

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

# **FORMAÇÃO DE INTELLECTUAIS NEGROS E NEGRAS:**

A EXPERIÊNCIA DE ASSESSORES/AS EDUCACIONAIS PARA  
ASSUNTOS DA COMUNIDADE NEGRA NO ESTADO DE SÃO PAULO

**Erivelto Santiago Souza**

**São Carlos  
2009**

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

# **FORMAÇÃO DE INTELLECTUAIS NEGROS E NEGRAS:**

**A EXPERIÊNCIA DE ASSESSORES/AS EDUCACIONAIS PARA  
ASSUNTOS DA COMUNIDADE NEGRA NO ESTADO DE SÃO PAULO**

**Erivelto Santiago Souza**

Dissertação apresentada à Banca examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação; Área de concentração: Metodologia de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Waldenez de Oliveira

**São Carlos**

**2009**

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

S729fi

Souza, Erivelto Santiago.

Formação de intelectuais negros e negras : a experiência de assessores/as educacionais para assuntos da comunidade negra no estado de São Paulo / Erivelto Santiago Souza. -- São Carlos : UFSCar, 2010.  
171 f.

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

1. Práticas sociais e processos educativos. 2. Combate ao racismo. 3. Movimento negro. 4. Relações raciais. I. Título.

CDD: 370 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

Profª Drª Maria Waldenez de Oliveira

Prof. Dr. Ronilson de Souza Luiz

Profª Drª Lúcia Maria de Assunção Barbosa



---

Ronilson de Souza Luiz  
Lucia Maria de Assunção Barbosa



Dissertação realizada no quadro de estudos do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar), do Grupo e da Linha de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, com bolsa de estudos financiada pela FAPESP.



## **Agradecimentos**

*À Universidade Federal de São Carlos, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de desenvolver o presente estudo.*

*À FAPESP pelo apoio financeiro.*

*À Profa. Dra. Maria Waldenez de Oliveira, Wal, pela orientação dedicada, segura e sempre presente.*

*À Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Petrô, principal responsável pela minha formação como pesquisador iniciante comprometido com minha comunidade de destino, os/as negros/as.*

*À Profa. Lúcia Maria de Assunção Barbosa pelos ensinamentos e incentivos nesses anos que participei do NEAB/UFSCar.*

*Ao Prof. Dr. Ademil Lopes pelas sugestões valiosas que fez durante e após a Banca de Qualificação que tornaram este estudo mais claro e consistente.*

*Ao Prof. Dr. Ronilson de Souza Luiz pela presteza com que aceitou participar da Banca de Defesa, bem como pelas sugestões valiosas nessa cerimônia.*

*Ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar) pelos ensinamentos proporcionados em nossa luta diária que sempre revigora minhas energias.*

*Ao Grupo e à Linha de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” pela convivência e pelos ensinamentos sobre a importância do fazer científico comprometido com uma sociedade mais humana.*

*Aos integrantes do GTAAB que compartilharam comigo momentos preciosos de suas vidas para compor*

*este estudo, sem os quais não seria possível o seu desenvolvimento.*

*À minha família pelo apoio às minhas escolhas que, em muitos momentos, significou não estar presente em ocasiões importantes.*

*À Juliana Dourado Bueno pelo apoio, carinho e paciência.*

*Aos/Às amigos/as que conheci e com os/as quais convivi nos seis anos que morei em São Carlos pelo carinho e amizade.*

*Aos/as moradores/as e ex-moradores/as do alojamento estudantil da UFSCar, em especial os do Bloco E, pelos ensinamentos de superação das adversidades para concluir nossos estudos com sucesso.*

## RESUMO

A presente pesquisa – Formação de intelectuais negros e negras: a experiência de assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra no Estado de São Paulo – foi realizada no âmbito da Linha de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar); do Grupo de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”; e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar (NEAB/UFSCar). Tem como objetivo geral descrever e compreender processos educativos vivenciados, na prática social de combate ao racismo, por assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra que foram formando-se como intelectuais negros/as, junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nos anos 1980, no exercício de suas funções. Ancora-se em estudos sobre educação e relações étnico-raciais no Brasil, bem como em referências teóricas da linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”. Os conceitos-chave deste estudo são *Processos Educativos em Práticas Sociais; Movimento Negro e Educação; Combate ao racismo na educação*. O aprofundamento teórico desses conceitos se deu a partir de estudos da Pedagogia e Filosofia da Libertação, particularmente os apresentados por Paulo Freire e Enrique Dussel; dos movimentos sociais na perspectiva de Alain Touraine e Maria da Glória Gohn; combate ao racismo na educação a partir dos estudos de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, nos quais se toma o debate sobre intelectuais negros/as. A investigação se deu junto ao Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros (GTAAB) que atuou junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo entre os anos 1986 e 1989, tendo desenvolvido políticas e projetos educacionais de combate ao racismo. No intuito de desvelar junto a esses assessores seus processos de formação como intelectuais nessa prática, optou-se por uma postura baseada na Fenomenologia. Como procedimentos metodológicos, o pesquisador se utilizou de consultas a documentos, conversas e entrevistas semiestruturadas com os/as participantes da pesquisa. As entrevistas foram realizadas com cinco pessoas: quatro delas fizeram parte do GTAAB e a quinta não participou diretamente, mas acompanhou de perto as atividades desse Grupo. A análise dos dados aponta que esses/as assessores/as educacionais, ao desenvolver suas atividades junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, buscaram articular conhecimentos oferecidos por suas áreas de formação com os oferecidos por participação em grupos da sociedade civil, particularmente os que se dedicavam à questão étnico-racial. Para isso, eles/as assumiram posturas que podem ser expressas dessa forma: *escrever em muitas mãos; ensinar-aprender com o outro; aprender com as adversidades; estar junto; e fazer junto*.

Palavras-chave: processos educativos. combate ao racismo. intelectual negro. movimento negro. educação das relações étnico-raciais.

# ABSTRACT

The present research - Formation of black intellectuals: the experience of educational Advisors to the Black community issues in the State of São Paulo – was conducted under the Line Search “Social Practices and Educational Processes” that is part of Post-Graduate Program in Education at Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar); under the Research Group “Social Practices and Educational Processes”; and under Center for Studies Afro-Brazilian (NEAB/UFSCar). The research aims to describe and understand educational processes in social practice to combat racism experienced by Advisors to the Black community issues who were forming themselves as black intellectuals when they performed their duties with the Department of Education in the State of São Paulo in 80’s. The research is anchored in the study of education and ethnic-racial relations in Brazil, as well as theoretical references of the Line Search “Social Practices and Educational Processes”. The key concepts of this study are *Social Practices in the Educational Process*; *Black Movement and Education*; *Tackling racism in education*. The deepening of the theoretical concepts are given from studies of Pedagogy and Philosophy of Liberation, particularly those submitted by Paulo Freire and Enrique Dussel. The theory was further from the studies of social movements from the perspective of Alain Touraine and Maria da Glória Gohn; combat racism in education from the studies of Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva and Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, which takes the debate on intellectual black. The research investigated the action of the Working Group for Afro-Brazilian Affairs (GTAAB) who worked with the Department of Education of the State of São Paulo between the years 1986 and 1989, and developed policies and educational projects to combat racism. Seeking reveal the processes of formation of Advisors as intellectuals, we chose a position based on Phenomenology. As methodological procedures, the researcher was used to consult the documents, conversations and semi-structured interviews with participants in the research. Interviews were conducted with five persons: four of them were part of the GTAAB and one of them did not participate directly, but has closely followed the activities of this Group. Data analysis indicates an action of the Advisors educational: at the moment that they develop its activities with the Department of Education of the State of São Paulo, they sought articulate knowledge offered by their areas of training with those offered by participation in civil society groups, particularly those dedicated to ethnic-racial issue. To do that, they took positions which may be expressed thus: *write together, teach and learn from each other, learn from the adversity, being together and doing together*.

Keywords: educational processes. combating racism. intellectual black. black movement. education of ethnic-racial relations.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SIGLA	SIGNIFICADO POR EXTENSO
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CPDCN	Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo
GTAAB	Grupo de Trabalho para Assuntos da Afro-Brasileiros da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
LDB/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB/UFSCar	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPGE/UFSCar	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>6</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>8</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>9</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....</b>	<b>10</b>
<b>SUMÁRIO.....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b><u>1 PROCESSOS EDUCATIVOS EM PRÁTICAS SOCIAIS.....</u></b>	<b><u>22</u></b>
1.1 O ponto de partida.....	22
1.2 Processos Educativos e Práticas Sociais.....	26
<b><u>2 CIDADANIA: LUTA POR DIREITOS E POR PARTICIPAÇÃO .....</u></b>	<b><u>34</u></b>
2.1 Sociedade civil – espaço de atuação dos movimentos sociais.....	35
2.2 Cidadania – luta por direitos e por participação na definição de direitos.....	40
2.3 Movimentos Sociais – breve reflexão sobre a teoria.....	43
<b><u>3 MOVIMENTO NEGRO E ESTADO: COMBATE AO RACISMO NO</u></b>	
<b><u>BRASIL.....</u></b>	<b><u>46</u></b>
3.1 Reflexões sobre raça e racismo no Brasil.....	47
3.2 Combate ao racismo – histórias, lutas e resistências de negros/as.....	52
3.3 Movimento Negro e Educação: combate ao racismo.....	54
3.4 O que diz a produção acadêmica sobre Assessores/as educacionais para Assuntos da Comunidade Negra no Estado de São Paulo?.....	60
3.5 Intelectuais e intelectuais negros/as.....	66
<b><u>4 REVISITANDO EXPERIÊNCIAS DE ASSESSORES/AS</u></b>	
<b><u>EDUCACIONAIS PARA ASSUNTOS DA COMUNIDADE NEGRA E</u></b>	

<b><u>TRAÇANDO CAMINHOS PARA “ENCONTRAR MEMÓRIAS” DE SUAS ATUAÇÕES.....</u></b>	<b><u>76</u></b>
4.1 Metodologia de pesquisa. Do que estou falando?.....	76
4.2 Caminhos para “encontrar memórias” de atuações de Assessores/as Educaçãoais para Assuntos da Comunidade Negra.....	81
4.3 As aproximações, as conversas e as entrevistas: como se desenvolveram?.....	87
<b><u>5 O CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DA ASSESSORIA EDUCACIONAL PARA ASSUNTOS DA COMUNIDADE NEGRA NO ESTADO DE SÃO PAULO.....</u></b>	<b><u>95</u></b>
5.1 Composição da Comissão de Educação e do GTAAB.....	95
5.2 Formação intelectual de Assessores/as educaçãoais para Assuntos da Comunidade Negra no Estado de São Paulo.....	100
<b><u>6 EDUCANDO-SE NO COMBATE AO RACISMO E FORMANDO-SE ENQUANTO INTELLECTUAIS NEGROS/AS.....</u></b>	<b><u>104</u></b>
6.1 Constituição do GTAAB: da Assessoria para Assuntos da Comunidade Negra para o Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros.....	105
6.1.1 Momento histórico-político.....	105
6.1.2 Criação do CPDCN: uma ação política da Comunidade Negra dentro do Estado.....	106
6.1.3 Assessorias dentro das Secretarias: onde estão os/as negros/as no Governo? .....	108
6.1.4 Da Assessoria para o Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros.....	110
6.2 Formação de intelectuais negros/as: a experiência dos membros do GTAAB..	114
6.2.1 Espaço da formação acadêmica: a experiência técnica.....	115
6.2.2 Espaço da militância: educando-se no combate ao racismo.....	117
6.2.3 Espaço do estudo.....	120
6.2.4 Espaço do trabalho: fazer e aprender com o outro e escrever a muitas mãos.. .....	123
6.2.5 Espaço do convívio: conviver com.....	127
6.3 Desdobramentos da atuação no/do GTAAB.....	136
<b><u>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u></b>	<b><u>139</u></b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO PARA CONSULTAR OS DOCTOS .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE C – QUADRO DE SÍNTESE.....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA.....</b>	<b>164</b>

# INTRODUÇÃO

O texto que segue apresenta a dissertação de Mestrado – Formação de intelectuais negros e negras: a experiência de assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra no Estado de São Paulo.

O aprofundamento das referências teóricas e metodológicas ocorreu por meio de atividades desenvolvidas: no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar); no Grupo de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”; nas disciplinas “Pesquisa em Metodologia de Ensino: Práticas Sociais e Processos Educativos”<sup>1</sup> e “Tópicos Especiais em Metodologia de Ensino: Práticas Sociais e Processos Educativos”<sup>2</sup> do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), cursadas, respectivamente, no primeiro e segundo semestres de 2007; e na Linha de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” do PPGE/UFSCar.

Esses espaços (Disciplinas; linha de pesquisa; NEAB/UFSCar; e Grupo de Pesquisa) nos quais participei/participo foram/são importantes para a constituição das referências teóricas e metodológicas da pesquisa em questão porque, por meio deles, passei a me colocar “frente ao mundo”, no sentido que Freire (2002) atribui a essa expressão, com a postura de que investigar e participar são dimensões de um mesmo processo. Barthes (1971, p. 8-9), em uma entrevista sobre os significados de teorias, assinala que teorias funcionam como lentes que nos possibilitam “ver” a realidade; também com essa preocupação de precisar essa compreensão, Oliveira (2003, p. 120) faz saber que teorias são “compreensões de mundo”. Esses entendimentos de teoria ajudaram-me a entender os seus significados, bem como elaborar as referências teóricas e metodológicas da referida pesquisa de mestrado

---

<sup>1</sup> Cursada no PPGE/UFSCar, ministrada pelas Profas. Dras. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Maria Waldenez de Oliveira; Aida Victoria Garcia-Montrone; Ilza Zenker Joly; Roseli Rodrigues de Melo; Elenice Maria Cammarosano Onofre; e pelo Prof. Dr. Luiz Gonçalves Jr.. Essa disciplina é obrigatória para os estudantes ligados à linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”.

<sup>2</sup> Cursada também no PPGE/UFSCar e ministrada pelas professoras e pelo professor citadas/o na nota anterior. Ela tem como objetivo fazer reflexões, análises e discussões de referências teóricas de suporte para a compreensão de Práticas Sociais na América Latina, bem como realizar estudo, análises e discussões de investigações que possibilitam uma melhor compreensão dos processos educativos ocorridos em práticas sociais no nosso continente.

por meio das quais busquei ampliar a compreensão e ter uma visão mais crítica da realidade investigada.

Já no início do curso de Ciências Sociais (2003-2006), essas inquietações estavam latentes. Decidi por esse curso porque acreditava que ele possibilitaria uma formação acadêmica atrelada com a perspectiva de luta contra as injustiças sociais, especialmente o racismo, na nossa sociedade. Entretanto, fui surpreendido com a postura de alguns/as professores/as e colegas de turma que, com frequência, desqualificavam essa perspectiva de formação. Estes/as afirmavam que o racismo no Brasil não existia e por isso não era necessário transformar a realidade marcada por práticas desumanizantes. Diante disso, procurei o NEAB/UFSCar<sup>3</sup>.

Comecei fazer parte do NEAB/UFSCar já em 2003. Participei e organizei atividades, sob a orientação da Profa. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que me possibilitaram fazer conexões entre as áreas da Educação e das Ciências Sociais. Essas conexões têm levado a conhecimentos úteis sobre a situação educacional dos/as negros/as e sobre suas experiências educacionais de combate ao racismo. Como exemplo dessas conexões, cabe citar o estudo de Gonçalves (2000, p. 325), no qual ele mostra que a crença, muito aceita e difundida entre pesquisadores/as da Educação e das Ciências Sociais, de que o sucesso escolar dos/as filhos/as tem relação direta com a escolaridade dos pais e das mães, não é necessariamente confirmada no caso de negros e negras brasileiros/as. Pois, se a assertiva fosse verdadeira, como explicar que avós analfabetos criaram condições para a escolarização de pais de hoje e como estes, apesar muitas vezes com pouca escolarização, estimularam seus filhos a manterem-se nos bancos escolares e a concluírem seus estudos com sucesso?

Silva (2005a, p. 73) corrobora essas reflexões de Gonçalves (2000), ao sublinhar que:

---

<sup>3</sup> NEAB/UFSCar consiste em Fórum de Pesquisa, Ensino e Extensão, com o objetivo de divulgar e produzir conhecimentos relativos e de interesses dos/as Afro-Brasileiros/as, ou seja, ele se apresenta como um espaço de reflexão, a partir da perspectiva dos Afro-Brasileiros, sobre as relações étnico-raciais, bem como um lugar de militância “acadêmica” da e para a Comunidade Negra. Ele é coordenado pela Profa. Dra. Lúcia Maria de Assumpção Barbosa, do Departamento de Letras e pelo Prof. Dr. Valter Roberto Silvério, do Departamento de Ciências Sociais. Além dos/as coordenadores/as supracitados/as, ele é composto por estudantes, docentes, professores/as da rede pública de ensino, militantes do Movimento Negro e outros/as interessados/as em discutir as relações sociais e étnico-raciais em nossa sociedade. Os objetivos do NEAB/UFSCar são: possibilitar um conhecimento mais profundo sobre a temática étnico-racial e criar instrumentos para elaborar e implementar políticas públicas voltadas para a população negra.

filhos de analfabetos se alfabetizaram, concluíram o primário, o ginásio, chegaram à faculdade. Filhos das lavadeiras, das cozinheiras, das costureiras, dos foguistas, dos bedéis, dos operários se tornaram professores, médicos, advogados, arquitetos, funcionários públicos de escalão superior.

Essa autora enfatiza ainda que são poucos/as os/as negros/as que concluíram o ensino superior, em comparação com o total da população negra brasileira, mas que mesmo sendo poucos/as, hoje temos uma quantidade significativa de doutores/as negros/as. Esse quadro é distinto do encontrado nos anos 1980 – quando os/as negros/as começaram a obter títulos de doutores –, no qual era possível contar nos dedos de uma das mãos o número de doutores/as negros/as no Brasil.

Atualmente, são muito poucos/as ainda, mas desenvolveram formas de combater o racismo e lutar por ações afirmativas. Como se vê, é importante aos estudos que tratam de experiências de pessoas e grupos, que estes se juntem a outros que focalizem as políticas como forma de garantir o direito à educação em todos os níveis de Ensino (SILVA; SILVÉRIO, 2003). Esses entendimentos foram sendo esclarecidos por meio de minha participação em atividades desenvolvidas no NEAB/UFSCar.

O estudo proposto, como mencionado anteriormente, também situa-se no âmbito de pesquisas desenvolvidas pela linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” do PPGE/UFSCar e pelo Grupo de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, que partem do pressuposto de que “além da escola existem outras práticas sociais em que as pessoas se educam” (SILVA, 2004a, p. 1)<sup>4</sup>. Nesse âmbito, o recorte desta pesquisa se faz nos processos educativos vivenciados por assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra no combate ao racismo por meio da educação.

As práticas sociais, no entendimento dos/as pesquisadores/as da linha de pesquisa em pauta, consistem em ações e relações “entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver”. (SILVA; OLIVEIRA; GONÇALVES JR.; GARCIA-MONTRONE; JOLY; MELO, 2008, p. 9). Apreendemos uma prática

---

<sup>4</sup> Sobre esta compreensão, de processos educativos em práticas sociais, se tratará mais detidamente no capítulo 1 à página 22.

social, afirmam os/as referidos/as pesquisadores/as, inserindo-se nela, buscando entender os processos educativos que nelas se desenvolvem. Os processos educativos se dão nas relações entre a pessoa que ensina – mais experiente – e as pessoas que aprendem, evitando-se cair em uma relação hierárquica de superioridade e inferioridade. Mesmo porque “todos educamos uns aos outros e todos nos educamos na convivência uns com os outros”. (SILVA, 2004a, p. 1-3).

Essa compreensão de educação dialógica e que acontece nas relações entre pessoas nos remete às compreensões oferecidas por raízes africanas de que educar e educar-se são processos de “conduzir pela mão” (GONÇALVES, 2000), bem como de “aprender a conduzir a própria vida” (SILVA, 2003). Tanto para Gonçalves (2000) como para Silva (2003), esse conduzir é orientado pelo ato de pessoas fortalecidas por uma comunidade de destino (SILVA, 2003), em que os mais experientes acompanham e conduzem os menos experientes, com o objetivo de possibilitar o acesso à cidadania negada a grupos marginalizados pela sociedade.

A educação, nessas compreensões, de acordo com Silva (2006, p. 54), visa “reconhecer a produção de conhecimentos, os valores, as ações políticas de povos alijados de sistemas civilizatórios tidos como superiores”. Como se vê, a educação é entendida, no mesmo sentido de Gonçalves e Silva (2000), como campo de combate às discriminações, aos preconceitos e ao racismo.

Essas compreensões de Educação remetem à Educação das Relações Étnico-Raciais, que neste trabalho tem o entendimento designado pelo Parecer CNE/CP 003/2004, como sendo as aprendizagens entre os diferentes grupos étnico-raciais que constituem a sociedade brasileira, realizadas ao interagirem. Isso implica em “trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa” (BRASIL, 2004, p. 14), reconhecendo e valorizando as diversidades étnico-raciais e sociais.

Neste estudo, a prática social investigada é o combate ao racismo por meio da educação, desenvolvida por assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra. Em estudo anterior (2006a) identifiquei pistas que apontavam que estes/as assessores/as poderiam ser entendidos como intelectuais negros/as. Entende-se, nesta pesquisa, por intelectuais negros/as as pessoas de formação acadêmica ou não que, ao lançar mão de suas experiências de negros/as, tenham

disposição organizativa, diretiva e educativa, e “tomam a cargo” os objetivos e as prioridades da Comunidade Negra, com o propósito de contribuir para o reconhecimento e respeito dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira<sup>5</sup>.

O presente estudo será construído como um exercício, na perspectiva do sociólogo Guerreiro Ramos, que, segundo Gonçalves (2003, p. 21), busca uma Sociologia capaz de entender os/as negros/as brasileiros/as por meio do olhar “dos próprios negros”.

Com esse propósito, é necessário entender que o “negro-vida”, ou seja, a vida e a realidade efetiva do/a negro/a não são algo estático e mumificado, tal como foram/são entendidas as relações étnico-raciais para boa parte das produções acadêmicas, as quais, segundo Ramos (1957, p. 171), incidem um olhar sobre o negro somente como objeto de pesquisa, sem considerar que ele é “algo que não se deixa imobilizar” e, continua Guerreiro Ramos, “é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje”.

É importante acrescentar que esta pesquisa é orientada pelo rigor científico, na qual se adota uma perspectiva de visão de mundo de raiz africana. A visão de mundo de raiz africana, adotada neste trabalho, diz respeito ao que Silva (2005b, p. 48) designou como o compromisso de que “os pesquisadores (...) realizem seu trabalho em espacialidade e temporalidade construídas com africanos da diáspora e da África, na convivência, com o objetivo comum de desvendar pensamentos e ações”. Na perspectiva dessa raiz, segundo Tedla (1995, p. 30), entende-se que “eu sou porque nós somos”, ou seja, a realização individual só acontece quando ajuda a fortalecer a comunidade, no caso a Comunidade Negra. A pesquisa em questão necessariamente se insere nas perspectivas de ações que visam a formulação de políticas para e com essa comunidade.

As reflexões anteriores, além de localizarem a relevância social deste estudo, foram de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa em pauta, porque deram suporte para a construção de referências teórico-metodológicas; proporcionaram ainda a orientação para pesquisar, a partir do entendimento de que a postura do pesquisador/a implica em compromisso social

---

<sup>5</sup> A compreensão de “intelectual negro/a” será aprofundada no capítulo 3 à página 66.

imprescindível com aquelas pessoas com quem se convive, com a finalidade de realizar seu estudo.

Feito esse panorama necessário para situar a partir de onde a pesquisa é realizada do NEAB/UFSCar, da Linha e do Grupo de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, apresento a questão de pesquisa: “Como assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra, junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ao exercerem suas funções, foram educando-se na prática social de combate ao racismo e formando-se enquanto intelectuais negros/as?”.

O objetivo geral consiste em descrever e compreender processos educativos vivenciados por assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra que foram formando-se na prática social de combate ao racismo como intelectuais negros/as, realizada no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nos anos 1980, no exercício de suas funções. Com esse objetivo, busquei conhecer a trajetória de luta dos/as assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra no Estado de São Paulo, no que diz respeito à importância de seu trabalho na formulação de políticas públicas educacionais de combate ao racismo; analisar e sistematizar experiências desencadeadas por eles/as, bem como desvendar e compreender processos educativos em que foram se educando como intelectuais comprometidos/as com a Comunidade Negra.

Espera-se que a presente pesquisa possa contribuir para a produção de conhecimento, na área da Educação das Relações Étnico-Raciais, na perspectiva dos/as negros/as. Com essa pesquisa, pretende-se ainda gerar compreensões da atuação de assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra. Esses conhecimentos poderão ser utilizados pelos/as próprios/as assessores/as como instrumento de conhecimento e análise da própria experiência. Também poderão servir de referência a outros/as assessores/as que atuem e/ou venham a atuar em secretarias de educação e/ou em outras secretarias de Estado.

Cabe acrescentar o que já foi produzido na academia sobre a experiência desses/as assessores/as<sup>6</sup>. No Trabalho de Conclusão do Curso de Ciências Sociais, procurei entender a participação de negros/as na elaboração, execução e avaliação de políticas públicas de combate ao racismo na educação no Estado de São Paulo, nos anos 1980. Naquela ocasião, tive a oportunidade de analisar documentos que

---

<sup>6</sup> A revisão bibliográfica será apresentada no Capítulo 3 à página 60.

possibilitaram entender um contexto de articulação do Movimento Negro com o Estado (SOUZA, 2006a). O estudo de Rodrigues (2005) mostrou como se deu a atuação do Movimento Negro na elaboração da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Este estudo possibilitou entender o contexto geral de atuação desse movimento social na elaboração de documentos oficiais que foram/são considerados na formulação de políticas educacionais brasileiras.

Os ensaios de Gonçalves e Silva (2000), Silveira (2003) e Guimarães (2001) destacam a importância da atuação desses/as assessores/as no combate ao racismo na educação.

Oliveira (1992, p. 20) ressalta que registrar essa experiência de assessores/as para Assuntos da Comunidade Negra é importante para subsidiar outras ações de combate ao racismo. Gonçalves e Silva (2000) também concordam com a necessidade de registrar essas experiências e acrescentam que existem poucos estudos que analisaram essa questão.

Os estudos de Santos (2007) e de Oliveira (1992) abordam profundamente o contexto de criação do CPDCN, da Comissão de Educação e do GTAAB. Santos (2007) preocupa-se com a articulação mais geral do Movimento Negro com o Estado; já Oliveira (1992) debruça-se sobre a experiência dos/as assessores/as educacionais para Assuntos da Comunidade Negra, especialmente o trabalho dos membros do GTAAB. Tanto Santos (2007) como Oliveira (1992) não analisaram profundamente como se deu a formação intelectual desses/as assessores/as, que é o foco deste estudo. A partir desta revisão brevemente comentada nesta *Introdução*, pode-se perceber que a experiência dos/as assessores/as e os processos formativos que se deram nessa experiência ainda não foram investigados. Além disso, pesquisadores/as de distintas áreas apresentam a necessidade de se realizar tal investigação, o que nos aponta a relevância acadêmica deste estudo no foco em que se deu.

Esse texto é composto por, além desta *Introdução*, mais seis capítulos. No primeiro capítulo, apresentam-se as referências teóricas de processos educativos em práticas sociais que ancoram a pesquisa. No segundo, expõem-se as compreensões de sociedade civil, de cidadania e a emergência de movimentos sociais contemporâneos. No terceiro, discute-se sobre a formação intelectual de

assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra na prática social de combate ao racismo. No quarto, apontam-se a postura metodológica e os procedimentos de coleta de dados. No quinto, apresentam-se, por meio de análise de documentos, o contexto de implantação da Assessoria educacional para assuntos da Comunidade Negra no Estado de São Paulo. No sexto, descrevem-se a experiência vivenciada pelos integrantes do GTAAB. Por fim, aponta-se reflexões em torno da experiência de assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra no Estado de São Paulo.

**SOCIAIS****1.1 O ponto de partida**

A pesquisa de Mestrado em questão, como dito anteriormente, situa-se no âmbito de estudos desenvolvidos pela linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” que parte do pressuposto de que as pessoas se educam vivendo (SILVA, 2004a, p. 1). Ela busca investigar processos educativos, vivenciados por assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra, em Prática Social de combate ao racismo por meio da educação.

Os estudos realizados no âmbito da referida linha de pesquisa têm como objetivo “compreender como e para que as pessoas se educam ao longo da vida, em situações não escolarizadas, assim como o de apreender a influência desses processos nas aprendizagens escolares” (SILVA; OLIVEIRA; GONÇALVES JR.; GARCIA-MONTRONE; JOLY; MELO, 2008, p. 2). Eles partem do compromisso de que pesquisadores/as devem assumir, na interlocução com grupos populares, a postura de respeito com as pessoas desses grupos (SILVA, 1995, p. 237). Assume-se assim que é imprescindível que essas pessoas sejam respeitadas enquanto sujeitos que também estão não só contribuindo para a pesquisa, mas participando efetivamente da sua realização.

Ainda sobre a postura dos/as pesquisadores/as dessa linha de pesquisa, seus/as integrantes desenvolvem estudos “na perspectiva da América Latina”. Além disso, buscam formar e formar-se enquanto pesquisadores/as “cujos trabalhos venham a permitir intervenções em processos educativos” no nosso continente para que possam desvendar e transformar práticas desumanizantes, visando contribuir

para a construção de uma sociedade que reconheça, respeite e valorize os diferentes grupos étnico-raciais e sociais. (SILVA; OLIVEIRA; GONÇALVES JR.; GARCIA-MONTRONE; JOLY; MELO, 2008, p. 5).

Esses esclarecimentos sobre o ponto de partida dos estudos realizados no âmbito da linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” são imprescindíveis porque esses trabalhos partem do “compromisso com a história e os destinos do nosso continente Latino-Americano” (SILVA; ARAÚJO-OLIVERA, 2004, p. 1).

Dito isso, cabe tecer alguns comentários sobre o entendimento de América Latina adotado nesse estudo, visando contextualizá-la na pesquisa em questão. Sobre essa questão, Ianni (1993, p. 24) assinala que o termo “Nossa América” remete a questões presentes já nas ideias de Simon Bolívar, que objetivava “emancipar a América Latina, compreendendo o continente e as ilhas, de toda dominação” estrangeira.

A história da América Latina, no entendimento de Ianni (1993, p. 27), “é uma história de lutas sociais” e essa história “pode ser vista como a da nação latino-americana, no sentido de sua formação e consolidação.” (IANNI, 1993, p. 32).

Ianni (1993, p. 35) salienta ainda que:

Há várias nações na nação latino-americana. Elas se mesclam e diferenciam, convivem e antagonizam, conforme a época, o jogo das forças sociais. Uma é a nação burguesa, oficial, dominante, que profere o discurso do poder, mercado, desenvolvimento, progresso, produtividade, racionalidade, modernização. Outra é a popular, camponesa e operária, dispersa na sociedade e na geografia, revelando-se alternativa diferente, a sociedade e comunidade, qualitativa.

Touraine (1989, p. 17) parte da hipótese “de que há um *modo latino-americano de desenvolvimento*, isto é, uma combinação de racionalismo econômico e de mobilização política e social própria desse continente”. Nesse entendimento, a especificidade e a unidade da América Latina é marcada por esse modo de desenvolvimento que combina a economia, a política e a ideologia.

Dobarro (1998, p. 5) faz saber que “América Latina no se constituye sólo en un conglomerado de países económica y culturalmente dependientes, sino que se configura en un continente creador de nuevos pensamientos y una diferente sensibilidad para com los otros”.

O compromisso de contextualização histórica que Dussel (2007a) nos apresenta na introdução da “Ética da Libertação” é importante não somente porque nos traz informações históricas relevantes e esclarecedoras sobre a América Latina, África e Ásia, mas também porque o autor busca já na própria contextualização produzir uma “ciência crítica”, ou seja, como ele se refere ao que Marx fazia, em que na “forma” tem-se uma explicação científica e no “conteúdo” tem-se uma crítica. Tanto a primeira – explicação científica – como o segundo – conteúdo crítico – pretendem mostrar as injustiças do sistema e, a partir dessa constatação, busca transformá-lo.

Continuando a contextualização da América Latina, Bautista (2005) apresenta algumas questões que, na sua compreensão, dificultam o entendimento da obra de Enrique Dussel. Dentre essas dificuldades, Bautista (2005, p. 3) indica que “la obra filosófica de Enrique Dussel es un vivo ejemplo de lo que significa ‘pensar desde América Latina’, hoy”. Bautista (2005, p. 24) sublinha ainda que a “Ética da Libertação” de Enrique Dussel não é nem moderna, nem pós-moderna e nem ocidental. Nessa obra, “ahora la crítica ya no era sólo teórica, sino también histórica”. Essas reflexões de Bautista (2005) fundamentam o entendimento do que significa pensar desde América Latina porque será essa postura que trará pressupostos históricos e teóricos alternativos ao “europeu-moderno-ocidental”.

Antes de avançar, cabe acrescentar que nós, pesquisadores/as da linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, acreditamos que é necessária essa alternativa teórico-metodológica porque refutamos:

abordagens ou metodologias que partam da cosmovisão dominante (em geral branca, masculina e do hemisfério norte, que fragmentam o ser, e este de outros seres e do mundo) carregada de valores etnocêntricos que sobrepõem as formas de pensar, agir, viver de um grupo em detrimento de outros. (SILVA; OLIVEIRA; GONÇALVES JR.; GARCIA-MONTRONE; JOLY; MELO, 2008, p. 23).

Como pano de fundo a essas posturas etnocêntricas (tentativas, deveras bem sucedidas, de legitimar o ilegítimo) ganha muita força uma das características da civilização ocidental que consiste na não-aceitação do que lhe é diferente. No texto “Entre o Silêncio e diálogo”, Pierre Clastres diz que esse tipo de postura se traduz como a intolerância da/s sociedade/s ocidental/is diante de civilizações

diferentes, ou seja, “sua incapacidade de reconhecer e aceitar o Outro como tal, sua recusa em deixar subsistir aquilo que não lhe é idêntico” (CLASTRES, 1979, p. 36).

