduzem adotando posturas naturalizadas e, não a reconhecendo, poderiam permanecer numa postura de não reflexão crítica e transformadora.

A literatura estudada durante o desenvolvimento da pesquisa, as orientações recebidas e aulas frequentadas na academia durante o mestrado, os diálogos travados com as professoras que demonstraram a busca por práticas educativas de valorização da pessoa humana, ensinaram à pesquisadora que aqui disserta, que necessariamente a educação tem de estar vinculada às aprendizagens contínuas, reflexões e transformações.

É, por isso, um processo árduo e longo.

As aprendizagens que tiveram as professoras e diretoras trouxeram conflitos. Conflitos internos, ao questionarem suas próprias ideologias, e conflitos externos, ao enfrentarem e se posicionarem frente às relações de racismo. E aprenderam que precisam continuar aprendendo.

Identificaram, a partir das experiências de reeducar positivamente as relações étnico-raciais, a necessidade eminente de obterem de forma contínua subsídios que as instrumentalizem para darem continuidade a esse processo e isso significa formação continuada.

Inaycira, uma das diretoras participantes da pesquisa, aponta essa exigência para a sua classe profissional, compreendendo que são os diretores/as os articuladores da escola. Ela propõe que sejam feitos encontros mensais com objetivo de trocas de experiências, o que proporcionaria, para sua efetivação, baixos custos aos cofres públicos. Além disso, aponta a necessidade da existência de uma equipe dentro da Secretaria Municipal de Educação que acompanhe a implementação da política pública de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Sugere, inclusive, um formato, propondo uma supervisão, composta de mais de um profissional, que vá para a escola e acompanhe o trabalho, que acompanhe o dia-a-dia dos professores/as e da escola. De acordo com a diretora, todo ano novos/as professores/as ingressam na rede por meio de concurso e precisam de acompanhamento e formação contínua. Inaycira afirma, ainda, corroborando a importância da formação

continuada, que as vezes até existe a vontade de trazer para a sala de aula práticas pedagógicas de combate ao racismo por parte dos/as professores/as, porém, não sabendo como fazê-lo, acabam desistindo.

Lélia, também educadora participante do estudo, faz no mesmo sentido uma solicitação como uma demanda a ser levada à Secretaria Municipal de Educação. Sugere o oferecimento de cursos de formação continuada direcionados tanto aos professores/as antigos quanto aos recentemente ingressos. Ela ainda critica a forma como são escolhidos os educadores/as que participam dos cursos ofertados para a rede, que se dá por meio de sorteio, indicando que este formato não contempla a todos/as os profissionais e, mesmo quando a função daquele professor(a) que teve a oportunidade de fazer o curso é ser multiplicadora, nem sempre isso ocorre.

Esses depoimentos ensinam que não se faz educação sem permanente formação. E, mesmo o tema da formação continuada não ser objeto desta pesquisa, imprescindível se faz mencioná-la, por tratar-se, como definida por Almeida (2005):

“como o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional na direção de nos prepararmos para a realização de nossas atuais atividades ou de outras novas que se coloquem. Essas atividades formativas convergem, portanto, para o movimento de elaboração/re-elaboração da cultura profissional docente, ou seja, com a constituição incessante do modo de sermos professores.” (ALMEIDA, 2005, p. 12)

Sendo assim, tem de estar ela comprometida com a diversidade, como ressaltam Gomes e Silva (2006), ao apontarem que a diferença étnico-racial é elemento central na construção de processos educativos escolares e não escolares, tendo de ser valorizada ao formar-se professores(as) que atuarão convivendo com ela.

As contribuições trazidas pelas participantes estão transcritas ao longo da análise dos dados, mas constam também nos anexos, que trazem inúmeras sugestões de bibliografias e atividades realizadas com objetivos de educar relações étnico-raciais. Tratam-se, essas contribuições, mais do que métodos e técnicas escolares, mas de posturas políticas assumidas para a vida que orientam a prática docente com o compromisso social em reeducar relações étnico-raciais.

Há que não se deixar esquecer, a partir desse e outros estudos, do papel imprescindível que a escola e seus processos educativos exercem no processo de

construção da trajetória da pessoa e na construção das formas de aprendizagens do sujeito em relação aos conteúdos de etnicidade.

Nesse sentido, também é preciso mencionar que este estudo, pelo caminho que percorre, passa a ser uma inflexão a respeito do tratamento que vem obtendo as relações étnico-raciais em educação no município de São Carlos na educação pública, gerida pelo governo municipal, que é também fruto de vários outros estudos acadêmicos já realizados na área em diferentes universidades, mas, sobretudo, os realizados na cidade de São Carlos e sobre a cidade.

Esta pesquisa, assim, pode ser considerada como uma avaliação, na medida em que, com uma preocupação inicial, a questão de pesquisa, para compreendê-la acompanha o processo de implementação da política de promoção de igualdade racial do município por meio de processos educativos escolares.

Dialogando com outros trabalhos, com os documentos escritos sobre a política referida e com as experiências das professoras e diretoras, a pesquisa possibilita junção de diferentes dados que oportunizam não só reflexão sobre a questão de pesquisa, mas oferece material suficiente para que outros questionamentos sobre a reeducação das relações étnico-raciais possam surgir.

Nesse sentido, pode contribuir para que futuras pesquisas surjam num sentido comparativo, entre como veio sendo implementada a política de promoção de igualdade racial nos últimos anos, com a implantação do Parecer CNE/CP 003/2004, e como ela estará daqui para frente, num movimento sempre cíclico de transformações, inclusive referindo-se a mudança de gestões governamentais, que implicam em modificações de visões, conceitos e, com isso, políticas.

A riqueza de materiais que esta pesquisa contém, que pode ser observada tanto no corpo do estudo, quanto nos anexos, permitem ir além da própria questão de pesquisa que aqui buscou-se tratar. Talvez este estudo pudesse ter sido, por isso, mais radical. Possibilita a oportunidade de se construir um mapa de implementação da política e apontar não só avanços, mas também críticas.

Não obstante, não deixa de ser singular no que se propõe e no que se foi possível fazer no tempo e no esforço despendido. Fica, assim, como todo conhecimento produzido deve ser, aberto a ser descoberto. Que seja, então, aproveitado por pesquisadores(as), professores(as), gestores(as), profissionais da educação e outras profissões, enfim, por todas as pessoas, já que se educam, todos(as), a todo o momento, em relações étnico-raciais, e aprendem com elas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter R.; OLIVEIRA, Fabiana; TEBET, Gabriela, G. C. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2006. v. 1. 127 p.

ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** São Carlos: UFSCar. Mestrado. CECH- Centro de Educação e Ciências Humanas. 2005. 274 p.

ALMEIDA, M. Formação Contínua de Professores Em Face das Múltiplas Possibilidades e dos Inúmeros Parceiros Existentes Hoje. IN: **Formação Contínua de Professores**. Boletim 13, Agosto 2005.

ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia Stella A. Lendo pegadas para construir o futuro. In: GOMES, Nilma L., SILVA, Petronilha B. G. e. **Experiências Étnico-culturais para a formação de professores**. 2º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, Miguel A. A escola possível é possível? In: _____ (org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo. Edições Loyola, 1986. p.11-52

BERNARDO, Terezinha. **Memória em branco e negro: olhares sobre São Paulo**. 1. ed. São Paulo: Educ, Editora UNESP, 1998. 207 p.

BICUDO, Maria A. V. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, Maria A. V.; ESPÓSITO, Vitória H. C. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: 2º Ed. Editora UNIMEP, 1997. p. 15 – 22.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Trabalho de Campo. In: _____. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994. p. 111-145.

_____. Dados Qualitativos. In: _____. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994. p. 147- 201.

BOSI, Ecléa. Sugestões para um jovem pesquisador. In: _____. **O tempo vivo da memória: ensaios da psicologia social**. São Paulo: ateliê. 2003. p. 59 – 67.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 003/2004**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: INEP, 2004.

CARMO, Paulo S. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In Ricardo Henriques. (Org.). **Educação anti-racista:**

caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005, p.65-104.

CHAGAS, Conceição C. das. Negritude e auto-estima. In: SOUZA Jr., Vilson C de. (org.). **Nossas raízes africanas.** São Paulo, 2004, p.21-27.

CHIARELLO, Rosana A. P. **Preconceitos e discriminações raciais: um olhar de professoras sobre seus alunos(as) negros(as).** São Carlos: UFSCar, 2003. Dissertação de Mestrado. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.90, p.15-20,ago.1994.

COTA, Maria Célia. **Formação de professores: um estudo sobre construção e reconstrução de referências do fazer docente.** São Carlos: UFSCar, CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas, Doutorado, 1997. 277 p.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens.** Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-47.

DUSSEL, Enrique. **Introducción a la filosofía de la liberación.** Bogotá: Editorial Nueva América, 1995.

_____. **Filosofia da libertação na América Latina.** São Paulo: Loyola/Unimep, 1977.

_____. Cap. 4 – A crítica do sistema vigente: a partir da negatividade das vítimas. In: DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: Na Idade da Globalização e da Exclusão.** Petrópolis: Vozes. 2002, 2ª Edição.

_____. Cap. 5 – A validade anti-hegemônica da comunidade das vítimas. In: DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: Na Idade da Globalização e da Exclusão.** Petrópolis: Vozes. 2002, 2ª Edição.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica. 2004, 228p.

FERREIRA, Márcia O. V. “Mas, afinal, para que interessam a um cigano as equações?”. In: GOMES, Nilma L., SILVA, Petronilha B. G. e. **Experiências Étnico-culturais para a formação de professores.** 2º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.95-106.

FINI, Maria Inês. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, Maria A. V.; ESPÓSITO, Vitória H. C. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação.** Piracicaba: 2º Ed. Editora UNIMEP, 1997. p. 23 – 33.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. In: **Educação & Realidade.** Porto Alegre: UFRDS, v.11. nº1, jan/jul de 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987, 17ª Edição.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Ed. Paz e terra. 2003, 11ª Edição.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 2007. 30ª edição.

GADOTTI, Moacir. O projeto político pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: GADOTTI, Moacir et al. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GATTI, Bernadete A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. Cad. Pesquisa. 2001, n.113, p. 65-81.

_____. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, 2003, v. 01, n. 119, p. 191-204.

GOMES, Nilma L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. Uma dupla inseparável: cabelo e cor da pele. In: Lúcia Maria de Assunção Barbosa; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Valter Roberto Silvério. (Org.). **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. 1 ed. São Carlos: UFSCar, 2003, p. 137-150.

_____. Educação e relações étnico-raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. In: RAMALHO, Betania Leite; HENRIQUES, Ricardo. (Org.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, 2005, v. , p. 227-247.

_____. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

_____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: _____ (org.). **Um olhar além das fronteiras – educação e relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma L., OLIVEIRA, Fernanda S., SOUZA, Kelly Cristina C. Pesquisa: formando professores(as) da educação básica para a diversidade. In: GOMES et al. **Identidades e corporeidades – reflexões sobre uma experiência de formação de professores(as) para a diversidade étnico-racial**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.95-273.

GOMES, Nilma L., SILVA, Petronilha B. G. e. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma L., SILVA, Petronilha B. G. e. **Experiências Étnico-culturais para a formação de professores**. 2º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 13-34.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Estudo acerca da discriminação racial em escolas públicas de primeiro grau**. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil. Mestrado. 1985.

GUSMÃO, Neusa. M. M. **Fundo de memória: infância e escola em famílias negras de São Paulo**. Cadernos Cedes. Campinas, v. 1, n. 38, p. 53-54, 1997.

IANNI, Otavio. **O labirinto Latino Americano**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1993.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LOPES, Ademil. **Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos**. São Carlos: UFSCar, CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas. Mestrado. 1994. 176 p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 1991. p.21-33.

MACHADO, Vanda. **Ilê Axé: Vivências e intervenção pedagógica – as crianças do opô afonjá**. Salvador: EDUFBA, 1999.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 47-58.

MASINI, Elcie Salzano. Enfoque metodológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 59-67.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O ser-para-si e o ser-no-mundo. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p.492-612.

MORAES, Regina Helena. **Nos meandros do processo de formação da identidade profissional de professoras e professores negros**. São Carlos: UFSCar, Centro de Educação e Ciências Humanas. Mestrado. 2006. 205 p.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2 edição. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade. 2005.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial**. São Carlos: UFSCar, CECH- Centro de Educação e Ciências Humanas, mestrado. 2004. 112 p.

OLIVEIRA, Rachel de. **Preconceitos, discriminações e formação de professores: do proposto ao alcançado**. São Carlos: UFSCar, CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas. Doutorado. 2001. 194 p.

PINSKY, Jaime. *Cidadania e educação*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1999. 135 p.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições a política educacional nas décadas de 1980-1990**. São Carlos: UFSCar, CECH- Centro de Educação e Ciências Humanas. CSO.Mestrado.2005. 113 p.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio G. **Diferenças e preconceito na escola – alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 73-91.

SANTOS, Boaventura Souza. **Uma concepção multicultural de direitos humanos**. Lua Nova, 1997, n. 39, p.105-124.

SILVA JR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002. 96 p.

SILVA, Petronilha B. G. e; MONTRONE, Aida V. G.; JOLY, Ilza Z.; OLIVEIRA, Maria Waldenez de; MELLO, Roseli R; **Práticas Sociais e processos educativos: costurando retalhos de uma colcha**. Versão preliminar de artigo. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, 2007.

SILVA, Petronilha B. G. e; ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia Estela. **Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa**. In: ENCUESTRO CORREDOR DE LAS IDEAS DEL CONO SUR “Sociedade Civil, democracia e integración”, VI, Montevideo, 2004.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves. Pesquisa em educação com base na fenomenologia. In: **Seminário sobre pesquisa fenomenológica nas Ciências Humanas e Sociais**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa em Serviço Social (ANPESS) e Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais (CBCISS). Ano I, nº 1. p. 109-132, 1990.

_____. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afro-descendentes e africanos. In: BARBOSA, Lucia M. de A., SILVA, Petronilha B. G. e., SILVÉRIO, Valter R. **De preto a afro-descendente – trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p.181-197.

_____. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). **Afirmando Diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. São Paulo: Papirus, 2005b. p. 27-53.

_____. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2º edição. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005, 155-172.

SILVERIO, Valter. Introdução – A diferença como realização da liberdade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

SIMÃO, Aparecida Italiano. **Preconceito e discriminação sentidos e observados por alunos de 5ª série e suas propostas para melhorar o convívio na escola**. São Carlos: UFSCar, Centro de Educação e Ciências Humanas. Mestrado, 2006. 227 p.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia**. Alfredo de Oliveira Moraes (trad). São Paulo: Loyola, 2004.

VANGRELINO, Ana Cristina dos Santos. **Processos de formação de educadores sociais na área da infância e juventude**. São Carlos: UFSCar, Centro de Educação e Ciências Humanas. Mestrado. 2004. 149 p.

VERRANGIA, Douglas. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos**. São Carlos: UFSCar, Centro de Educação e Ciências Humanas. Doutorado, 2009, 251p.

VIEIRA, Hilda Maria Monteiro. **Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência**. São Carlos: UFSCar, Centro de Educação e Ciências Humanas. Doutorado, 2002. 311 p.

APÊNDICES

QUADRO 2.1 Análise 1 – Objetivos

Este primeiro quadro refere-se aos objetivos declarados nos trabalhos desenvolvidos pelas escolas ao se proporem desenvolver projetos voltados à reeducação das relações étnico-raciais. As informações detalhadas sobre os relatórios elaborados pelas instituições de ensino estão contidas no capítulo II desta dissertação.

1. Respeitar as diferenças e valorizar outras culturas
2. Retomar conhecimentos adquiridos em diferentes áreas de estudo
3. Incentivar o trabalho coletivo
4. Socializar os conhecimentos adquiridos dentro da interdisciplinaridade
5. Incentivar a participação de todos
6. Inculcar nos alunos a semente da igualdade racial para germinar bons frutos contra o racismo e demais discriminações
7. Formar futuros cidadãos, capazes de defender e garantir direitos de igualdade
8. Desenvolver formas de cooperação e interação
9. Mostrar a diversidade étnico-racial e cultural
10. Cultivar nas crianças o sentimento de curiosidade, respeito e valorização dos diferentes modos de ser e viver (diferentes povos)
11. Elevar a auto-estima das crianças negras e promover nas não-negras atitudes de respeito e valorização da cultura africana
12. Reconhecer a criança enquanto cidadã
13. Valorizar a diversidade como direito do cidadão
14. Valorizar o reconhecimento da diversidade como essencial para a cidadania plena
15. Buscar meios para que as atividades educativas focalizem a diversidade com vistas à formação de cidadãos
16. Promover o reconhecimento da identidade, cultura e história afro-descendentes
17. Minimizar a rejeição ostensiva que as crianças de pele clara sentem pelas crianças pardas, negras, chinesas e japonesas
18. Conscientização da importância das diferentes culturas
19. Apreender a contribuição das diferentes culturas na construção da sociedade brasileira
20. Promover espaços pedagógicos e de convivência social para que as crianças possam viver num coletivo diversificado
21. Introduzir nas aulas a literatura afro-brasileira
22. Conscientizar as crianças que não há diferença alguma; negros, japoneses, pardos e amarelos, todos somos iguais
23. Levar as crianças a perceberem que todos somos diferentes uns dos outros, tendo cada um sua beleza e o direito de conviverem juntos