Faz-se necessário apontar que as preocupações de Clastres estavam pautadas na relação entre a/s civilização/s ocidental/is e as civilizações primitivas<sup>7</sup> ou, melhor, na impossibilidade ou incapacidade daquela/s de estabelecer qualquer tipo de diálogo com civilizações diferentes. Mesmo assim, é possível levar essa reflexão da impossibilidade do diálogo – entendido como a possibilidade de coexistência de projetos distintos – para o seio da/s civilização/ões ocidental/is, tal qual a brasileira, uma vez que existem grupos dentro desta/s que são marginalizados e/ou desqualificados por ela/s e têm a sua cidadania negada.

Essa contextualização histórica ou, melhor, problematização, consiste em outra forma de interpretar a história distinta da periodização ideológica da história em História Antiga, Medieval e Moderna, o que é fundamental, no entendimento de Dussel (2007a), para compreender o fenômeno da “modernidade”. Dussel (2007a, p. 69) explicita que a modernidade não é exclusividade europeia, mas é resultado “de uma contínua dialética de impacto e contra-impacto, efeito e contra-efeito, da Europa-centro e sua periferia”.

No que diz respeito a essa transmodernidade da obra de Enrique Dussel, Bautista (2005, p. 32) conclui o seu texto “Que significa pensar desde América Latina?” defendendo que:

La obra de Enrique Dussel, es un buen ejemplo de que no sólo se puede ‘pensar desde América Latina’, sino también de lo que significa pensar hoy de cara a los problemas que plantea nuestro tiempo, no sólo los de tercer mundo. Que en última instancia implica pensar no ya desde los pre-supuestos que la modernidad-posmodernidad ha fundamentado durante cinco siglos, sino desde un horizonte más allá del marco categorial del pensamiento moderno, lo cual implica partir en el ejercicio del pensar de otros presupuestos, de otros fundamentos, de otras concepciones y de otras cosmovisiones, de modo que podamos concebir las dimensiones de la vida humana de otro modo que el ser europeo-moderno-occidental.

Esse compromisso de realizar “ciência crítica” que os/as pesquisadores/as da linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” assumem requer pensar desde América Latina, ou seja, “desde un horizonte más

---

<sup>7</sup> Primitiva aqui é usada da mesma forma que Clastres que positiva o termo e consiste nas sociedades em que não apresentam a divisão no seu seio entre aqueles que mandam e aqueles que obedecem.

allá del marco categorial del pensamiento moderno” como defende Bautista (2005, p. 32). Sobre essa questão, Dussel (2001) salienta que a negatividade da vida humana é o fundamento da crítica, em que o momento teórico busca analisar o sistema, mostrando as suas injustiças; já o momento prático consiste na luta para que se reconheça a dignidade das vítimas.

A vítima, no entendimento de Dussel (2007a, p. 375), “é um *vivente humano* e tem exigências próprias não cumpridas na reprodução da vida no sistema”. A “*impossibilidade de reproduzir a vida da vítima*” (DUSSEL, 2007a, p. 375) é o fundamento do critério negativo, material ou de conteúdo. Nesse sentido, o processo de libertação se concretizará quando ocorrer “a passagem do ‘não-poder-ser-vivente’ do outro, da vítima, diante de um sistema que a nega, ao ‘dever-ser-vivente’ da vítima libertada sob a re-sponsabilidade pela vida do outro” (DUSSEL, 2007a, p. 378).

## 1.2 Processos Educativos e Práticas Sociais

Neste estudo, antes de avançar, cabe acrescentar que a educação é entendida “como um processo social, histórico, [e] permite entender com clareza que as práticas sociais estão ininterruptamente permeadas por processos educativos” (OLIVEIRA, 2003, p. 120).

Práticas Sociais consistem em ações e relações que as pessoas e os grupos mantêm entre si para informar, formar e transmitir “conhecimentos, valores, tradições, posições e posturas diante da vida” na sociedade (SILVA, 2004a, p. 1).

Silva, Oliveira, Gonçalves Jr., Garcia-Montrone, Joly e Melo (2008, p. 9) assinalam ainda que Práticas Sociais “geram interações entre indivíduos e entre estes” e o mundo em que vivem. Esse entendimento de Práticas Sociais nos remete ao que Freire (1980) sublinha, sobre a relação entre consciência e mundo, na passagem a seguir:

A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os

homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 1980, p. 81).

Essa simultaneidade na relação entre consciência e mundo, de que fala Paulo Freire, tem conexão com o que ele (FREIRE, 1980, p. 97) designou como *pensar crítico* “que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”. Freire (1980, p. 97) continua dizendo que “este [pensar crítico] é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. ‘Banha-se’ permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme”.

Fiori (1986, p. 4) também analisou essa relação entre consciência e mundo. Sobre isso, ele destaca que “na medida em que o homem dá significados ao mundo, neste se reencontra, reencontrando, sempre, e cada vez mais, a verdade de ambos”. Nesse movimento (reencontro-reencontrando) do/a homem/mulher com a significação do mundo, tem-se que o “refazer-se, com autenticidade, implica em reconstruir o mundo” (FIORI, 1986, p. 4). Ainda sobre esse movimento, que nos ajuda na compreensão de práticas sociais, Fiori (1986, p. 4) acrescenta que “eu e mundo não se erguem um frente ao outro; convocam-se, mutuamente, para a existência, que é o movimento no qual se dialetiza como efeito que se transcende e transcendência que se efetiva”.

Ainda sobre a relação entre consciência e mundo, Merleau-Ponty (1994) busca a superação das dicotomias enfatizadas, principalmente, pelas ideias de Descartes, entre alma e corpo, consciência e mundo, interno e externo. A fenomenologia inspirada em Merleau-Ponty, segundo Paviani (1990, p. 23); Carmo (2000, p. 21); e Suransky (1980), questiona o “Cogito” cartesiano e salienta que a constituição do “Ser Humano” se dá pela experiência vivida. Sobre isso, Merleau-Ponty (1994, p. 496) diz que “todo pensamento de algo é ao mesmo tempo consciência de si(...) [que] é o próprio ser do espírito em exercício”.

Nessa reflexão sobre o pensamento, Merleau-Ponty (1994, p. 511) não só inverte a certeza cartesiana de que “eu penso, logo existo”, mas recoloca o pensamento na dimensão da existência efetiva, ou seja, “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”.

Nesse pensar, a conscientização – entendida como “projeto implícito ou existencial que se confunde com nossa maneira de pôr em forma o mundo e de coexistir com os outros” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 600) – dessa “inquebrantável solidariedade”<sup>8</sup> nos possibilita entender que “nunca o sou inteiramente para mim mesmo (...) eu sou para outrem” (Ibid., p. 583). Acrescentando que “enquanto tenho mãos, pés, um corpo, um mundo, em torno de mim, produzo intenções que não são decisórias e que afetam minha circunvizinhança com caracteres que não escolho”. (Ibid., p. 589).

Ainda sobre a conscientização, Freire (1980, p. 105) faz saber que:

os homens (...) ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens [...] não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica.

Freire (1980, p. 108) sublinha ainda que:

é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções.

Dussel (1995, p. 93), ao refletir sobre o projeto existencial, diz que “mundo[...] no es simplemente lo que se está dando, sino que es principalmente el proyecto de existencia que soy, que nosotros somos, que un pueblo es”. Sobre o que ocorre no mundo, Dussel (1995, p. 97) salienta que “el hombre, ser en el mundo, se abre a la totalidad como tal; a la apertura al mundo como tal la hemos llamado la comprensión existencial”.

Antes de avançar, cabe acrescentar que essas reflexões apresentadas anteriormente nesse item são indispensáveis para a discussão proposta porque elas esclarecem a relação entre homens/mulheres e mundo, bem como fornecem subsídios para entender que as pessoas participam de práticas sociais por vontade própria ou compulsoriamente. Mesmo porque “prática social” é, ela própria, um lugar de experiências, onde estas se entrecortam, são construídas e desconstruídas”.

---

<sup>8</sup> Essa expressão é emprestada de Freire (1980, p. 97).

(SILVA; OLIVEIRA; GONÇALVES JR.; GARCIA-MONTRONE; JOLY; MELO, 2008, p. 22).

Segundo Silva, Oliveira, Gonçalves Jr., Garcia-Montrone, Joly e Melo (2008, p. 13) uma prática social é apreendida ao se inserir nela, procurando compreender os processos educativos que dela decorrem. Os processos educativos, como dito anteriormente, consistem em relações entre a/s pessoa/s que ensina/m – mais experiente/s – e a/s pessoa/s que aprende/m, nessas relações evita-se cair em uma relação hierárquica de superioridade e inferioridade.

No que diz respeito a esse entendimento de processos educativos, cabe mencionar a reflexão que Fiori (1980, p. 6) faz sobre a ideia de “círculo de cultura”, presente na obra de Paulo Freire: “a rigor, não se ensina, aprende-se em ‘reciprocidade de consciências’; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes”. Tal educação busca a libertação ao colocar “o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade de vida, saber e poder dizer a sua palavra” (FIORI, 1980, p. 7).

Nesse entendimento, aprendizado significa participação, desadaptação e recriação. Nesse sentido, processos educativos consistem em “meios de socialização”, ou seja, “de funcionalizar, mais perfeitamente, as atividades humanas nas estruturas de uma sociedade desumana” (FIORI, 1986, p. 9).

Dussel<sup>9</sup> (1995, p. 117-8) salienta que grande parte da vida do homem se dá “en la confianza, porque casi todo lo que hemos aprendido, lo hemos aprendido porque alguien nos lo dijo o porque creemos en él más que en la racionalidad de aquello que nos decía”. Para esse pensador, “la primera relación del hombre es con el hombre. Nacemos en el útero de una mujer: relación con alguien; y cuando salimos a la luz del mundo, nos acoge en sus manos alguien; y lo primero que comemos no es algo, sino alguien”. Ainda sobre a presença do Outro e da relação de confiança, Dussel (1995, p. 118-9) sublinha que:

---

<sup>9</sup> Dussel (1995) nos apresenta suas reflexões sobre o sistema mundo, nelas ele sublinha que a “totalidad es 'lo mismo' porque cuando 'lo mismo' crece permanece 'lo mismo', no por crecer cambia” (DUSSEL, 1995, p. 114) e a “exterioridad [es] aquel ámbito que está más allá de la totalidad, porque es como el no-ser, es como la nada” (DUSSEL, 1995, p. 121). Portanto, o “não-ser” emerge como exterioridade, em que é possível entender que a totalidade não é tudo, além dela está o Outro: diferente, oprimido, excluído, vítima. Então, “el Otro (...) que se revela, surge más allá de lo que para mí es el ser; pone en cuestión mi modo de ver las cosas” (DUSSEL, 1995, p. 135).

lo cierto es que la experiencia del cara-a-cara es la primera experiencia humana, y es la más rica de todas; por ello va a poner en cuestión a la ontología de la totalidad, en la cual todos nosotros somos nada, porque justamente cuando el Otro no es reconocido, es reducido a nada.

Ao realizar estudos na perspectiva dos/as “desqualificados/as” e “marginalizados/as” pela sociedade – ou, como nos diz Dussel (2007a, *passim*), das vítimas do sistema – defrontamo-nos com o Outro, de que nos fala Dussel, e a alteridade se apresenta na exterioridade.

Estudos desenvolvidos no Grupo e na linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” são ilustrativos de distintas formas de organização e luta pela humanização. Esses estudos oferecem compreensões de processos educativos que remetem ao entendimento de Educação – dialógica, humanizadora, libertadora e que acontece nas relações entre pessoas. Também é possível acrescentar, nesse entendimento, compreensões oferecidas por raízes africanas de que educar e educar-se é um processo em que se aprende a “conduzir pela mão” (GONÇALVES, 2000), bem como a “conduzir a própria vida” (SILVA, 2003).

Como exemplo, desses estudos que investigam processos educativos decorrentes de diferentes Práticas Sociais, menciono o de Gonçalves Jr. e Santos (2006), no qual foram analisados processos educativos, de crianças e jovens de um bairro periférico da cidade de São Carlos, em prática social de lazer. Dentre os processos educativos que se deram a observar, os autores destacam a forma como pesquisadores/as e participantes da pesquisa foram se educando “na interação” uns com os outros, não havendo verticalidade nessas relações e interações. Eles salientam que, além do que aprenderam e ensinaram, pesquisadores/as e participantes da pesquisa se humanizaram “em experiências concretas, em vivências significativas, em reciprocidade”. (GONÇALVES JR.; SANTOS, 2006, p. 13).

Outro estudo desenvolvido no Grupo e na linha de pesquisa foi o de Silva (2007, p. 5) que buscou compreender a “prática social de acolhimento a crianças e adolescentes em situação de risco, o que se aprende e se ensina nessas relações numa perspectiva emancipadora”. Silva (2007, p. 104) observou que “fazer juntos, dialogar, buscar a coerência, reconhecer a própria história, tentar ver além das aparências a partir da fé no ser humano, ter e proporcionar espaço para ser e agir” são dimensões que permitem entender processos educativos que auxiliam na

formação para a cidadania de crianças e adolescentes em situação de risco, bem como de demais pessoas que participam dessa prática social de acolhimento.

O estudo de Moraes (2006) teve como objetivo compreender o processo de formação da identidade profissional de professores/as negros/as. A questão de pesquisa que orientou esse estudo foi “em que circunstâncias, professoras e professores negros constroem sua identidade profissional e a têm reconhecida?”. Como resultados, Moraes (2006, p. 89) salienta que a identidade profissional dos participantes da pesquisa se constrói em espaços de vida e de tempos de vida; “estas dimensões estão presentes muito antes dos participantes entrarem na escola, elas perpassam suas experiências na família, na escola, no trabalho, na profissão docente, nas relações com os outros”.

Esses estudos desenvolvidos no Grupo e na linha de pesquisa têm relação com o entendimento de Fiori (1980) de que a educação problematizadora-libertadora-humanizadora remete à “formação humana” e à “alteridade” porque tem “a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, super-estruturais ou inter-estruturais, contradições que impedem o homem a ir adiante” (FIORI, 1980, p. 15).

É necessário ressaltar e considerar aquilo sobre que Paulo Freire (1980) nos alerta: os riscos de se deixar levar pela concepção da “visão bancária” da educação. No entendimento desse autor, o saber, nesta visão, é “uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” e, continua ele, “se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos”. Esse movimento, de acordo com Freire (1980), transforma o saber de “ser de experiência feito” em “ser de experiência narrada ou transmitida”. (Freire, 1980, p. 67-68).

Freire (1980, p. 76) diz que o seu objetivo em criticar essa visão “bancária” da Educação “é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção ‘bancária’, sob pena de se contradizerem em sua busca”.

Ainda sobre a compreensão de educação que orienta o presente estudo, Freire (1980, p. 78) assinala que “a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir

'conhecimentos' e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação 'bancária', mas um ato cognoscente”.

Essas reflexões de Freire (1980, p. 78), sobre essas duas concepções de Educação, revela o antagonismo entre elas. Na medida em que a visão “bancária” – “que serve à dominação” – enfatiza a “contradição educador-educandos”, a libertadora – “que serve à libertação” – busca superá-la.

Em uma outra obra, “Educação e Mudança”, Freire (1979, p. 28) sublinha que “a educação [...] implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem” e, continua ele, “ninguém educa ninguém”. Ele destaca ainda que essa busca pelo ser mais é, necessariamente, coletiva e não pode ser individual, pois ela “deve ser feita com outros seres que também procuram ser-mais e em comunhão com outras consciências”.

Nessa concepção de educação libertadora há a exigência radical da “transformação da situação concreta que gera a opressão”, mesmo porque “tanto para o opressor que se descobre opressor; quanto para os oprimidos que, reconhecendo-se contradição daquele, desvelam o mundo da opressão” (FREIRE, 1980, p. 38).

A educação, para Fiori (1986, p. 9), pode significar “adaptação”. Mas, “se o homem se renova pela superação de todos os seus limites, num retomar reflexivo que o refaz, sempre, mais além de si mesmo” (FIORI, 1986, p. 9), a educação significa o “esforço de permanente desadaptação” (FIORI, 1986, p. 9). Nesse esforço permanente de desadaptação, a educação “é, pois, processo histórico no qual o homem se re-produz, produzindo seu mundo. Todos que colaboram na produção deste, deveriam reencontrar-se, no processo, como sujeitos de sua própria destinação histórica, autores de sua existência”. Essa desadaptação dar-se-á pela “condição de sujeito [que] só pode ser preenchida pelos que trabalham o mundo. Esses são verdadeiramente o povo – a comunhão pessoal só tem um nome: colaboração no mundo comum” (FIORI, 1986, p. 10).

Diante do exposto nesse item, é pertinente dizer que assim como existe o antagonismo entre a educação “bancária” e a problematizadora, é possível também dizer que existe o antagonismo entre práticas sociais desumanizantes e humanizantes. Nesse caso, Freire (1980, p. 84) enfatiza a importância de lançarmos mão da denúncia e do anúncio como “unidades inquebrantáveis”. Em que temos

“denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam 'Ser mais'. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico”.

Para colocar em prática esse “compromisso histórico” (denúncia e anúncio) que Freire (1980, p. 84) defende, é importante considerar o que Dussel (2001) formula como o “consenso da comunidade das vítimas”. Segundo Dussel (2001, p. 11), “la comunidad de las víctimas, que toma conciencia y crea un consenso. Somos víctimas por injusticia del sistema, ahora empecemos a debatir democráticamente cómo salir de aquí”.

A compreensão de educação adotada neste estudo de que as pessoas se educam nas relações com outras pessoas e no mundo, em que se “aprende a conduzir a própria vida” (SILVA, 2003) está vinculada com o “compromisso histórico” de que nos fala Freire (1980) e à emergência de movimentos sociais contemporâneos.

No entendimento de Dussel (2001, p. 11), os movimentos sociais tanto os antigos como os contemporâneos emergem a partir desse “consenso da comunidade das vítimas”. Sobre isso, Dussel (2001, p. 11) afirma que:

Así nacen los nuevos movimientos sociales, entre otros. Esto es también lo que dio pie al surgimiento de los antiguos movimientos sociales: el movimiento obrero, el campesino, la lucha por la emancipación poscolonial de los estados periféricos, y las macroestructuras del poder, no solamente las micro, con Michel Foucault. Así, por ejemplo, el feminismo, un nuevo movimiento social, surge cuando las víctimas del machismo se reúnen, constituyen un movimiento, construyen una teoría y empiezan a luchar por la liberación femenina. Los negros, por su parte, empiezan a preguntarse por qué la sociedad ha de ser blanca, con lo que comienza un movimiento antirracista. También la tercera edad empieza a darse cuenta de que son sujetos sociales y empiezan a luchar contra la sociedad puramente adulta, etc.

**PARTICIPAÇÃO NA DEFINIÇÃO DE DIREITOS**

Neste capítulo, apresento as compreensões de sociedade civil, sociedade política e Estado adotadas neste estudo. Com essa exposição pretendo traçar um quadro geral da emergência de movimentos sociais contemporâneos no Brasil para, posteriormente, apresentar a articulação do Movimento Negro com o Estado por meio do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo (CPDCN).

Espera-se que essa apresentação dê suporte para entender a criação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo (CPDCN) que reivindicou a criação do Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros (GTAAB) na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que tinha a função de assessoria para assuntos da Comunidade Negra. Esse Grupo inaugurou uma outra forma de participação social, buscando articular um setor da sociedade civil com o Estado.

A discussão de sociedade civil, cidadania e movimentos sociais passa por transformações profundas tanto no quadro teórico como na forma de atuação dos setores da sociedade como um todo. Por meio de discussões sobre a participação social, podemos entender que os movimentos sociais contemporâneos passam a ser mais técnicos e não mais somente combativos. Nesse sentido, é necessário destacar a criação de espaços públicos de negociação e articulação, em que se inauguram outras formas de participação. Atualmente, temos um conjunto de atores que interagem e elaboram políticas. Para entender esse novo cenário, é preciso pensar a participação dentro de outra lógica de direitos sociais, porque a esfera pública passa a ser cada vez mais multifacetada (DAGNINO, 1994).

Essa outra forma de participação ganha muita força no Brasil, a partir dos anos 90, segundo a qual é necessário pensar os movimentos sociais pela lógica de articulação e negociação da sociedade civil com o Estado e não mais somente pela lógica do embate entre eles (AVRITZER, 1994; GOHN, 1997).

Como exemplo dessa outra forma de participação dos movimentos sociais, apresentarei no próximo capítulo a articulação de grupos do movimento negro brasileiro com a sociedade política e o Estado que culminou na criação do CPDCN nos anos 1980, bem como na elaboração de políticas públicas de combate ao racismo.

## **2.1 Sociedade civil – espaço de atuação dos movimentos sociais**

Neste item apresento a compreensão de sociedade civil adotada neste estudo. Busco refletir sobre as relações entre sociedade civil, sociedade política e Estado. As referências teóricas que tratam sobre essas relações e que ancoram a pesquisa em questão apontam que o conceito de sociedade civil abarca uma série de grupos sociais, étnico-raciais e culturais e consiste em espaços em que atuam esses grupos.

Cohen e Arato (2000) nos apresentam contribuições de diferentes escolas do pensamento sociológico para a compreensão de sociedade civil. Com esse objetivo, os autores fazem uma retomada histórica desse conceito, na qual apresentam como ele foi entendido e tratado por essas escolas.

Já na apresentação do texto, Cohen e Arato (2000, p. 53-54) defendem que os termos “resurrección, reemergencia, reconstrucción o renacimiento de la sociedad civil” são repetidas vezes utilizados em nossos dias. Esses autores buscaram identificar e apresentar diferentes discursos sobre a sociedade civil, com o objetivo de “identificar las tendencias comunes, los modelos alternativos, las diferencias significativas, así como los aspectos conceptuales poco claros en estas formas de interpretación y autointerpretación”.

Segundo Cohen e Arato (2000, p. 95), o aspecto comum aos distintos discursos sobre a sociedade civil consiste no entendimento de que “la sociedad civil representa una esfera diferente e incluso opuesta al Estado”. As compreensões de

sociedade civil retomadas e apresentadas, nesse texto de Cohen e Arato (2000), constituem um instrumento de reflexão sobre a (re)emergência contemporânea desse conceito, bem como um recurso teórico para subsidiar discussões que tratam de teorias sobre os movimentos sociais contemporâneos.

Antes de avançar, cabe acrescentar, nessa discussão, as reflexões de Antonio Gramsci (1991) sobre o conceito de sociedade civil que, segundo Bobbio (1994), têm impacto significativo nas compreensões de seus sucessores que tratam desse conceito. Gramsci formulou uma teoria que redimensionou o papel da sociedade civil, ao introduzir “uma profunda inovação em relação a toda a tradição marxista” (BOBBIO, 1994, p. 32).

A inovação de Gramsci na tradição marxista pode ser compreendida na busca de formulação de “um ambicioso programa de investigação teórica que fosse muito além dos acontecimentos conjunturais” (MAESTRI; CANDREVA, 2007, p. 236). Nessa busca, Gramsci, valendo-se de situações pessoais, políticas e intelectuais, empenhou-se em “desenvolver uma teoria marxista revolucionária, com questões não desenvolvidas e contradições não resolvidas, é certo, mas profundamente original e criativa, sem qualquer(*sic*) concessões ao sectarismo e ao revisionismo” (MAESTRI; CANDREVA, 2007, p. 237).

Para Gramsci, na sociedade civil desenvolve-se o conjunto das relações econômicas, civis, políticas, religiosas etc. entre os homens. Ou seja, ela é o lugar da organização dos conflitos, segundo os fins dos grupos sociais. É a forma histórica dessa regulação. Ou seja, é o lugar que compreende o momento econômico e ideológico e onde se desenvolve a luta de classes. (MAESTRI; CANDREVA, 2007, p. 240).

Cabe acrescentar que “o conceito gramsciano de sociedade civil critica o economicismo, que reduz as relações humanas às relações de produção, e o liberalismo, que justifica a autonomia entre as esferas políticas e econômicas” (MAESTRI; CANDREVA, 2007, p. 241).

Bobbio (1994, p. 32), ao discutir a sociedade civil em Gramsci, salienta que este operou um deslocamento da sociedade civil da estrutura para superestrutura.

Essa abordagem de sociedade civil feita por Gramsci requer a ponderação de que:

o conceito gramsciano de sociedade civil pretende-se derivado do de Hegel; o conceito hegeliano de sociedade civil, tal como Gramsci o concebe, é um conceito superestrutural. Esses dois pontos levantam uma séria dificuldade: por um lado, Gramsci deriva sua tese da sociedade civil como parte da superestrutura (e não da estrutura) a partir de Hegel; mas, por outro lado, também Marx se valera da sociedade civil de Hegel quando identificara a sociedade civil com o conjunto das relações econômicas, isto é, com o momento estrutural (BOBBIO, 1994, p. 34).

Bobbio (1994) apresenta-nos as especificidades do conceito de sociedade civil para Gramsci, apontando que este pensador “retira”, como dito anteriormente, esse conceito da estrutura e o “coloca” na superestrutura. Dessa forma, sociedade civil e Estado são diferentes, mas não são opostos; a dicotomia entre estrutura e superestrutura é redefinida em momento econômico (necessidade) e momento ético-político (liberdade).

Em certas ocasiões, o momento econômico pode entrar em conflitos com o momento ético-político, assim como a necessidade e a liberdade. Isso não significa que um é determinante do outro. A economia não é algo que define todas as relações, mas é importante na definição dessas. No entendimento de Gramsci (1991), a sociedade civil consiste em um conjunto de setores responsáveis pela formulação de projetos culturais e políticos fora da arena estatal, acrescentando que sociedade civil e Estado estão articulados por meio da hegemonia, em que há uma articulação entre comando e cultura. Nessa discussão, Gramsci (1991, p. 147) sublinha ainda que o Estado não se define como pura e simplesmente coerção e a sociedade civil passa a ser o elemento que dita as regras para o Estado.

Sobre essa discussão, Hall (2003, p. 299) sublinha que:

aos poucos Gramsci vai enfatizando não apenas a complexidade da formação da sociedade civil moderna, mas também o paralelo desenvolvimento da complexidade do estado moderno. O Estado não é mais concebido simplesmente como um aparato administrativo ou coercitivo – é também 'educativo e formador'.

Gramsci (1991, p. 149) extrapola e propõe um processo de superação do conceito de Estado-coerção, ao salientar que:

as expressões “Estado ético” ou “sociedade civil” significariam que a “imagem” de Estado sem Estado estava presente nos maiores cientistas da política e do direito quando se colocavam no terreno da

ciência pura (pura utopia, desde que baseada no pressuposto de que todos os homens são realmente iguais e, portanto, igualmente razoáveis e morais, isto é, passíveis de aceitar a lei espontaneamente, livremente, e não por coerção, imposta por outra classe, como coisa externa à consciência).

Avritzer (1994) estudou modelos de sociedade civil consagrados na literatura, buscando apontar as especificidades de um modelo apresentado pela sociedade brasileira. Com esse intuito, o autor retoma brevemente as análises feitas do conceito de sociedade civil para a filosofia política do século XIX. Segundo ele, esse conceito, para essa filosofia política do século XIX, surge relacionado com três elementos principais que estão associados à modernidade ocidental. (AVRITZER, 1994, p. 277).

O primeiro elemento que viabilizou o surgimento do conceito de sociedade civil nesse contexto foi o “processo de diferenciação entre Estado e mercado, direito privado e direito público” (AVRITZER, 1994, p. 277). Nesse caso, Avritzer (1994, p. 277) defende que “o conceito de sociedade civil liga-se, desde a sua origem, com a ideia de limitação e de regulamentação das estruturas sistêmicas e não com a sua abolição”.

O segundo trata-se da associação entre o conceito de sociedade civil e as “potencialidades do sistema legal moderno” (AVRITZER, 1994, p. 277). Nesse sentido, Avritzer (1994, p. 278) destaca que esse “sistema legal estabelece, através dos direitos positivos, não só a institucionalização da sociedade civil, mas também a institucionalização de formas de controle da sociedade civil sobre o aparato administrativo do Estado moderno”.

Segundo Avritzer (1994, p. 278), o terceiro elemento que impulsionou o surgimento do conceito de sociedade civil para boa parte da filosofia política do século XIX consiste na necessidade de “reconhecimento de instituições intermediárias entre o indivíduo, por um lado, e o mercado e o Estado por outro”.

Além dessa contextualização do surgimento do conceito de sociedade civil na filosofia política do século XIX, Avritzer (1994), no seu estudo, também analisa o ressurgimento desse conceito nos anos 1980. No seu entendimento, esse ressurgimento ocorreu por conta, principalmente, de três fenômenos. O primeiro diz respeito ao “esgotamento das formas de organização política baseadas na tradição marxista”; o segundo fenômeno que influenciou o ressurgimento do conceito de

sociedade civil foi “o fortalecimento nos países centrais do Ocidente da crítica ao desempenho do estado de bem-estar social”; o terceiro consiste no fortalecimento dos “processos de democratização ora em curso na América Latina e na Europa do Leste” (AVRITZER, 1994, p. 271).

Stepan (1986) aborda a relação das arenas (sociedade civil, sociedade política e Estado) no processo de redemocratização da sociedade brasileira. No entendimento de Stepan (1986, p. 9), sociedade civil é o “cenário em que múltiplos Movimentos Sociais (...) esforçam-se por se organizar em torno de um conjunto de arranjos com a finalidade de expressar e promover seus interesses”. Já a sociedade política é entendida como um espaço social em que se encontra um conjunto de práticas institucionais que procuram interferir na área administrativa do sistema estatal. Esse autor acrescenta ainda que tanto a sociedade civil como a sociedade política procuram intervir nas decisões do aparelho estatal, mas com estratégias distintas (STEPAN, 1986, p. 9-10).

Para Stepan (1986, p. 10), a sociedade política possui regras institucionalizadas. Já na sociedade civil essas normas podem ser contestadas porque elas não estão prontas e acabadas. No entendimento, a sociedade civil não tem limite, ou seja, ela é caracterizada por uma atuação política não institucionalizada. Nesse caso, é importante acrescentar que a sociedade civil dispõe de um conjunto de manifestações que não estão organizadas tais como os princípios normativos da sociedade política. (STEPAN, 1986, p. 10).

Nessa discussão proposta por Stepan (1986), em que o autor procura abordar a relação da sociedade civil e sociedade política, atuando nas decisões do aparelho estatal no processo de redemocratização brasileiro, é importante atentar para a hipótese apresentada por Avritzer (1994, p. 282), em que ele defende que o surgimento da sociedade civil no Brasil consiste em um fenômeno novo. Dessa forma, no caso brasileiro não podemos chamar esse fenômeno de ressurgimento como trata a tradição política.

A maioria dos/as autores/as que abordaram o surgimento do conceito de sociedade civil no Brasil, associa este conceito “com o surgimento de movimentos sociais, tais como o novo sindicalismo, os movimentos de base ligados à igreja católica e o associativismo profissional de classe média” (AVRITZER, 1994, p. 284). Entretanto, Avritzer (1994, p. 284) pondera que a especificidade do surgimento da

sociedade civil brasileira dar-se-ia na busca “pela autonomia de uma esfera de generalização de interesses associada à permanência de uma forma institucional de organização baseada na interação comunicativa”.

O estudo de Avritzer (1994) contribui para a compreensão de sociedade civil adotada na presente pesquisa porque para ele o surgimento da sociedade civil brasileira é entendido como um processo de inovação social. Nesse caso, Avritzer (1994, p. 294) sublinha que:

a sociedade civil [na América Latina] é resultado do aprofundamento de um processo de diferenciação social cujo elemento principal não mais constitui a identificação ingênua entre Estado e povo, própria ao populismo Latino Americano, mas a percepção de que as práticas políticas vigentes no interior do Estado têm, de alguma forma, de expressar a compreensão da política por parte dos atores sociais.

No que diz respeito às relações entre sociedade civil, sociedade política e Estado, Avritzer (1994, p. 301) também nos ajuda a entender as especificidades do caso brasileiro: “a sociedade civil surge no Brasil por intermédio da constituição de atores sociais modernos que instituem novas formas de ação e reivindicam novas práticas políticas por parte da sociedade política e do Estado”.

## **2.2 Cidadania – luta por direitos e por participação na definição de direitos**

No item anterior, apresentei o surgimento do conceito de sociedade civil no Brasil, bem como a sua relação com a sociedade política e o Estado. Cabe acrescentar que as compreensões de sociedade civil e de sociedade política apresentadas anteriormente remetem à noção de participação política de setores da sociedade por meio da constituição do conteúdo ético do Estado. Mas há uma mudança de enfoque em que o Estado, a economia e os partidos políticos deixam de monopolizar os estudos e nesse novo cenário, estudos sobre cidadania, movimentos urbanos, educação e associações civis ganham espaços no meio acadêmico.

Essas discussões sobre o surgimento e a atuação da sociedade civil no Brasil remetem à ideia de cidadania porque grupos que constituem a sociedade civil lançam mão dessa ideia para reivindicar e propor junto ao Estado medidas que busquem corrigir as distorções causadas por concepções equivocadas de que o sucesso de uma parcela da sociedade se dê em detrimento das demais.

Ribeiro (2002) nos apresenta brevemente a história da noção de cidadania. No entender dessa autora, essa noção surge na Grécia, para ser mais exato em Atenas, por volta do século VII a.C.. Nesse contexto, “a cidadania é uma relação que se estabelece entre homens livres do trabalho”. Dessa forma, não tinha acesso à cidadania as mulheres, os idosos, as crianças e os estrangeiros. (RIBEIRO, 2002, p. 117).

Mesmo a “cidadania moderna” que decorre da emergência do Estado-nação, é marcada por uma restrição à condição de cidadã/cidadão, pois esta condição, nessa concepção, era reservada para o indivíduo masculino, branco e proprietário (RIBEIRO, 2002, p. 118-119). No século XVII, essa noção diz respeito aos “direitos do homem”; manifesta-se de uma maneira extremamente abstrata e com características universalistas, mantendo certos direitos decisórios muito impermeáveis.

Diante disso, Ribeiro (2002, p. 126) considera a possibilidade de que os grupos não contemplados nessas concepções de cidadania devem abrir mão desse conceito, pois a história e filosofia dele mostram que ele foi constituído pela exclusão desses grupos populares. Então, a cidadania, na concepção grega ou moderna, não daria conta das demandas desses grupos marginalizados e/ou desqualificados pela sociedade.

Por outro lado, podemos a partir dessa história do conceito de cidadania, avançar na sua aplicação e uso. Outros autores nos apresentam outras compreensões e avanços. Freire (2001, p. 45) diz que “Cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”.

Silva; Araújo-Olivera (2004, p. 6) acrescentam 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.

Tanto Freire (2001) como Silva e Araújo-Olivera (2004) apresentam uma outra possibilidade para o conceito de cidadania. De acordo com essas compreensões, não é necessário abrir mão desse conceito como defende Ribeiro (2002), mas é preciso contextualizá-lo, assinalando como grupos da sociedade estão classificando e usando a cidadania para as suas respectivas lutas.

Com essa preocupação, Dagnino (1994) salienta que é possível entender “cidadania como estratégia política”. Essa postura remete ao que essa autora designa como a concepção de “nova cidadania” que opera uma redefinição na noção de *direitos*, pois, de acordo com ela, agora não se trata somente de lutar por acesso aos direitos abstratos e formais, mas, sim, incluir a possibilidade de “invenção/criação de novos direitos”. (DAGNINO, 1994, p. 107-8).

Essas compreensões (DAGNINO, 1994; FREIRE, 2001; SILVA; ARAÚJO-OLIVERA, 2004) de cidadania serão tomadas para a discussão em pauta porque é por meio delas que podemos entender o surgimento da ideia de sociedade civil, em que emerge a noção de identidade com a constituição de sujeitos coletivos portadores de novos ideários (AVRITZER, 1994). Nesse contexto, emergem novas questões, novas problemáticas de que a discussão clássica não deu conta plenamente. Esse novo contexto “requisitará” novas abordagens porque novos espaços públicos, novas arenas institucionais foram estabelecidas.

Essa discussão de sociedade civil e cidadania é imprescindível para o entendimento de que, por meio dessas últimas compreensões de cidadania, os diferentes movimentos sociais agora não são somente portadores de direitos, mas também são setores da sociedade civil que podem e buscam participar da definição de direitos.

## 2.3 Movimentos Sociais – breve reflexão sobre a teoria

Neste item apresento uma breve reflexão sobre a teoria dos movimentos sociais. Essa reflexão é importante para o presente estudo porque dará suporte para entender posturas e estratégias do movimento negro brasileiro no combate ao racismo.

Antes de abordar diferentes concepções de movimentos sociais, é importante dizer que eles são agentes que constroem e utilizam espaços de cidadania, como dito no item anterior. Nesse sentido, os direitos – entendidos como e enquanto conteúdo sóciopolítico-cultural – possuem uma definição que extrapola a dimensão jurídica e a normativa.

Os movimentos sociais buscam se capacitar para lutar e participar da redefinição dos seus direitos, que deverão atender a parâmetros da igualdade, mas também possibilitar a manifestação da diferença (DAGNINO, 1994). Nesse sentido, Dussel (2007a, p. 415) salienta que os movimentos sociais emergem por meio do “consenso da comunidade das vítimas” e “lutam pelo reconhecimento dos seus novos direitos e pela realização re-sponsável de novas estruturas institucionais de tipo cultural, econômico, político, pulsional, etc”.

O conceito de movimento social é considerado, para muitos/as teóricos/as, como “escorregadio”, mesmo porque “a ideia de movimento social, além de representar uma das fronteiras do pensamento utópico, adquiriu o mesmo perfil das palavras, cuja natureza simbólica [...] é inversamente proporcional à sua rigorosa delimitação conceitual e empírica” (DOIMO, 1995, p. 50). Apesar dessa dificuldade de precisão do conceito de movimento social, Touraine (1989, p. 181-2) traça três características gerais dos movimentos sociais.

No primeiro entendimento, movimento social consiste na “defesa nacional de *interesses* coletivos”. No segundo, “os movimentos sociais seriam reações à comoção de um dos principais aspectos do sistema social, quando as instituições políticas não têm capacidade para realizar os ajustes necessários”. O terceiro entendimento dado ao conceito de movimento social parte da ideia de “um conflito social que opõe formas sociais contrárias de utilização dos recursos e dos valores

culturais, sejam estes da ordem do conhecimento, da economia ou da ética” (TOURAINÉ, 1989, p. 181-2).

Touraine (1988; 1989; 1999) aponta ainda que um movimento social é caracterizado por um ator, um adversário e um conflito entre esse ator e seu adversário. Nesse sentido, movimento social é portador de novos projetos, instituições políticas diferentes e novos ideais de vida coletiva. Nesse entendimento, o conceito de movimento social é importante porque ele “(...) indica o lugar onde tendem a se formar os conflitos mais centrais, onde a capacidade dos homens de fazerem a sua história atinge o nível mais elevado” (TOURAINÉ, 1989, p. 283).

O referido autor defende a ideia de que o modelo clássico de movimento social – baseado no campo econômico – deve ser superado e que o paradigma de mobilização de recurso não dá conta da nova problemática colocada pelos movimentos sociais. Dessa forma, os que emergem na sociedade pós-industrial – conhecidos como novos movimentos sociais – são objetos das Ciências Humanas, porque eles são responsáveis pela trama social e também por dirigir a reflexão (produção) da sociedade por si mesmos (TOURAINÉ, 1989). Entretanto, Touraine (1989, p. 184) nos alerta: “a complexidade da mobilização social e a fragilidade dos elos de representatividade entre atores sociais e forças políticas subordinam os movimentos sociais a partidos políticos que, por sua vez, se orientam mais para o Estado do que para a sociedade civil”.

Touraine (1988; 1989) sublinha ainda que os novos movimentos sociais possibilitam que a sociedade se repense. Assim, é a partir deles que a sociedade pode obter um controle da historicidade, porque é a partir dele que se tem a atuação de classes sociais, vistas como campo mais cultural do que econômico. Dessa forma, Touraine (1988; 1989) recoloca a dimensão da cultura dentro do campo das desigualdades, porque atualmente os movimentos sociais criam formas de contestação diferentes das clássicas, nas quais buscam alternativas para a sociedade pós-industrial.

Os novos movimentos sociais, de acordo com esse entendimento, têm algo de inovador e o que os define não são somente os seus objetivos, pois eles são também um novo projeto coletivo, uma vez que “supõe também a participação de indivíduos em uma ação coletiva” (TOURAINÉ, 1988, p. 138).

A perspectiva de Melucci não é oposta à de Touraine, mas aquele apresenta uma nova abordagem denominada o “Paradigma da Identidade dos movimentos sociais”, na qual articula a Sociologia com a Psicologia, fazendo uso do conceito de ação coletiva dos indivíduos. Para Melucci, os movimentos sociais estão no meio termo entre as motivações subjetivas e as condições objetivas (GOHN, 1997).

Nessa discussão sobre movimento social, Melucci enfatiza a questão da identidade dos agentes: “os movimentos sociais são, simultaneamente, fenômenos discursivos e políticos localizados na fronteira entre as referências da vida pessoal e a política” (AVRIZER; LYYRA, 1994, p. 152).

Essas discussões sobre sociedade civil, cidadania e movimentos sociais passam por transformações profundas tanto no quadro teórico como na lógica de atuação dos setores da sociedade como um todo. Por meio dessas discussões podemos entender que os movimentos sociais contemporâneos não são somente combativos, mas passam a priorizar também a sua formação técnica. Nesse sentido, é necessário destacar a criação de espaços públicos de negociação e articulação, em que se inauguram outras formas de participação. Atualmente, tem-se um conjunto de atores que interage e elabora políticas. Para entender esse novo cenário, é preciso pensar a participação dentro de outra lógica de direitos sociais, como explicitado anteriormente. Nesse caso, a esfera pública está cada vez mais multifacetada.

Na discussão sobre movimentos sociais, Pinto (1993, p. 16-17) salienta que a partir da década de 1970 ocorrem mudanças no plano das interpretações, em que “o significado e o interesse pelos movimentos sociais reside no fato de, neles, poderem-se captar evidências de transformações profundas da lógica social”.

Procurei apresentar de modo esquemático reflexões sobre movimento social realizadas por alguns/as estudiosos/as. Essa exposição tem como objetivo fundamentar a compreensão de Movimento Negro adotada neste estudo.

**AO RACISMO NO BRASIL**

Os conceitos de movimento social de Touraine, Melucci e Dussel nos ajudam a entender a realidade do Movimento Negro Brasileiro, na medida em que por meio das reflexões desses pensadores podemos chegar a uma concepção de movimento social como e enquanto capacidade de pensar em projetos coletivos no cotidiano, na luta por direitos e direito de criar direitos.

A história do Movimento Negro Brasileiro é parte da história do Brasil. Na medida em que a realidade racial e social brasileira é marcada por processos que tiveram suas origens no regime escravocrata e que marcam as relações do cotidiano, tanto dos escravizados e dos senhores de escravos, quanto dos seus respectivos descendentes.

O referido movimento social aponta para a construção de relações étnico-raciais e sociais que respeitem a diversidade social, étnico-racial e cultural. Suas estratégias e ações – sobretudo na educação brasileira que faz parte das suas prioridades – são diferentes, partindo de concepções de luta distintas, mas as suas atitudes e posturas não são dispersas e desenvolvem um projeto comum de combate ao racismo (PINTO, 1993; SANTOS, 2007; SILVA; BARBOSA, 1997).

No âmbito das reivindicações, propostas políticas e construções do Movimento Negro Brasileiro apontadas por Guimarães (2001, p. 135), bem como efeito de um processo que se inicia nos anos 1940 e 1950, tem-se a Lei 10.639/2003, o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 001/2004 como políticas do Estado brasileiro que visam o reconhecimento e valorização dos/as cidadãos/ãs negros/as brasileiros/as.

Esses três documentos oficiais consolidam o projeto de educar para as relações étnico-raciais positivas, de longínqua data, que tem como seu marco inicial as primeiras experiências educativas, promovidas por entidades negras, no começo do século XX, adentrando o século XXI revigorada e por meio de políticas de Estado. Por um lado, essas conquistas demonstram a seriedade com que a esfera

pública tem tratado as reivindicações do Movimento Negro brasileiro, sobretudo, no que concerne à educação. Por outro, ilustram o papel atuante desse movimento social na reivindicação e proposição de direitos sociais, étnico-raciais, políticos e culturais garantidos formalmente por meio de uma pauta político-pedagógica que, em muitos momentos, requer uma articulação com o Estado.

### **3.1 Reflexões sobre raça e racismo no Brasil**

Apresento, neste item, uma discussão sobre as relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo. Para isso, faço alguns comentários sobre a produção acadêmica nessa área para posteriormente apresentar o papel do Movimento Negro no combate ao racismo.

A literatura que trata das relações étnico-raciais e a história do Movimento Negro no Brasil durante o século XX se apresentam, pelo menos até a década de 1970, como duas abordagens completamente distintas nesse campo de estudo, em que a história desse movimento aponta e denuncia a discriminação racial e o racismo sofrido pelos/as negros/as brasileiros/as; já aquela entendia, até então, o negro apenas como objeto de pesquisa e enfatizava a ideia de que aqui, no Brasil, as relações entre os diferentes grupos étnico-raciais (brancos, negros, indígenas, descendentes de asiáticos, etc.) eram harmônicas. Ainda existiam aqueles que acreditavam que o progresso do capitalismo, isso já nos anos 1950 e 60, integraria os grupos marginalizados pela sociedade, tardiamente (GUIMARÃES, 1999).

Essa literatura no Brasil apresenta um vácuo no pós-abolição que é rompido a partir do estudo de Hasenbalg (1979). Posteriormente a esse estudo, tem-se um *boom* de pesquisas nessa área. Parafraseando Masterman (1979) *apud* Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 114) – ao comentar sobre os impactos nos meios científicos e filosóficos provocados pela obra de Thomas Kuhn – que afirma “não seremos capazes de voltar para onde estávamos antes de Kuhn”, guardadas as devidas proporções, é possível dizer que as abordagens sobre relações étnico-raciais no Brasil mudam profundamente de enfoque após o referido

estudo de Hasenbalg (1979) que se apresenta como um divisor de águas. A partir dele, não é mais possível pensar que a integração tardia dos/as negros/as na sociedade brasileira acabaria, ou amenizaria, com a discriminação e o racismo por eles/as sofridos. Muito pelo contrário do que se acreditava, Hasenbalg (1979) defende a tese de que essa integração reforçava as desigualdades entre brancos e negros (GUIMARÃES, 1999).

O objetivo desse estudo de Hasenbalg (1979), que provocou tanto impacto, era apresentar novos aspectos “na avaliação do passado das relações raciais no Brasil” e fornecer ideias e pontos de vista para reconstruir a história social dos/as negros/as brasileiros/as. Nele, o autor também apresentou argumentos para demonstrar que a “democracia racial” brasileira é “um poderoso mito” e que, continua o autor, sua função “é legitimar a estrutura vigente de desigualdades raciais e impedir que a situação real se transforme numa questão pública” (HASENBALG, 1979, p. 18-19).

Esse estudo de Hasenbalg (1979, p. 20-21) é importante também porque ele fornece outras explicações às relações étnico-raciais contemporâneas no Brasil, além daquela, muito aceita até então, que enfatizava no legado do escravismo, suas causas. Dessa forma, uma contribuição importante desse estudo é apontar que o racismo e a discriminação racial depois da abolição da escravatura são “as principais causas da subordinação social dos não-brancos e seu recrutamento a posições sociais inferiores”.

Hasenbalg (1979, p. 18) busca mostrar ainda que a visão positiva, muito enfatizada entre os/as estudiosos/as das relações étnico-raciais, da especificidade da situação racial brasileira que tem “o caráter único e harmonioso”, apresenta apenas a face de que no “Brasil distingue-se pela ausência de formas extremas e virulentas de racismo”, mas negligencia o fato de que “em termos de dominação do branco e subordinação do negro, o Brasil trilhou caminhos não muito diferentes dos de outras sociedades multi-raciais”. Mesmo porque a história de grupos marginalizados pela sociedade no Brasil e em outros lugares aponta que os grupos que estão em posições dominantes não abrirão mão de seus privilégios para proporcionar uma “ordem social mais justa como simples consequência de ideais esclarecidos”.

A discussão sistematizada por Hasenbalg (1979, p. 116) sobre os processos de estratificação e mobilidade social é muito elucidativa, pois ela explicita que a raça é um critério eficaz que regula o preenchimento de posições no sistema de estratificação social e, completa o autor, “se as pessoas entram na arena competitiva com os mesmos recursos, exceto no que se refere à filiação racial, o resultado (posição de classe, ocupação, renda e prestígio) dar-se-á em detrimento dos não-brancos.”

No que diz respeito ao estudo da discriminação e das desigualdades raciais no sistema de escolarização no Brasil, o autor faz uma análise na qual mostra as contradições que permeiam esta questão. Por exemplo, a educação no Brasil, de acordo com ele, é o principal meio de ascensão social dos/as negros/as, mas quanto maior o nível de escolaridade alcançado por uma pessoa negra, maiores serão as barreiras por ela enfrentadas no mercado de trabalho, ou seja, “o retorno de anos adicionais de escolaridade, em termos de ganhos ocupacionais e de renda, tende a ser proporcionalmente menor para os não-brancos que para os brancos” (HASENBALG, 1979, p. 181-3). Ele ressalta ainda a importância da expansão no sistema de escolarização para a elevação da taxa de alfabetização, mas aponta que existem diferenças nos progressos educacionais entre brancos e não-brancos, em que “mais de três quintos da população não-branca e apenas dois quintos da branca não concluíram a escola primária” (HASENBALG, 1979, p. 189-190).

Toda a discussão feita por Hasenbalg (1979) retoma, nos estudos das relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo, o conceito de raça – como socialmente elaborado – para o qual é necessário um tratamento sociológico.

Hasenbalg (1979, p. 118) aborda o conceito de raça como traço fenotípico socialmente elaborado. Para ele, esse conceito se apresenta como “um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social”. Nesse sentido, o racismo consiste em uma ideologia e em um conjunto de práticas que têm sua eficácia constatada na existência de uma “divisão racial do trabalho”. A persistência do racismo em nossa sociedade, segundo o autor, não deve ser explicada como “mero legado do passado”, mas, sim, como atendendo “aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supraordenado no presente.”

Os estudos de Guimarães (1999; 2002) retomam e recolocam o conceito de raça nos estudos das relações étnico-raciais no Brasil da mesma forma que faz Hasenbalg. Aquele sociólogo inicia a sua reflexão sobre raça e racismo no Brasil com a afirmação de que “as raças são evidentes em alguns países”. Isso já aponta para a sua posição favorável à utilização desse conceito do ponto de vista sociológico.

Guimarães (1999) apresenta, nos dois primeiros capítulos do livro “Racismo e anti-racismo no Brasil”, os elementos teóricos gerais – conceitos e teorias. Trata-se de uma ampla revisão bibliográfica que ele realizou entre setembro de 1993 e agosto de 1994, sobre os conceitos de raça e racismo.

Segundo esse autor, as conclusões de uma série de três encontros para discutir o conceito de “raça”, realizados pela UNESCO (1947, 1951 e 1964), no pós-guerra, apontaram que “diferenças fenotípicas entre indivíduos e grupos humanos, assim como diferenças intelectuais, morais e culturais, não podem ser atribuídas, diretamente, a diferenças biológicas”, mas sim a construções socioculturais e a condicionantes ambientais (GUIMARÃES, 1999, p. 22).

O autor defende a tese de que a:

‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. (GUIMARÃES, 1999, p. 9)

Nesse entendimento, o racismo é “uma forma bastante específica de ‘naturalizar’ a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais.” (GUIMARÃES, 1999, p. 9-10).

A passagem a seguir expressa bem o entendimento desse autor sobre a especificidade da ideologia racial brasileira:

Assim é o racismo brasileiro: sem cara. Travestido em roupas ilustradas, universalistas, tratando-se a si mesmo como anti-racismo, e negando, como anti-nacional, a presença integral do afro-brasileiro ou do índio-brasileiro. Para este racismo, o racista é aquele que separa, não o que nega a humanidade de outrem; desse modo, racismo, para ele, é o racismo do vizinho (o racismo americano). (GUIMARÃES, 1999, p. 57).

Guimarães (1999, p. 64) é bem enfático ao defender a utilização do conceito de raça, como uma categoria analítica, no Brasil, porque, “se os negros considerarem que as raças não existem, acabarão também por achar que eles não existem integralmente como pessoas, posto que é assim que são, em parte, percebidos e classificados por outros”.

De acordo com esse entendimento, a peculiaridade da ideologia racial e do racismo brasileiro está fundamentada na construção de grupos de cor pelos sociólogos. O conceito de “raça” faz sentido no quadro de uma ideologia ou teoria taxonômica que o autor chamou de racialismo. Trata-se de um conceito que auxilia “o pesquisador a compreender certas ações subjetivamente intencionadas” (GUIMARÃES, 1999, p. 29).

Uma vez que o racialismo não significa necessariamente racismo, então é imprescindível a utilização de raça, como construto social, para os/as brasileiros/as atualmente. Pois é por meio desse conceito que se pode “desmascarar persistente e sub-reptício uso da noção errônea de raça biológica, que fundamenta as práticas de discriminação, e têm na ‘cor’ (tal como definida pelos antropólogos dos anos cinquenta) a marca e o tropo principais”. (GUIMARÃES, 1999, p. 68).

No Brasil, no pós-abolição, o racismo e a discriminação racial, como dito anteriormente, são as principais causas da situação de exclusão e de marginalização de negros/as. Esse quadro requer medidas efetivas para transformar essa situação, de modo que descendentes de africanos, de indígenas, de asiáticos, bem como de europeus possam exercer a cidadania plena. As propostas para melhorar, ou resolver, esta situação passam necessariamente por práticas sociais de combate ao racismo, em que a racialização é um instrumento fundamental na luta e elaboração de políticas públicas de combate ao racismo.

## **3.2 Combate ao racismo – histórias, lutas e resistências de negros/as**

Neste item apresento alguns acontecimentos históricos que marcam o combate ao racismo no Brasil, bem como a elaboração de políticas públicas com esse objetivo.

A Constituição de 1988 marca a passagem para a democracia e a emergência de uma sociedade civil independente do Estado brasileiro. As demandas dos diferentes segmentos da sociedade foram consideradas no texto constitucional. No caso das de negros/as, elas tinham uma importância substancial, já que em 1988 se comemorava o centenário da abolição da escravatura, o que favoreceu as reivindicações da Comunidade Negra. É também nesse ano que é criada a Fundação Palmares que consiste no “primeiro órgão no âmbito federal especializado no atendimento de demandas específicas da população Afrodescendente.” (COSTA, s/d, p. 14-15).

Outro acontecimento importante para o combate ao racismo no Brasil foi a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, realizada em Brasília no dia 20 de novembro de 1995 – ano em que se rememorou o 300º aniversário da passagem de Zumbi dos Palmares para o mundo dos antepassados. Ela consistiu em uma grande manifestação da sociedade civil. Em resposta a essa manifestação, o Estado brasileiro, com a preocupação de atender as demandas da Comunidade Negra, criou o Grupo de Trabalho Interministerial para a população negra, coordenado por Hélio Santos – que foi o primeiro presidente do CPDCN. Como resultado inicial desse Grupo de Trabalho, foi apresentado ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um conjunto de propostas que visavam promover a “cultura negra.” (COSTA, s/d, p. 15).

Posteriormente, o Estado brasileiro formou uma comissão mista (com representantes da sociedade civil e do governo) com o objetivo “de preparar e coordenar a participação da delegação brasileira” na III Conferência Mundial Contra o Racismo, realizada em Durban – África do Sul, no ano de 2001. Essa comissão realizou uma série de reuniões, simpósios e atividades diversas. A conferência e as

discussões anteriores com vista a preparar a delegação brasileira “constituíram um espaço sem precedentes para o debate em torno do racismo, no âmbito da esfera pública brasileira” (COSTA, s/d, p. 19).

Essas iniciativas apresentadas pela sociedade civil ao Estado brasileiro resultou na formulação de políticas públicas, ou de medidas de Estado, que têm sido fundamentais na luta contra o racismo. Silvério (2003, p. 338) diz que “é importante reconhecer que a ação governamental é limitada”. Dessa forma, as iniciativas da sociedade civil, no caso presente, do Movimento Negro, são importantes para o sucesso de tais medidas.

Segundo Silva (2004b, p. 1-2), as políticas públicas são instrumentos importantíssimos nas correções de distorções causadas por uma concepção equivocada de que o sucesso de uma parcela da sociedade se dê em detrimento das demais. Os movimentos sociais, como o Movimento Negro, por meio de políticas públicas, buscam que o Estado deixe de entender os interesses e os desejos dos grupos dominantes como hegemônicos. Nesse sentido, estudos como o de Heringer (2002, p. 64) são importantes para compreender que o Estado brasileiro, nesses últimos anos, sobretudo a partir de 1995 por ocasião da comemoração dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, “adotou um discurso anti-racista, trazendo o tema para o centro da agenda política”.

Pode-se dizer que existe um contramovimento a esse das políticas públicas elaboradas e executadas por meio de articulação entre sociedade civil e Estado, que busca defender ou manter um “projeto de sociedade excludente”. Segundo Silvério (2003, p. 338), esse contramovimento tem “operado no sentido de retardar ou impedir a implementação de decisões do próprio governo”.

Esse contramovimento, em muitos momentos, é justificado com a afirmação de que as políticas públicas devem atender a sociedade de modo geral. Entretanto, estudos em diferentes áreas das Ciências Humanas (Educação, Sociologia, Ciências Políticas, Antropologia) mostram que, para além desse caráter universalista das políticas públicas, é necessário desenvolver políticas específicas para determinados grupos marginalizados pela sociedade. Por exemplo, Henriques (2002, p. 15) faz reflexões sobre “o papel das oportunidades educacionais na construção de uma sociedade justa e sem discriminação racial”, discutindo as

“condições de igualdade de oportunidades” entre brancos e negros por meio da análise de dados sobre a escolaridade dos/as brasileiros/as.

Nesse estudo, Henriques (2002, p. 15) defende a ideia de que a educação é uma dimensão importante na transformação da situação desigual em que se encontram as pessoas dos diferentes grupos étnico-raciais e que ela também faz parte do núcleo de medidas – que visam os direitos humanos – orientadas para o acesso a cidadania negada, opondo-se à discriminação.

De acordo com ele, há três elementos que se apresentam como parâmetros estruturais que expressam a discriminação racial na escolaridade da população brasileira: “a distribuição dos níveis de escolaridade de acordo com a cor das pessoas, as taxas de analfabetismo da população com mais de 15 anos de idade e a escolaridade média da população adulta” (HENRIQUES, 2002, p. 33).

Diante do quadro de “fragilidades dos parâmetros de qualidade e equidade do sistema de educação nacional”, Henriques (2002, p. 96) chama a atenção para a necessidade de ações antirracistas que incorporem, nas políticas públicas educacionais de “inclusão racial”, as perspectivas “universalistas” e “diferencialistas” para viabilizar o processo de “desnaturalização da desigualdade racial”.

Como se vê, o combate ao racismo no Brasil contou/conta com a articulação entre a sociedade civil e o Estado para “garantir a viabilização” de programas, com vistas a construir uma sociedade que reconheça, respeite e valorize a diversidade social e étnico-racial presente em nossa sociedade (SILVÉRIO, 2003, p. 338).

### **3.3 Movimento Negro e Educação: combate ao racismo**

Nestas considerações serão apresentados alguns aspectos que possibilitarão perceber que o Movimento Negro brasileiro opera uma transformação em sua agenda de luta contra a discriminação e o racismo na Educação em relação ao início do século XX, pois, passa a partir dos anos 1940 e 1950, – por meio

sobretudo das questões levantadas e debatidas pelo Teatro Experimental do Negro (TEN)<sup>10</sup> no Rio de Janeiro – a entender a educação como um dever do Estado e um direito das famílias, diferentemente do período anterior, pelo menos até os anos 1930, em que as entidades negras tomam para si a responsabilidade de oferecer escolarização para as crianças, jovens e adultos negros e não negros.

Antes de avançar, cabe acrescentar que Movimento Negro consiste no “conjunto das iniciativas de natureza política (*stricto sensu*), cultural, educacional ou de qualquer outro tipo que o negro vem tomando, com o objetivo deliberado de lutar pela população negra” (PINTO, 1993, p. 49-50), visando combater o racismo em nossa sociedade.

No caso brasileiro, é ilustrativa a influência do Movimento Negro brasileiro, no sentido de elaborar projetos de combate ao racismo e à discriminação, na educação que ora toma para si a responsabilidade de fornecer escolarização para a comunidade negra, ora reivindica que o Estado cumpra o seu papel de fazê-lo para toda a sociedade brasileira.

É importante destacar a relação entre as entidades negras e a educação, primeiramente no que diz respeito à mobilização das organizações que visavam “denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante”; a segunda fase é marcada pelas transformações das ações, sem deixar de realizar as denúncias necessárias, de grupos do Movimento Negro no sistema educacional, uma vez que o caráter denunciador dessas ações vai cedendo, aos poucos, sem perder esse caráter, espaços para as ações concretas (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 115; SILVEIRA, 2003, p. 40).

No que diz respeito ao Movimento Negro e Educação, o estudo de Gonçalves e Silva (2000) é importante para elucidar algumas questões, pois ele tem como objetivo “enterrar o passado” e apresentar algumas hipóteses que ajudam a entender como as condições dos/as negros/as no sistema educacional poderiam ter procedido se algumas estratégias fossem implantadas pelo sistema educacional brasileiro.

Gonçalves e Silva (2000, p. 135) apontam que “exclusão e abandono” são os eixos pelos quais as políticas educacionais são interpretadas quando se trata da

---

<sup>10</sup> cf. Gonçalves e Silva, 2000.

situação educacional dos/as negros/as brasileiros/as. Eles dizem que tanto a exclusão quanto o abandono tem seu início em um passado muito remoto.

Os autores defendem a ideia de que os eixos “exclusão e abandono” se relacionam quando analisada “a questão das crianças beneficiadas pela Lei do Ventre Livre de 28 de setembro de 1871. Crianças nascidas de mulheres escravas, a partir dessa data, eram livres e deviam ser educadas”. Diante desse quadro, havia a questão de saber a quem caberia o dever de educar essas crianças livres, filhos de mulheres escravizadas. Em um primeiro momento, a educação dessas crianças ficaria por conta dos senhores de escravos. No segundo, por conta de uma política engendrada pelo Ministério da Agricultura. Nesse caso, ficaria o Estado brasileiro com a obrigação de fornecer educação para elas (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 136).

Gonçalves e Silva (2000) dedicam uma parte substancial do texto para apresentar um contexto em que a Imprensa Negra Paulista lança mão de uma estratégia que visava o aumento do índice de escolarização da Comunidade Negra. Para tal, essa entidade negra incitava nessa comunidade “a ideia de que a educação é um capital cultural de que os negros precisavam para enfrentar a competição com os brancos, principalmente com os estrangeiros” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 141). Nesse contexto é possível entender a existência de escolas administradas pelas entidades negras sem apoio do Estado. Essas experiências de escolarização oferecidas por entidades negras, no início do século XX, preservavam a indissociabilidade entre processo de escolarização e serviços de assistência social.

O eixo do “abandono”, com que a população negra foi tratada no início do século XX, no que concerne à educação, incentivou as entidades negras a tomarem para si o dever de “educar e escolarizar as suas crianças, os seus jovens e, de um modo geral, os adultos” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 142-3).

Nos anos 1950, o TEN – um dos grandes atores sociais responsáveis por uma mudança profunda na agenda política do Movimento Negro – (re)coloca a educação como um dever indiscutivelmente do Estado e um direito de todos/as os/as cidadãos/cidadãs, mesmo sem abrir mão do seu projeto político-educacional que articulava educação e cultura (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 148). O projeto educacional do Movimento Negro dos anos 1940 e 50 visava “a sociedade como um todo” e reivindicava ensino fundamental para todos e todas.

É necessário situar o Movimento Negro Brasileiro contemporâneo que – visto como movimento social, com autonomia, promovendo reflexões sobre a situação do negro na sociedade e com metas políticas na conquista da cidadania – tem o seu marco divisório no início dos anos 1970, sem deixar de considerar a importância de movimentos anteriores. Por exemplo, a Frente Negra Brasileira, na década de 1930 e o TEN, nas décadas de 1940 e 50. Nesse sentido, Silveira (2003, p. 39) faz saber que:

O Vinte de Novembro, em seu primeiro ato evocativo, de 1971, é um marco divisório no período pós-abolicionista, demarcando ao mesmo tempo o início de uma nova época, digamos contemporânea, a do que se convencionou chamar Movimento Negro. Reconhecendo o valor de ações precursoras de entidades, grupos e indivíduos vindas dos anos 60.

O evocativo, do Vinte de Novembro, marca a primeira fase da virada histórica (1971-1978), em que as entidades e organizações negras adotaram “a ideia de que Palmares [foi] a passagem mais marcante na história do negro no Brasil”. Dessa forma, no Vinte de Novembro, dia da passagem de Zumbi dos Palmares, herói nacional, ao mundo dos antepassados, Palmares seria homenageado como o primeiro Estado negro fora do continente africano (SILVEIRA, 2003, p. 37).

A segunda fase (1978-1988), de acordo com Silveira (2003, p. 40) conhecida como a “fase de articulação nacional, de protestos e de reivindicações (assessorias, conselhos)”, é marcada pela amplitude e o “radicalismo” das reivindicações do Movimento Negro, mesmo porque, a partir de 1978, as entidades e organizações da Comunidade Negra se aglutinaram em torno do Movimento Negro Unificado (MNU), que é uma organização nacional, de caráter político, composta por negros e seus aliados e conta com mais de 20 anos de experiência no combate ao racismo em nossa sociedade.

A terceira fase, que começa em 1988 e se encontra em curso, conhecida como a “fase de conquista” a partir da Constituinte de 1988, que possibilitou a participação de grupos marginalizados e/ou desqualificados pela sociedade, no presente caso dos/as negros/as. Essa fase destaca-se pelo aumento significativo da produção acadêmica sobre e da perspectiva dos Afro-Brasileiros (SILVEIRA, 2003, p. 40). Bem como, dos movimentos da juventude negra, tais como: Hip Hop, Rap e o

Axé Music que denunciam e protestam contra o racismo, a partir de suas manifestações musicais.

Ainda no que diz respeito à relação entre Movimento Negro e Educação, a década de 1980 é chave para entendê-la, pois esse período é marcado pela “democratização do ensino”. Essa década, como dito anteriormente, pode ser dividida em duas fases distintas e complementares, a saber: a primeira é caracterizada pela mobilização das organizações que visavam “denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante”; a segunda é marcada pelas transformações das ações de grupos do Movimento Negro no sistema educacional, uma vez que o caráter denunciador dessas ações vai cedendo, aos poucos, espaços para as ações concretas. Esse tipo de prática ganha muita força nos anos 1990 (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 115).

Gonçalves e Silva (2000) desenvolvem uma argumentação importante no que se refere à postura de entidades negras, no decorrer do século XX, com relação à educação da Comunidade Negra. Eles nos apresentam dados que ajudam a entender por que, em determinados momentos, o projeto educacional dessas entidades era tomar para si o dever de escolarizar, sem apoio algum do Estado, a população negra, desenvolvendo experiências ricas para o sistema educacional brasileiro. Já em outros momentos, essas entidades lançam mão de estratégias que cobram do Estado o dever de oferecer educação para toda a sociedade.

Refletindo sobre essa postura de entidades negras com relação à educação, a partir dos anos 1980, e dialogando com a bibliografia (para citar alguns, temos os estudos de: SANTOS, 2007; GONÇALVES, 2000; GONÇALVES; SILVA, 2000; OLIVEIRA, 1992) que trata da atuação do Movimento Negro brasileiro na educação, é possível destacar alguns acontecimentos relevantes que consolidam as transformações ocorridas na agenda de luta desse movimento no que diz respeito à educação, a saber: Projeto Zumbi; Seminário Negro e Educação; criação do CPDCN, da Comissão de Educação e do GTAAB.

O Projeto Zumbi dos Palmares, desenvolvido na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1984, tinha como objetivo fornecer subsídios concretos para a preservação das raízes culturais brasileiras.