24. Levar as crianças a desenvolverem suas diferenças e semelhanças (conhecimento do eu e do outro)
25. Levar as crianças a descobrirem costumes de outros povos (principalmente africanos)
26. Valorizar a diversidade étnica racial da unidade escolar
27. Desenvolver a consciência étnico-racial nas crianças desde pequenas
28. Compreender que as pessoas são diferentes
29. Desenvolver a auto-estima de todos os alunos
30. Conhecer a história dos negros no Brasil
31. Desenvolver noções do conceito de etnia
32. Propiciar aos pais a possibilidade de reflexão sobre a questão étnico-racial
33. Romper com imagens perpassadas por diferentes meios de comunicação contra os negros
34. Possibilitar que as crianças reflitam sobre as diferenças existentes na sociedade, seja em relação à etnia, classe social e relação de gênero
35. Conhecer as diferenças sociais e entender a importância das diferentes culturas na sociedade como um todo, tendo consciência sobre valores culturais, respeitando o outro e a si mesmo, ressaltando a importância individual e cultural na formação da nação brasileira
36. Favorecer a exploração, a descoberta e a construção de noções, ou seja, possibilitar o desenvolvimento e o maior conhecimento do mundo físico e social
37. Permitir que as crianças reflitam sobre as diferentes características dos colegas da sala de aula e das pessoas com as quais convivem como patrimônio cultural do povo brasileiro
38. Desenvolver no educando o respeito e a valorização das diferenças
39. Despertar nos alunos a criatividade
40. Reconhecer que as diferenças existem e podemos aprender com elas
41. Distinguir diferentes culturas e etnias
42. Estimular a socialização entre os educandos
43. Estimular e desenvolver a oralidade

QUADRO 2.2 Análise 2 – Atividades Realizadas

Este segundo quadro refere-se às atividades realizadas a partir dos trabalhos desenvolvidos pelas escolas ao se proporem desenvolver projetos voltados à reeducação das relações étnico-raciais. As informações detalhadas sobre os relatórios elaborados pelas instituições de ensino estão contidas no capítulo II desta dissertação.

Atividade	Objetivo	Desenvolvimento
1) Rodas de conversa 2) montagem de painel	1) Mostrar que a diversidade permeia o “nosso dia-a-dia”; 2) Mostrar que a diversidade permeando o “nosso dia-a-dia”.	1) Por meio desta atividade foram discutidas “atitudes positivas do cotidiano”, sobre preconceito e formas de superá-lo, abordando também as diferenças de pensamento, credo religioso, etnia, entre outros; 2) Após a roda de discussão foi feito um painel com recortes de pessoas diferentes exercendo atividades diferentes.
1) Contação de histórias; 2) Rodas de conversa.	1) Trabalhar as diferenças e elaborar regras de conduta; 2) não há especificação.	1) Foi contada a história do “Menino Marrom”; 2) não há especificação.
1) Rodas de conversa; 2) Desenhos; 3) Dobradura;	1) não há especificação; 2) não há especificação; 3) não há especificação;	1) Apresentação e descrição de si, ou apresentação do coleguinha”; 2) Desenhos feitos pelas crianças de si próprios, dos amiguinhos e da família; 3) Dobradura para completar as partes de seu corpo; 4) As histórias eram contadas fazendo-se a descrição dos

4) Contação de histórias infantis	4) não há especificação.	personagens.
1) Trabalho com o livro: “Tudo sobre o Ser Humano” 2) Desenhos; 3) Rodas de conversa; 4) Trabalho com os sentimentos	1) Mostrar por comparação as diferenças de cor de pele, cabelo e cor dos olhos; 2) percepção das diferenças; 3) Ressaltar os sentimentos e a importância da amizade; 4) Enfatizar a importância de sentimentos como respeito e amor;	1) A professora utilizou o item do livro “Como as pessoas são diferentes e iguais”, mostrando figuras do livro e lendo o texto, para que as crianças pudessem fazer essas comparações; 2) O desenho foi utilizado depois da leitura do livro citado com a construção de um auto-retrato, para fazer um desenho com o título “Somos Amigos” e costumeiramente depois dos assuntos abordados nas rodas de conversas; 3) não há especificação; 4) Este trabalho foi feito a partir de rodas de conversa e finalizados com desenhos a respeito do assunto.
1) “Quem Sou Eu?”.	Explorar as diversidades existentes.	Utilização de fotografias das crianças, na qual cada uma se apresentava com a foto em mãos para os coleguinhas, “dizendo seu nome, as partes do seu corpo e a sua cor”. Depois a professora fez o trabalho inverso, transpondo “o que observavam para a representação gráfica”.
1) Trabalho com o livro “Menina Bonita do Laço de Fita”; 2) Projeto “Cores”; 3) Leituras de poemas.	1) Não há especificação; 2) Não há especificação; 3) Não há especificação.	1) Leitura da história, dramatização com fantoches e encenação das crianças como os personagens do livro; 2) Conversa sobre o tema “A cor de cada um”; 3) Leitura de “poemas de Drummond sobre o assunto”.
1) Rodas de conversa;	1) Superar o preconceito;	1) Foi discutida uma reportagem de revista que abordava

<p>2) Confeção de cartazes;</p> <p>3) Contação de histórias;</p> <p>4) Trabalho com os “Direitos da criança”</p>	<p>2) superar o preconceito;</p> <p>3) Não há especificação;</p> <p>4) Não há especificação;</p>	<p>o tema “Somo Iguais”;</p> <p>2) Após a leitura da reportagem, foram feitos cartazes com figuras de pessoas diferentes;</p> <p>3) As histórias eram contadas e recontadas destacando as características dos personagens e com dramatização (exemplo de história: Patinho Feio);</p> <p>4) Foram trabalhados com as crianças direitos como “identidade (nome), saúde, moradia, deveres, proteção e outros”.</p>
<p>1) Elaboração de regras de conduta;</p> <p>2) Utilização de recursos visuais;</p> <p>3) Fantoques;</p> <p>4) Rodas de conversa;</p>	<p>1) Fazer com que as crianças se sintam respeitadas;</p> <p>2) Falar a respeito de discriminação;</p> <p>3) Trabalhar as diferenças;</p> <p>4) Trabalhar as queixas das crianças.</p>	<p>1) Não há especificação;</p> <p>2) Uso de livros, filmes, demonstrando que “existem pessoas diferentes, mas somos iguais em outros aspectos”;</p> <p>3) Usando fantoches de dedo ou de palito, as crianças pegam um personagem para interpretar;</p> <p>4) É o momento utilizado para que as crianças relatem suas “queixas, frustrações e até mesmo sua angústia”.</p>
<p>1) Rodas de conversa;</p> <p>2) Bonecos do “avental pedagógico”;</p> <p>3) Contação de lendas folclóricas;</p>	<p>1) Aceitação do outro;</p> <p>2) Trabalhar as “particularidades e diferenças”: “as diferenças de temperamento, de credo religioso, o respeito a essas diversidades [que] deve permear o nosso cotidiano”;</p>	<p>1) É conversado com as crianças sobre a família e as “semelhanças e diferenças”;</p> <p>2) Histórias são contadas e as crianças participa, com a utilização desses bonecos, que são deixados na estante para que as crianças sempre tenham acesso a eles;</p> <p>3) Foram contadas as lendas do “Negrinho do Pastoreio” e do “Saci Pererê”;</p>

4) Trabalho com o “gibi do Zumbi”.	3) Não há especificação; 4) Não há especificação.	4) Foram lidas as histórias deste gibi e deixados “a disposição das crianças, para possíveis discussões”.
1) Comemoração do “dia internacional para eliminação da discriminação racial (21/03); 2) Rodas de conversa.	1) Falar sobre o preconceito 2) Conversar sobre a convívio entre as pessoas.	1) Foram utilizadas rodas de conversa para abordar o tema; 2) A professora abordou, a partir de seu entendimento, como a ofensa e o preconceito podem fazer quem as sofre mais infelizes.
1) Recorte e colagem 2) Pesquisa em revista 3) “De onde vem nossos avós, bisavós?” 4) “Histórias que as pessoas contam” 5) “Festa Junina: música e instrumentos” 6) Folclore roda de conversa 7) Comidas típicas: feijoada, canjica, cocada, tutu de feijão, farofa 8) “20 de novembro: questão do negro, história da capoeira, instrumento berimbau, samba, artesanato, esportes” 9) Hora do conto “Menina Bonita do Laço de Fita”	1) Não há especificação 2) Não há especificação 3) Enfatizar “como é bom ser diferente, os olhos, cor, cabelos, pele, famílias...” 4) “Fatos para ver e comparar a diferença” 5) Enfatizar a “confecção de alguns instrumentos pelo negro” 6) Enfatizar o tema escravidão, trabalho escravo 7) Não há especificação 8) Não há especificação 9) Não há especificação	1) Pesquisa em revistas de “diferentes rostos de pessoas seguindo de um diálogo referente aos mesmos” 2) Pesquisa de pessoas negras em revistas, “com seus diferentes tipos de cabelos e dialogando referente às diferenças” 3) Não há especificação 4) “As crianças trouxeram histórias de casa, enfatizando o lado étnico, o orgulho de sermos como somos” 5) Pesquisa sobre a origem dos instrumentos 6) Não há especificação 7) Não há especificação 8) Não há especificação 9) “Conversa informal com as crianças sobre a história, as diferenças, ilustração sobre a história, confecção de fantoches, teatrinho, utilização de espelho para se

<p>10) “Identidade das crianças”</p>	<p>10) Enfatizar a “cor da pele, cabelos e sua beleza natural” e desmitificar “a cor do lápis de cor, referente a cor da pele”</p>	<p>olharem observando as características físicas e respeitando-as”</p> <p>10) Não há especificação</p>
<p>1) Dinâmica Bala 2) Roda de Conversa</p> <p>3) Pesquisa em revistas 4) Montagem de painel 5) Dramatização das histórias 6) Músicas Dramatizadas e cantadas 7) Jogos Cooperativos</p>	<p>1) Não há especificação 2) “Levantamento do conhecimento das crianças sobre discriminação racial e outras” 3) Não há especificação 4) Não há especificação 5) Não há especificação 6) Não há especificação 7) Não há especificação</p>	<p>1) Não há especificação 2) Não há especificação</p> <p>3) Não há especificação 4) Não há especificação 5) Não há especificação 6) Não há especificação 7) “A ponte, dança das cadeiras, diferença de animais, cobra cega, siga o mestre, registros”</p>
<p>1) Rodas de conversa; 2) Contação de histórias; 3) Apresentação de um grupo de capoeira; 4) Confeção de cartazes; 5) Registro por desenhos;</p>	<p>1) Não há especificação; 2) Não há especificação; 3) Não há especificação; 4) Não há especificação; 5) “Construção de novos comportamentos e atitudes que possibilitem a superação dos desafios”</p>	<p>1) Se conversou sobre peculiaridades de cada criança como “olhos, boca, altura, peso, etc”; 2) Foram lidas histórias como as dos livros “Menina Bonita do Laço de Fita” e “O Menino Marrom”; 3) Não há especificação; 4) Feitos com figuras de revistas com diferentes grupos de pessoas; 5) Sempre feito depois de todas as atividades, para que as crianças expressassem seus sentimentos e emoções com relação às diferenças;</p>

<p>1) Rodas de conversa; 2) “Exploração dos livros infantis”;</p> <p>3) Desenho; 4) Recorte de revistas; 5) Dramatização; 6) Música; 7) Fantoches; 8) Filmes; 9) Trabalho com os pais.</p>	<p>1) Não há especificação; 2) Trabalhar o tema “Diversidade”</p> <p>3) Desenvolvimento representativo das histórias; 4) Não há especificação; 5) Não há especificação; 6) Não há especificação; 7) Não há especificação; 8) Enfocar formas diferente de vivências; 9) Diminuir o preconceito passado fora da escola.</p>	<p>1) Não há especificação; 2) através da literatura infantil, do faz de conta, da mímica e imitações ao se contar a história, com a ajuda das ilustrações, é possível trabalhar esse tema de forma mais simples e fácil; 3) Recurso para que a criança se expresse após as histórias feito com tinta, lápis de cor e/ou gizão; 4) Recortes de figuras de pessoas (como na atividade com o livro “Com quem me pareço”); 5) Não há especificação; 6) Não há especificação; 7) Utilizados na hora do “faz de conta”; 8) Filmes como Tainá, que mostra a vida indígena, os costumes diferente, etc, foram passado para as crianças; 9) Nas reuniões de pais e mestres a professora conversa com os pais a respeito do trabalho com a diversidade, enfatizando a importância dos mesmos para a educação da criança.</p>
<p>1) Rodas de conversa; 2) Conto e Reconto de histórias;</p>	<p>1)Trabalhar as peculiaridades; 2) Não há especificação;</p>	<p>1) Conversa sobre a “cor de pele, dos cabelos, dos olhos, altura, peso, etc, observando num espelho que um é diferente do outro”; 2) Os livros utilizados foram “Mariposa ou Borboleta?” e “Menina Bonita do Laço de Fita”, com leitura e questionamento sobre o texto escrito e posterior ilustração das crianças sobre o que entenderam das</p>

<p>3) Audição de músicas;</p> <p>4) Lista de nomes;</p> <p>5) Apresentação de um grupo de capoeira;</p> <p>6) Montagem de painel;</p> <p>7) Quadrinha “A Noiva do Saci”;</p> <p>8) Utilização da “Cartilha Toinzinho apresenta ‘Zumbi e o Dia da Consciência Negra’”;</p> <p>9) Trabalho com pais/responsáveis.</p>	<p>3) Ouvir e cantar “música de boa qualidade”;</p> <p>4) Não há especificação;</p> <p>5) Não há especificação;</p> <p>6) “Ressaltar datas comemorativas como Dia da Família e também diversas profissões”;</p> <p>7) Não há especificação;</p> <p>8) Não há especificação;</p> <p>9) Conscientização sobre a importância de outras culturas para a construção de nossa sociedade, bem como a conscientização da ilegalidade da discriminação e do racismo, para a familiarização com a convivência respeitosa e amistosa com as pessoas.</p>	<p>histórias;</p> <p>3) CDs como “Vivência de Capoeira” e “Você não me pega” foram utilizados;</p> <p>4) Foi feita uma “lista de nomes dos alunos com a respectiva raça a que pertencem (visões da professora e do aluno)”;</p> <p>5) Ao final da apresentação as crianças que quiseram puderam participar junto ao grupo;</p> <p>6) Foi pedido para as crianças levarem “de casa figuras, fotos e gravuras de diversas etnias para que fosse montado um painel”;</p> <p>7)”Pseudo leitura do texto e ilustração da etnia da noiva à vontade da criança”;</p> <p>8) “leitura do gibi pela professora e roda de conversas espontâneas e para questionamentos sobre o tema abordado”</p> <p>9) Não há especificação.</p>
<p>1) Rodas de conversa;</p> <p>2) Observação na caixa-espelho;</p> <p>3) Conto e Reconto;</p>	<p>1) Não há especificação;</p> <p>2) Não há especificação;</p> <p>3) Não há especificação;</p>	<p>1) Conversas a respeito de cada criança;</p> <p>2) Não há especificação;</p> <p>3) leitura do livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, com verificação do entendimento das crianças pela</p>

<p>4) Audição de músicas; 5) Apresentação de um grupo de capoeira; 6) Recortes de figuras; 7) Conscientização em reunião de pais.</p>	<p>4) Não há especificação; 5) Não há especificação; 6) Não há especificação; 7) “Conscientização da importância das diferentes culturas, bem como sua contribuição na construção da sociedade brasileira”.</p>	<p>história; 4) Não há especificação; 5) Apresentação do grupo e posterior interação com as crianças; 6) Pesquisa e recorte de figuras das diversas etnias; 7) Não há especificação.</p>
<p>1) Roda de conversa sobre diferenças, semelhanças e preferências pessoais 2) Visualização no espelho de cada criança 3) Aula coletiva 4) Contação de história 5) Tonalidades 6) Contorno do corpo 7) Confeção de painel 8) Exibição e interpretação de filme 9) Dia da consciência negra</p>	<p>1) Não há especificação 2) Discutir aspectos físicos 3) Conversar sobre diversidade; enfatizar que as diferenças devem ser respeitadas 4) Não há especificação 5) Observação das cores e valorização das diferenças 6) Explorar as diferenças físicas e individuais 7) Não há especificação 8) Não há especificação 9) Não há especificação</p>	<p>1) Não há especificação 2) Não há especificação 3) “As crianças puderam perceber semelhanças e diferenças entre flores (cores, formatos e tamanhos) e animais” 4) Leitura do livro “Menina Bonita do laço de fita” 5) “Comparação de todas as tonalidades dos braços” 6) “Contorno do corpo de uma menina e um menino sorteado na sala” 7) “Confeção de um painel com gravuras de pessoas (homens, mulheres, crianças e suas etnias)” 8) Foi exibido o filme “Madagascar”e, após a exibição, a interpretação oral do filme, “salientando as belezas da África” 9) “Representação gráfica sobre o dia da consciência negra – após verem o caderno com a inauguração do Centro Municipal de Cultura Afro-brasileira, além de</p>