A prioridade do projeto era celebrar, no dia 20 de novembro, a passagem de Zumbi dos Palmares – líder político e militar do Quilombo dos Palmares, que é

considerado “o primeiro grito de liberdade em solo Americano” – ao mundo dos antepassados. Com essa celebração e outras ações pretendia-se, acima de tudo, destacar e recontar, da perspectiva dos/as Afro-Brasileiros/as, as lutas e as formas de resistência dos que foram historicamente marginalizados.

O trabalho de fortalecimento e reconhecimento da cultura Afro-Brasileira proposto pelo projeto filia-se com a retomada da história do/a negro/a, contada a partir da própria perspectiva a fim de romper com os valores ideológicos que marginalizaram os negros/as na nossa sociedade.

Outro acontecimento importante foi o Seminário *Negro e Educação*, realizado pelo CPDCN, no ano de 1986. Nele, Raquel de Oliveira (1987) apresentou o trabalho intitulado “O Negro e a Educação: propostas e experiências de implantação”, no qual chamava a atenção para o fato de que a Comunidade Negra tem priorizado a educação como um espaço propício para implantar um projeto de transformação social, mas que para isso era necessário reconhecer que existe uma diferença de raça, mesmo quando se trata de pessoas de uma mesma classe social, por exemplo, a classe popular.

Nesse seminário, Oliveira (1987) ressalta a importância da cultura negra, sobretudo, para o fortalecimento da identidade do/a estudante negro/a porque aquela é o referencial histórico para tal fortalecimento, bem como a necessidade de trabalhar na formação de professores. Estes devem estar preparados para conviver e promover o convívio com a diversidade social e étnico-racial que compõe as salas de aula, as escolas, bem como a sociedade brasileira. O texto também destaca que a população negra deve encampar e reivindicar, além dessas ações, políticas públicas específicas para o negro de maneira geral.

Desses eventos de cunho político-acadêmico participavam militantes do Movimento Negro ligados a diferentes segmentos da nossa sociedade (universidades, associações comunitárias, partidos políticos, administração pública, entre outros). Neles eram apresentadas e discutidas estratégias de combate ao racismo na educação. Essas iniciativas contribuíram para a aproximações entre esses segmentos que foram consolidadas por meio de criação de órgãos que os articulavam. Como exemplo, temos o CPDCN que será apresentado mais detidamente no próximo item.

### **3.4 O que diz a produção acadêmica sobre assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra no Estado de São Paulo?**

Para realizar essa revisão bibliográfica, consultei os bancos de teses *online* da CAPES, bem como os dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, da USP e da UNICAMP.

Nessa consulta, utilizei como critério de busca quatro expressões (Movimento Negro e Educação; Assessor Negro Educação; Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra; Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros). Realizei a busca por “assunto”. Li os resumos das teses/dissertações encontradas na busca e, posteriormente, os que apresentavam alguma relação com a minha pesquisa, fiz a leitura e o estudo de toda a tese/dissertação.

Como resultados dessa consulta: pela expressão “Movimento Negro e Educação” foram encontradas 102 teses/dissertações; destas a dissertação de Rodrigues (2005), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFSCar, foi selecionada; pela expressão “Assessor Negro Educação” foi encontrada uma pesquisa que buscou analisar a experiência de uma ONG que prestava assessoria jurídica a determinados segmentos da sociedade, dessa forma não tem relação com a pesquisa em pauta; pela expressão “Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra” foram encontradas 3 teses/dissertações, destas foi selecionada a pesquisa de Santos (2007), defendida em 2001 no Programa de Pós-Graduação em Ciências Políticas da UNICAMP; não foi encontrada tese/dissertação pela expressão “Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros”. Apresento a seguir esses estudos, bem como outros dos quais tive conhecimento ao realizar o TCC e/ou por sugestões de professores/as e estudantes do PPGE/UFSCar.

No levantamento bibliográfico identifiquei, além dos estudos citados nos itens anteriores, pesquisas que analisaram o contexto de criação e consolidação do

CPDCN, bem como a atuação da Comissão de Educação e do GTAAB. A seguir, apresento os estudos de Rodrigues (2005), Santos (2007), Gonçalves e Silva (2000) e Oliveira (1992) que nos fornecem informações imprescindíveis para entender o que já foi produzido na academia sobre os/as assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra no Estado de São Paulo e suas atuações.

O estudo de Rodrigues (2005, p. 13) no seu plano inicial teve como objetivo discutir a interlocução entre educação e raça e identificar “a orientação das políticas educacionais que acabam por se refletir no 'silenciamento' da questão nos currículos, na marginalidade das produções acadêmicas que se detiveram sobre o assunto”.

Nesse estudo, a autora analisou a participação do Movimento Negro nos processos de elaboração da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9496/1996. Segundo Rodrigues (2005, p. 13), esses dois documentos são “as duas principais legislações que fundamentam e orientam políticas educacionais” no Brasil.

Rodrigues (2005, p. 14) buscou relacionar ainda essa análise com a “atuação do movimento negro durante o processo de sua elaboração, de maneira a entender de que forma foram tratadas suas reivindicações na área educacional e em que medida transformaram-se em diretrizes políticas”.

Como principais resultados dessa pesquisa, Rodrigues (2005, p. 90) destaca que:

O processo de elaboração da CF/1988 e da LDB/1996 revelaram-se dois momentos importantes nas décadas de 1980 e 1990 em que o movimento negro e seus interlocutores políticos organizaram-se para influir no conteúdo dos dois documentos, oferecendo destaque às propostas para a educação, que apareceram nesse processo por meio da denúncia ao caráter homogeneizador do modelo educacional, à forma negativa com que os personagens negros aparecem nos livros didáticos, à ocultação do negro, sua cultura e sua história.

A pesquisa realizada por Rodrigues (2005) não faz menção direta ao CPDCN, à Comissão de Educação ou ao GTAAB. No entanto, ela foi importante nesse levantamento bibliográfico porque por meio dela, pude entender a organização e atuação do Movimento Negro na formulação de documentos oficiais que orientam políticas educacionais no Brasil.

O estudo de Santos (2007) – originalmente apresentado como dissertação de mestrado e defendida em 2001 – teve como objetivo apresentar a “experiência de institucionalização do movimento negro e de formulações de políticas públicas focalizadas na população negra no Estado de São Paulo” (SANTOS, 2007, p. 5).

Santos (2007, p. 5) historia, por meio de depoimentos, documentos e estudos, a trajetória de grupos do Movimento Negro no Estado de São Paulo ligados, sobretudo, ao PMDB. O autor retoma a participação de homens e mulheres negros/as que dedicaram parte de suas vidas ao combate da discriminação racial e do racismo, a qual possibilitou iniciar “o debate sobre as relações raciais na política”.

É necessário destacar que o autor participou ativamente desse processo ao articular a introdução dessa discussão sobre as relações raciais junto ao PMDB. Ele nos apresenta o cenário político de criação do CPDCN. Nesse cenário destacam-se, em outubro de 1982, as eleições para os poderes executivo e legislativo nos Estados e municípios. Segundo Santos (2007, p. 5-6) essas eleições marcaram a abertura política no Brasil, que saía do regime militar.

No Estado de São Paulo, o PMDB obteve vitórias significativas nas eleições de 1982. André Franco Montoro foi eleito governador por esse partido aproximando-se das associações e aos movimentos sociais. Santos (2007, p. 6) salienta “que esse partido formulou uma plataforma de governo com base na participação da população por meio da organização de conselhos”.

Esse cenário político-social foi favorável à participação de diferentes segmentos da sociedade que, antes desse processo, tinham espaços muito restritos ou não tinham espaço algum para apresentar suas propostas e reivindicações junto ao aparato público administrativo.

O Movimento Negro no Estado de São Paulo vislumbrou uma aproximação junto ao governo Montoro. Isso ocorreu por conta da participação efetiva de militantes desse movimento na campanha desse candidato. Santos (2007, p. 7) sublinha que:

uma das articulações vitoriosas do movimento negro do PMDB com o governo do Estado foi a criação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra – a primeira experiência de um órgão criado para trabalhar a discriminação racial sofrida pela população negra em São Paulo.

É nesse contexto de articulações que é criado o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo (CPDCN) em 1984, no Governo Franco Montoro, com o objetivo de elaborar e implementar políticas públicas, atendendo à população negra. Este Conselho iniciou uma outra forma de atuação no combate ao racismo, com contribuição significativa na formulação e execução de políticas públicas voltadas para a Comunidade Negra (OLIVEIRA, 1992, p. 20; SANTOS, 2007, p. 5). Como exemplo dessa contribuição, temos o seu importante papel na produção acadêmica ao demandar à Secretaria da Educação estudos e pesquisas sobre a situação do negro no sistema educacional (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 153). A produção advinda dessa demanda subsidiou o Conselho no diálogo com diversos grupos de profissionais sobre os impedimentos causados ou reforçados pela discriminação racial, fornecendo argumentos adicionais às reivindicações do Conselho, de entidades, instituições e grupos. Por exemplo, a criação da subcomissão do negro na OAB; a criação do GTI – Grupo Interministerial para Adoção de Políticas Públicas para a Comunidade Negra; e a renovação da Fundação Cultural Palmares contaram com a participação efetiva de grupos profissionais vinculados ao CPDCN (SANTOS, 2007, p. 79-80).

Em seu estudo, Santos (2007, p. 162) defende a tese de que o CPDCN criou espaços privilegiados de diálogo entre a sociedade civil e o Estado. Nesse entendimento, após essa conquista, “os temas levantados pelo Conselho e a abrangência atingida não foram ainda superados por nenhuma instituição criada posteriormente. Aquele período de efervescência continua sendo referência”.

O ensaio de Gonçalves e Silva (2000) aponta que o contexto de redemocratização, muito bem analisado por Santos (2007), foi propício para que discussões sobre relações raciais e educação ganhassem espaços em encontros e seminários de cunho político-acadêmico. Segundo Gonçalves e Silva (2000, p. 150), esses eventos tinham por objetivos discutir estratégias de combate ao racismo no sistema de ensino, bem como apresentar resultados de pesquisas sobre esse tema. Ainda de acordo com Gonçalves e Silva (2000, p. 153) participavam desses eventos “pesquisadores vinculados às universidades brasileiras, educadores comunitários, técnicos e assessores das secretarias de educação”.

No que diz respeito ao surgimento de assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra, Gonçalves e Silva (2000, p. 151) fazem saber que:

não podemos esquecer que, ainda em 1982, houve mudanças significativas nos governos estaduais e nas capitais do país. Em algumas administrações desses estados, foram organizados grupos de assessoria para assuntos da comunidade negra. Neste período, secretarias de educação e secretarias de cultura passaram a contar com assessores que, entre outras coisas, buscavam interferir nos currículos escolares, nos livros didáticos e assim por diante.

Esses/as assessores/as eram selecionados/as no seio da Comunidade Negra e muitos/as deles/as tinham experiência de “militância em movimentos, em partidos ou sindicatos, e que, de certa forma, tinham algum vínculo com a academia. Esta dupla inserção gerou um tipo de comunicação entre essas instâncias, que nos permite inferir aspectos pontuais da questão”. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 151).

Gonçalves e Silva (2000, p. 151) salientam ainda que “a presença desses assessores junto às administrações públicas acaba organizando as prioridades em termos de pesquisa, ou seja, apontam quais seriam os temas mais relevantes”.

Esse estudo de Gonçalves e Silva (2000), somado aos de Silveira (2003) e Guimarães (2001), foi importante para entender a relevância do trabalho desses novos agentes político-sociais na administração pública na elaboração de políticas educacionais, com foco nas relações étnico-raciais.

Os estudos de Santos (2007) e de Oliveira (1992) buscam analisar a atuação desses/as assessores/as. Oliveira (1992), em seu estudo, descreve e avalia a experiência desenvolvida por professores/as da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, os quais integraram, nos anos 1980, a Comissão de Educação e o GTAAB.

Oliveira (1992, p. 29) salienta ainda que tanto a Comissão de Educação como o GTAAB tiveram suas gestações viabilizadas por meio do CPDCN. Dessa forma, como parte do CPDCN, foi criada a Comissão de Educação composta por professores/as negros/as que buscavam, como objetivo, “fomentar e ampliar uma discussão sistemática e crítica sobre as necessidades da comunidade negra no plano educacional” (OLIVEIRA, [ca. 1986], p. 3).

Em 15 de outubro de 1986, por reivindicação da então conselheira do CPDCN e coordenadora da Comissão de Educação, foi criado o Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros (GTAAB) dentro da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Esse Grupo tinha caráter de assessoria e era composto por

professores/as da rede de ensino do Estado de São Paulo, tendo levado as propostas da Comissão para dentro do aparato administrativo público. Seu objetivo, segundo a Resolução Nº 267 de 15 de outubro de 1986, era “formular uma política para erradicação do preconceito racial contra o negro no sistema educacional” (OLIVEIRA, 1992, p. 33; SANTOS, 2007, p. 118-9).

A análise da atuação da Comissão de Educação e do GTAAB pode contribuir “para que essa experiência não se perca e possa subsidiar outras intervenções, quanto fornecem informações sobre o contexto”, no qual foram desenvolvidos projetos de combate ao racismo na educação. (OLIVEIRA, 1992, p. 20).

Para realizar seu estudo, Oliveira (1992, p. 21) utilizou como procedimentos: consulta de documentos elaborados pela Comissão de Educação e pelo GTAAB; análise de depoimentos de pessoas que fizeram parte desses grupos; estudo de bibliografia; e retomada de sua própria memória de coordenadora desses dois grupos entre 1984 e 1988.

Os resultados desse estudo fornecem subsídios para entendermos que o debate sobre relações étnico-raciais e educação sofre uma profunda transformação: essa discussão “sai do espaço reservado (entidade negra) e vai [também] para o espaço público (universidades, escolas), desembocando, na década de 80, no interior do próprio Estado” (OLIVEIRA, 1992, p. 25).

O GTAAB foi muito importante na formulação, execução e avaliação de propostas e projetos educacionais de combate ao racismo, nos anos 1980, nos estabelecimentos de ensino no Estado de São Paulo. É importante acrescentar que, mesmo com a criação de assessorias para assuntos da Comunidade Negra – como o GTAAB – na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nos anos 1980, as políticas públicas elaboradas e implementadas por meio de iniciativas destes/as agentes sociais eram limitadas, pois havia uma resistência, no seio da própria administração, que “emergia” com muita força (OLIVEIRA, 1987, p. 65; FREIRE, 1987, p. 68).

É importante assinalar que havia a possibilidade da criação de uma assessoria nos moldes convencionais, mas a então coordenadora da Comissão de Educação, lançando mão de concepções presentes em raízes africanas de organização em comunidade – no sentido expresso por Silva (2003, p. 186), que é

um “território de convivências” com o intuito de que cada um exerça, desenvolva, enriqueça suas energias, potencialidades e poderes para servir a comunidade – reivindicou a criação de um Grupo de Trabalho, pois, de acordo com ela, com a criação de uma assessoria seria apenas uma pessoa lutando pelas reivindicações da Comunidade Negra; já um Grupo de Trabalho, além de potencializar as ações, dava mais força e organização as demandas.

Cabe acrescentar ainda que o estudo de Oliveira (1992) foi o único de que tive conhecimento que analisou profundamente a experiência da Comissão de Educação e do GTAAB. Dessa forma, esse estudo foi fundamental para entender essa experiência, bem como para elaborar os roteiros de consulta aos documentos e de entrevista (ver *Apêndice A e B*).

Como se vê, os estudos de Santos (2007) e de Oliveira (1992) focalizam suas análises na experiência de articulação entre Movimento Negro e Estado, as quais relatam, do ponto vista de quem participou diretamente nesse processo, as trajetórias de luta e combate ao racismo do CPDCN. Por isso, esses dois últimos estudos, além de compor essa revisão bibliográfica, foram analisados como documentos que apresentam dados sobre o tema abordado nesta pesquisa.

### **3.5 Intelectuais e intelectuais negros/as**

Neste estudo, a prática social investigada, como dito na *Introdução*, é o combate ao racismo por meio da educação, focando-se a prática desenvolvida por assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra no Estado de São Paulo. Estes/as são entendidos como intelectuais negros/as. Nos capítulos anteriores apresentei as compreensões de prática social e combate ao racismo; neste buscarei apresentar a compreensão de intelectuais negros/as. Iniciarei tecendo alguns comentários sobre o termo “intelectual”.

Zuin (2003), em seu artigo, traça um pequeno esboço sobre a condição do intelectual de Fichte ao caso Dreyfus. Nesse texto, Zuin (2003, 85) objetiva

“compreender o sentido originário da palavra intelectual cunhada durante o caso Dreyfus ocorrido na França da Terceira República”.

O autor retoma a sugestão analítica do filósofo italiano Domenico Losurdo que, segundo ele, traça “uma certa continuidade entre o papel dos intelectuais dreyfusianos e o sentido do termo 'douto' ou 'sábio' utilizado por Johann G. Fichte” (ZUIN, 2003, p. 85). Ele acrescenta que a teoria do intelectual elaborada pelo filósofo alemão Johann G. Fichte, apresenta o intelectual como “o ‘maestro da humanidade’, cujo destino é cumprir a tarefa do ‘controle supremo sobre o progresso efetivo do gênero humano’” (ZUIN, 2003, p. 85). Apesar dessas reflexões que o autor faz sobre essa compreensão de Fichte, Zuin (2003, p. 90) acrescenta que:

a palavra intelectual possui o seu registro de nascimento na França do caso Dreyfus. No dia 13 de Janeiro de 1898, dois dias após o Conselho de Guerra condenar o Capitão de artilharia Alfred Dreyfus por espionagem e traição à pátria, o escritor Émile Zola publicou uma carta aberta ao Presidente da República Félix Faure com fortes acusações contra os Generais, contra a Justiça francesa. No dia seguinte à publicação da famosa carta J’acuse, na qual Émile Zola denunciava como falsas e forjadas as provas de alta traição apresentadas contra o Capitão, no mesmo jornal L’Aurore foi publicado um importante manifesto a favor de Dreyfus. [...] Tal manifesto foi denominado pela opinião pública como sendo o ‘Manifesto dos Intelectuais’.

Em suma, Zuin (2003, p. 99) salienta que o termo intelectual não surge no caso Dreyfus (1898). Na França, em meados dos anos 1740, já havia indícios do surgimento desse termo. Entretanto, ele ganha outra conotação no caso Dreyfus, em que “podemos observar um longo processo de formação de uma nova situação social na qual os intelectuais estão engajados nos principais embates de sua sociedade” (ZUIN, 2003, p. 99).

Gramsci<sup>11</sup> (1891-1937) dedicou parte de sua vida à busca por compreender e elaborar o processo histórico de formação das diversas categorias intelectuais. Nesse campo de estudo, ele deixou uma contribuição bastante significativa, sendo difícil remeter-se à compreensão de intelectual sem fazer alguma referência a esse pensador.

---

<sup>11</sup> Antonio Gramsci (1891-1937), “o marxista, militante, jornalista e brilhante filósofo político italiano” (SAID, 2005, p. 19), é tomado neste estudo, em especial, nessa discussão sobre o termo “intelectual” porque ele dedicou parte de sua vida procurando esclarecer e aprofundar as compreensões desse termo e, segundo Said (2005, p. 25), suas sugestões pioneiras possibilitaram, praticamente pela primeira vez, tomar “os intelectuais, e não as classes sociais, como essenciais para o funcionamento da sociedade moderna”.

A questão “os intelectuais constituem um grupo social autônomo e independente, ou cada grupo social possui sua própria categoria especializada de intelectuais?”, formulada por Gramsci (1968, p. 3), orienta as discussões deste autor sobre a formação dos intelectuais.

Segundo Gramsci (1968, p. 3), a complexidade dessa questão é percebida pelas “várias formas que [...] assumiu o processo histórico real de formação das diversas categorias intelectuais”. Ele apresenta e analisa as duas mais importantes destas formas: na primeira, os grupos sociais produzem seus próprios intelectuais “que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político” (GRAMSCI, 1968, p. 3); já na segunda, os grupos sociais que vão surgindo na história encontraram categorias intelectuais preexistentes antes do próprio surgimento do grupo e essas categorias são entendidas “como representantes de uma continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas” (GRAMSCI, 1968, p. 5).

A categoria “intelectual”, no entendimento de Gramsci (1968, p. 6), surge a partir da categoria “eclesiástico”, em que desta categoria:

nasceu a aceitação geral de 'intelectual' ou de 'especialista', a partir da palavra 'clérigo', em muitas línguas de origem neolatina ou fortemente influenciadas, através do latim eclesiástico, pelas línguas neolatinas, com seu correlativo de 'laico' no sentido de profano, de não-especialista.

Na discussão que faz sobre o termo intelectual, Gramsci (1968, p. 7) afirma que “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. Para reforçar esse entendimento, Gramsci (1968, p. 7) diz que “do mesmo modo, pelo fato de que alguém possa em determinado momento fritar dois ovos ou costurar um buraco de paletó, não quer dizer que todo mundo seja cozinheiro ou alfaiate”.

A passagem supracitada, bem como outras, consiste em uma tentativa, desse pensador, de fugir da distinção entre intelectuais e não intelectuais, em que “elaboração intelectual-cerebral” é uma atividade desenvolvida pelos “verdadeiros” intelectuais e o “esforço muscular-nervoso” ficaria a cargo dos ditos “não-intelectuais”. Esse processo, identificado por Gramsci (1968, p. 8), de constituição

de um “novo tipo de intelectual” aponta para um modo de ser distinto do tradicional, em que esse “novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’, já que não apenas orador puro”.

Nesse processo, Gramsci (1968, p. 13) faz a distinção “entre intelectuais como categoria orgânica de cada grupo social fundamental e intelectuais como categoria tradicional”. A primeira seria formada por intelectuais nascidos de um grupo social, e estes seriam responsáveis por difundir e defender os objetivos de seu grupo (GRAMSCI, 1968, p. 17); já a segunda seria representada por literatos, filósofos e artistas, e sua formação estaria ligada “à escravidão do mundo clássico e à posição dos libertos de origem grega e oriental na organização social do Império Romano” (GRAMSCI, 1968, p. 15-16). Apesar dessa distinção fundamental para entender a formação da categoria intelectual, Gramsci (1968, p. 15) salienta que a função dos/as intelectuais, tanto tradicionais como orgânicos, é diretiva, organizativa e educativa.

Dussel (2007b, p. 119) avança nesse pensamento de Gramsci sobre o intelectual orgânico, ao entendê-lo como “o político libertador”, o qual “é mais um promotor, um organizador, uma luz que ilumina um caminho que o povo em seu caminhar constrói, desdobra, aperfeiçoa”.

O livro “Em defesa dos intelectuais” (SARTRE<sup>12</sup>, 1994), outro texto que nos ajuda na compreensão do termo intelectual, é composto pelas transcrições das três conferências proferidas por Sartre em Tóquio e Quioto, em setembro e outubro de 1965. Os temas dessas conferências foram “O que é um intelectual?” e “Função do intelectual”.

Nesse texto, Sartre (1994) apresenta o histórico do surgimento da expressão “intelectual”, bem como as contradições que a perpassam. Ele faz saber que os filósofos, que surgem a partir do final do século XVII na Europa, buscavam “constituir uma ideologia burguesa, fundada sobre o cientificismo mecanicista e analítico”. Esses filósofos “aparecem assim como ‘intelectuais orgânicos’, no sentido

---

<sup>12</sup> Jean-Paul Sartre (1905-1980), filósofo francês, é utilizado nessa discussão porque, por meio de seu texto, ele nos ensina “tanto daquilo que [...] pensa sobre os intelectuais quanto da sua política para os intelectuais” (WEFFORT, 1994, p. 8) e esclarece a compreensão de intelectual ao afirmar que “na verdade, a sua contradição é a sua função. E a sua função é, no fim das contas, o conhecimento” (WEFFORT, 1994, p. 10).

que Gramsci dá à palavra: nascidos da classe burguesa, encarregam-se de exprimir o *espírito objetivo* dessa classe” (SARTRE, 1994, p. 21).

Essa história dos filósofos, enquanto intelectuais orgânicos da burguesia a partir do século XVII, nos é contada porque Sartre (1994, p. 22) defende a ideia de que intelectuais, enquanto uma categoria social, surge “no último terço do século XIX e, particularmente, desde o caso Dreyfus, os netos dos filósofos se transformaram em *intelectuais*”.

Sartre (1994) sistematiza suas reflexões apresentadas sobre essa expressão, ao defender que:

o intelectual é o homem que toma consciência da oposição, nele e na sociedade, entre a pesquisa da verdade prática (com todas as normas que ela implica) e a ideologia dominante (com seu sistema de valores tradicionais). Essa tomada de consciência – ainda que, *para ser real*, deva se fazer, no intelectual, *desde o início*, no próprio nível de suas atividades profissionais e de sua função – nada mais é que o desvelamento das contradições fundamentais da sociedade, quer dizer, dos conflitos de classe e, no seio da própria classe dominante, de um conflito orgânico entre a verdade que ela reivindica para seu empreendimento e os mitos, valores e tradições que ela mantém e que quer transmitir às outras classes para garantir sua hegemonia. (SARTRE, 1994, p. 30-31).

Segundo esse entendimento, “o intelectual, por sua própria contradição – que se torna sua *função* –, é levado a realizar para si mesmo e, em consequência, *para todos*, a tomada de consciência” (SARTRE, 1994, p. 52). Nessa função, “ele exprime a sociedade não como será aos olhos do historiador futuro, mas tal como ela pode ser *para si mesma*” e, dessa forma, “ele não é, em consequência, infalível, muito pelo contrário, frequentemente se engana” (SARTRE, 1994, p.52).

Com relação à atividade intelectual, Milton Santos<sup>13</sup> (2001) faz saber que ela “jamais é cômoda e a exigência de inconformismo, que a acompanha, faz com que a sociedade reconheça os seus portadores como porta-vozes das mais profundas aspirações e como arauto do futuro”. Isso nos possibilita entender porque, em muitos momentos, a noção de intelectualidade se articula e, por vezes, se funde com a ideia de liderança. No que diz respeito a isso, temos que esses/as intelectuais

---

<sup>13</sup> Milton Santos (1926-2001), geógrafo brasileiro, foi um dos responsáveis pelo movimento de renovação crítica da Geografia, no qual buscou entender a “forma como a geografia vê a si mesma e ao mundo” (SEABRA; CARVALHO; LEITE, 2004, p. 7). Esse pensador é tomado nessa discussão porque ele nos esclarece, a partir de um ponto de vista de um brasileiro, que a “tarefa do intelectual é antes de tudo, a da crítica” (SEABRA; CARVALHO; LEITE, 2004, p. 7).

são “homens e mulheres que não só produziram e/ou participaram de eventos, [como também] fundamentalmente assumiram a sua direção e contornos” (VIANA; GOMES, 2003, p. 69).

No entender de Milton Santos (2001), os/as intelectuais são aqueles/as que buscam, incansavelmente, a verdade para “dizê-la, escrevê-la e sustentá-la publicamente”. Outra definição, muito próxima desta, é elaborada por Joel Rufino dos Santos (2004, p. 75) que diz que os intelectuais são todas as pessoas que “trabalham com ideias” e, continua ele dizendo, que o “intelectual no sentido estrito é aquele que dialoga com a sociedade a partir de um saber específico” (SANTOS, 2004, p. 135).

Outro livro mais recente e importante que trata desse termo é “Representações do intelectual” (SAID<sup>14</sup>, 2005). Ele é composto por seis conferências proferidas por Edward W. Said e transmitidas pela BBC em 1993. Nelas Said se debruça sobre a relação do intelectual com o poder. Para ele, o intelectual é “um indivíduo dotado de uma vocação para representar, dar corpo e articular uma mensagem, um ponto de vista, uma atitude, filosofia ou opinião para (e também por) um público” (SAID, 2005, p. 25).

Nessas conferências, Said (2005, p. 27) acrescenta que “os intelectuais são indivíduos com vocação para a arte de representar, seja escrevendo, falando, ensinando ou aparecendo na televisão”. Nesse entendimento, “o objetivo da atividade intelectual é promover a liberdade humana e o conhecimento” (SAID, 2005, p. 31).

Em uma dessas conferências, Said (2005, p. 60) analisa a categoria de “intelectual exilado”, enquanto condição real e/ou metafórica. Essa análise ajuda a entender a condição de povos expatriados e marginalizados pela sociedade, por exemplo os africanos e seus descendentes que foram/são, ao longo da história, submetidos às práticas desumanizantes. No sentido metafísico, para essa categoria de intelectual, o exílio “é o desassossego, o movimento, a condição de estar sempre irrequieto e causar inquietação nos outros” (SAID, 2005, p. 60). Dessa condição decorre que:

---

<sup>14</sup> Edward W. Said (1935-2003) nasceu em Jerusalém e estudou no Cairo e em Nova Iorque. Ele é utilizado nessa discussão porque ele aprofunda as reflexões de Antonio Gramsci e Jean-Paul Sartre, sobretudo, ao afirmar que “não tenho dúvida de que o intelectual deve alinhar-se aos fracos e aos que não têm representação” (SAID, 2005, p. 35).

o intelectual na condição de exilado tende a sentir-se feliz com a ideia da infelicidade, a tal ponto que essa insatisfação, uma espécie de amargura ranzinza que beira a indigestão, pode tornar-se não só um estilo de pensamento como também uma nova morada. (SAID, 2005, p. 61).

Said (2005, p. 70) argumenta que “para ser tão marginal e indomado como alguém que se encontra de fato no exílio, o intelectual deve ser receptivo ao viajante e não ao potentado, ao provisório e arriscado e não ao habitual, à inovação e à experiência e não ao status quo”.

A “missão do teórico crítico” – que consiste em “reduzir a discrepância entre sua compreensão e a da humanidade oprimida (*unterdruckten*) para a qual ele pensa” (HORKHEIMER, 1970, p. 39 Apud DUSSEL, 2002, p. 235) – me ajudará entender e constituir a ideia de intelectual negro/a porque, ao investigar a formação intelectual dos/as assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra no Estado de São Paulo, procurarei articular a ideia de que eles/as se formaram como intelectuais negros/as não porque somente tinham uma atitude teórica sobre a existência, mas porque também lançaram mão do modo cotidiano de ser-no-mundo de negros/as, ou seja, da “compreensão prática” da situação educacional de negros/as. Nesse caso, Dussel (1995, p. 107) salienta que:

Así es como el hombre no puede sino estar siempre en una vida que es la existencial, y ahora sí, al decir existencial, que es el modo cotidiano de ser en el mundo, podemos aclarar que es lo mismo que comprensión práctica, porque es la primera y concreta experiencia. Todo esto suele ser distinguido del modo de las ciencias del espíritu o humanas, donde se privilegia la actitud teórica sobre la existencial y, en el fondo, se piensa como Descartes: "Pienso luego existo". En este caso, se afirma que la actitud fundamental del hombre es el pensar teórico, pero no es así.

O editorial da revista “*Anthropos*”, que faz um breve apanhado da Filosofia da Liberação de Enrique Dussel, também traz uma contribuição importante para a compreensão do termo intelectual. Nesse texto, o autor, ao se referir à experiência dos judeus, salienta que “el intelectual ‘no es sólo quien piensa sino quien sufre’” (DOBARRO, 1998, p. 12). Esse entendimento é valioso para este estudo porque “quien piensa se agota en el empeño de conocer, y quien sufre tiene otro recorrido. 'Quien sufre plantea existencialmente una pregunta que no es del mero conocer sino del superar el sufrimento’” (DOBARRO, 1998, p. 11).

Avançando na discussão sobre intelectual, e agora fechando mais o foco, em intelectuais negros/as, acrescento que esse termo – intelectual negro/a – não é muito recente. Gramsci (1968, p. 20), ao analisar diferentes processos históricos de formação do intelectual no mundo, verificou nos Estados Unidos, na época analisada por ele, uma ausência de intelectuais tradicionais e um fenômeno surpreendente de formação de “intelectuais negros” que poderiam desempenhar um papel fundamental para o desenvolvimento do continente africano.

Antes de continuar apresentando a compreensão de intelectuais negros/as adotada neste estudo, cabe sublinhar que Gramsci, na verdade, nunca escreveu algo sobre o racismo. Ainda que ele não tenha escrito sobre isso e não tenha abordado especificamente esta questão, “seus *conceitos* podem ser úteis à tentativa de pensar a suficiência dos paradigmas da teoria social” que trate sobre relações étnico-raciais. Além disso, “sua própria experiência e formação, assim como suas preocupações intelectuais, não estavam tão distantes dessas questões, como sugeriria um primeiro olhar” (HALL, 2003, p. 282).

Guimarães (2003b, p. 1), em seu texto, apresenta as diferentes formas de integração dos/as negros/as à sociedade brasileira e a participação dos/as intelectuais negros/as “na formação do que entendemos por ‘democracia racial’”. Guimarães (2003b, p. 1) utiliza o termo “intelectuais” como “liderança moral, cultural e política” da mesma forma que Gramsci. Dessa forma, Guimarães (2003b) analisa o papel dos intelectuais negros/as tradicionais, como diria Gramsci. De qualquer modo, o autor considera a participação de intelectuais negros/as:

Excluídos dos círculos da educação superior e das belas artes, mas tendo internalizado valores modernos, eles procuraram transformar a sua cultura de origem (no sentido relativista que lhe dá a Antropologia) em *cultura negra*, ou *africana*, e a sua diferença coletiva em diversidade cultural (GUIMARÃES, 2003b, p. 7).

Guimarães (2003b, p. 15) sintetiza as suas reflexões, ao salientar que:

A agenda política dos negros brasileiros nasce da luta contra as barreiras legais à promoção e à mobilidade social de pessoas de cor, desmanchadas ainda no período colonial, para chegar, nos anos 1980, à reivindicação de igualdade de direitos sociais, ou seja, de acesso do povo brasileiro, negro, aos direitos da cidadania.

Dito isso, cabe citar o texto de Pereira (2005), no qual o autor sublinha que fazem parte do Movimento Negro Brasileiro, além de outros agentes da sociedade que lutam contra o racismo, os “intelectuais negros de formação política ou acadêmica tradicional que incorporam em sua intervenção a temática das relações raciais e temas correlatos”. (PEREIRA, 2005, p. 23).

O estudo de Joel Rufino dos Santos (2004) também contribui para o entendimento de intelectual negro. Nesse estudo, Santos (2004, p.135) nos apresenta os intelectuais “como grupo sociocupacional”.