10) Decoração da Unidade Escolar	10) Não há especificação	sua divulgação e finalizando com um debate sobre a importância das relações étnico-raciais” 10) “Decoração do corredor da U.E. com painéis confeccionados em EVA, entre as diversas figuras colocamos bonequinhos(as) de diversas etnias”
1) Hora da história 2) Rodas de Conversa 3) Desenhos livres 4) Modelagem com argila e massa para modelar 5) Dramatizações 6) Brincadeiras com as famílias de boneco de pano 7) músicas 8) montagem de painéis 9) Dobraduras 10) Explorar cartazes, panfletos, desenhos, gibis, histórias infantis 11) Exposição na escola de figuras de pessoas, com diferentes etnias - raça	1) Não há especificação 2) Não há especificação 3) Não há especificação 4) Não há especificação 5) Não há especificação 6) Não há especificação 7) Não há especificação 8) Não há especificação 9) Não há especificação 10) Não há especificação 11) Não há especificação	1) Não há especificação 2) Não há especificação 3) Não há especificação 4) Não há especificação 5) Não há especificação 6) Não há especificação 7) Não há especificação 8) Não há especificação 9) Não há especificação 10) Não há especificação 11) Não há especificação
1) Contação de História 2) Dramatização em teatro vivo 3) Roda de conversa 4) Utilização de Sucatas	1) Mostrar que “cada criança é como nasceu e deve ser respeitada mutuamente” 2) Não há especificação 3) Identificar “cor de pele, cor de olhos, cabelos e raças” 4) Não há especificação	1) Contação do livro “Menina Bonita do Laço de Fita” 2) “A menina representando a personagem da história, na janela e fantoches com a professora narrando” 3) “É na roda de conversa que o assunto se abrange; onde cada um tem sua vez de expor suas idéias” 4) Confeção de fantoches
1) Pesquisa nos meses de maio e junho,	1) Não há especificação	1) “Pesquisa com os alunos, pais sobre: raças, culturas,

<p>durante os festejos da festa junina</p> <p>2) Folclore</p> <p>3) Festa da Família</p>	<p>2) Não há especificação</p> <p>3) Não há especificação</p>	<p>alimentos típicos, danças regionais do país, etc”</p> <p>2) Trabalho com folclore brasileiro durante o mês de agosto com as atividades “pesquisas do folclore por regiões, cultura, alimentos típicos, origens das famílias dos alunos, brincadeiras antigas, lendas”</p> <p>3) Ao final do trabalho sobre folclore foi realizada a festa da família com exposição dos materiais produzidos durante as atividades e objetos antigos levados pelos alunos</p>
<p>1) Literatura voltada a histórias infantis que abordem o tema.</p>	<p>Introduzir nas aulas a literatura afro-brasileira.</p>	<p>Contação das histórias e a visualização das gravuras pelas crianças para uma posterior discussão em rodas de conversa, demonstrando que tudo tem cor, e que “cada um tem uma cor/raça mas que independente disso somos todos iguais”.</p>
<p>1) Caixa com espelho;</p> <p>2) Músicas e rodas cantadas de diferentes culturas;</p> <p>3) Rodas de conversa;</p> <p>4) Lista com nomes;</p> <p>5) Histórias que trabalhem as diferenças;</p> <p>6) Culinária afro;</p> <p>7) Criação de textos coletivos;</p> <p>8) Brincadeiras e jogos;</p>	<p>1) Demonstrar que “cada criança é um ser único, com suas características próprias”;</p> <p>2) não há especificação;</p> <p>3) Feitas para que as crianças se apresentassem;</p> <p>4) Demonstrar a origem de cada um delas;</p> <p>5) não há especificação;</p> <p>6) não há especificação;</p> <p>7) não há especificação;</p> <p>8) Buscar suas origens;</p>	<p>1) não há especificação;</p> <p>2) não há especificação;</p> <p>3) não há especificação;</p> <p>4) A lista era feita com os “nomes das crianças e sua respectiva origem (raça)”</p> <p>5) A partir das histórias contadas para as crianças foram desenvolvidas atividades como dramatização, desenhos livres, recortes, modelagem e dobraduras.</p> <p>6) não há especificação;</p> <p>7) feitos de forma oral e escrita;</p>

<p>9) Utilização de fantoches; 10) Filmes e desenhos sobre a África; 11) Curiosidades sobre o continente africano; 12) Provérbios africanos</p>	<p>9) não há especificação; 10) não há especificação; 11) não há especificação; 12) não há especificação.</p>	<p>8) não há especificação; 9) não há especificação; 10) não há especificação; 11) não há especificação; 12) não há especificação.</p>
<p>1) Projeto: “O Mundo é Colorido”; 2) Conversa com os pais.</p>	<p>1) “Conscientizar as crianças que não há diferença alguma, negros, japoneses, pardos e amarelos, todos somos iguais” 2) Conscientizar os pais que “muitas vezes o preconceito vem de casa”.</p>	<p>1) Foi utilizado neste projeto rodas de conversa, histórias, recorte, colagem e painéis. Este projeto foi iniciado pela professora por haver uma criança negra em sua sala em que ela não era chamada pelo nome, mas de “pretinha”; 2) A professora aproveitou a reunião de pais para falar sobre o ocorrido e mostrar que os pais também são responsáveis ao passar valores aos filhos, ressaltando a importância do diálogo entre pais e filhos.</p>
<p>1) Contação de histórias; 2) Rodas de conversa; 3) Confeção de painéis;</p>	<p>1) Trabalhar as diferenças; 2) Trabalhar as diferenças; 3) Trabalhar as diferenças;</p>	<p>1) A história escolhida para ser contada e recontada foi a do “Patinho Feio”, que foi contada para as crianças, feito um trabalho em cima da história e recontada depois, com a ajuda delas; 2) Foi-se conversado com as crianças a respeito da história e da percepção dela com os demais trabalhos e o cotidiano deles; 3) Cada criança carimbou sua mão com a cor de tinta de sua escolha em um papel que foi transformado em um patinho. Depois a professora demonstrou que a beleza do painel feito com os desenhos estava no fato de estar</p>

4) Figuras recortadas.	4) Trabalhar as diferenças.	colorido, pelas diversas cores dos patinhos; 4) A professora levou figuras de pessoas diferentes e de diversas etnias, e comparou as pessoas com o painel, mostrando que como os patinhos as pessoas também tinham cores diferentes, sempre remetendo à história do “patinho feio” e da aceitação da diferença.
1) Rodas de conversa; 2) Contação de histórias; 3) Bonecos de fantoche; 4) Música; 5) Apresentação do globo terrestre; 6) Observação do espelho; 7) Desenho feito pelas crianças; 8) Desenho feito pelos pais; 9) Observação de uma pintura de Tarsila do	1) Não há especificação; 2) Não há especificação; 3) Não há especificação; 4) Não há especificação; 5) Dar uma noção e introduzir os alunos no uso de mapas e material semelhante, “familiarizando-os com estes instrumentos e conceitos”; 6) Auto-conhecimento; 7) Auto-conhecimento; 8) Demonstrar as diferenças físicas e étnicas das famílias;	1) Cada um ia descrevendo suas características físicas, observando também quem era parecido com quem, “quem era maior, menor, tinha cabelos mais lisos, enrolados, etc.”; 2) 3 histórias foram contadas e recontadas, conversando sobre elas e o que elas ensinavam; 3) Utilizados para contar as histórias; 4) Uma música de Gana, na língua da região, foi ensinada às crianças, com auxílio de CD, ouvindo a música e brincando com pedras, “pois é assim que se brinca na África”; 5) A professora levou um globo terrestre para a sala de aula e mostrou para as crianças onde fica a África e o Japão; 6) Observação da própria imagem no espelho, para conhecimento de si mesmas; 7) Desenho de auto-retrato; 8) Foi pedido aos pais que desenhassem a sua família “salientando os caracteres físicos e étnicos”, para que as

Amaral.	9) Não há especificação.	crianças levassem para a escola; 9) Apresentação do quadro “Os Operários”, contando a biografia da pintora, com uma professora vestida como se fosse ela. As crianças puderam fazer uma entrevista com a personagem, e depois da leitura do quadro cada um pintou o seu próprio.
1) Contação da história “Bruna e a Galinha D’angola”.	Trabalhar as diferenças e a cultura afro-descendente, despertando o interesse das crianças neste assunto.	Foi contada a história do referido livro para todas as crianças da escola (por período) no pátio da EMEI, para que cada professora trabalhasse depois em sala de aula com rodas de conversa e confecção de galinha de angola com argila e EVA. Depois foi feita exposição nas salas dos desenhos e trabalhos das crianças.
1) Confecção de bonecos e fantoches com sucata, retalhos e lã; 2) Contação de histórias; 3) Rodas de conversa; 4) Pesquisas com pais e familiares; 5) Confecção de instrumentos musicais da	1) não há especificação; 2) Trabalhar a cultura africana “com as crianças por meio das histórias e lendas (livros) e músicas africanas”; 3) não há especificação; 4) propiciar aos pais a possibilidade de reflexão sobre a questão étnico-racial;	1) Algumas histórias foram trabalhadas com a construção dos bonecos que representam os personagens, feitos com lãs e retalhos; 2) A história da vinda dos negros ao Brasil foi contada de “maneira bem simples”, explanando que os portugueses chegaram aqui e precisavam de pessoas para trabalhar em suas lavouras de cana-de-açúcar, e que foram até a África e “capturaram/prenderam os negros e os trouxeram para o Brasil para trabalharem como escravos”, mas enfatizando que eles em seus países tinham seus costumes, histórias, brincadeiras, músicas, instrumentos musicais, etc. 3) não há especificação 4) não há especificação 5) Confecção de instrumentos como o Caxixi (tipo de chocalho), Calimba (instrumento de corda) e Cuíca, com

<p>cultura africana;</p> <p>6) Brincadeiras/jogos da cultura africana;</p> <p>7) audição de CD de músicas infantis africanas;</p> <p>8) Confecção de cartazes;</p> <p>9) Confecção de bonecos de massinha de biscoito e argila;</p> <p>10) Lista de palavras.</p>	<p>5) não há especificação;</p> <p>6) não há especificação;</p> <p>7) não há especificação;</p> <p>8) Registro das pesquisas feitas pelas crianças;</p> <p>9) “Para enfeite e para brincar”;</p> <p>10) não há especificação.</p>	<p>materiais recicláveis e/ou de baixo custo, como rolinho de papel higiênico, casca de coco, lata de metal, arroz, barbante, etc.</p> <p>6) As crianças puderam conhecer jogos africanos como a “Mancala” e o “Jogo da Semeadura”;</p> <p>7) A professora tentou cantar as músicas em dialetos africanos, mesmo sem ter as letras escritas em mãos;</p> <p>8) Foram confeccionados cartazes com letras de música, figuras, histórias, etc;</p> <p>9) Confecção de bonecos a partir de materiais como argila e massa de biscoito;</p> <p>10) Foi feita uma lista de palavras (com nomes de frutas e animais) no dialeto africano conhecido como “Umbundu” em uma tabela na qual as identificava com as respectivas figuras e denominações em português.</p>
<p>1) Contação de 20 histórias ao longo do ano letivo que abordassem a diversidade.</p>	<p>Trabalhar a diversidade e fazer a abordagem de diversos temas pertinentes com o auxílio de histórias.</p>	<p>Após as leituras sempre eram feitas rodas de conversa e em alguns momentos as crianças também ilustravam as histórias.</p>
<p>1) Roda de Conversa</p> <p>2) Ilustração da diversidade</p> <p>3) Trabalho com as cores</p> <p>4) Auto-observação no espelho</p> <p>5) observação dos colegas</p> <p>6) brincadeira “com quem me pareço)</p> <p>7) Contorno do amigo no chão</p> <p>8) desenho de um amigo</p> <p>9) diferenças entre as crianças (cabelos, pés, mão, cor...)</p>	<p>1) Não há especificação</p> <p>2) Não há especificação</p> <p>3) mostrar a importância de todas as cores</p> <p>4) Não há especificação</p> <p>5) Não há especificação</p> <p>6) Não há especificação</p> <p>7) Não há especificação</p> <p>8) Não há especificação</p> <p>9) Não há especificação</p>	<p>1) Não há especificação</p> <p>2) “figuras ilustrando a diversidade humana no pátio e na identificação dos banheiros das crianças da EMEI”</p> <p>3) Não há especificação</p> <p>4) Não há especificação</p> <p>5) Não há especificação</p> <p>6) Não há especificação</p> <p>7) Não há especificação</p> <p>8) Não há especificação</p> <p>9) Não há especificação</p> <p>10) Não há especificação</p>

<p>10) Atividade sobre a família (tipos de família – negras e brancas) 11) nome da turma “Joaninha”</p> <p>12) Recortes e colagens no dia dos pais 13) Exposição do jornal na sala com curiosidades (notícias de gente famosa da raça negra)</p>	<p>10) Não há especificação</p> <p>11) Relacionar as cores do inseto com as das pessoas 12) Não há especificação 13) Não há especificação</p>	<p>11) Não há especificação</p> <p>12) Não há especificação 13) Não há especificação</p>
<p>1) Contação de história</p> <p>2) Imagem no espelho</p>	<p>1) “Observar as diferenças étnicas, culturais e de relação de gênero”</p> <p>2) Enforçar as diferenças</p>	<p>1) Leitura compartilhada do livro “Crianças como você”. “A cada leitura realizada, eram comparadas as semelhanças existentes entre as pessoas que as crianças conheciam, ou eram citados casos semelhantes”</p> <p>2) Observação da imagem no espelho, conversando sobre o perfil das crianças. Após isso, desenho e discussão com todo o grupo</p>
<p>1) Roda de conversa sobre respeito e valorização das diferenças 2) Confecção de mural sobre etnias 3) Texto coletivo sobre as diferenças 4) Confecção de personagens da história com diversos materiais 5) Confecção de livro relacionado com o tema 6) Desfile das crianças ressaltando sua beleza 7) Dramatização das histórias 8) Recorte e colagem</p>	<p>1) Não há especificação</p> <p>2) Não há especificação 3) Não há especificação 4) Não há especificação</p> <p>5) Não há especificação</p> <p>6) Não há especificação 7) Não há especificação 8) Não há especificação</p>	<p>1) Não há especificação</p> <p>2) Não há especificação 3) Não há especificação 4) Não há especificação</p> <p>5) Não há especificação</p> <p>6) Não há especificação 7) Não há especificação 8) Não há especificação</p>
<p>1) Contação de história</p>	<p>1) Abordar temas da diversidade brasileira</p>	<p>1) Era feita a leitura da história para que, em seguida, se realizassem atividades;</p>

2) Roda de conversa	1) Não há especificação	2) Após a leitura da história “O dia em que o arco-íris estancou a chuva”, do livro Oxumaré, o arco-íris, foi feita roda de conversa sobre o arco-íris e sobre as histórias de deuses africanos trazidos para o Brasil com os escravizados;
3) Roda de conversa	3) Não há especificação	3) Após a leitura da história “A pequena porta-estandarte” foi feita roda de conversa sobre o carnaval, iniciando discussão sobre quem foi Ganga Zumba;
4) Roda de conversa	4) Não há especificação	4) Após a leitura da história “Zumbi e o dia da consciência negra” foi feita roda de conversa sobre “Ganga Zumba, Zumbi e os escravos negros brasileiros”;
5) Confeção de personagem	5) Não há especificação	5) Após leitura da história “O pássaro da chuva” foi confeccionado pássaro com sulfite;
6) Desenho	6) Não há especificação	6) Após o filme “Kiriku e a feiticeira” foram feitos desenhos dos personagens a partir de desenho na lousa da professora;
1) Contação e dramatização de história	1) Trabalhar as diferenças existentes na sala	1) Leitura e dramatização do livro “Menina bonita do laço de fita”;
2) Confeção de cartaz	2) Expressar a diversidade	2) “As crianças procuraram figuras de diferenças em revistas e panfletos”.
1) Confeção de fantoche	1) Apresentar em exposição	1) foi confeccionado fantoche representando o “rei negro do presépio”;
2) Confeção de fantoche	2) Não há especificação	2) Confeção de boneca com feição de seis anos de idade, “ficou caracterizada como a mulata brasileira – parda, lábios carnudos, olhos grandes, bochecha rosada, cabelos escuros e longos; garota alta de pernas grossas”

QUADRO 2.3 Análise 3 – Resultados Obtidos

Este terceiro quadro refere-se aos resultados obtidos nos trabalhos desenvolvidos pelas escolas ao se proporem desenvolver projetos voltados à reeducação das relações étnico-raciais. As informações detalhadas sobre os relatórios estão contidas no capítulo II desta dissertação.