Santos (2004, p. 144-5) salienta que “nenhuma especulação sobre intelectualidade e pobreza no Brasil pode passar, portanto, ao largo da antiga catadora de papel (ex-empregada doméstica, faxineira de hotel, auxiliar de enfermagem, vendedora de cerveja)”. Nessa reflexão sobre a vida de Carolina Maria de Jesus também são importantes as informações que Santos (2004) nos traz sobre a formação dessa escritora-testemunho. Santos (2004, p. 147; grifo meu) diz que Carolina “frequentara escola até o segundo ano primário, mas *suas lembranças intelectuais se fixaram no avô, a quem chamava de 'Sócrates africano'*”.

Sobre a contribuição de Paulo da Portela para o que entendemos sobre “Escola de Samba”, Santos (2004, p. 153; grifo meu) destaca que:

até hoje associamos escola de samba a suburbano (ou favelado), mas ela só hegemonizou as outras formas, se tornando cada vez mais escola, quanto mais se abriu para não-negros. Escola de samba, nos termos em que Paulo da Portela a 'inventou', é de negros mas não *para* negros. Aos outros líderes do grupo interessava basicamente a organização para dentro, não eram intelectuais; a Paulo, para fora. Sua habilidade social consistiu na *educação dos seus iguais e na sedução dos diferentes*.

Essas três dimensões – referência aos conhecimentos ancestrais, “educação dos seus iguais e sedução dos diferentes” –, apontadas por Santos (2004), são importantes para o entendimento de intelectuais negros/as porque elas fornecem critérios analíticos para essa compreensão.

Esses/as intelectuais negros/as “tomam a cargo”, esta expressão é emprestada de Dussel<sup>15</sup>, os objetivos e as prioridades da Comunidade Negra. Nesse caso, considera-se que “tomar a cargo” consiste em responder a uma pessoa (no

---

<sup>15</sup> cf. DOBARRO, 1998, p. 3.

caso a uma comunidade) e não a uma pergunta. No presente caso, a responsabilidade desses/as intelectuais negros/as é com a Comunidade Negra.

Após apresentar as referências teóricas que ancoram esta pesquisa, no próximo capítulo apresentarei as referências metodológicas.

# **REVISITANDO EXPERIÊNCIAS DE ASSESSORES/AS EDUCACIONAIS PARA ASSUNTOS DA COMUNIDADE NEGRA E TRAÇANDO CAMINHOS PARA “ENCONTRAR MEMÓRIAS” DE SUAS ATUAÇÕES**

Nos capítulos anteriores apresentei as referências teóricas. Neste apresento as referências metodológicas adotadas neste estudo. Para discorrer sobre o tema deste capítulo utilizo estudos apresentados e discutidos no âmbito da disciplina “Pesquisa em Educação”<sup>16</sup> (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998; BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002; BODGAN; BIKLEN, 1994; e BECKER, 1993), bem como textos estudados no Grupo de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” e no NEAB/UFSCar (SILVA, 1990; PAVIANI, 1990; SURANSKY, 1980; e OLIVEIRA, 2004).

Cabe acrescentar que a disciplina “Pesquisa em Educação” foi importante para a discussão sobre metodologia de pesquisa porque nela discutimos diferentes fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação; analisamos estratégias metodológicas; e estudamos diferentes técnicas de coleta de dados.

## **4.1 Metodologia de pesquisa. Do que estou falando?**

Silva (1990, p. 111) sublinha que “o conhecimento científico não é o único conhecimento valioso”. Ele é mais uma forma de saber. De acordo com esse

<sup>16</sup> Cursada no PPGE/UFSCar durante o 2º semestre de 2007, ministrada pelas Profas. Carmem Lúcia Brancaglion Passos e Denise de Freitas.

entendimento, o saber valioso das Ciências Humanas dar-se-á por meio do “diálogo entre o saber popular e o acadêmico”. Nessa discussão, Oliveira (2004, p. 15) acrescenta que “o conhecimento acadêmico pode e deve ser colocado como mais um conhecimento, evitando-se revesti-lo de autoridade (distante e próxima; racional, justa), pois daí haverá hierarquia e ordem, certamente, a já estabelecida”.

Estudos mencionados neste capítulo apontam para a importância da explicitação, em pesquisas científicas, da metodologia adotada que serve para conferir rigor científico para o estudo em questão. Segundo Silva (1990, p. 111), o rigor científico nas Ciências Humanas está intrinsecamente relacionado com a presença do outro que não o/a pesquisador/a, também como alguém que, ao ser investigado/a, investiga sua experiência vivenciada. Nesse entendimento, Silva (1987, p. 122) sublinha que “o lugar deles [negros do Limoeiro] nesta pesquisa é de tão pesquisadores quanto eu, ao nível de compreender o fenômeno em questão [educação deles], ao este fazer-se presente às nossas consciências”.

Na metodologia, de acordo com Becker (1993, p. 17), estudam-se os procedimentos de como foi realizada a pesquisa em questão e analisam-se o que se deu a investigar e “o grau de confiabilidade do conhecimento assim adquirido, e de tentar aperfeiçoar estes métodos através da investigação fundamentada e da crítica de suas propriedades” (BECKER, 1993, p. 17).

Para Becker (1993, p. 23), a primeira tentativa de sistematização metodológica consistiu na “pura descrição técnica”. Tais sistematizações “na verdade não são mais do que tratados sobre ‘como fazer’”. Nesses tratados, o/a pesquisador/a “descreve algo que ele tentou e descobriu que ‘funciona’, qualquer que seja o significado que a isto se atribua” (BECKER, 1993, p. 24).

Outro tipo de texto metodológico, descrito por Becker (1993, p. 24-25), é o analítico, que procura “descobrir a lógica inerente à prática convencional, a fim de reduzir aquela prática a um conjunto defensável de regras de procedimento”. Entretanto, esses tipos de textos metodológicos apresentados anteriormente, segundo Becker (1993, p. 27), negligenciam questões como a relação entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa.

Para além da explicitação e sistematização de como a pesquisa foi realizada, a metodologia, de acordo com o entendimento de Becker (1993, p. 31),

contribui para a identificação de “traços gerais de organizações que ainda não estão registrados na literatura”.

O estudo de Minayo (1994) também me auxiliou para a compreensão de metodologia de pesquisa. Segundo Minayo (1994, p. 16) metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Nesse entendimento, “a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”.

Minayo (1994, p. 16) acrescenta que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Nessa compreensão, a metodologia e a teoria são inseparáveis: “a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (MINAYO, 1994, p. 16).

Ainda sobre essa questão, Bauer, Gaskell e Allum (2002, p. 29) fazem problematizações instigantes sobre o conhecimento e método em pesquisas. Eles sublinham que métodos qualitativos e quantitativos, para além das diferenças em termos de estratégias de pesquisa, consistem em “posições epistemológicas profundamente diferentes”.

Nessa discussão sobre métodos qualitativos e quantitativos, Minayo (1994, p. 22) adverte que:

não existe um 'continuum' entre 'qualitativo-quantitativo', em que o primeiro termo seria o lugar da 'intuição', da 'exploração' e do 'subjetivismo'; e o segundo representaria o espaço do científico, porque traduzido 'objetivamente' e em 'dados matemáticos'.

Minayo (1994, p. 22) concorda com o posicionamento de Bauer, Gaskell e Allum (2002), nessa discussão, ao salientar que a “diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza”. Nesse caso, “cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região 'visível, ecológica, morfológica e concreta”; já a “abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 22).

Bodgan e Biklen (1994, p. 200) pavimentam as reflexões sobre diferentes tipos de dados qualitativos, ao salientar “que os dados não são apenas aquilo que se

recolhe no decurso de um estudo, mas a maneira como as coisas aparecem quando abordadas com um espírito de ‘investigação’”.

Minayo (1994, p. 22) aprofunda essa discussão ao afirmar que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos [...] não se opõem. Ao contrário, se complementam”. Entretanto, Minayo (1994, p. 22) nos alerta que essas afirmações não são assim entendidas por algumas “correntes de pensamento como, por exemplo, a positivista”.

Segundo Minayo (1994, p. 22), “a principal influência do *Positivismo* nas ciências sociais foi a utilização dos termos de tipo matemático para a compreensão da realidade”. Nesse entendimento, “para os positivistas, a análise social seria objetiva se fosse realizada por instrumentos padronizados, pretensamente neutros” e, continua a autora, “os positivistas atribuem à imaturidade das ciências sociais sua incapacidade de prever e determinar a ação humana” (MINAYO, 1994, p. 23).

Como alternativa e oposição a essa corrente de pensamento, temos outras posturas e formas de realizar pesquisas como, por exemplo, a Fenomenologia, a Etnometodologia e o Interacionismo Simbólico, as quais respondem “de forma diferente [do Positivismo] à questão sobre o qualitativo” (MINAYO, 1994, p. 23) e colocam “como tarefa central das ciências sociais a compreensão da realidade humana vivida socialmente” (MINAYO, 1994, p. 23).

No que diz respeito à metodologia, esta pesquisa de cunho qualitativo foi realizada com uma postura inspirada na fenomenologia, em que investigar e participar são dimensões de um mesmo processo (SILVA, 1990, p. 117). De acordo com essa postura, busca-se compreender o “sentido do fenômeno” observado (GIORGI, 2008; PAVIANI, 1990; SILVA, 1987). Para isso, o pesquisador precisará ter tempo e disponibilidade para consultar documentos, conversar e conviver com os/as participantes da pesquisa, isto é, pessoas que se dispuserem, ao serem instigadas pelo pesquisador, a investigar sua experiência de assessor/a educacional para Assuntos da Comunidade Negra no Estado de São Paulo.

Cabe acrescentar que a postura inspirada na fenomenologia adotada para realizar esta pesquisa é também ancorada nas reflexões de Suransky (1980), que nos ensina uma postura para pesquisar como forma de luta sem deixar de ser ciência. Nesse sentido, Suransky (1980, p. 164) sublinha que “we now turn to a

consideration of Phenomenology which initially arose as a protest movement, in rebellion against the rigid paradigm of natural science”.

A perspectiva fenomenológica demanda uma postura diferente da adotada pelo “Natural Science Paradigm”, em que “we must acknowledge the force of phenomenology as a weapon of social change; for its to unveil reality, to demythicize the second order constructs of social science and penetrate to the essence of our social phenomena” (SURANSKY, 1980, p. 177).

Dessa forma, a postura tanto para examinar os documentos como para realizar as entrevistas se inspiraram na fenomenologia que busca estudar e compreender experiências vividas numa postura de interlocução, em que o/a pesquisador/a busca, sem esquecê-los, suspender tudo que já sabe ou pensa saber sobre os fenômenos que pretende compreender (PAVIANI, 1990, p. 28; SILVA, 1990, p. 123). No presente caso, processos educativos vivenciados por assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra, junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na formulação e execução de projetos e políticas públicas educacionais de combate ao racismo.

Do fenômeno, nesse processo, tenta-se reconstituir a experiência vivida, buscando identificar e tentando explicitar o ponto de vista de quem viveu a experiência e não na perspectiva de julgamento do/a pesquisador/a (PAVIANI, 1990, p. 26). Dessa forma, a interpretação de textos e falas expõe como referência a visão dos que viveram e reconstituíram os fenômenos. A literatura, que foi um importante apoio na construção da problemática, na questão de pesquisa, na formulação de conceitos e significados de termos-chave tem papel fundamental na discussão dos resultados.

Tendo apresentado essas considerações sobre metodologia de pesquisa e a postura adotada neste estudo, antes de apresentar os procedimentos adotados no próximo item, retomo a questão de pesquisa que orienta este estudo: Como assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra, junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ao exercerem suas funções, foram educando-se na prática social de combate ao racismo e formando-se enquanto intelectuais negros/as?

## **4.2 Caminhos para “encontrar memórias” de atuações de assessores/as educacionais para Assuntos da Comunidade Negra**

Neste item descrevo os procedimentos de coleta de dados utilizados neste estudo.

A pesquisa em questão – Formação de intelectuais negros e negras: a experiência de assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra no Estado de São Paulo – é um desdobramento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Graduação em Ciências Sociais (Souza, 2006a), que foi concluído em dezembro de 2006, bem como de dois anos de Iniciação Científica<sup>17</sup> (Souza, 2005; 2006b) em projetos desenvolvidos no quadro de pesquisas realizadas pelo NEAB/UFSCar e pelo Grupo de Pesquisa *Práticas Sociais e Processos Educativos*. Esta pesquisa, como dito anteriormente, visa descrever e compreender processos educativos vivenciados por assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra, junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no exercício de suas funções.

Os objetivos específicos desta pesquisa são: a) contextualizar o processo de implantação do Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros (GTAAB); b) ampliar o conhecimento sobre os/as assessores/as educacionais para assuntos Afro-Brasileiros, especificamente os membros do GTAAB; c) conhecer os projetos desenvolvidos pelo GTAAB, buscando entender o processo de formulação e execução de políticas públicas de combate ao racismo desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo nos anos 1980; d) descrever a prática social de combate ao racismo dos/as assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra, junto à Secretaria da Educação do Estado de São

---

<sup>17</sup> O Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Ciências Sociais da UFSCar – teve como título “Políticas públicas educacionais no Estado de São Paulo, nos anos 1980: a perspectiva de agentes sociais de combate ao racismo na Educação” – e a Iniciação Científica teve como título “Contextualizando o Movimento Negro a partir da década de 1990”, esta foi desenvolvida no período de agosto de 2004 a julho de 2006. Ambos sob a orientação da Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Paulo nos anos 1980, na formulação, execução e avaliação de políticas públicas de combate ao racismo; e e) compreender, juntamente com os/as assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra, e descrever processos educativos vivenciados por eles, ao exercerem suas funções, na formulação, execução e avaliação de projetos desenvolvidos pelo GTAAB.

Diante desse desafio exposto nos objetivos, utilizei os procedimentos para coleta de dados que propiciassem “desencavar os dados”<sup>18</sup>. Foram: leituras de documentos da *Coleção Ivair Augusto Alves dos Santos*, de estudos sobre o GTAAB; conversas e entrevistas semiestruturadas com os membros do GTAAB. A seguir, ao descrever tais procedimentos, justificarei a sua utilização nesta pesquisa.

O exame de documentos da *Coleção Ivair Augusto Alves dos Santos* e de estudos acadêmicos que tratam da atuação desses assessores/as educacionais, bem como da articulação entre Movimento Negro e Estado visaram ampliar o conhecimento sobre eles/as e elaborar as questões iniciadoras do roteiro de entrevistas. Com esse objetivo, foram analisados os seguintes documentos:

1. Documentos sobre o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo (UEIM/UFSCar; **Coleção Ivair Augusto Alves dos Santos**);
2. FREIRE, Ismael Antônio. Ações da militância negra na superestrutura do Estado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 63, pp. 67-68, nov. 1987.;
3. OLIVEIRA, Rachel de. Reflexões sobre a experiência de alteração curricular em São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 63, p. 64-66, nov. 1987.;
4. OLIVEIRA, Rachel de. **Relações raciais na escola**: uma experiência de intervenção. São Paulo: PUC, 1992. 138 p. Mestrado-PUC.;
5. RODRIGUES, Tatiane C. **Movimento Negro no cenário brasileiro**: Embates e contribuições à política educacional nas

---

<sup>18</sup> Essa expressão é emprestada de Queiroz (1988, p. 29) que a define como “mecanismo de captação do real”.

décadas de 1980-1990. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. São Carlos: UFSCar, 2005.;

6. SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **Movimento negro e Estado:** o caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo/ Coordenadoria Especial do Negro, 2007. 183 p.

Além do exame desses documentos, fiz uso de conversas com os/as assessores/as e/ou com pessoas que conviveram com eles/as. Com esses procedimentos, busquei ampliar o conhecimento sobre elas, pois só o exame dos documentos não foi suficiente para compreender a experiência vivida desses/as assessores/as, junto à Secretaria de Educação. Essa constatação foi feita em estudo anterior (cf. Souza, 2006a), em que a consulta de documentos foi fundamental na obtenção de informações sobre o GTAAB, mas esses documentos apresentaram “lacunas” que comprometiam a reconstituição e compreensão das experiências vividas.

Para aproximação com os/as integrantes da pesquisa, participei, na medida do possível, de atividades a que eles/as estavam presentes com o objetivo de falar da presente pesquisa e convidá-los/as para participar dela. Depois de terem aceitado, nessas conversas informais, já adiantava a questão de pesquisa e o objetivo para que eles/as pudessem ir retomando, por meio da memória, a experiência vivida.

Cabe acrescentar que a conversa, em pesquisas inspiradas na fenomenologia, é uma forma de “captar o mundo que nos rodeia, a sociedade em que vivemos (...) nossa maneira pessoal de ser e de agir” (SILVA, 1990, p. 120). Nesse sentido, Oliveira (2004, p. 17-18) mostra como as conversas – designadas em “trocas de experiências, pontos de vista e percepções, aproximações entre pessoas e entre saberes” – possibilitam obter informações muito importantes para a construção do roteiro de entrevistas, seleção dos processos a serem observados e contextualização das pessoas e dos grupos que elas fizeram/fazem parte.

Silva (1990, p. 123; p. 125) aponta ainda que a conversa não visa apenas à troca de informações ou a uma relação “entre sujeitos e pesquisadora”, mas

acontecimentos em que todos/as os/as envolvidos/as, ao estabelecê-la, “se expõem, enquanto dados se abrem às suas consciências”. Na medida em que a conversa se intensifica e as relações vão se estreitando, por meio de confianças mútuas, se desenvolvem convivências.

Oliveira (2004, p. 94) nos diz que “conviver é estar junto, olhar nos olhos, conversar frente à frente” e que “o convívio é a arte de se relacionar”. Acrescenta ainda que, para se estabelecer o convívio, há alguns requisitos. Tais como: “a simpatia – aquela que nos põe em sintonia com o outro – e a sensibilidade, para que os outros gostem de estar junto, de estar por perto, de conversar” (OLIVEIRA, 2004, p. 95).

O entendimento de convivência utilizado nesta pesquisa dar-se-á a partir de compreensões de que é um “processo de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2004, p. 98) e como processo de “significação do mundo” (SILVA, 1990, p. 125).

Cabe acrescentar que a vivência diária com os membros do GTAAB não foi possível. Por um lado, porque o Grupo não existe mais; foi desativado em 1989. Por outro, porque os seus integrantes residem em diferentes regiões do Brasil. Entretanto, para realizar as aproximações e conversas iniciais, fiz uso desse entendimento de convivência.

Como procurei explicitar neste item, a consulta a documentos e as conversas tiveram como objetivos: identificar as pessoas que fizeram parte, nos anos 1980, do GTAAB; elaborar as questões iniciadoras e os temas a serem abordados do roteiro de entrevista (ver *Apêndice B*); e contextualizar as pessoas que participaram do GTAAB.

Segundo Giorgi (2008, p. 398), na postura fenomenológica, “os dados podem provir de uma simples descrição ou de uma entrevista, ou de uma combinação das duas” tanto no primeiro como no segundo caso, as perguntas são, geralmente, amplas e abertas, “a fim de deixar o sujeito exprimir abundantemente seu ponto de vista. O que se pretende obter é uma descrição concreta e detalhada da experiência e dos atos do sujeito, que seja tão fiel quanto possível ao que ocorreu, tal como ele o viveu” (GIORGI, 2008, p. 398).

As entrevistas buscaram, a partir da reconstituição de experiências vividas por assessores/as, “encontrar” memória – este termo, no entender de Silva; Appolinário (2005, p. 89), diz “respeito ao tempo vivido e não ao designado pela

história oficial ou celebrativa” – do processo de formulação e execução de políticas públicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nos anos 1980. Com esse intuito, foram entrevistadas quatro pessoas que fizeram parte do GTAAB no período de 1986-89, pois, de acordo com Oliveira (1992, p. 21), foi nesse período que uma parte significativa dos projetos educacionais propostos pelo Movimento Negro no Estado de São Paulo foram desenvolvidos por meio da atuação do GTAAB.

Para realizar as entrevistas, fiz uso das orientações de Thompson (1992, p. 254) quanto: à postura de ter “disposição para ficar calado e escutar” o relato; aos objetivos de uma entrevista, que consistem em “revelar as fontes do viés” (idem, p. 258); à elaboração de perguntas que “devem ser sempre tão simples e diretas quanto possível” (idem, p. 260); à construção do roteiro da entrevista, que “é essencialmente um mapa para o entrevistador” (idem, p. 263); ao lugar em que será realizada a entrevista, pois “deve ser um lugar em que o informante se sinta à vontade” (idem, p. 265). Também foram valiosas as considerações de Bodgan; Biklen (1994, p. 136) ao alertar que uma estratégia, ao realizar entrevistas, é fazer perguntas que não requerem uma resposta simples e rápida, e as de Queiroz (1988, p. 20) que faz saber que a entrevista semiestruturada tem como objetivo acessar dados originais ou completar “dados já obtidos de outras fontes”.

Neste estudo, os “testemunhos materiais” foram utilizados para elaborar as questões iniciadoras do roteiro de entrevistas. Já os “testemunhos orais” dos membros do GTAAB – principal fonte deste estudo – servirão para acessar as informações que não estão nos documentos escritos, bem como preencher as lacunas deixadas por estes, em que a experiência apresenta-nos aspectos que não foram e/ou não são captáveis pelos “testemunhos materiais”.

A noção de testemunhos, tanto os materiais quanto os orais, é utilizada, neste estudo, sem o sentido de “estabelecimento da verdade”, ou seja, tanto um quanto outro expressam algo presenciado ou vivenciado. Eles consistem em registros pela escrita, no caso dos materiais, ou pelo relato oral, no outro caso. Assim sendo, eles não são aqui hierarquizados; são, sim, formas distintas de registrar os acontecimentos, os fatos e as experiências (QUEIROZ, 1988, p. 20).

Para a apresentação e análise dos dados, transcrevi as entrevistas. Nessa primeira transcrição, excluí palavras e expressões como “né?” e quando a

pessoa ficava em silêncio no decorrer do seu depoimento, utilizei "...", como no exemplo a seguir:

é interessante você colocar isso porque eu nunca..., eu acho que havia até certa..., era até meio homogêneo, naquele momento, essa colocação do Grupo. Na verdade, nós nunca tivemos muitas discussões em relação a esse aspecto, naquele período, mas... e talvez nós não [...] (ANIKE).

Após a transcrição, analisei "as conversas, as falas que são sempre reveladoras de um significado do mundo" (SILVA, 1987, p. 128).

A análise dos dados foi feita por meio de descrição compreensiva<sup>19</sup> de processos educativos – identificados por meio de conversas e entrevistas – vivenciados por esses/as assessores/as, com o intuito de: conhecer e compreender os significados que eles/as estão dando para as suas experiências; captar os significados originais de suas atuações como profissionais negros/as na elaboração, execução e avaliação de projetos e políticas públicas de combate ao racismo.

Com o intuito de fazer a descrição, inspirei-me no estudo e orientações de Silva (1987, p. 129) e procedi dessa forma: leitura das transcrições das entrevistas com o propósito de captar o seu sentido total; releitura com o objetivo de identificar unidades de significado; retomada das unidades de significado identificadas, selecionando e situando "as que mais intensamente revelam o fenômeno considerado; e organização das unidades de significado numa síntese que expressa a estrutura da experiência vivida" (SILVA, 1987, p.129).

Para realizar a síntese das entrevistas, tendo como eixo as questões iniciadoras do roteiro de entrevista, elaborei um quadro de síntese (ver exemplo no *Apêndice C*). A síntese foi submetida à pessoa entrevistada e a "estrutura do texto assim obtido foi dada pelas unidades de sentido de cada uma e de todas as entrevistas".

Para o presente estudo, realizei entrevistas com cinco pessoas, sendo quatro integrantes do GTAAB nos anos 1980 e a quinta fez parte, também nos anos 1980, do CPDCN. No próximo item, eu descrevo como se deu minha aproximação com essas pessoas e como foi desenvolvida as entrevistas com elas.

---

<sup>19</sup> A descrição compreensiva é utilizada no sentido de Silva (1990, p. 129-130), segundo o qual a "descrição não é um mero registro de dados (...) [mas] uma reflexão que descreve o experimentado como foi experimentado".

### **4.3 As aproximações, as conversas e as entrevistas: como se desenvolveram?**

Como dito, eu realizei cinco entrevistas para este estudo. A primeira entrevista realizada foi com Frederico Clemente<sup>20</sup>. Ela tinha como objetivo inicial fazer o pré-teste do roteiro de entrevista. É importante destacar que, apesar de não ter feito parte do GTAAB, Frederico Clemente foi convidado a participar desta pesquisa porque participou ativamente do processo de criação do CPDCN e, em 1995, o presidiu. Dessa forma, foi uma pessoa importante porque pôde analisar a experiência do GTAAB a partir da perspectiva de um conselheiro do CPDCN. A seguir, descrevo como se deu a minha aproximação com Frederico Clemente.

Ainda durante a análise de documentos da *Coleção Ivair Augusto Alves dos Santos*, tive conhecimento de que Frederico Clemente, juntamente com outras pessoas, foi um dos interlocutores que possibilitou a criação do CPDCN. Em uma conversa com Airton Edno Ribeiro<sup>21</sup> sobre o CPDCN, o GTAAB e a Comissão de Educação, surgiu o assunto da participação de algumas pessoas naquele processo, e Airton disse-me que era amigo de Frederico Clemente. Em agosto de 2008, fiz o primeiro contato por telefone com Frederico Clemente e ele aceitou, de imediato, em participar da pesquisa.

Ao participar como ouvinte de uma atividade no Centro de Aperfeiçoamento e Estudos Superiores (CAES) da Polícia Militar Paulista, ainda em agosto de 2008, sobre a abordagem policial à Comunidade Negra, encontrei Frederico Clemente entre os convidados. Nessa oportunidade, conversamos com

---

<sup>20</sup> Explicitarei na *Nota 24* que recebi autorização do Comitê de Ética da UFSCar para divulgar os nomes verdadeiros das pessoas entrevistadas depois de mais de três meses da consulta realizada ao Comitê. Dessa forma, solicitei a eles/as que indicasse um nome para ser utilizado neste estudo no lugar do seu verdadeiro.

<sup>21</sup> Airton Edno Ribeiro é Oficial, Capitão da Polícia Militar Paulista e é o coordenador de cursos de Pós-Graduação da Polícia Militar Paulista, no Centro de Aperfeiçoamento e Estudos Superiores (CAES). Foi também representante da área social da Secretaria de Segurança Pública no Conselho Estadual de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra (1999). Concluiu seu mestrado em Educação no PPGE/UFSCar em fevereiro de 2009, e sua pesquisa versou sobre “A Relação da Polícia Militar Paulista com a Comunidade Negra e o Respeito à Dignidade Humana: a Questão da Abordagem Policial”.

mais detalhes sobre a pesquisa e marcamos a entrevista para setembro, na sua residência. No dia e horário marcados (01/09/2008 às 16H), a entrevista se realizou.

Antes de avançar, cabe salientar que o roteiro de entrevista foi desenvolvido com o foco nas experiências das pessoas que fizeram parte do GTAAB. Então, para realizar esse pré-teste, eu fiz algumas alterações no roteiro que possibilitassem à Frederico Clemente responder as perguntas ou, mesmo, ajudar-me na melhor formulação delas.

Em alguns momentos, durante a entrevista, Frederico Clemente precisou interrompê-la para atender o telefone; em outro, ele, sua esposa e eu tomamos um café muito saboroso. Essas pausas não prejudicaram em nada o andamento da entrevista, muito pelo contrário, elas possibilitaram que retomássemos mais revigorados a conversa. Nas perguntas mais específicas sobre o GTAAB que ele não sabia responder diretamente, fazia um grande esforço para lembrar de algum detalhe que pudesse ajudar, posteriormente, na pesquisa. Ele também contribuiu muito, ao relatar detalhes sobre a criação e as primeiras atividades do CPDCN, para entender esse contexto de articulação da sociedade civil, no presente caso de grupos do Movimento Negro, com o Estado.

Para encerrar, naquele momento, a nossa conversa, solicitei a ele que fizesse uma avaliação de seu mandato de presidente do CPDCN em 1995. Na oportunidade, ele comentou que essa volta para o CPDCN em 1995 foi importante porque ele retomou todo aquele processo de criação do Conselho, da Comissão de Educação e das Assessorias nas diferentes Secretarias de Estado. Isso também foi importante para esta pesquisa porque, como ele já havia feito esse exercício de rememoração daquelas experiências desenvolvidas nos anos 1980, facilitou a nossa conversa.

Por volta das 18H30, saí da casa dele. Eu lhe agradei, bem como à sua esposa, pela disponibilidade, pela recepção e pela oportunidade de aprender mais sobre a experiência do CPDCN, da Comissão de Educação e do GTAAB, de uma perspectiva mais ampla.

Ao sair da casa de Frederico Clemente, embarquei no trem e fui direto para minha casa. Durante todo esse trajeto, que durou por volta de 40 minutos, fiquei pensando no relato de Frederico Clemente; nas respostas às minhas questões; nas respostas que eu não esperava que fossem daquela forma; nos

detalhes que eu desconhecia sobre o CPDCN, a Comissão de Educação e o GTAAB; em como fui muito bem recebido; em como foi importante aquela conversa para a presente pesquisa.

Após a entrevista com Frederico Clemente, avaliei o roteiro que se mostrou longo porque a entrevista durou por volta de duas horas e exploramos apenas 2/3 do roteiro. Então, revi as questões e, por sugestões da Profa. Petronilha e do Douglas Verrangia, resolvi elaborar, a partir das questões da primeira versão do roteiro testado, três questões iniciadoras da conversa (Como foi e como se deu a constituição do GTAAB? Como foi a sua formação intelectual de assessor/a? Que desdobramentos tiveram, nos âmbitos da sua vida, a função de assessor/a?). Resolvi ainda, por orientação da Profa. Waldenez, incluir na nova versão do roteiro assuntos que seria importante serem abordados para cada uma dessas questões iniciadoras. Caso a/o entrevistada/o não falasse sobre o assunto elencado, eu faria uma questão específica sobre aquele assunto não mencionado. Dessa forma, seria possível que a/o entrevistada/o apontasse os caminhos a serem explorados e se não fizesse isso, eu lançaria mão desse recurso.

Anike foi a segunda pessoa entrevistada. Eu tive conhecimento de que Anike fez parte do GTAAB por meio da elaboração do trabalho da disciplina “Pesquisa em Metodologia de Ensino: Práticas Sociais e Processos Educativos”, no qual eu busquei analisar a formação para a cidadania de estudantes de um cursinho pré-vestibular comunitário de São Carlos. Para realizar esse trabalho, eu li um livro que Anike organizou sobre Cursinhos Pré-Vestibulares para jovens negros e/ou para jovens de grupos populares. Nesse livro, Anike se apresenta dizendo que tinha feito parte do GTAAB entre os anos de 1987 e 89. Quando ela esteve na UFSCar para um exame de qualificação em agosto de 2007<sup>22</sup>, eu me apresentei e falei rapidamente sobre a pesquisa de Mestrado. Ela ficou muito interessada e concordou em participar.

Na mesma semana que a entrevista com Frederico Clemente foi realizada, liguei para Anike, convidando-a a conceder uma entrevista para esta pesquisa. Ela se lembrou de mim, da ocasião da Qualificação. Nesse dia, comentou que uma pessoa importante para eu conversar seria Azeviche – havia sido

---

<sup>22</sup> Banca de Douglas Verrangia Corrêa da Silva, cujo trabalho versou sobre “A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos”.

coordenadora da Comissão de Educação e do GTAAB. Confirmei que estava prevista uma conversa com Azeviche.

Ainda nessa conversa, por telefone, Anike informou-me os nomes das outras três pessoas que participaram do GTAAB juntamente com ela e Azeviche. Ela acrescentou ainda que uma sexta pessoa havia participado bem no começo do GTAAB e que o Carlos<sup>23</sup> havia falecido.

Combinamos de eu enviar um e-mail para ela, no qual eu apresentava brevemente a pesquisa e no que consistia a participação dela. Combinamos de realizar a entrevista no dia 13/09 (um sábado), em sua residência.

Um dia antes da entrevista, Anike me telefonou para confirmarmos o local e o horário de nossa entrevista. Por sugestão dela, marcamos às 14H, no cursinho em que ela dava aulas de Biologia, no bairro do Tatuapé.

Lá chegando, fui recebido por Anike que me apresentou para uma moça da coordenação e outra que trabalhava na copa do cursinho. Fomos direto para a sala dos/as professores/as. De acordo com ela, aquele dia era ideal porque os/as professores/as não iriam para o cursinho porque os/as estudantes estavam realizando um simulado.

Antes de iniciarmos a entrevista, conversamos sobre diferentes assuntos. Por exemplo, ela comentou que, se os/as estudantes não estivessem fazendo simulado, seria interessante que eu falasse para eles/as sobre a UFSCar; eu disse que seria um prazer fazer isso. Ela comentou que era uma pena que não pudesse aparecer os nomes das pessoas que participaram do GTAAB; segundo ela, seria um prazer enorme para eles/as<sup>24</sup>.

A entrevista se desenvolveu, assim como a realizada com Frederico Clemente, de forma tranquila e bastante respeitosa. Ela foi interrompida por duas vezes, quando entraram uma professora de Biologia e um professor de Geografia, aos quais eu fui apresentado pela Anike, mas essas pausas foram muito breves e não comprometeram o andamento da entrevista.

---

<sup>23</sup> Esta foi a quinta pessoa que participou do GTAAB. Este nome foi escolhido por mim.

<sup>24</sup> Diante dessa manifestação de Anike, fiz um novo *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, no qual a pessoa autoriza, se quiser, a sua identificação. Elaborei uma carta de consulta ao Comitê de Ética da UFSCar apresentando essa alteração, mas recebi a resposta somente em março de 2009. Então, resolvi manter os nomes que eles/as designaram para serem utilizados no lugar dos seus verdadeiros nomes.

Terminamos a entrevista por volta das 16H10. A Anike convidou-me para tomar um café, ali mesmo na sala dos/as professores/as. Durante o café, conversamos, um pouco mais, sobre a experiência do GTAAB e sobre uma futura atividade que eu poderia fazer com os/as estudantes daquele cursinho, apresentando a UFSCar e falando da Assistência Estudantil para estudantes que não pudessem se manter em São Carlos.