<p>Notou-se com o desenvolvimento desse trabalho a diminuição das dificuldades, havendo mais cooperação e interação entre todos os elementos da Unidade Escolar. Depois de um tempo foi observado uma mudança nas crianças, eles já chamavam uns os outros pelo nome, não o deixavam mais de lado.</p>
<p>Percebi que sempre que algum dos alunos mais atentos viam um amigo brincando sozinho, se aproximava e brincava junto e outras vezes eu chamava algum relembra a história e mostrava o amiguinho brincando sozinho. Dessa forma a classe teve uma mudança positiva tornando-se mais unidos.</p>
<p>As crianças amaram as histórias e se envolveram muito em todas as atividades. Comentavam a respeito de suas características e diziam que eram assim por que “puxaram” o pai e a mãe.</p>
<p>Nosso maior resultado está sendo o respeito dos alunos, professores, funcionários e comunidade para com a diversidade presente em nossa unidade escolar.</p>
<p>Com o desenvolvimento do presente projeto as crianças tiveram a oportunidade de conhecer a história dos negros, bem como um pouco de sua cultura, refletindo e participando de atividades que as colocaram frente à frente à heterogeneidade da nossa sociedade, abrindo caminhos para que elas reconhecessem e continuem reconhecer que as pessoas são diferentes e que essas diferenças já existiam e continuarão a existir; realidade essa, com a qual terão que conviver por toda a vida.</p>
<p>Com auxílio das histórias foi possível abordar muitos assuntos principalmente a Diversidade, que não somos iguais (cor/raça, porte físico, personalidade). Nas reuniões de pais, Festa da Família e muitas vezes no momento de entregar as crianças, os Pais relatavam os comentários que os filhos faziam em casa das histórias trabalhadas na sala de aula.</p>
<p>Do ponto de vista sócio-afetivo, as crianças passaram a ter uma auto-imagem positiva, cada qual percebendo a própria identidade, sendo valorizada na suas possibilidades de ação e crescimento, na medida em que desenvolvia o processo de socialização e interação com o grupo. As crianças compreenderam as diferenças, existentes ao nosso redor, como algo capaz de promover a cultura nacional.</p>
<p>Percepção de uma mudança no comportamento e na postura das crianças. Resgate da auto-estima de todos. Mudança de comportamento das crianças, que passaram a acolher melhor uma aluna que era discriminada pelo grupo.</p>
<p>AS diferenças étnico-raciais foram ressaltadas naturalmente, onde as crianças aprenderam a respeitar para serem respeitadas, conquistando os elogios e garantindo o valor da auto-estima.</p>
<p>Não tive problemas com a turma com relação a etnia e a raça, porque sempre enfatizo o respeito, o amor e principalmente a amizade entre as pessoas.</p>
<p>Percepção de uma mudança no comportamento e na postura das crianças, resgate da auto-estima e mudança de comportamento das crianças, que passaram a acolher melhor uma aluna que era discriminada pelo grupo.</p>
<p>Excelente relacionamento entre os alunos não somente da sala de aula como os demais alunos da UE.</p>

QUADRO 2.4 Análise 4 – Referências de Materiais Utilizados (página 62)

Este quarto quadro refere-se às referências e materiais utilizados nos trabalhos desenvolvidos pelas escolas ao se proporem desenvolver projetos voltados à reeducação das relações étnico-raciais. As informações detalhadas sobre os relatórios estão contidas no capítulo II desta dissertação.

Livros:

AIBE, Bernardo. **A Ovelha Negra**. Ilustração de Mariana Massarani. São Paulo: Mercury Jovem, 2000.

ALCÂNTARA, Ivan. **Nem Todo Mundo Brinca Assim!: Conversando Sobre Identidade Cultural**. Ilustrações de Newton Foot. São Paulo: Escala Educacional, 2004.

ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a Galinha D'Angola**. Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica e Pallas Editora, 2000.

ANHOLT, Laurence. **Eu Gosto de Mim**. Ilustração de Adriano Gon. Porto, PT: Civilização, 2000

BARBOSA, Rogério Andrade. **Contos Africanos para Crianças Brasileiras**. Ilustrações de Maurício Veneza. São Paulo: Paulinas, 2004

BERMOND, Monique. **O Pássaro da Chuva**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1982.

BELINKY, Tatiana. **Diversidade**. Coleção Camaleão. São Paulo: Quinteto Editorial, 1999.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **O Patinho Feio**. São Paulo: DCL, 2006.

CAMPOS, Carmem Lúcia. **Não Tem Dois Iguais**. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

CANDAU, Vera Maria (org). Somos Todos Iguais?. In: **Escola Discriminação e Educação em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

COELHO, Raquel. **Berimbau**. São Paulo: Ática, 1993.

COOKE, Trish. **Tanto, Tanto!**. Ilustração de Helen Oxenbury. Lisboa: Gatafunho, 2005.

DIOUF, Sylviane Anna. **As tranças de Bintou**. Ilustrações de Shane W. Evans. Tradução de Charles Cosac. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

DUGNANI, Patrício. **O Seu Lugar**. São Paulo: Paulinas, 2005.

DURAN, Loles. **Amigos**. Ilustrações de Perico Pastor; tradução de Maria Luiza Garcia Prada. Coleção Estrela. São Paulo: Paulinas, 1998.

FAMÍLIAS, As. [Referência não Encontrada].

FIUZA, Elza. **A Galinha Ruiva**. Texto original de Ana Maria Machado. Ilustração de Leninha Lacerda. São Paulo: Moderna, 2004.

FRIES, Claudia. **Um porco vem morar aqui!**. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque Book, 2000.

FURNARI, Eva; CARVALHO, Denise; DREYFUSS, Sônia. **Bilibibo**. Aparecida de Goiânia, GO: Formato, 2001.

GARCIA, Osório. **Brincar pra quê? - Importância do Lazer**. Belo Horizonte: Editora Fapi, 2002.

GODOY, Célia. **Ana e Ana**. Ilustração de Fê. São Paulo: DCL, 2003.

GRIMM, Jacob, GRIMM, Wilhelm Karl. **Branca de Neve e os Sete Anões**. Ilustração de C. Hunzner Fisher; Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Scipione, 1994.

GRISOLIA, Dulcy (adapt.). **Chapeuzinho Vermelho**. Ilustração de Carlos Edgar Herrero; edição de Ceciliany Alves. São Paulo: FTD, 2000.

HUAINIGG, Franz-Joseph. **Meus Pés são a Cadeira de Rodas**. Ilustração de Verena Ballhaus. São Paulo: Scipione, 2005.

KINDERSLEY, Anabel e KINDERSLEY, Barnabas. **Crianças Como Você**. Tradução de Mário Vilela Filho. São Paulo: Editora Ática, 2000.

KING, Stephen Michael. **Pedro e Tina: Uma Amizade Muito Especial**. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque Book, 1999.

KÓVACS, Anamaria. **Cachinhos Dourados**. Curitiba: Letternet, 2007.

LESLEY, Newson. **Tudo Sobre o Ser Humano**. São Paulo: FTD, 1997.

LIMA, Heloisa Pires, GNEKA, Georges e LEMOS, Mario. **A Semente que Veio da África**. Ilustração de Veronique Dadjo. São Paulo: Salamandra, 2006.

LODY, Raul. **Crianças – Olhar a África e ver o Brasil**. Ilustração de Pierre Verger. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. Ilustrações de Claudius. Coleção Barquinho de Papel. São Paulo: Ática, 2000.

_____ (org). **O Tesouro das Virtudes para Criança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

MCKEE, David. **Elmer, o Elefante Xadrez**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa. **A Bonequinha Preta**. Ilustração de Ana Raquel. Belo Horizonte: Lê, 2004, 3ª ed.

PARR, Todd. **Tudo Bem Ser Diferente**. Tradução de Marcelo Bueno. São Paulo: Pandabooks, 2002.

PAZ, Maria Luisa A. Lima. Moisés e o Faraó. In: **A Bíblia para Crianças**. Barueri, SP: Girassol, 2003.

_____. José no Egito. In: **A Bíblia para Crianças**. Barueri, SP: Girassol, 2003.

PMSP/SME. **Toinzinho Apresenta: “Zumbi e o Dia da Consciência Negra”**, Novembro de 2001.

PRADO, Ana Dalva do. **Mariposa ou Borboleta**. Ilustração de André Neves. São Paulo: Ave-Maria, 2007.

PRANDI, Reginaldo. **Oxumarê, o Arco-Íris**. Editora Companhia das Letrinhas. 2007

REIS, Lúcia. **A Zebrinha Preocupada**. São Paulo: FTD, 2000.

ROCHA, Ninete e VENTURA, Nancy Caruso. **Yrajang: A Canoa Encantada**. Ilustrado por Roberta Carvalho. São Paulo: Noovha América, 2006.

ROCHA, Ruth. **O Amigo do Rei**. Ilustração de Eva Furnari. São Paulo: Ática, 2002.

_____. (adapt.) **Romeu e Julieta**. São Paulo: Ática, 1997.

RENARD, Daniel. **A Pequena Porta-Estandarte**. São Paulo: SEED Editorial, [s.d.]

RYLANT, Chyntia. **A Velhinha Que Dava Nome às Coisas**. Ilustração de Kathryn Brown. São Paulo: Brinque Book, 1997.

SANTOS, Joel Rufino dos, TEIXEIRA, Jose Flavio. **A Botija de Ouro**. Ilustração de Zéflávio Teixeira. Coleção Curupira. São Paulo: Ática, 1984.

_____. **Gosto de África: Histórias de Lá e Daqui**. Ilustrações de Cláudia Scatamacchia. Rio de Janeiro: Global, 2005.

VARGAS, Giselle, FELIPE, Carlos. **Alegria, Alegria**. Belo Horizonte: Leitura Lv, 1999.

VONN, Cristina. **A Descoberta de Roberta**. São Paulo: Callis, 2003.

ZIRALDO. **Menino Marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

Contos:

O APARECIMENTO do Mundo. [Referência não Encontrada].

BARBOSA, Rogério Andrade. A briga do gato com o rato. In: **Contos Africanos para Crianças Brasileiras**. Ilustrações de Maurício Veneza. São Paulo: Paulinas, 2004

_____. O jabuti de Asas. In: **Contos Africanos para Crianças Brasileiras**. Ilustrações de Maurício Veneza. São Paulo: Paulinas, 2004

A CASA Colorida. [Referência não Encontrada].

COELHO, Carolina Caes. **A Tartaruga e a Lebre**. Ilustração de Rigol. Barueri, SP: Girassol, 2008.

A GALINHA que criava um ratinho. In: **O Tesouro das Virtudes para Criança**. Ana Maria Machado (org.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

O PEQUENO herói de Holanda. In: **O Tesouro das Virtudes para Criança**. Ana Maria Machado (org.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

PRANDI, Reginaldo. O dia em que o arco-íris estancou a chuva. In: **Oxumarê, o Arco-Íris**. Editora Companhia das Letrinhas. 2007

Lendas:

MORAES, Rosalina Rocha Araújo. **A Lenda do Saci Pererê**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/folclore/a-lenda-do-saci-perere/>>.

RIBEIRO, Gonçalves. O Negrinho do Pastoreio. In: **Histórias e Lendas do Brasil**. Ilustrações de J. Lanzellotti. São Paulo: APEL Editora, [s/d]. Disponível em: <<http://www.terrabrasileira.net/folclore/regioes/3contos/negrinho.html>>.

Músicas:

CÂMARA, E. ; SIQUEIRA, C. T. ; GONÇALVES JUNIOR, L. **Vivências em Capoeira**. Brasil/Português; Meio de divulgação: Digital; Local do evento: UFSCar; Cidade: São Carlos; Inst. promotora: UFSCar, 1998 (Produção de CD).

JOLY, Ilza Zenker Leme; SANTIAGO, Glauber Lúcio Alves. **CD de Musicalização da UFSCar**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2000 (CD musical).

NOBRE, Dudu (intérprete). **Liberdade, liberdade! Abra as asas sobre nós!**. Música de Niltinho Tristeza, Preto Jóia, Vicentinho e Jurandir. Samba-enredo original Imperatriz Leopoldinense, Rio de Janeiro, 1989.

TOQUINHO. Errar é Humano. In: **Canções dos Direitos das Crianças**. CD, [s.n.], 1997.

XUXA (intérprete). A Linda Rosa Juvenil. In: **Xuxa só para Baixinhos 7**. Rio de Janeiro: Som Livre, 2007.

Filmes:

KIRIKÚ e a Feiticeira. Animação. Origem: França. Direção e Roteiro: Michel Ocelot. 1998, 1 DVD (74 min). Título Original: Kirikou Et La Sorcière.

MADAGASCAR. Animação. Origem: EUA. Direção: Eric Darnell, Tom McGrath. Roteiro: Mark Burton, Billy Frolick, Tom McGrath, Eric Darnell. 2005, 1 DVD (80 min); Título Original: Madagascar.

PROCURANDO Nemo. Animação. Origem: EUA. Direção e Roteiro: Andrew Stanton. Produção: Graham Walters. Desenho de Produção: Ralph Eggleston. Pixar Animation Studios / Walt Disney Pictures. 2003, DVD (101 min). Título original: Finding Nemo.

TAINÁ – Uma Aventura na Amazônia. Origem: Braisl. Direção: Tânia Lamarca e Sérgio Bloch. Produção: Pedro Rovai. Elenco: Eunice Baía e outros. Roteiro: Cláudia Levay e Reinaldo Moraes, 2000, 1 DVD (96 min).

SÍTIO do Pica-pau Amarelo - A Cuca Vem Pegar. Origem: Brasil. Direção: Geraldo Casé. Atores: Zilka Salaberry e outros. Roteiro: Wilson Rocha. 1977, VHS – COR (92 min).

Artigos:

MADAGASCAR e Seus Bichos Curiosos. In: **Revista Ciência Hoje**. n.106, mai/2006.

SOMOS todos iguais. [Referência não Encontrada].

Poemas:

PESSOA, Fernando. Havia um Menino. In: **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1965.

ANDRADE, Calos Drummond de. Classe Mista. In: **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. p.1023. (Centenário Drummond).

Obras Artísticas:

AMARAL, Tarsila do. **Operários**. 1933. Colorido, óleo sobre tela. 150 cm x 205 cm. Coleção do Governo do Estado de São Paulo.

As perguntas desencadeadoras das entrevistas com as professoras e diretoras

- 1) Como as atividades promovidas pela (escola/por você) durante o ano de 2006 contribuíram para a educação das relações étnico-raciais?
- 2) Me conte, de 2006 para cá, suas experiências no sentido de promover a educação das relações étnico-raciais. Que resultados você tem verificado no âmbito da escola?
- 3) De que instrumentos, materiais, (a escola/você) se vale para planejar atividades e trabalhos para a educação das relações étnico-raciais?
- 4) Como tem sido para você, como (diretora/professora) e pessoa, desenvolver essas atividades? Você acha que mudou alguma coisa na sua vida pessoal e na sua prática profissional? Ou não? Justifique.
- 5) Você quer falar ou me contar mais alguma coisa que não perguntei e que considera importante?
- 6) Você quer me perguntar alguma coisa?

QUADRO – Análise das entrevistas

Unidades de Significado	Temas	Dimensões
A família de Antonieta sempre desempenhou papel fundamental para a construção de sua identidade étnico-racial porque discutia sobre essas questões em casa, apoiava e sempre deixou claro que o racismo era mascarado e que, sendo negra, teria que ser melhor que os outros para ser boa.	Papel da família	A educação das relações étnico-raciais na família.
Antonieta acredita, a partir dos resultados percebidos, que qualquer trabalho é importante, mesmo que seja feito com um grupo pequeno de crianças, é essa a função, buscar as mudanças nas relações e assim, mesmo que não sejam muitas pessoas, aquele grupo de crianças, a escola, os pais poderão ampliar horizontes. Ela acredita que essa é a função e se sente satisfeita por ter participado disso.	Todos os resultados são importantes na educação das relações étnico-raciais	A educação das relações étnico-raciais na escola e na sala de aula
Lélia aponta a necessidade de cursos de formação continuada tanto para os(as) professores(as) mais antigos quanto os mais novos(as). Ela lembra de um curso feito em 2004, Gerando Cidadania, em que outras professoras deram oficinas a partir de suas experiências. Com isso, ela solicita que sejam oferecidos mais cursos de formação continuada.	Formação continuada	Educação das relações étnico-raciais e a formação continuada
Luíza diz que o momento de parar para refletir sobre sua prática, planejá-la e pensar sobre a influência de sua prática na vida dos alunos é de muita aprendizagem, isto porque ela acredita que este momento, o de refletir e analisar você mesma, é um avanço.	Reflexão sobre a prática docente	Educação das relações étnico-raciais na escola e na sala de aula
Para Inaycira, durante a militância no movimento negro ela aprendeu a lutar, aprendeu o que é preciso fazer, de que forma, para mudar e reverter o racismo e a discriminação.	Aprendizagens no movimento Negro.	Educação das Relações Étnico-raciais na convivência com outras pessoas e outros espaços não-escolares