Antes de ir embora, perguntei se ela tinha o contato com Dulce e com Josué Bastos – as duas outras pessoas além da Azeviche que faziam parte do GTAAB. Ela disse que não tinha, mas verificaria se encontrava em sua casa, ou com uma outra pessoa. Despedi-me das funcionárias do cursinho que estavam lá e de Anike e fui para minha casa.

O trajeto entre o local da entrevista e minha casa durou por volta de 1 hora. Nesse período, pensei na entrevista com Anike; nas questões que foram abordadas e apontadas por ela; na diferença entre as entrevistas com ela e com Frederico Clemente. Nessa entrevista com ela, foi possível aprofundar mais a experiência do GTAAB porque ela fez parte dele; e foram destacados aspectos importantes sobre a formação interna dos/as assessores/as por meio de “círculos de leituras” e viagens para cidades do interior do Estado de São Paulo que orientavam as ações do GTAAB.

Para o exame de qualificação, realizado em 16/10/2008, utilizei os dados das entrevistas com Frederico Clemente e Anike. Como não tinha contato algum com Josué Bastos e Dulce, comecei a procurar pessoas que poderiam relacionar-se com eles.

Já em novembro de 2008, enviei um e-mail para o Prof. Henrique Cunha Jr., que, de acordo com a Profa. Petronilha, poderia ter contato com Josué Bastos. Falei sobre a pesquisa que eu estava realizando e solicitei se ele poderia apresentar-me a Josué Bastos. O professor respondeu-me rapidamente que, de fato, tinha o contato, mas já fazia muito tempo que não se falavam. Ele ficou de verificar com um amigo de Santa Catarina e, depois, se tivesse sucesso, me comunicaria.

Esperei a resposta de Henrique Cunha Jr. por alguns dias, mas em vão. Fiz uma busca na internet sobre Josué Bastos. Como resultado dessa busca, foram selecionadas algumas notícias de jornais e artigos sobre esclerose múltipla. Em uma

crônica escrita por Josué Bastos havia o e-mail dele. Então, enviei-lhe uma mensagem falando sobre a pesquisa e perguntando se ele teria interesse em participar dela. Novamente sem sucesso.<sup>25</sup>

Em meados de novembro de 2008, fiz novamente uma busca na internet sobre Josué Bastos; dessa vez, dentre os resultados apresentados havia uma relação de professores de uma escola privada de São Paulo, na qual constava o nome de Josué Bastos. Então, entrei em contato com a referida escola, apresentei-me, falando sobre a pesquisa, e deixei um recado para que Josué Bastos, se possível, entrasse em contato comigo. Entretanto, também não recebi resposta alguma.

Já em dezembro, como havia tentado o contato com Josué Bastos de diversas formas e ainda não havia obtido sucesso, resolvi fazer uma consulta na operadora de telefone do Estado de São Paulo para verificar se conseguia o telefone dele. Nessa consulta, consegui o seu telefone e liguei para ele no mesmo dia. Conversamos por aproximadamente 20 minutos sobre a pesquisa; ele aceitou de imediato participar dela. Nessa ocasião, ele me disse que tinha um interesse muito grande na pesquisa porque, dentre outros motivos, ele achava importante “resgatar” a figura do Carlos. Ainda nesse primeiro contato, fiquei de enviar por e-mail o objetivo e a questão de pesquisa para ele.

Na semana seguinte, por volta do dia 15 de dezembro, liguei-lhe novamente para acertarmos o dia, horário e local da nossa conversa. Combinamos que a entrevista seria no dia 23/12, às 18h, na residência dele.

Cheguei no horário combinado, fui recebido por ele, que me conduziu para a sua biblioteca e sala de estudos. Eu falei da alegria de tê-lo “localizado” e o agradei pela disponibilidade em me receber e participar da pesquisa nas vésperas das festas de fim de ano.

Para começar a nossa conversa, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que ele leu e assinou. Em seguida, pedi permissão para gravar a entrevista. Conversamos com o gravador ligado por 1 hora e 30 minutos. Depois de desligar o gravador, continuamos conversando por aproximadamente mais 1 hora sobre a experiência do GTAAB e outros assuntos que foram surgindo como, por

---

<sup>25</sup> Posteriormente, Josué Bastos disse-me que não abria e-mail de quem ele não conhecia com receio de conter algum vírus.

exemplo, algumas curiosidades sobre a região em que ele mora em São Paulo. Por volta das 20H30, o agradei novamente pela disponibilidade e despedi-me do casal.

Enquanto tentava fazer o contato com Josué Bastos, como descrito, também buscava contactar Dulce. Logo após a qualificação, participei da ANPEd e lá encontrei Azeviche que me informou que, provavelmente, Sueli Carneiro tivesse o contato da Dulce porque elas são comadres. A partir dessa informação, tentei contactar Sueli Carneiro por e-mail e telefone, mas não consegui falar diretamente com ela e os meus recados não foram respondidos. Durante a entrevista com Josué Bastos, ele e sua esposa me deram o telefone da Dulce, mas, como o telefone era muito antigo, também não tive sucesso no contato.

Já no mês de janeiro de 2009, fiz uma busca, igual à empregada para contactar Josué Bastos, na operadora de telefone do Estado de São Paulo, utilizando o nome completo da Dulce. Como um dos resultados da busca, foi apresentado um nome que não me era estranho<sup>26</sup>. Liguei para o número apresentado e pedi para falar com essa pessoa que eu imaginava que seria parente de Dulce. Nesse telefonema, a pessoa disse-me que era irmão da Dulce. Falei sobre a pesquisa e solicitei o telefone dela.

Consegui falar com ela alguns dias depois. Nesse primeiro contato, conversamos sobre a pesquisa. Nessa ocasião, falei que já havia falado com Anike e Josué Bastos, e tinha marcado de conversar ainda com Azeviche. Ela também aceitou em participar da pesquisa, mas estava com problemas em encontrar um horário disponível. Então, combinamos para o dia 21/01, às 18h em sua residência.

Chegando lá, Dulce me recebeu e, como nas outras entrevistas, eu falei sobre a pesquisa e apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que ela leu e assinou. Conversamos por aproximadamente uma hora e ela acrescentou que, se lembrasse de mais algum detalhe, me avisaria. Despedi-me dela por volta das 19H10 e voltei para minha casa.

A quinta pessoa entrevistada foi Azeviche que, nos anos 1980, foi a Coordenadora da Comissão de Educação e do GTAAB. Durante a realização do TCC (SOUZA, 2006a), tive conhecimento da participação dela na Comissão de Educação e no GTAAB e, por isso, realizamos uma conversa sobre essas

<sup>26</sup> Não me era estranho porque eu lembrei que no livro “Orfeu e o Poder: movimento negro no Rio e São Paulo” do Michael Hanchard havia uma relação de nomes, na qual consta o nome da Dulce e de outra pessoa com o mesmo sobrenome. Então, eu deduzi que Dulce e essa pessoa poderiam ser parentes.

experiências. Nessa ocasião, Azeviche salientou a importância de conversar com outras pessoas que haviam participado daquelas experiências.

Conheci Azeviche em 2004, quando participei de algumas atividades realizadas pelo NEAB/UFSCar para as quais ela fora convidada. Logo após a qualificação, como dito anteriormente, encontrei com ela na ANPEd e a convidei para participar da pesquisa e ela aceitou. Em novembro de 2008, enviei um e-mail para ela, falando sobre a pesquisa e apresentando o objetivo e a questão de pesquisa. Como ela mora na Bahia, ela me disse que vinha uma vez a cada dois meses para São Paulo e talvez nós poderíamos conversar em uma dessas viagens.

Azeviche me enviou um e-mail no final de dezembro de 2008, no qual ela dizia que viria para São Paulo e ficaria até o final de janeiro de 2009. Nos primeiros dias do mês, liguei para ela e combinamos de realizar a entrevista 29/01.

Cheguei ao local combinado, na casa de Azeviche, com um pouco de atraso por conta do transporte público. Procedi como nas outras entrevistas, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi lido e assinado por ela. A entrevista durou aproximadamente 1 hora e 30 minutos. Depois de desligar o gravador, Azeviche convidou-me para tomar um cafezinho e conversamos por mais 1 hora sobre diferentes assuntos sempre relacionando-os, na medida do possível, com a experiência do GTAAB. Por volta das 18H40 despedi-me dela e voltei para casa.

Cabe acrescentar que as cinco entrevistas procederam de forma, tranquila, e foram bastante esclarecedoras e respeitosas. Elas foram gravadas com a autorização das pessoas. Eu fiz a transcrição na íntegra das entrevistas, enviei para eles/as verificarem a transcrição e fazerem, se necessário, alterações.

Tendo em vista o objetivo, a questão de pesquisa deste estudo e os relatos dos/as participantes, elaborei a análise dos dados que são apresentados no capítulo 6.

# O CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DA ASSESORIA EDUCACIONAL PARA ASSUNTOS DA COMUNIDADE NEGRA NO ESTADO DE SÃO PAULO

Nesse capítulo apresento a análise de documentos citados no capítulo anterior. Essa análise, realizada por meio do roteiro de consulta aos documentos (ver *anexo A*), somada ao levantamento bibliográfico apresentado no *capítulo 3* deste estudo; foi importante para a elaboração do roteiro de entrevista (ver *anexo B*).

## 5.1 Composição da Comissão de Educação e do GTAAB

O formato do CPDCN, composto por representantes da sociedade civil e de secretarias do Estado de São Paulo, demandou o estabelecimento de “prioridades em algumas secretarias, como a de segurança pública, educação, relações de trabalho e governo. Cada uma delas instituiu assessorias e grupos de trabalho específicos por meio de resoluções, publicadas no *Diário oficial*” (SANTOS, 2007, p. 107).

Segundo Santos (2007, p. 107-8), “uma das maiores e mais importantes comissões temáticas do Conselho da Comunidade Negra era a de educação, que chegou a ter quinze pessoas. Eram, em sua maioria, mulheres: professoras, negras e brancas, de diferentes partidos”.

Oliveira (1992, p. 30) sublinha que “a Comissão era aberta a todos os educadores, negros e brancos, de quaisquer partidos, e todos podiam participar de reuniões”.

Ainda sobre a composição da Comissão de Educação, Oliveira (1992, p. 31) destaca que:

Os membros que compunham a Comissão eram bastante diversificados nos planos ideológico e de vinculação partidária. O grupo também era heterogêneo do ponto de vista de formação educacional que variava entre o 2º grau (para professores do ensino de 1ª à 4ª séries) e superior para outros, sendo poucos os pós-graduandos. Não havia especialistas em educação ou na questão racial. Alguns professores eram antigos militantes do movimento negro, outros, porém, estavam discutindo pela primeira vez a questão racial. Esta heterogeneidade provocava inúmeras divergências. Contudo, a Comissão mantinha alta expectativa com relação à atuação do grupo, que, à medida que se sucediam fatos significativos para o projeto, organizava-se e reformulava suas propostas.

A partir do final de 1985, a Comissão de Educação passou a ser composta por três subgrupos (Grupo de Projeto Social, de Eventos e de Currículo), com o objetivo de potencializar suas ações (OLIVEIRA, [ca. 1985]).

O “Grupo de Projeto Social” tinha como objetivo consolidar as propostas da Comissão de Educação, as quais desenvolviam projetos de educação fora do ambiente escolar, bem como projetos ligados à cultura popular. Esse grupo buscava também ter conhecimento sobre as organizações econômicas que destinavam recursos para projetos que tinham como foco os grupos marginalizados pela sociedade (OLIVEIRA, [ca. 1985]).

O “Grupo de Eventos” atuava em congressos, simpósios e encontros, nos quais os membros da Comissão de Educação discutiam a situação educacional do negro, com vistas a sensibilizar educadores e apresentar as propostas da Comissão (OLIVEIRA, [ca. 1985]).

O “Grupo de Currículo” objetivava discutir a democratização da escola e a qualidade de ensino da escola pública. Esse grupo buscava também analisar e interferir no currículo escolar, apontando a contribuição dos/as negros/as para a sociedade brasileira (OLIVEIRA, [ca. 1985]).

O objetivo geral da Comissão de Educação era “potencializar esse setor, desde o Mobral até o 1º, 2º e 3º Graus”, revisar os livros didáticos e realizar pesquisas sobre a situação educacional de negros/as. Essa comissão “deveria também apresentar sugestões para as secretarias estadual e municipais de

educação, o MEC, as universidades e demais entidades do setor educacional” (SANTOS, 2007, p. 105).

A Comissão de Educação “desenvolveu estratégias de trabalho na Secretaria de Educação e escolas oficiais, com o objetivo de que professores, alunos, supervisores, enfim toda a comunidade escolar, pudesse refletir sobre a questão racial” (SANTOS, 2007, p. 108).

De acordo com o relatório geral de dois anos da Comissão de Educação (OLIVEIRA, [ca. 1986], p. 3-4), suas prioridades eram:

1. Pesquisar e analisar a situação educacional dos negros em São Paulo;
2. Reformular o currículo, incluindo toda a contribuição dos afro-brasileiros (contribuição política, econômica, sócio-cultural);
3. Introduzir a História da África (como contribuição para identidade dos afro-brasileiros e origem do elemento negro);
4. Oferecer cursos de reciclagem de professores: Língua Portuguesa, Estudos Sociais – professores nível I;
5. Participar em Congressos, Simpósios e Encontros de Educadores;
6. Formar grupos de professores negros ou não que atuem à nível de DRECAP e DREM, ocupando momentos de reuniões para distribuição de material e levantar questões referentes aos assuntos educacionais dos afro-brasileiros;
7. Formar coordenadores para organizar o 1º Encontro Estadual de Educação dos Afro-Brasileiros;
8. Trabalhar dentro das entidades de classe, divulgando o trabalho da Comissão de Educação;
9. Discutir a criação de curso noturno e a democratização da escola pública;
10. Discutir a pequena frequência de alunos negros nas escolas;
11. Divulgar os trabalhos da Comissão de Educação através dos meios de comunicação;
12. Elaborar projeto de educação alternativa extensiva e familiar;
13. Assegurar, por meio da FLE, a edição de livros de autores negros (literatura, história, etc.);
14. Elaborar material de subsídio para a Comissão de Educação do Conselho; e
15. Formar grupos para discutir a Constituinte e a Educação.

Em resumo, a Comissão de Educação tinha por objetivo desenvolver ações que, por meio de órgãos oficiais, atingissem toda a comunidade escolar, bem como desenvolver projetos educacionais com o propósito de retomar a cultura afro-

brasileira a partir da perspectiva dos/as negros/as brasileiros/as (OLIVEIRA, [ca. 1985]).

Para viabilizar as ações da Comissão de Educação, o CPDCN desenvolveu algumas estratégias de aproximação com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Como parte das estratégias de envolvimento da Secretaria de Educação, em 30 de abril de 1985, foi promovida a visita do secretário estadual de educação, Paulo Renato de Costa Souza, ao Conselho da Comunidade Negra, com o objetivo de encaminhar propostas educacionais relativas ao negro. Ao final desse encontro, ficou definido que seria criada, na Secretaria de Educação, uma assessoria afro-brasileira para que fosse iniciado um trabalho de resgate cultural junto aos educadores. A partir daí ficou estabelecido o contato direto entre o Conselho e a Secretaria de Educação (SANTOS, 2007, p. 111; OLIVEIRA, [ca. 1986], p. 5).

Uma segunda visita do secretário estadual da Educação ao CPDCN foi organizada em 1986:

preocupados com a questão da Escola Pública e a qualidade do ensino aplicado, a Comissão de Educação solicitou a visita do Exmo. Sr. Secretário Estadual de Educação Prof. José Aristodemo Pinotti, para com ele discutir o PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança. Na oportunidade reuniram-se neste Conselho 120 educadores e representantes da Comunidade Negra com o objetivo de levantar propostas e analisar o projeto, reconhecendo principalmente o problema individual da criança negra (OLIVEIRA, [ca. 1986], p. 12-3).

Por meio dessas aproximações entre o CPDCN e a Secretaria de Educação, a Assessoria para Assuntos Afro-brasileiros começou a ser gestada e, dois anos depois (1986) da criação da Comissão de Educação, foi criado dentro da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo o GTAAB (OLIVEIRA, 1992, p. 30).

A possibilidade de se ter um assessor negro dentro da Secretaria aumentou, em parte, o prestígio da Comissão e, de fato, viabilizou alguns projetos, como o “Salve o 13 de Maio?”. Mas esta estratégia ainda era insuficiente para responder à crescente demanda feita pelas escolas da rede e pelo movimento negro. A Comissão de Educação começou a reivindicar a ampliação desta assessoria e, em outubro de 1986, no mesmo ano em que iniciou o projeto “Salve 13 de Maio?”, foi criado, na Secretaria de Educação do Estado, o Grupo

de Trabalho para assuntos Afro-Brasileiros – GTAAB. O GTAAB surgiu quando a Comissão já havia acumulado uma certa experiência na rede escolar. O próprio projeto “Salve 13 de Maio?” criara uma demanda de atuação da Comissão incompatível com a pequena estrutura que a Secretaria lhe oferecia (OLIVEIRA, 1992, p. 33).

O GTAAB foi composto, a princípio, por quatro professores/as da rede pública de ensino, dos quais dois eram membros da Comissão de Educação e militantes de grupos do Movimento Negro. (OLIVEIRA, 1992, p. 34).

É importante acrescentar que a criação do GTAAB possibilitou que “os trabalhos desenvolvidos pelo grupo passaram a levar a sua chancela, não podendo mais serem expropriados por outros grupos da Secretaria que incorporavam nossas sugestões mas nos excluía dos trabalhos.” (OLIVEIRA, 1992, p. 33).

Em sua concepção, o GTAAB incluiria em seu programa as propostas da Comissão de Educação, porém não a substituiria. Cada um teria atuações e atribuições diferentes. A base de sustentação dos programas do GTAAB seria a Comissão de Educação, mas o GTAAB atuaria interferindo nos programas oficiais e criando programas alternativos, enquanto a Comissão garantiria a implementação destes programas nas bases, ou seja, junto às delegacias de ensino e à rede escolar. Na prática, entretanto, este casamento não foi de todo possível. Houve uma grande concentração de esforços para garantir a viabilização dos programas do GTAAB e a Comissão de Educação (enquanto base de informação e de sustentação militante do GTAAB) ficou desarticulada (OLIVEIRA, 1992, p. 33-4).

Como se vê, o GTAAB foi criado com o objetivo específico “de levar para a escola a discussão do preconceito racial” (OLIVEIRA, [ca. 1987], p. 1), bem como “sensibilizar, informar e reciclar os professores através de um embasamento teórico, levantando temas para a reflexão e oferecendo subsídios didático pedagógicos” (OLIVEIRA, [ca. 1987], p. 3).

Sobre o desdobramento do GTAAB, Oliveira (1992, p. 35) sublinha que:

o GTAAB desativou-se no primeiro semestre de 1990, mas desde o final de 1988, passado o centenário da abolição, os grupos negros, desgastados internamente e com seus poucos recursos cortados, sentiram-se mais enfraquecidos. Talvez em decorrência da existência de poucos espaços físicos e políticos, os membros do GTAAB resistiram até às últimas conseqüências, sendo os últimos a abandonar o trabalho. Outras comissões da Secretaria que surgiram na mesma época, como a Comissão contra a discriminação que discutia os problemas da mulher, do índio, dos idosos e por vezes apoiava o GTAAB, já estavam desativadas.

Tendo apresentado a composição da Comissão de Educação e do GTAAB, bem como os seus respectivos objetivos, no próximo item serão apresentadas dimensões da formação intelectual de assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra que se colocaram à mostra por meio do exame dos documentos e dos estudos.

## **5.2 Formação intelectual de assessores/as educacionais para Assuntos da Comunidade Negra no Estado de São Paulo**

Neste item apresento dados sobre a formação intelectual de assessores/as educacionais para Assuntos da Comunidade Negra no Estado de São Paulo encontrados nos documentos e/ou nos estudos supracitados.

Esses/as assessores/as formavam e se formavam por meio da ideia de “Educação Humanitária”. Uma proposta de “Educação Humanitária” – conceito que Rachel de Oliveira vai consolidando ao longo do tempo e que resulta na passagem do livro de sua autoria *Tramas da cor* – que consiste em uma tomada de consciência que remete ao exercício da cidadania e desenvolvimento das potencialidades, combinando-os ao combate a práticas desumanizantes e à busca da dignidade humana (OLIVEIRA, 2005, p. 91).

Essa ideia de “Educação Humanitária” (OLIVEIRA, 2005) estava presente e orientava as ações dos/as assessores/as educacionais para Assuntos da Comunidade Negra como podemos constatar na passagem a seguir que trata de considerações do GTAAB:

O que se pretende é avaliar o que cada pessoa pode tirar de dentro de si, ou como cada indivíduo pode contribuir para que todos nós brasileiros possamos exercer sem reservas nossa cidadania, desenvolvamos integralmente nossas potencialidades, crescamos

intelectualmente, façamos dessa nação uma potência (OLIVEIRA, [ca. 1987], p. 2-3).

Outro aspecto importante para a formação dos/as assessores/as foi a formação de grupos de estudo para discutir questões como: referências teóricas sobre educação e relações étnico-raciais, história e cultura de povos africanos, contribuição dos/as negros/as para a sociedade brasileira, Constituinte, entre outras (OLIVEIRA, [ca. 1986], p. 4). Isso também é destacado por Oliveira (1992), no trecho a seguir:

o GTAAB era um novo espaço conquistado e o cumprimento rápido de seu papel técnico e político, através da operacionalização de suas propostas, era definitivo para consolidar essa conquista. Para tanto, o GTAAB lançou mão de vários recursos: rediscutiu os projetos da Comissão e os encaminhou; fez alianças com setores mais progressistas da Secretaria, fortaleceu sua ligação com os grupos do movimento negro; e, paralelamente, *organizou-se internamente para leituras e estudos de teorias educacionais e sobre raça* (OLIVEIRA, 1992, p.34; grifo meu).

Essa formação de grupos de estudo buscava capacitar os/as assessores/as para participar em eventos de cunho acadêmico e/ou político com o objetivo de divulgar os trabalhos da assessoria, sensibilizar representantes de entidades de classe e associações, especialmente do Estado de São Paulo, fazer reuniões com líderes sindicais e com diretores/as executivos/as de associações, com o objetivo de fazer alianças com essas entidades (OLIVEIRA, [ca. 1985]). Os documentos analisados indicam que esses eventos, dos quais participavam os membros da Comissão de Educação e do GTAAB consistiam em espaços de formação. Entretanto, as informações obtidas por meio dos documentos não foram suficientes para chegar a essa constatação. De qualquer forma, as entrevistas forneceram informações que nos habilitaram fazer essa análise.

O GTAAB tinha como desafio:

levar o professor, principalmente o Professor I, a analisar suas posturas frente ao preconceito racial e que esta análise possa levar a uma nova postura pedagógica, cuja finalidade específica é uma perspectiva de mudança pessoal, ou como profissionalmente pode contribuir para impedir que os ecos do preconceito racial ecoem entre as paredes de sua sala de aula (OLIVEIRA, [ca. 1987], p. 3).

Esse desafio do GTAAB visava conscientizar os/as professores/as para lidarem com a questão racial dentro das salas de aula e, ao mesmo tempo, estes/as levantavam questões (como revisão curricular, valorização do educador) que os integrantes do GTAAB foram incorporando para potencializar suas ações. Dessa forma, esses/as assessores/as, ao formarem os/as professores/as e outros agentes educacionais para a temática étnico-racial, também foram se formando.

Santos (2007, p. 163), em suas considerações finais, destaca que experiências como a do CPDCN, da Comissão de Educação e do GTAAB são importantes para grupos marginalizados pela sociedade porque, por meio delas, “várias gerações de militância foram se integrando. Pessoas de diferentes origens partidárias e com histórico de luta pela comunidade tiveram um papel destacado”. Essas considerações de Santos (2007) contribuem para entender a formação de assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra porque elas nos apresentam, pelo menos, três dimensões (geração; vinculação partidária; e histórico de luta pela Comunidade) que podem ser analisadas no presente caso.

A questão do “histórico de luta pela Comunidade” é outro elemento importante para a formação desses/as assessores/as, porque eles/as participavam em grupos do Movimento Negro. Essa participação possibilitou que eles/as mantivessem o compromisso com as prioridades e objetivos da Comunidade Negra. Sobre essa questão, Oliveira (1992, p. 27) salienta que:

o trabalho que aqui será descrito foi realizado apenas por um grupo do movimento negro – a Comissão de Educação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo. No entanto, este trabalho foi uma tentativa de encaminhar, dentro de uma secretaria de estado, propostas originárias do movimento negro amplo.

As diferentes orientações partidárias foram equacionadas, no interior da própria assessoria, de forma inovadora. Mesmo essa questão estando presente, o que mobilizava os/as assessores/as a participarem era a postura de combate ao racismo por meio da educação.

No que diz respeito à relação entre diferentes gerações, os documentos não nos apresentam dados suficientes para analisar essa questão. Entretanto, será importante abordá-la durante as entrevistas.

Os próprios espaços do CPDCN, da Comissão de Educação e do GTAAB eram entendidos como espaços de formação. Sobre essa questão, Santos (2007, p. 165) destaca que:

A participação nas comissões do Conselho [no presente caso, na Comissão de Educação e no GTAAB] apresentou-se como componente fundamental para o desenvolvimento individual e para o auto-aprendizado, pois a maioria das pessoas tinha vivido a problemática da discriminação racial. Antes, a forma de enfrentá-la era pessoal mas, depois, tratou-se de um processo para a construção de um cidadão ativo que podia lutar pelo autopoder. A participação foi entendida como forma de moldar e tomar consciência dos próprios interesses.

Como exemplo desse desdobramento da experiência, o período de elaboração da Constituinte “exigiu dos poucos quadros de militantes negros novas aprendizagens para as ações políticas. A questão racial ocuparia lugar nos debates públicos” e, dessa forma, esses/as militantes foram cada vez mais se envolvendo e aprendendo a se colocar em processos de negociação e mediação de tensões, inclusive, internas aos próprios grupos de que eles/as faziam parte (OLIVEIRA, 1992, p. 26).

Essa análise preliminar, apresentada neste capítulo, dos documentos e estudos sobre os/as assessores/as educacionais para Assuntos da Comunidade Negra foi importante para entender a criação e a composição da Comissão de Educação e do GTAAB; conhecer seus objetivos; e identificar esses/as assessores/as. Além desses esclarecimentos, essa análise possibilitou levantar questões sobre a formação intelectual desses/as assessores/as para o roteiro de entrevista. No próximo capítulo, eu apresento as dimensões sobre a sua formação intelectual apontadas por eles/as nas entrevistas.

**RACISMO E FORMANDO-SE ENQUANTO****INTELECTUAIS NEGROS/AS**

Neste capítulo, apresento as dimensões apreendidas a partir das falas dos/as participantes da pesquisa. Para isso, o contexto de implantação da Assessoria para Assuntos da Comunidade Negra, traçado no capítulo anterior, por meio da análise dos documentos, foi importante para cotejar as dimensões apresentadas a seguir.

Cabe acrescentar que não se trata de julgar se as falas das pessoas apresentam similaridades ou não entre si ou com as informações expressas nos documentos, mas sim de apresentar a diversidade e particularidade de visões a partir do ponto de vista de quem viveu a experiência de ser assessor/a, de ser participante do GTAAB. Os dados serão apresentados, tendo como ponto de partida as questões iniciadoras utilizadas para realizar as entrevistas.

Para apresentar os dados, dividi este capítulo em três itens: *Constituição do GTAAB*, no qual destaco elementos das falas dos/as participantes da pesquisa que nos possibilitam entender o contexto de criação do GTAAB na sua perspectiva; *Formação intelectual de negros/as*, item em que identifico e apresento espaços de formação intelectual dos membros do GTAAB; e *Desdobramentos da atuação do GTAAB*, cujo foco é no que a experiência de ser assessor/a contribuiu para a sua vida e para a Rede de Ensino. Essa divisão em itens foi realizada a partir da análise das falas e também tem como objetivo facilitar a leitura do texto.

## **6.1 Constituição do GTAAB: da Assessoria para Assuntos da Comunidade Negra para o Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros**

Este item tem como foco o contexto de criação e constituição do GTAAB. Por meio dele também é possível conhecer algumas informações sobre as pessoas que fizeram parte do Grupo. Esses dados são úteis para saber de onde os participantes da pesquisa estão falando.

### **6.1.1 Momento histórico-político**

Para entender a constituição do GTAAB, segundo Frederico Clemente, é necessário entender o que foi o CPDCN, “uma experiência absolutamente nova”. Antes de falar da criação do CPDCN, cabe ainda acrescentar que, naquele momento, São Paulo e Rio Janeiro:

tinham ações político-partidárias para os negros bem específicas e muito bem focadas. No Rio de Janeiro, o Brizola cumpriu os compromissos dele, dando secretários; criou uma Secretaria para os negros que foi o Abdias o Secretário; deu a Secretaria de Assistência Social para a Idia Leda Nascimento [...]; e nomeou o Coronel Nazaré Cerqueira Secretário de Estado da Polícia Militar, o Comandante da Polícia Militar do Rio de Janeiro passou a ser um Secretário de Estado e você tem um negro no comando da PM. Então, no Rio, o Brizola teve peito e nomeou Secretários [negros] (FREDERICO CLEMENTE).

O CPDCN foi criado nesse contexto de “ações político-partidárias” específicas no Estado de São Paulo. Durante a campanha política, Montoro assumiu o compromisso, junto à Comunidade Negra, de criar Secretarias para tratar de assuntos da Comunidade Negra, com a presidência de negros.

Então, foi uma agenda que nós impusemos a ele [Montoro], mas que ele aceitou com a maior facilidade sem nenhuma resistência; foi a criação do Conselho da Comunidade Negra. Pois bem, o que isso representava? Era uma forma que tinha um aspecto positivo e um negativo (FREDERICO CLEMENTE).

Dessa agenda imposta e negociada com o então recém eleito governador de São Paulo, tem-se a criação do CPDCN. Nesse processo, Josué Bastos sublinha ainda que Hélio Santos tinha participado “daquela caravana que circulou pelo Brasil na época das 'Diretas já!' e da constituição do governo do Tancredo Neves” e “quando se constituiu o governo do Montoro, então o Hélio Santos tinha um destaque político importante, o que lhe deu condição” de articular a criação do CPDCN e ser o primeiro presidente dele.

### **6.1.2 Criação do CPDCN: uma ação política da Comunidade Negra dentro do Estado**

O aspecto positivo da criação do CPDCN consistia no fato de o Estado “reconhecer o racismo; reconhecer uma defasagem social, uma defasagem econômica, uma defasagem histórica” (FREDERICO CLEMENTE).

O aspecto negativo consistia no fato de que a criação do Conselho foi uma medida paliativa para amenizar um compromisso não cumprido. Nesse caso, “foi uma saída alcançada; que naquele momento atendia em parte os anseios da Comunidade Negra, mas não foi o acordado (FREDERICO CLEMENTE).

Segundo Frederico Clemente, o CPDCN foi criado como um espaço em que havia 20 conselheiros/as, sendo metade deles/as representantes do Estado e a outra metade da sociedade civil para debater, elaborar e executar políticas públicas voltadas para a Comunidade Negra. Os/as representantes do Estado eram indicados/as pelas Secretarias de Estado. Entretanto, naquele momento, elas encontraram muita dificuldade para identificar e indicar os/as negros/as que seriam conselheiros no CPDCN, em que praticamente toda a representação governamental não fazia parte do *staff* do governo.

Azeviche disse que:

Eu fui indicada como conselheira [do CPDCN] por um processo que eu, na época, não conhecia. Eu sempre fui funcionária pública, mas isso não quer dizer que eu conhecia o que é uma Instituição Pública, na sua parte política e burocrática e o Ivair [então vice-presidente do CPDCN] perguntou a uma outra pessoa, a Ana de Araraquara, que estava pensando em uma pessoa da educação que pudesse ajudar lá no Conselho, discutir questões... e a Ana falou: “ah, tem a Azeviche, que vai a algumas das reuniões do Movimento Negro Unificado e ela é professora. E aí o Ivair me chamou pra conversar... me chamou pra conversar uma vez, eu não consigo me lembrar do teor da conversa... perguntaram algumas coisas, e a minha timidez não me deixou responder muitas coisas, mas ela ajudou... porque eu acho que eles queriam uma pessoa... uma professora que fosse comportadinha... E eu fui indicada, [...] eu não sei se eu não perguntei, ou se eles não me falaram, ou não precisava ter falado, que eu seria indicada e seria publicado no Diário Oficial... Eu sei que pra mim, isso não era muito definido e de repente eu fui indicada no Diário Oficial, e quando eu percebi o tamanho da coisa, eu falei: “agora eu vou pra luta, agora eu já sem perceber entrei, agora eu vou!”.

Essa característica inicial do CPDCN, com essa dificuldade de encontrar e indicar os/as negros/as representantes do Estado, possibilitou o questionamento sobre “os lugares em que estavam os negros dentro da máquina pública” (FREDERICO CLEMENTE). Por meio desse questionamento:

como outro paliativo, foram criadas as Assessorias dentro das Secretarias para discutir especificamente a questão racial, e essas Assessorias foram onde nós conseguimos colocar negras/os para atuar especificamente na questão racial. Isso aconteceu muito bem [...] na Secretaria do Trabalho, onde além de uma Assessoria a gente começou a ter um espaço que foi onde surgiu, por exemplo, a Profa. Dra. Maria Aparecida Silva Bento que era funcionária da TELESP, acho que na área de Recursos Humanos, mas era psicóloga e começa a se interessar por essa questão do trabalho e faz essa carreira belíssima que ela tem hoje; a Azeviche na Secretaria de Educação. (FREDERICO CLEMENTE).

Ainda sobre a constituição e organização do CPDCN, Josué Bastos acrescentou que o “Conselho era dividido em comissões, principalmente, aquelas de Trabalho, Saúde e Educação” e por conta das pressões e discussões foi possível viabilizar a criação de assessorias nessas Secretarias. No caso da Secretaria de Educação, foi criado o Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros.

Na sua concepção inicial, o CPDCN era um órgão de Estado, o qual utilizou como estratégia uma intervenção direcionada para a questão racial nos

projetos de iniciativa do Estado. Por conta dessa estratégia, os conselheiros começaram a visitar as secretarias, e nessas visitas eles/as discutiam a questão racial, mostrando por meio de exemplos a necessidade desse recorte racial nos projetos desenvolvidos na Secretaria visitada. Esse processo “era muito mesmo na base do discurso e de contar casos: ‘olha, aconteceu isso numa escola, aconteceu isso na área da saúde, da violência racial... nós nos baseamos nos fatos de jornais’”. (AZEVICHE).

### **6.1.3 Assessorias dentro das Secretarias: onde estão os/as negros/as no Governo?**

Com a possibilidade de criação das Assessorias dentro das Secretarias, reapareceu a questão da dificuldade de identificação e indicação dos/as negros/as para desempenharem a função de assessor/a. Sobre isso, Frederico Clemente sublinha que:

quando o Montoro se elegeu que ficou essa coisa de dar espaço para os negros, alguns de nós (eu, o Hélio,...) ficamos encarregados de identificar negros para ocuparem espaços no Governo. Nós recebemos algumas várias centenas de Curriculum Vitae. E tem gente que foi nomeado porque era negro que a gente nunca viu e nós nunca soubemos quem era a pessoa. Simplesmente era negro e o Montoro manifestou a intenção de dar espaços para os negros e muita gente oportunista apareceu nesse momento. Tinha muita gente que participou conosco na campanha que foi um grande movimento de ação político-partidária, ou seja, a gente conseguiu atrair dezenas, centenas de pessoas que era do Movimento Negro para o movimento político-partidário em torno da candidatura Montoro.

Valendo-se dessa mobilização da Comunidade Negra na ação político-partidária,

nós começamos a lutar para fazer com que dentro das Assessorias, dentre os conselheiros, esse pessoal tinha que ter uma história de militância. [...] E quando formasse os Grupos de Trabalhos tinha que ser gente que tinha o histórico de militância porque senão nós perderíamos a qualidade do debate. [...] Porque estava vindo muita gente para ocupar o espaço político, público, de políticas públicas, mas sem ter base alguma. Aliás, gente que tinha discursos que nós

já não tínhamos naquela época; gente sem fundamentação alguma (FREDERICO CLEMENTE).

Na verdade, segundo Frederico Clemente, o desafio colocado para o sucesso das Assessorias era estabelecer critérios para a participação nesses espaços. Então, as pessoas encarregadas de identificar os/as futuros/as assessores/as fizeram o seguinte questionamento: “de onde vem essa pessoa?”. A partir desse questionamento, o critério estabelecido foi o histórico de militância e, dessa forma, as Assessorias foram criadas dentro das Secretarias de Estado. Sobre a criação dessas Assessorias, Frederico Clemente acrescenta ainda que:

as Assessorias se construíram desse espaço [criado pelo CPDCN]. Muitas deram certo, outras nós não conseguimos criar Assessorias [...] Por exemplo, eu me lembro que nós tínhamos uma outra Assessoria que era um espaço porque, às vezes, o espaço da Assessoria se confundia como o espaço do conselheiro, mas eu me lembro que uma em que a gente andou muito pouco foi na Secretaria de Assistência Social [...]. Outra Secretaria onde tivemos uma Assessoria que cresceu muito foi na Secretaria da Cultura. Nós tivemos alguns lugares onde a coisa andou bem, muito bem! Já em outros lugares foram muito ruim. Na Secretaria de Educação, felizmente, a Assessoria andou bem.

Uma das assessorias que se destacaram foi a da Secretaria de Educação. De acordo com Frederico Clemente, essa “Assessoria juntamente com outras pessoas, com muita dificuldade, porque quem não estava lá no dia-a-dia não podia sentir as dificuldades, [...] começava a construir uma ação política que era a finalidade do Conselho”.

Essa assessoria na Secretaria de Educação foi negociada por meio de reuniões do CPDCN com o então Secretário de Educação. Sobre esse processo, Azeviche relatou:

nós [conselheiros do CPDCN] fomos na Secretaria de Educação uma vez conversar com o Paulo Renato [então Secretário de Educação] e sempre tinha aquela promessa [...] “você vêm o que vocês precisam e nós vamos providenciar”. Mas hoje olhando de mais distante, eles estavam assumindo um Estado que tinha ficado 20 anos na mão de outras pessoas, eles também estavam formando o quadro deles. E não que nós tivéssemos que esperar eles formarem o quadro pra nós estarmos dentro da proposta, mas pra eles, eles tinham outras questões [...] enfim, foi ficando assim nessas conversas a ideia que deveria ter uma representante... [...] dentro da própria Secretaria, e chegou-se a conclusão que o representante da Secretaria [de Educação] no caso seria o próprio conselheiro porque eles fariam uma mão dupla.

Azeviche, como era a conselheira do CPDCN e coordenadora da Comissão de Educação desse Conselho, foi indicada para ser a assessora na Secretaria de Educação, representando o CPDCN. A criação dessa assessoria possibilitou canalizar as energias dela para uma atuação mais efetiva dentro do Estado porque, como conselheira do CPDCN, ela não tinha cargo, além de ser professora da Rede de Ensino. Dessa forma, com a criação da Assessoria, ela passou a ser funcionária da Secretaria do Estado da Educação e com isso poderia ter mais tempo para se dedicar exclusivamente à Assessoria, bem como ter mais abertura dentro da Secretaria para apresentar as propostas do CPDCN. Entretanto, ela frisou sobre essa abertura: “não é fácil, não é o fato de você assumir um cargo que você vai conhecer todo mundo” e vai apresentar as propostas. Então, foi nesse momento que ela sentiu a “necessidade de ter mais pessoas, de ter o grupo, do que chegar lá e ficar sozinha” porque “era eu, uma mesa e um telefone no meio de vários assessores, que cada um tinha a sua função política específica” e, segundo ela, a sua função era articular a Secretaria de Educação, as escolas e os demais órgãos para a questão racial.

#### **6.1.4 Da Assessoria para o Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros**

Na justificativa de criação do GTAAB dentro da Secretaria de Educação, como apresentado anteriormente, foi importante a articulação e participação do CPDCN. Isso porque:

Não era um momento fácil, de qualquer maneira. Imagine levar a pergunta que se fez para que justificasse... que a gente justificava a formação de um grupo para tratar de uma questão dessa especificidade na Secretaria de Estado da Educação era sempre..., nós começávamos as nossas conversas por aquela questão: “foi pedido à Fundação Carlos Chagas uma pesquisa e essa pesquisa mostrou que a maioria das crianças negras está na sala..., na escola pública, então nós queremos observar com se dá a relação dessa criança na escola”. E para isso, para chegar isso na escola, no interior, principalmente, que era a Coordenadoria de Ensino no

Interior que era (CEI,) na época; como chegar [...] a Divisão de Ensino e tentar reunir ou diretores, ou coordenadores, ou professores? Esse acesso todo, para que ele pudesse ser efetivado, com certeza, a Azeviche, em muitos momentos, teve que tá no gabinete da Secretaria, vendo as questões todas, as articulações, todas políticas junto com o Conselho também para que a gente pudesse..., porque senão teria sido um grupo sim no gabinete que não teríamos feito, absolutamente, nada (ANIKE).

Além da justificativa apresentada pela Anike no relato anterior, o momento histórico, dos anos que antecederam o centenário da abolição contribuiu muito para a criação e consolidação de trabalhos relacionados com a questão racial, em que existia:

uma outra vontade política do próprio Governo, do próprio Secretario de Educação, que estava chegando os 100 anos da abolição. Então, você já no ano de 87, a gente já escutava um burburinho vindo da Bahia, vindo de outras regiões do Brasil, do Rio de Janeiro. Então, é claro que isso tava contribuindo também (ANIKE).

A Assessoria na Secretaria de Educação foi concebida como Grupo de Trabalho que procurava desenvolver uma ação política dentro da Secretaria. Essa concepção, como dito anteriormente, começou a ser gestada a partir da necessidade que Azeviche, então conselheira do CPDCN, sentia da formação de um grupo de educadores/as para debater a questão racial no “seio do Estado”. Quando Azeviche foi convidada para ser conselheira do CPDCN, ela “não queria exercer aquele papel burocrático”, em que a conselheira participa de reuniões em um intervalo de tempo e, não necessariamente, as discussões avançam. No seu entendimento, fazer parte de movimentos sociais consistia também em desenvolver ações concretas no interior do Estado, e “essas ações não podiam ser desenvolvidas por uma pessoa só, tinha que ter um grupo... um grupo de educadores”.

Naquela época (meados dos anos 1980), não se tinha acesso aos meios de comunicação virtual como temos hoje, por exemplo, e-mail. Naquele tempo, “você conhecia as pessoas por um outro meio [...] você ia um dia numa reunião e conhecia alguém” e, a partir desse primeiro contato, trocava-se correspondências”. Esse dado é importante porque ele mostra como foi difícil localizar as pessoas que fariam parte do GTAAB. Sobre a composição, Azeviche disse que a Anike foi indicação de um amigo delas, o Josué Bastos havia trabalhado com ela em uma escola e a Dulce foi indicação da Sueli Carneiro; “então o grupo foi se formando [...]

com pessoas altamente desconhecidas no âmbito do profissionalismo[...] Nós só conhecíamos o desejo um do outro pela causa, fora do desejo nós não sabíamos no que ia dar”. (AZEVICHE).

Anike acrescenta ao critério de seleção dos/ assessores/as apresentado por Frederico Clemente (histórico de militância; de avanço da Comunidade Negra no Estado) que, no caso do GTAAB, as pessoas eram funcionárias públicas, especialmente, da Rede de Ensino e tinham algum envolvimento com grupos do Movimento Negro ou com pessoas que militavam nesse movimento social e as indicou para fazer parte do Grupo. No caso da Anike,

um dos motivos de ir para o Grupo é porque eu era funcionária pública; era da Secretaria da Educação. Eu, na época, [...] mantinha dois trabalhos: [...] como professora de biologia e também eu fazia a minha pesquisa sobre anemia falciforme e população negra que havia sido, inclusive, a minha tese na universidade e eu continuei esse trabalho porque eu tinha acabado de entrar nessa história do Movimento Negro [...] e participava com as pessoas nas reuniões. Então, eu fazia as duas coisas e participava da Comissão de Educação do Conselho que tinha grande preocupação na minha área, na área de biologia dentro da sala de aula do ensino médio porque era justamente na biologia que eu não havia encontrado, nem na universidade, nem nos congressos e seminários, eventos da biologia que eu participei eu nunca encontrei, talvez seja a época, a turma, mas eu nunca tive oportunidade de encontrar alguém negro. Então, tudo que eu havia freqüentado antes, eu percebia que as minhas perguntas, minhas angústias enquanto mulher negra, nunca eram respondidas nos congressos, nos eventos, em nenhum âmbito. [...] Eu percebia que as referencias eram extremamente equivocadas em relação à questão de discriminar ou colocar o negro num só aspecto, num só parâmetro, e eu não tinha um interlocutor. Então, tudo isso me fez ir, gostar e perceber que era importante para mim, para eu participar do Conselho, das reuniões da Comissão de Educação (ANIKE).

Dulce não era militante de entidades do Movimento Negro, mas chegou ao Grupo porque “era professora da rede estadual de ensino”, tem um irmão que é militante e, inclusive, havia participado do movimento de fundação do MNU e sua amiga e comadre – pessoa que a indicou para participar do Grupo – era/é uma militante muito ativa. Então, Dulce foi fazer parte do GTAAB porque “havia uma importância política [...] de se ocupar esse espaço da Secretaria da Educação [...] e foi mais como um quadro técnico mesmo” do que como uma militante.

Josué Bastos foi convidado para fazer parte do Grupo por conta do seu conhecimento profissional e pessoal com Azeviche. Ele disse: “a Azeviche era a

coordenadora do grupo, tínhamos trabalhado juntos numa escola... Ela me contactou e me perguntou se eu não estaria disposto a ajudar a pensar alguma coisa na linha pedagógica que discutisse o racismo em São Paulo”.

Ainda sobre esses critérios de seleção dos/as assessores/as educacionais, Anike diz que era necessário que os membros do GTAAB:

fossem do governo, porque como que ele iria chamar, como que o governo iria chamar alguém que não fosse? Facilitava muito... primeiro, a própria possibilidade de mobilidade da pessoa na Secretaria de Educação e segundo, não havia outra maneira, já tinha toda dificuldade da questão política para que o Grupo fosse criado. Você imagina, então, para você ter esses membros fazendo parte dele. Então, no meu caso, eu sei que outros membros, é claro que ela [Azeviche] conseguiu que o Carlos que era da USP fosse para lá. No começo quando eu estava..., mas de todos nós, quando eu participei do Grupo, o Carlos era o único que era da USP e estava participando; e todos os outros eram mesmo da Rede de Ensino, eram funcionários da Secretaria (ANIKE).

Dessa forma, o GTAAB, em termos de sua constituição, “era extremamente formal”; todos os membros eram funcionários públicos que foram afastados de suas funções para participar do Grupo. Então, “ele tinha uma formalidade muito grande” (ANIKE).

Cabe acrescentar que os membros do GTAAB eram de distintas áreas do conhecimento (Biologia, História, Literatura, Filosofia e Pedagogia) e de atuação (professores/as dos anos iniciais, do ensino médio, do magistério e do ensino superior). Essa composição foi importante para que o trabalho desenvolvido fosse, pelo menos, uma iniciativa que propiciasse a reflexão na e da escola de diferentes perspectivas. Nesse caso, Anike destaca que:

como era um Grupo com profissionais de áreas bem distintas: a Dulce na história; o Josué Bastos como uma pessoa da área de português; o Carlos que era da filosofia na USP [...]; e eu da biologia. Eu acho que o Grupo [...] funcionou por isso, pela especificidade de cada um dos membros. [...] nós conseguíamos cada um, na sua área, cercar e pelo menos pontuar alguma questão grave, mais complexa que a gente sabia que a escola podia não dar como exemplo, mas nós sabíamos que acontecia em relação a criança negra, em relação ao jovem negro. Bom! a gente cercava em todas as áreas, praticamente, e daí era difícil que a escola, então, não fizesse uma reflexão.

Josué Bastos sublinha que a função do GTAAB “era fazer com que a escola pública pensasse” na discriminação racial presente nela. No primeiro momento, a preocupação do GTAAB era com o cotidiano da escola, procurando

entender “como é que aparecem as questões da presença negra dentro da sociedade brasileira?”.

Dulce também assinala que a preocupação inicial do GTAAB era com uma “questão mais ampla do que uma questão pontual”, em que o foco era entender como a criança negra estava sendo acolhida na escola. Nesse sentido, “a urgência que a gente via [...] era: essa criança precisa primeiro se sentir bem na escola [...] ela precisa ser reconhecida pela professora, pela diretora, pelos colegas, elas precisam entender sua posição dentro da escola”. Já em um segundo momento, a preocupação seria com “a questão curricular que para a gente tinha que permear todas as disciplinas, todos os conteúdos” (DULCE).

Ainda sobre a composição do GTAAB, é importante notar que, no que diz respeito às filiações e posturas partidárias, diferentemente do que ocorria no CPDCN, no GTAAB:

era até meio homogêneo, naquele momento, essa colocação do Grupo. Na verdade, nós nunca tivemos muitas discussões em relação a esse aspecto, naquele período, [...] e não tivemos muitas conversas [sobre questões partidárias] porque [...] elas convergiam para um mesmo ponto (ANIKE).

As pessoas do Grupo estavam na mesma faixa etária. Todos “estavam com uma média de seus vinte e tantos, quase trinta por aí. Isso foi muito importante porque era uma disposição para o trabalho” (ANIKE). Essa característica do GTAAB também contribuiu para o ambiente do Grupo porque não havia ambições pessoais ao ponto de colocar o trabalho do Grupo em segundo plano.

## **6.2 Formação de intelectuais negros/as: a experiência dos membros do GTAAB**

Neste item, apresentarei os espaços de formação intelectual dos membros do GTAAB.

Cabe acrescentar, antes de avançar, que “espaço” é entendido neste estudo, da mesma forma que Moraes (2006, p. 90), “como situações e experiências que contêm subjetividades reflexivas e intra-subjetivas ou ainda descritivas, situadas num tempo e resgatadas pela memória dos participantes”.

### **6.2.1 Espaço da formação acadêmica: a experiência técnica**

Todos os membros do GTAAB tinham concluído o ensino superior. Dessa formação acadêmica surgiram questões e posturas que foram importantes na atuação deles/as.

As conversas realizadas, sobretudo, com Anike e Azeviche revelaram que dessa formação acadêmica surgiram questões sobre as relações étnico-raciais que ela não possibilitava responder, mesmo porque faltavam interlocutores nos espaços (universidade, congressos, eventos em geral) de formação acadêmica.

Diante dessa situação/constatação, havia possibilidade de utilizar o conhecimento oferecido pela área de formação para atuar no combate o racismo, ou seja, articular a formação acadêmica com a postura de combate ao racismo. Sobre essa possibilidade, Anike diz que:

eu sempre soube que eu ia para a área biológica; eu tinha isso nítido há muito tempo; muito jovem, eu já tinha isso [...] uma coisa ficou em mim que não importasse aonde eu estivesse trabalhando, fosse num gabinete, fosse numa assessoria, e eu fui para muitos órgãos da Secretaria de Educação quando termina os 100 anos da abolição [...] E 89 veio bastante confuso, tem... perde toda aquela vontade política daquele momento histórico, tudo mais e também os próprios membros também foram, cada um, seguir o seu caminho. Mas eu tinha, antes de entrar no Grupo durante e depois, que eu não importasse aonde eu estivesse atuando que eu levaria sempre um fio da biologia, não importa. Então, em todas as áreas, por exemplo, eu fui para Secretaria da Agricultura; eu fui para Secretaria da Saúde; eu fui para as escolas técnicas agrícolas; eu fui para indústria, sempre levando, de qualquer forma, a questão da biologia, e também sempre levando, naturalmente, esse olhar de uma mulher negra, bióloga, essa especificidade [...] o tempo inteiro [...] Era o que eu podia..., eu acho que quando você vai para um discurso que é um discurso da questão de preconceito, de discriminação, de racismo, um discurso, uma conversa sobre a questão étnico-racial, se você

pode aproveitar, e, inclusive, acho que dá profundidade a essa conversa, a sua formação; aquele segmento que você teve a possibilidade de aprofundar um pouco mais é muito benéfico, ajuda muito, ser da área biológica, em todos os projetos que eu fiz e escrevi em relação a questão étnico-racial me ajudou por uma questão que as pessoas tem em mente que é algo que também o Douglas<sup>27</sup> fez essa reflexão no trabalho dele que é esse discurso biológico que ele é o menos contestado quando você está em algum tipo de discussão. Na época, [...] como o discurso biológico que deu tanta credibilidade a posturas tão racistas, eu percebi que o meu, muito simples, é muito..., é local, mas que ele podia também fazer o contrário; que eu podia utilizar também, de uma maneira, a minha fala que ao contrário, desta tamanha credibilidade, quando eu saísse da palestra todos ali, ou todos queriam, de qualquer forma, algum lugar para colocar a proteína melanina, ou todos estavam extremamente, pelo menos, sensibilizados. Era uma tática (ANIKE).

A formação acadêmica na área da biologia propiciou uma série de indagações e como não encontrava interlocutor nessa área formação, então, por meio de sua participação em grupos do Movimento Negro, Anike foi procurando as respostas para aquelas questões. E acrescenta :

quando eu comecei a participar de todas essas questões de Grupos de movimentos sociais; o MNU, ele já estava se [...] abrigando outros grupos específicos, e como eu te disse o meu interesse inicial era realmente que fosse..., eu queria discutir a questão da biologia; eu não tinha alguém, não tinha interlocutor, eu precisava..., e eu tinha uma angústia grande porque eram tantas questões que eu havia visto na faculdade e eu também queria discutir; e a discussão era muito mais história; para mim foi ótimo porque eu aprendi e como eu era da dança. Então, como eu estava ligada já; eu era da dança; eu fiz a vida inteira dança. Então, quando eu começo a participar dessa história toda [...] eu fui para, realmente, ficar mais próxima dos grupos que, além das discussões teóricas, também exerciam alguma atividade prática, cultural [...] Todos no Grupo de Assuntos Afro-brasileiros, todos nós tínhamos alguns contatos importantes que nós trouxéssemos [...] quando houve possibilidade para que se juntasse ao nosso trabalho. Então, eu vejo a minha relação com os outros grupos era total (ANIKE).

Dulce era professora da Rede de Ensino e tinha experiência maior com o ensino médio e com o magistério. Nesse trabalho com o magistério, ela já utilizava muito material sobre a cultura negra; montava o trabalho que seria utilizado nessa formação de professores primários. Para isso, lia e estudava muito para elaborar um material que “permitisse uma abordagem diferente da rede”. Ainda para montar esse material, ela se valia de conversas com seu irmão e com sua amiga que a havia

---

<sup>27</sup> Mesma pessoa da Nota 22.

indicado para o GTAAB, as quais tinham experiências de militância em grupos do Movimento Negro.

A formação em história na USP também ajudou Dulce na sua atuação como professora porque foi nessa ocasião que ela fez um curso de História da África ministrado por um professor que era especialista em Ásia. Então, foi um curso de muita pesquisa porque, como o professor não tinha muita experiência em África, o curso foi construído pelo referido professor em conjunto com os estudantes. Essas experiências forneceram “alguns elementos que me permitiram pensar um pouquinho mais profundamente a questão da educação da criança negra” (DULCE).

Azeviche concluiu a universidade em Pedagogia em 1978 e não havia decidido se seria professora dos anos iniciais ou do magistério. Na verdade, ela não tinha uma vontade muito grande de estar dentro da sala de aula e “ficava se perguntando: 'pra quê?'. A partir da convivência em grupos que discutiam questões étnico-raciais, Azeviche concluiu que a escola poderia ser um espaço, em que era possível, além de alfabetizar as crianças, “discutir a questão racial”. No início, ela dividia a militância com a educação e “depois elas foram se somando...”.

Essas articulações de conhecimentos oferecidos pela área de formação com os oferecidos pela participação em grupos do Movimento Negro são importantes para a formação intelectual dos/as assessores/as educacionais, porque é por meio dela que a prática de combate ao racismo vai se delineando e se consolidando tanto no/para esses grupos como na/para a própria Rede de Ensino, que era o foco do GTAAB.

### **6.2.2 Espaço da militância: educando-se no combate ao racismo**

A militância em grupos do Movimento Negro ou o contato com essa militância foi algo que apareceu muito intensamente nas falas dos participantes da pesquisa.

Nessa época, a gente tinha uma militância que não era radical [...] nós não tínhamos enfrentamento com brancos. Não era isso, mas era uma militância radical na ação política de avanço da Comunidade

Negra dentro do Estado. Então, era 24 horas por dia. Eu digo isso porque eu era um dos poucos que não estava dentro da máquina do Governo. Eu era advogado da Metal Leve, mas eu saía de lá do meu trabalho e vinha para o Conselho e passava o fim-de-semana... a gente viajava; ia para o interior; eu desenvolvi uma luta em Piracicaba, muito específica. Era o tempo todo! O tempo todo. A gente militava o tempo todo; 24 horas por dia (FREDERICO CLEMENTE).

Azeviche relatou que tinha pouca experiência anterior à do CPDCN com a militância em grupos do Movimento Negro. A sua “trajetória anterior foi muito curta, ela foi muito curta no sentido de uma participação mais de liderança, de estar a frente de um trabalho”. A participação dela tinha como intuito aprender, e ela tinha a “certeza que naquele momento deveria aprender”. Ela acrescentou ainda:

A nossa aprendizagem era oral mesmo, era na, como que se diz, na luta, ouvindo os militantes... Porque quais eram as publicações que nós tínhamos?... Quase nenhuma, 75, 76 eu não me lembro de um grande livro que nós... Eu não consigo me lembrar de obras, eu lembro mais de pessoas, que, por exemplo, do que textos e obras, o Miltão, o Rafael, as pessoas... O próprio Ivair... As pessoas que eu ia ouvindo discutir essa questão. (AZEVICHE).

Essa militância de avanço da Comunidade Negra dentro do Estado se deu por meio da participação em grupos do Movimento Negro, que tiveram um papel importante na consolidação do GTAAB. Isso porque a consolidação do:

Grupo de Assuntos afros como uma referência, isso eu acho que aconteceu até de uma forma bastante rápida e efetiva, e mais uma vez eu coloco que, primeiro, claro, a eficiência, a maneira com que o Conselho Estadual do Negro, os outros grupos também acho que eles são, muito importantes nesse contexto, todos os outros grupos em São Paulo (ANIKE).

Josué Bastos salientou também que a militância desempenhou um papel fundamental para o GTAAB “porque era a militância que dava voz [...] pública e audível para as nossas experiências que poderiam ter sido apenas experiências de gabinete”. Foi por meio da militância que “nós tivemos grandes espaços, grandes aberturas e também grandes ajudas”. Dulce salientou ainda que o GTAAB era muito procurado por várias entidades não só do Movimento Negro, mas fundamentalmente deste Movimento Social.

Ainda sobre essa relação do GTAAB com grupos do Movimento Negro, Anike diz:

o GTAAB tinha toda uma relação muito interessante, muito profissional que rendia muitos frutos com os outros grupos, como por exemplo, o Géledes, como o próprio CEERT que tava naquele momento ainda não era..., estava ainda ali se formando, se mantendo; nossa! se eu fosse lembrar também com outras, com outros grupos, outros grupos que até eram voltados para questões culturais mais específicas que fossem de dança [...] Eu acho que o Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros, as relações dele com os outros grupos que, naquele momento, naquele contexto que é muito importante aquele contexto, acho que ele é fundamental, era 1987, que os grupos que eram de órgãos também, ou não, estavam se formando e tudo mais, a nossa relação era muito grande com eles, com certeza, eles tiveram uma importância enorme e nos profissionais também que a gente, por exemplo, para fotografia, para alguma área que nós precisássemos de alguém e que daí a questão de verba do próprio trabalho, de qualquer forma, na Secretaria é chamado um profissional mesmo de fora nós procuramos os negros mais bem sucedidos, colocados porque o seu trabalho era um trabalho interessantíssimo e quem não tinham tantas possibilidades, a ideia era essa também (ANIKE).

Como se vê, esse convívio com grupos do Movimento Negro contribuiu para a formação intelectual dos/as assessores/as porque, por meio dele, os membros do GTAAB também tiveram contato e conhecimento de experiências de combate ao racismo desenvolvidas por esses grupos e passaram a incorporá-las em suas ações.

Como dito, os membros do GTAAB já participavam de espaços que discutiam, especificamente, as relações étnico-raciais. Sobre esses espaços, Anike salienta:

na verdade, eu participei não só participei na Comissão de Educação, mas eu participei bem mais em outra..., tinha uma Comissão também de Saúde que havia, e também meus primeiros contatos com as pessoas que estavam ali no Movimento Negro em São Paulo, o primeiro contato meu foi num [...] Congresso de mulheres negras e estava à Doutora Iracema [...] que, infelizmente, no momento, não lembro o seu sobrenome; a Doutora Iracema era uma médica, negra e foi ela a primeira pessoa que falou num Congresso “anemia falciforme”. Ela usou esse termo; eu peguei e falei: “espera aí! eu não conheço esse termo; eu estudei na Universidade de São Paulo não é possível que eu não tenho escutado esse termo” e eu não havia mesmo ouvido falar; e, na verdade, foi ela e eu pensei: “eu tenho que perseguir essa tal da anemia falciforme”. Então, eu comecei mesmo nas reuniões..., eu realmente ia na questão da educação, mas eu procurei realmente mais especificidade que fosse da área biológica para que eu tivesse uns outros elementos onde eu podia circular melhor (ANIKE).

Essas estratégias, métodos e atividades de aprendizagens que também o CPDCN promovia foram importantes para os membros do GTAAB, enquanto momentos de educação na prática de combate ao racismo. Isso porque:

Naquela época tinha porque primeiro que nós estávamos todos começando. Então, o Conselho tinha uma reunião mensal e tinham as reuniões de Comissões; quem sabe bem... quem cuidava muito bem disso era o Ivair. Ele tinha essa visão de fazer Comissão; o Hélio sempre foi muito mais dispersivo, mais emocional. Mas o Ivair não, o Ivair sempre foi mais disciplinado sobre isso, nessas questões. Então, ele fazia bem; ele conduzia bem isso aí porque ele era o vice. Mas eu acho que muito do crescimento do Conselho nesse aspecto se deve a ele (FREDERICO CLEMENTE).

Essa participação e/ou contato dos integrantes do GTAAB com a militância do Movimento Negro gerou uma série de embates e, inclusive, alguns conflitos, o que, segundo Josué Bastos, “faz parte de todo processo”.

Esses embates e conflitos eram resultados de uma estratégia, em que os membros do GTAAB tinham “uma ideia do que se discutir”. Em espaços como a Comissão de Educação do CPDCN, era necessário ir e ouvir o que os professores estavam dizendo e propondo, mas “de uma certa forma, éramos nós [do GTAAB] quem decidíamos como” que as propostas seriam articuladas dentro da Secretaria. (AZEVICHE).

Em alguns momentos, algumas pessoas mais envolvidas com a militância perguntavam: “por que não está acontecendo isso?” e os membros do GTAAB respondiam: “mas eles não sabem o que está acontecendo aqui dentro; como é que eles podem pedir isso, ou criticar?”.

### **6.2.3 Espaço do estudo**

O hábito de estudar apareceu com muita intensidade nas falas dos integrantes do GTAAB.

Josué Bastos afirmou que “sempre foi muito estudioso, sempre teve esse prazer em ler, na leitura” e que, mesmo na época em que não tinha dinheiro para comprar livros, a sua educação se deu muito “na rua mesmo, na biblioteca pública”.

Apesar desse prazer pela leitura, Josué Bastos relatou que critica a academia porque falta “substância teórica e, talvez, a grande substância teórica que falte seja o conceito de Brasil... de Brasileiro”.

No entendimento de Josué Bastos, é necessário saber “por onde a gente vai teorizar?”. Nesse caso, ele constatou que:

eu ainda não li um trabalho de alguém que falasse: “o Brasileiro é isso, isso, isso e isso, e negro”. E o fato de ser negro é um dado... é um dado, não é um folclore [...] não é exotismo, ou qualquer coisa assim. É um dado... é um dado teórico para a gente discutir. (JOSUÉ BASTOS).

Dulce disse que morou um tempo na Europa e lá ela teve a oportunidade de conviver bastante com pessoas africanas e árabes. A partir dessa convivência, ela começou a ler muito sobre a educação das populações negras na Europa, especialmente presentes na França e na Suécia.

No ano de 1988, teve muita publicação sobre a história do negro no Brasil por causa do centenário da abolição da escravatura. Nessa época, as editoras mandavam suas publicações para o GTAAB. Segundo Dulce, praticamente tudo que foi publicado no Estado de São Paulo o Grupo recebeu. Ela acrescentou ainda que os integrantes do Grupo liam e discutiam muito os textos que chegavam a eles/as, tanto as publicações das editoras como relatos de pesquisas da Fundação Carlos Chagas, de grupos de pesquisa de universidades e de outras fundações.

Josué Bastos disse que Azeviche tinha, naquela ocasião, dois volumes do livro “História Geral da África” publicado pela Editora Ática. De acordo com ele, os membros do Grupo liam e discutiam muito textos como este e, às vezes, “até combinavam seminários pra trocar leituras e informações”.

Esse formato de seminários e grupos de estudos internos ao GTAAB foi inspirado em eventos organizados por meio do CPDCN. Sobre isso, Anike disse que esses eventos:

Eram interessantes. As pessoas, elas, geralmente, levavam ou os seus trabalhos, os seus próprios trabalhos que elas estão envolvidas, ou mesmo a questão de bibliografia que, de uma maneira ou de outra, havia se destacado por algum momento, ou por alguém ter lançado, ou era uma discussão que estava na pauta da imprensa, naquele momento. Aconteceu muito isso de está na pauta imprensa, e na área biológica era uma discussão mesma bem voltada,

geralmente, isso acontecia com profissionais que eram de hospitais; elas vinham por uma questão de doenças, hipertensão e o negro, ou questões bem técnicas mesmo, mas eram pautadas dessa forma (ANIKE).

Segundo Anike, os círculos de leituras organizados internamente ao GTAAB possibilitaram que cada um aprendesse a partir da área de formação e de atuação dos outros.

Isto eu acho que foi uma das coisas mais interessantes que a gente pode ter era..., foi a possibilidade de internamente; [...]com uma certa regularidade, nós tínhamos nossas conversas, nosso círculo de conversa para que cada um pudesse crescer, em termos de sua área e na área do outro, com bibliografia. Então, quando eu digo brincando, mas não é brincando, que eu li Foucault, eu digo com o maior orgulho porque para um profissional da biologia, Foucault não está na nossa bibliografia e é raríssimo alguém que leia, mas o Carlos era da filosofia e ele falava em Foucault todos os dias, e eu percebi a importância e falei: “Acho que é melhor que ele dê uma palestra”. Então, cada um começou dar algumas palestras para nós mesmo. Imagina como isso é enriquecedor? (ANIKE).

Esses círculos de leituras proporcionaram aprendizagens com e no GTAAB. E:

Nos interessava enquanto grupo, enquanto sociedade, enquanto profissão, enquanto profissionais e ainda tendo a oportunidade de trocar e acrescentar e aprender com outros, com os outros membros que tinha uma formação brilhante, técnica, intelectual e tudo mais. Todo mundo ali já tinha terminado a universidade, mas continuavam na universidade por seus trabalhos, para complementar sua formação. Então, dava para ficar meia tarde ou a noite conversando. Teve um dia que eu pedir: “vamos falar sobre Darwin sim! Vamos observar quando Darwin esteve no Brasil e o que ele falou a respeito do negro quando ele esteve no Brasil?” Então, vamos discutir isso porque estava ficando um pouco só história (ANIKE).

Havia também a preocupação de se informar e informar os demais membros do GTAAB por meio de matérias e notícias que veiculavam pela mídia impressa. Nesse caso, Anike diz: “quando você falou: “vocês liam notícias de jornal” quase que eu ia falar para você: “ah, sim! As notícias vinham por e-mail”, mas não tinha. Olha, e mesmo assim nós éramos muito bem informados”.

Essas estratégias, métodos e atividades de aprendizagens foram se consolidando e se sofisticando no interior do GTAAB. Nesse caso,

Nós, realmente, discutíamos a questão da bibliografia existente em relação à questão do negro, principalmente, aquela voltada para os aspectos..., para a questão da educação; nós começamos a trazer alguns filmes para nós, alguns filmes que pudessem...; foi até nesse momento que a gente começou fazer uma pequena agenda que nós decidíamos, eu continuei e a Azeviche continuou por algum tempo também, que todos os filmes, os filmes em cartaz na cidade ou que a temática, ela..., mesmo que fosse só pontuar, mas ela tratasse algo da questão étnico-racial, ou que tivesse algum ator negro; nós estávamos lá para assistir e para tentar estabelecer algo que fosse interessante para o aluno, para Rede; começamos a fazer uma pesquisa dessa forma. Então, você imagina como isso é enriquecedor; a bibliografia, principalmente, história, a questão da literatura também que decidimos ler algumas coisas e, aliás, fiz com o Josué Bastos [...] uma lista de alguns livros paradigmáticos que fossem interessantes para Rede, eu e o Josué Bastos começamos a visitar todas editoras para pegar os livros, para que a gente tivesse os livros e a gente pudesse depois ver se lia aqueles livros. Então, era uma montanha de livro; eu li muito livro; [...] Então, a gente tinha que ler muitos livros para ver o que a gente podia indicar para Rede (ANIKE).

#### **6.2.4 Espaço do trabalho: fazer e aprender com o outro e escrever a muitas mãos**

A formação de assessor para assuntos da Comunidade Negra, de acordo com Azeviche, foi forjada pelas próprias pessoas que passaram a desempenhar essa função. Azeviche disse que as pessoas do GTAAB não tinham experiência anterior em assessoria e que todo quadro do Movimento Negro foi forjado pelo próprio movimento. Segundo ela, a sua formação de assessora foi sendo construída na prática. Com a prática, ela entendeu que assessorar “era buscar informações para ajudar lideranças, o Secretário” a concretizar as propostas do Movimento Negro. Ela acrescentou que essa formação demandou muito esforço porque os integrantes do GTAAB, bem como a maioria dos militantes do Movimento Negro que começava a desenvolver ações dentro do Estado, não entendiam nada de Estado.

O espaço físico de trabalho era uma das adversidades enfrentadas pelos/as integrantes do GTAAB. O Grupo, mesmo sendo ligado ao gabinete do

secretário, foi instalado distante do prédio do gabinete dele. Isso dificultou o contato e a convivência com outros funcionários da Secretaria. Sobre isso, Anike disse:

quando eu cheguei, eu queria ir embora mesmo porque o nosso prédio, o espaço físico que foi dado pro Grupo não, não era dos melhores e ficava na Rêgo Freitas. Então, já havia uma distância física do gabinete, nós estávamos em um prédio na Rêgo Freitas; era um prédio que era da Secretaria de Educação, aqueles mil prédios que a Secretaria tem e nós fomos ficar lá, acho que, no sexto andar. Era um prédio feio; era um prédio velho; distante do gabinete que é uma pena porque lógico que você.... O encontrar é muito importante. Então, nós estávamos distantes do Secretário; nós ficamos distantes dessas Comissões; nós ficamos distantes dos departamentos da Secretaria que cuidam do dinheiro, por exemplo. Muitos de nós só em algum evento é que nos procurávamos. Mas muitos de nós, tirando a Azeviche que era coordenadora do Grupo, não conhecíamos o gabinete, o Secretário pessoalmente e tudo mais (ANIKE).

Dulce também apontou o espaço físico de trabalho como uma das adversidades enfrentadas pelo GTAAB porque “botaram a gente numa sala, num muquifo lá na Rêgo Freitas. Então, a gente ficava meio isolado, assim, [tinha] pouca participação nas discussões... nas políticas públicas da Secretaria”. Isso dificultou muito o trabalho do Grupo.

Outra adversidade apontada por Dulce foi a dependência que havia com relação à vontade do secretário de Educação. Nesse caso, “enquanto havia uma preocupação política do Secretário de Educação com essa questão, até que a gente teve algum espaço... com a saída do Secretário, substituição, mudança de governo, aí realmente a coisa foi se esvaziando, a gente foi ficando isolado, até que o Grupo se desfez”.

Azeviche acrescentou a essas adversidades, apresentadas anteriormente, a falta de experiência com a administração pública. Naquele momento, quando se encontrava alguma pessoa negra “que tinha uma experiência na administração pública, essa pessoa não tinha experiência nenhuma em relações étnico-raciais e, quase sempre, dificultava porque era uma pessoa sempre muito legalista”. De acordo com Azeviche, o que essas pessoas tinham dificuldades de entender era que não havia espaço para as questões da Comunidade Negra no Estado e, por isso, o papel desses/as assessores/as era fundamental para abrir esses espaços.

Diante dessas adversidades, os membros do GTAAB desenvolveram ações, premeditadas ou não, que possibilitassem a aproximação com as equipes técnicas e os demais funcionários da Secretaria de Educação.

Como organização interna do GTAAB, havia divisão de tarefas entre os seus membros. Quando eu perguntei para Anike sobre a participação deles/as em eventos para divulgar os trabalhos do Grupo e discutir estratégias de atuação, ela respondeu:

Realmente o grupo fazia mesmo tinha até uma divisão de tarefas. Por exemplo, havia uma divulgação em algumas..., não de uma forma tão organizada, eu, não fui a muitos lugares, não. Era uma divisão mesmo; eu ficava com as palestras no interior que eram bastante interessantes, que eram muito interessantes (ANIKE).

Essa divisão de tarefas promovida pelo GTAAB foi importante porque possibilitava o envolvimento de todos membros do Grupo, na medida em que cada um/a ficava responsável por organizar determinada atividade sem prejudicar um outro princípio do Grupo, que era o desenvolvimento de trabalhos em conjunto.

#### *Escrever a muitas mãos*

O trabalho em grupo, em conjunto, era um princípio e uma forma de aprender com o outro membro do Grupo.

Nós fizemos muitos textos juntos que é uma coisa muito difícil; você conseguir fazer um texto a tantas mãos; você imagina? Dava duas, quatro, seis, oito, com a Azeviche, era muita mão, mas eu acho que primeiro um exercício maravilhoso para nós, para isso. Isso que causou acho que o impacto também na escola. Quando ele chegava na escola porque, naturalmente, a escola um ano antes do centenário da abolição, ela não acreditava; era muito difícil que a escola... tem uma questão até da própria auto-estima da escola, da direção, ela quer [...] colocar que a escola dela está ótima; que a escola dela não tem isso (ANIKE).

Segundo Azeviche, todos os textos do GTAAB deveriam passar por alguém da CENP e isso gerava uma aflição muito grande. Ela acrescentou que a facilidade de Josué Bastos e Carlos para escrever ajudou muito na elaboração dos textos. Esse exercício de escrever em grupo foi importante porque ele possibilitou utilizar orações como: “a população negra foi escravizada pela classe dominante branca...” ao invés da “o negro foi escravo e o branco escravizou”.

Sobre esse princípio de trabalho em grupo, Dulce disse que tudo era feito em dupla. Esse formato buscava, durante a elaboração de um texto, evitar equívocos que poderiam emergir por meio do discurso; assim, era possível aprimorar o discurso e dizer o que se pretendia da melhor forma possível que expressasse a postura do GTAAB sem que o texto fosse barrado pela CENP. Por isso, essa “experiência era sempre em dupla”.

Josué Bastos também assinalou que “o grupo ajudava na concepção dos papers” que eram elaborados para apresentações em palestras, congressos e outros eventos para os quais o GTAAB era convidado. Além dessa colaboração, ele sublinhou que também em conjunto havia uma avaliação de “como tinha sido a fala em tal lugar”.

Ainda sobre os textos escritos a muitas mãos, Anike diz:

nós escrevemos em todas as mãos, com quatro que é bem difícil quando nós escrevemos para revista para propostas da CENP; eram propostas de normas pedagógicas, um artigo enorme que era para aquele ano sempre dura dois anos por aí que chamou mesmo “Cor, Gen, Gente e Genética” que era para equipe de biologia para sair para toda a Rede e saiu mesmo porque era da CENP (ANIKE).

Como exemplos de trabalho escrito em conjunto, Anike cita as revistas da CENP e do projeto “Salve 13 de Maio?”. Sobre isso, ela diz:

E se você observar, talvez olhando “Salve 13 de Maio?”, dá para perceber, também por esse trabalho da CENP, que os nossos trabalhos foram muito escrito em conjunto e o que é, às vezes, muito difícil que você escreva junto com o outro, e para nós era muito importante isso; era um exercício, realmente, fundamental (ANIKE).

Ainda sobre essa questão do trabalho em conjunto, Josué Bastos destacou que a presença do Carlos no Grupo foi central e muito importante porque ele “tinha esse salutar hábito dos filósofos de sistematizar (pensamentos, leituras, etc.)”. Além de ser um intelectual de uma “erudição legal e tal, ele soube sistematizar uma série de coisas e transformar aquilo num embrião de um projeto pedagógico” (JOSUÉ BASTOS).

### **6.2.5 Espaço do convívio: conviver com...**

Os membros do GTAAB se esforçavam para conviver com os conselheiros do CPDCN, com profissionais da Secretaria de Educação, com outros profissionais e com demais pessoas da Rede de Ensino.

*... Conselheiros/as do CPDCN*

No que diz respeito à relação entre o GTAAB e o CPDCN, os relatos apontam que era muito próxima e de trocas constantes. Sobre essa relação, Anike diz:

nós fomos sim a várias reuniões e para o próprio Conselho que teve algumas mudanças da questão do seu presidente, nós tínhamos uma questão muito próxima e sempre o Conselho apoiou, contribuiu. Em termos da área de biologia, eu estive lá, sim; algumas vezes que era para contar mesmo de que maneira que estava o trabalho, e durante o tempo 88, no ano do centenário da abolição, foi um ano que em julho, logo depois de 13 de maio, eu fui para os Estados Unidos porque eu queria ver a questão da anemia falciforme. Então, foi a primeira viagem que eu fiz [e o Conselho viabilizou o contato com pessoas lá nos Estados Unidos] (ANIKE).

Para Josué Bastos a relação do GTAAB com o CPDCN “sempre foi muito sólida [...] a Azeviche era a ponte de união”. Ainda segundo ele, os/as conselheiros/as do CPDCN “sempre nos deram todo respaldo e tal... o Ivair é um exemplo disso”.

Desse convívio e diálogo com o Conselho surgiram relações com outros grupos, inclusive, no exterior.

para viajar, eu estive no Conselho e daí, naquele momento, quem era o presidente do Conselho era o Oswaldo Ribeiro [...]. E o Oswaldo Ribeiro...; eu falei: “olha, eu estou no Grupo de Assuntos Afros; eu vou para os Estados Unidos”. Nossa! Ele, primeiro, abriu os seus contatos porque ele era do sindicato e abriu o contato para nós do Grupo e para a questão também da biologia com a Associação Federativa dos Trabalhadores Americanos. Com isso, com essa proximidade que ele deu, houve também nos Estados Unidos a possibilidade de eu visitar algumas universidades por conta de ser do

Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros e através do Conselho da Comunidade Negra e daí eu pude na Howard, que é uma universidade negra, primeiro, eu me senti muito mais a vontade; fui recebida lá por departamentos, por profissionais que sem o Conselho, sem o apoio do Conselho não teria; teria sido uma questão muito individual. Foi muito legal! (ANIKE).

Esse convívio entre os membros do GTAAB e os/as conselheiros/as do CPDCN contribuiu para consolidar o GTAAB, bem como para apontar, a partir da experiência da Comissão de Educação, ações e direções a serem priorizadas e seguidas.

O GTAAB tinha, sobretudo, quando foi criado, uma relação muito intensa com a Comissão de Educação do CPDCN. Nesse início, Anike disse: “eu acredito que o Ismael com a Azeviche, aí sim quando eles estavam é que o grupo tinha uma relação com a Comissão de Educação muito forte. Depois o Grupo, ele começou a andar com esses próprios..., da sua própria maneira e tudo mais”.

Cabe acrescentar que tanto na Comissão de Educação do CPDCN como no GTAAB havia discussões, tanto políticas, quanto técnicas. Segundo Azeviche, isso ocorria nos dois espaços. Entretanto, no entendimento dela, as discussões no CPDCN eram baseadas na prática de diferentes profissionais (professores de ensino fundamental, de educação infantil, de universidades, militantes interessados em discutir com a Comissão) e o GTAAB “estava preocupado com as relações com o Estado, mas desde que as relações com o Estado passassem pelas propostas feitas por eles”. Já o debate na Secretaria da Educação, por ser num grupo menor e que estava preocupado com o crescimento, com o fortalecimento do grupo e com as relações com o Estado e como eles/as eram “educadores e assessores, que perde um pouco essa coisa de bater na mesa, de querer na hora”. Mesmo com essas diferenças, esse convívio era necessário e salutar porque “um alimentava o outro. Eu adorava a conquista do grupo, mas a minha paixão era a Comissão”. (AZEVICHE).

### *Conviver com funcionários da Secretaria de Educação*

Além do espaço físico, outra adversidade enfrentada pelos membros do GTAAB consistia no fato de que, em alguns momentos, eles/as, bem como outros/as assessores/as nas demais Secretarias, eram ridicularizados/as por conta das

propostas que eles/as faziam. Isso gerava conflito com alguns funcionários das Secretárias. Sobre isso, Frederico Clemente diz:

Nos momentos de ação político-partidária, nós encontrávamos as brancas e os brancos da Secretaria que faziam elogios ou críticas à ação das companheiras e companheiros de cada uma dessas Secretarias; falavam do radicalismo, do absurdo. A gente ouvia falar, e muitas vezes ouvia, de questões que eram propostas e ridicularizadas. Quando se falava naquele começo de criar ações, questões, como exemplo, de cotas ou algumas propostas. Algumas nossas também eram ingênuas e pueris porque para nós aquilo era o começo. Mas havia, sem dúvida alguma, uma exacerbação das manifestações no sentido de fazer com que as nossas companheiras e companheiros que propunham coisas fossem ridicularizados [...] eu me lembro disso porque, às vezes, a gente ficava indignado porque algumas pessoas viam e diziam “ah! Você não sabe aquela sua colega com o Secretário propôs algo. Não é um absurdo?”. E a gente dizia assim “você acha que é um absurdo por que? Por que você não acha?”. [...] Então, tinha esse conflito (FREDERICO CLEMENTE).

Apesar desse processo de desvalorização da atuação dos membros do GTAAB por parte de alguns/as funcionários/as, existiam outros funcionários, especialmente, os negros que apoiavam e ficavam contentes com a presença do GTAAB na Secretaria. Como diz Anike:

alguns [funcionários] ficavam meio surpresos, eles não entendiam muito bem, assim “Que estranho, né? Esse pessoal mais colorido!”, tinha uma que falava assim porque cada um tem um tom e ela usava esse termo: “Nossa! É uma sala que tem um monte de cartazes, tem gente de tranças, tem crianças negras e eles são bem coloridos, tem uma diversidade de tons enorme”. Mas isso no início, mas eles percebiam, eles se sentiam bastante aliviados, como que felizes, mais tranquilos que havia alguém com uma preocupação que se não fosse para eles que, infelizmente, tinham ficado em algumas posições por falta de uma oportunidade de estudo, mas seria pros filhos, pros netos. Então, eles nos viam sempre também com aplausos, principalmente, aqueles que haviam passado por questões de discriminação; principalmente, os negros e tal, e eles nos viam com bastante..., davam uma força (ANIKE).

Segundo Azeviche, “tinha aqueles que acharam maravilhosa a questão e outros que se espantaram”. Dulce também destacou que a criação do GTAAB dentro da Secretaria para “os funcionários negros realmente era um motivo de auto-afirmação, de se sentir acolhido, de poder discutir questões que preocupavam. Então, a gente era muito procurada” por esses funcionários.

*Conviver com membros de outros Grupos presentes na Secretaria*

Para Dulce a relação com outros grupos presentes na Secretaria era boa e, em alguns momentos, foi possível desenvolver algumas atividades em conjunto, mas havia também uma desconfiança de como o GTAAB iria trabalhar porque a experiência de um grupo para tratar de questões tão específicas era pioneira dentro da Secretaria.

Azeviche relatou que essa relação era “sempre hierárquica no sentido de que eles sabiam mais; tinha uma relação de fortalecimento quando era conveniente”. De acordo com ela, essa relação era bastante conflituosa, mas era necessária. Havia uma participação em conjunto de eventos e debates. Por exemplo, quando acontecia algum debate organizado por algum daqueles grupos, o GTAAB era convidado; quando este organizava, também convidava as pessoas daqueles grupos para participar.

Segundo Frederico Clemente, essa relação do GTAAB com outros Grupos:

era de um intenso relacionamento. [...] Do ponto de vista da ação política, o Conselho da Comunidade Negra e o Conselho da Condição Feminina especialmente andaram muito lado a lado durante um bom tempo. Pelo menos desses dois Conselhos não tenho dúvida de que houve um bom relacionamento (FREDERICO CLEMENTE).

Ainda sobre a relação com outros grupos na Secretaria, Anike sublinha que:

algumas Comissões foram formadas no gabinete e a gente participou. Como o pessoal da Comissão especial de luta contra todas as formas de discriminação que era coordenada pela Sílvia Pimentel, esse grupo estava também no gabinete. Então, nós fizemos trabalhos em conjuntos; fomos juntos em algumas comissões (ANIKE).

Esse convívio, mesmo não sendo sempre muito tranquilo, possibilitou o desenvolvimento de trabalhos em conjunto e também a troca de experiências sobre as questões tratadas em cada grupo.

*Conviver com equipes técnicas da Secretaria*

As relações com equipes técnicas da Secretaria de Educação renderam muitos frutos com o desenvolvimento de trabalhos em colaboração. Sobre isso, Anike disse:

a gente estabeleceu um vínculo muito interessante com a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, a CENP, é com as equipes [...] Nós formamos, realmente, e fizemos o trabalho juntos, mas com muita boa vontade deles quando eu os conheci; quando eles perceberam que era com muita seriedade que nós também víamos com um certo grau da nossa proposta [...] nós tínhamos, exatamente, o que nós queríamos e isso facilitou (ANIKE).

Dulce também destacou a importância do contato com a CENP no momento em que o GTAAB começou a pensar na dimensão curricular. Então, o objetivo era discutir e propor “como trabalhar a questão racial no currículo da escola”. O Grupo procurou mostrar que era importante “ter no livro de português a imagem da criança loirinha e da criança negra; ter textos de poetas, de escritores negros”.

Como exemplo de projeto desenvolvido em conjunto com essas equipes técnicas, temos:

Uma publicação da escola na luta contra a discriminação. Uma publicação que foi pequena, simples, mas que chegasse na Rede, ao professor. E todas as formas de discriminação e daí nesse trabalho que a gente trabalhou. Então, foi trabalhado a questão do índio, a questão do deficiente, foi trabalhado o sexismo e foi trabalhado o racismo. E foi pedido a nós, então, nós escrevemos, nós que passamos e conversamos a questão do racismo. Na Secretaria de Educação qualquer assunto, qualquer questão que passasse pelo negro, isso, imediatamente, era comunicado a Azeviche, a nós, para que a gente tivesse junto, atento a alguma coisa. O Grupo, ele era muito bem visto, de forma muito séria, dessa forma (ANIKE).

### *Conviver com demais pessoas*

De acordo com os relatos dos integrantes do GTAAB, houve e foi importante a participação efetiva de outras pessoas, que não necessariamente da Secretaria de Educação, na elaboração e execução de trabalhos do GTAAB.

Dulce sublinhou que havia uma relação muito positiva com a Fundação Carlos Chagas. Para ela, o contato com essa Fundação “era uma troca muito grande de experiência e de estudo também”, na qual os integrantes do GTAAB aprenderam muito com os profissionais dessa Fundação. (DULCE).

Sobre essa participação, Anike disse:

nós fizemos no "Salve 13 de Maio?", a gente explica Salve 13 de Maio uma interrogação porque eu acho que foi uma grande sacada, uma grande sacada de como uma interrogação pode mudar tudo; porque a gente não quis, de forma alguma, fechar; dizer: “não salve 13 de maio”, teria sido uma catástrofe. Esse "Salve 13 de Maio?" que a gente chamou. Mais ainda, nós percebemos, na época, a gente tinha percebido que nós não esgotaríamos com... com nosso, imagine!, conhecimento, de hipótese alguma, nem com o nosso trabalho. Nós não esgotaríamos as questões que tinham que ser levantadas. Então, foi quando nós chamamos outros profissionais, gente muito boa de todas as áreas e pessoas também negras, não negras, mas que tinham uma referência, um conhecimento, uma bagagem muito legal nessa área, para que elas pudessem..., pequeno, a gente sabia que a gente iria fazer um material pequeno, nós não tínhamos verbas, as verbas sempre foram complicadas; na Secretaria de Educação, sempre complicadas, era uma luta por verba e tudo mais. Mas mesmo assim, um trabalho muito digno, chamamos esses profissionais para que eles ajudassem a que a Rede fizesse uma reflexão sobre o "Salve 13 de Maio?" (ANIKE).

O convívio, ora mais intenso ora menos frequente, com as pessoas desses ambientes apresentados anteriormente possibilitou que os membros do GTAAB tivessem contato com uma série de questões (desde questões mais técnicas de elaboração de projetos e documentos até questões voltadas ao cotidiano de pessoas e grupos marginalizados pela sociedade) que puderam orientar as ações do GTAAB.

#### *Conviver com a Rede de Ensino*

Outra relação importante para a formação intelectual dos membros do GTAAB foi a sua aproximação e participação com/na Rede de Ensino.

Os projetos e os trabalhos do GTAAB eram elaborados a partir de consultas a ela.

Eles [projetos do GTAAB] estavam sempre baseados no que a Rede de Ensino destacava como ponto de referência para trabalhar a questão de igualdade, acho que seria essa a palavra. De qualquer forma, a escola, a Secretaria de Educação, o Secretário, a fala da educação no Brasil ela dirige aos alunos, ela dirige a todos que, de uma forma ou de outra, vão ter uma relação intrínseca com ela (ANIKE).

Para viabilizar essa aproximação e consulta eram realizadas quinzenalmente pela Comissão de Educação reuniões com professores do Estado; essas reuniões eram realizadas no CPDCN. Quando solicitado, o GTAAB também fazia visitas para as instituições da Rede de Ensino no Estado de São Paulo. Destacam-se as viagens para o interior do Estado. Nessas viagens,

nós íamos sempre [...] em dois: eu e o Josué Bastos que era de português; eu e a Dulce; eu e o Carlos; sempre nós íamos em dois para que, na conversa com a escola ou com um grupo de professores, várias questões pudessem ser conversadas, trabalhadas, de forma mais técnica possível. A nossa ideia era que as nossas respostas a eles fossem..., realmente, chegassem no ponto técnico deles; era só dessa forma que havia até um respeito; era inviável que eu, da área biológica, mesmo estando no Movimento Negro, envolvida, sabendo datas e tal, que chegasse para conversar com professores de história. E, com certeza, um professor de história, em uma hora, ele me tiraria fora porque ele ia dar um jeito de mostrar que como que a minha formação, não era uma formação de história, então, como eu estava dizendo aquilo porque era mais questão de que nós éramos negros; nós queríamos que nós melhorássemos. Entendeu? A todo momento, a ideia era confundir: “Ah! Eles estão aqui; eles estão nesse Grupo porque eles querem; eles se sentem discriminados. Mas nós não discriminamos nossos alunos”. Agora, quando você vai para uma conversa e ele sabe que ele está...; que a troca vai ser com alguém que também tem o mesmo conhecimento técnico, a conversa fica bem mais interessante, há credibilidade (ANIKE).

Sobre essas viagens, Anike faz um relato transcrito a seguir, no qual apresenta alguns detalhes de como eram organizadas as atividades nas cidades do interior Estado.

Eu lembro que nós fomos bem distantes, por exemplo, Jaboticabal, eu fui com o Josué Bastos nós íamos a muitas. Você imagina! O ano era 1987 ou início de 88 que daí em 88 nós fomos chamados mais do que o grupo de música [...] Então, a nossa agenda de viagens era assim dia e noite quase e as regiões..., conforme a região, mas isso aconteceu com maior frequência, acho que mais de 50% delas, quando nós chegávamos à cidade, como aconteceu em Jaboticabal, inteirinha ia a nossa palestra, mas a palestra era um evento. Então, a palestra era sempre no teatro, a cidade toda..., era a noite, o Rotary

Clube da cidade ou outro grupo estava fazendo parte, patrocinando depois o jantar ou o coquetel; virava um evento e...; um evento social e eu me lembro em Jaboticabal que nós fomos, eu e o Josué Bastos, era muito longe Jaboticabal, o Josué Bastos preparou a fala dele era uma fala muito técnica; tinha os cuidados dele lá técnicos e tudo mais da questão que ele ia abordar; a questão de literatura, de livros e tudo mais; e eu a parte biológica; quando nós chegamos nós fomos recebidos no teatro tinha um tapete vermelho; uma pessoa tocando piano e fomos anunciados: “Com vocês Professor Josué Bastos”; as pessoas de pé aplaudindo e ele entrando muito bravo, e “Professora Anike”. Era um espetáculo para ele; eu não vejo que ele não deu o valor devido para aquilo, não; qualquer palestra vinda do gabinete do Secretário e a Comunidade Negra da cidade, ela precisava do apoio desses Grupos, a maneira de chamar o Rotary, o prefeito era fazendo um teatro; acaba virando uma festa. Então, nós entramos com tapete vermelho, tocando piano, tocando brasileirinha, ficou tocando brasileirinha e quando eu cheguei lá para poder começar a palestra e todo mundo aplaudindo; era uma festa! Era uma festa! E o Josué Bastos muito bravo; ele queria dar uma coisa super séria, eu tive que entrar mais ou menos no ritmo e percebi que ali não era o momento para uma discussão, claro que nós íamos conversar, mas tinha que entrar naquele ritmo...; crianças vestidas para festa e tal; e o Josué Bastos...; tinha luzes coloridas em nós e Josué Bastos..., quando eu tentei falar, mas o Josué Bastos tinha que falar primeiro e ele pediu para acenderem as luzes, tirou todo glamour que tinha e o moço que nos tinha convidados que era uma pessoa negra de lá disse: “não! não! É que... joguem mais leve”, o Josué Bastos começou pesadíssimo, então foi muito engraçado! Eu fiquei morrendo de vergonha e tentei dar uma coisa mais leve, colocar algumas questões. Então, algumas foram interessantes, mas em quase todas as cidades que o Grupo de Trabalho, ele acabava fazendo algum tipo de trabalho. Depois de Jaboticabal, a gente tentou ver se nossa conversa era mais na escola mesmo e não tanto à noite e tal porque se não abria um pouco mais (ANIKE).

Essas viagens/visitas eram feitas mediante convite da Rede de Ensino.

Elas eram organizadas, na medida em que:

primeiro, para cada cidade que nós íamos, naturalmente, antes nós tínhamos feito um levantamento quantitativo; nós tentávamos fazer um levantamento pela escola que a escola nos enviasse; sempre foi um convite, isso era uma questão nossa, nós decidimos que nós não íamos a uma cidade porque nós achávamos que era interessante; era um convite que era feito pela delegacia, ou a delegacia observava o nosso trabalho; recebia alguma coisa do nosso trabalho, ou pela CENP, ou pelos próprios Anais da Secretaria, pela Coordenadoria do Interior e Coordenadoria da grande São Paulo. E, a Divisão Regional de ensino nos chamava e quando ela nos chamava, geralmente, ela chamava porque..., e ela dizia “olha! na nossa cidade existi um pessoal muito bacana, uns jovens, ou existi um grupo que nossa eles querem que vocês...”, era uma referência distante, “eles lutam para que vocês negros tenham melhor colocação; eles são muitos firmes; eles estão aqui; e está próximo

dos 100 anos da abolição. Então, nós gostaríamos que vocês viessem para conversar e tudo mais”. Então, nós íamos com eles estabelecíamos, de que forma, ia ser essa conversa e tudo mais, e quando nós voltávamos, nós fazíamos um relatório que era acrescentado (ANIKE).

Os dados decorrentes dessas viagens também orientavam as ações do GTAAB.

A partir desses dados..., eles nos orientavam, eles orientavam para que nós pudéssemos perceber que caminhos seguir e, até mesmo, o caminho a seguir e a nossa fala mesmo porque tudo era feito de forma bastante coloquial; você não vai para uma Rede de Ensino no interior, levando um discurso acadêmico. Esse nós sabíamos que estava esgotado e isso a Rede não queria; o professor, ele saía da sala de aula, ia para Delegacia Regional de Ensino para ter uma conversa conosco e ele não queria um discurso acadêmico; ele queria, realmente, uma conversa que pudesse na prática, ali na sala de aula, pudesse ajudá-lo. Então, isso orientava sim (ANIKE).

Como resultados também dessa aproximação com a Rede de Ensino, foram desenvolvidos alguns projetos que tinham como temas algumas datas. Com essa preocupação:

a gente começou em 87 a preparar, cada um na sua área, observar primeiro o que acontecia em termos pedagógicos nas nossas áreas particulares, eu na biologia, cada um na sua, em relação a questão de datas, ao livro didático e havia essa abertura para que as diferenças observadas em cada área, para que elas fossem tratadas de formas diferentes, elas pediam um tipo de projeto distinto (ANIKE).

Essas viagens, além de orientar as ações do GTAAB, também davam visibilidade para os grupos que lutavam para combater o racismo nessas cidades. Nesse caso, Anike destaca:

que elas [visitas as cidades do interior] tinham uma importância muito grande; nossa presença lá dava para aquele profissional, para o professor uma..., ele sentiam mais amparado porque nessas cidades nós encontramos muitos grupos interessantíssimos de mulheres, de jovens, de estudantes, que estavam ali trabalhando numa questão bastante forte em termos de uma luta mesmo contra a discriminação, mas trabalhando com a questão política da cidade, com a questão educacional. Então, a nossa presença vinda do gabinete da Secretaria da Educação mudava tudo para esses grupos. Eu acho que as nossas visitas, com certeza, indiretamente, de maneira subliminar, ela acabou favorecendo esses grupos que era os grupos

de jovens; os grupos na cidade que trabalhavam as questões sociais muito, muito mesmo (ANIKE).

### **6.3 Desdobramentos da atuação no/do GTAAB**

#### *Desdobramentos para o combate ao racismo por meio da educação*

O formato inaugurado pelo CPDCN de criação das Assessorias e dos Grupos de Trabalho nas Secretarias de Estado se reproduziu nas prefeituras municipais no interior do Estado de São Paulo. Sobre esse processo, Frederico Clemente salientou:

Às vezes, no interior a gente conseguia mais espaços do que aqui. Ou seja, o Conselho foi de fato uma grande ação política. Hoje a gente se dá conta da importância política que o Conselho teve. Quando você fala no começo da entrevista que você relata e fala das Assessorias que hoje tem no Brasil e tal, essa coisa toda, isso foi um modelo que saiu daqui. Você veja que eu falei para você que o Brizola bancou três Secretários, não foi? Mas qual é o modelo político do Rio de Janeiro em relação a isso?

Outro desdobramento da experiência do GTAAB, apontado por Frederico Clemente, foi a possibilidade de criar outros espaços dentro e fora do aparato público-administrativo com objetivos similares. Ele destacou, como exemplo:

a partir da criação da Assessoria, do Conselho criou-se uma articulação de professores negros da rede pública. Nossa! Foi uma articulação grande de professores negros. O pessoal se reunia aos sábados; eles faziam reuniões pontuais, mas eram aos sábados; eles se reuniam no Conselho sim; era no Conselho. Eu me lembro da Maria Helena; da Profa. Maria Helena que mora aqui pertinho, da Zilma. Eu acho que quem coordenava ou presidia, se foi uma Associação, era uma Profa. chamada René (FREDERICO CLEMENTE).

Além desses desdobramentos, Josué Bastos relatou: “o que ficou de positivo e importante desse momento... é que de tanto a gente fazer discurso...

fazendo discurso e fazendo os alertas [...] a política pública brasileira incorporou o discurso”.

Dulce acrescentou também que o aspecto positivo da experiência do GTAAB foi que “de alguma forma a gente conseguiu [...] alertar o quadro técnico [...] da Secretaria para essas questões”.

### *Desdobramentos para a vida dos membros do GTAAB*

No que diz respeito ao desdobramento da experiência no GTAAB em sua vida, Anike destacou:

Foi fundamental; foi um fundamento mesmo. Com emoção, com emoção que eu sempre me lembro porque a possibilidade de está no Grupo e ter tido a oportunidade que jamais eu teria de: primeiro, conhecer tão de perto a Rede de Ensino; o pensamento da Rede sobre o negro, sobre os professores de biologia. Isso foi enriquecedor e foi daí inclusive o trabalho "Salve 13 de Maio?" que foi lançado em 88 quando eu escrevi o primeiro artigo que eu percebi que daí de lá todos os meus eles tem sempre aquele ponto que é “Cor, Gen, Gente e Genética”. Surgiu dali para que a gente pudesse fazer uma discussão. Então, ele foi..., na verdade, ele direcionou, ele foi divisor de água do que viria ser na minha vida profissional depois; o meu olhar, depois que acaba, saindo de um olhar menos metodologia para um olhar com muito mais cuidado, determinadas observações e foi a partir dali que nós escrevemos, e algo muito bom que depois, eu nunca mais.

E sobre a sua atuação dentro da Secretaria depois da desativação do GTAAB, em 1989, Anike acrescentou:

O que aconteceu depois, que foi uma pena que ele não se manteve, é que me chamavam; era a pessoa negra; era a única negra no gabinete e depois também dos 100 anos da abolição. Então, qualquer palestra, as escolas elas acostumaram. Deu certo! Como elas pediam! Elas realmente acabou todos os anos, pelo menos, elas queriam uma palestra; elas se acostumaram com nossa ida à escola para fazer nossa discussão com, ou sem aplausos, sem pianos, sem tapetes vermelhos; elas se acostumaram, então, eles me chamavam a todo tempo [...] Durante muito tempo mesmo, a escola nos chamou e também acho que todos os trabalhos que eu fiz; eu fui para TV Escola da Secretaria da Educação, na época; e com uma outra referência; fui porque tinha que ter uma pessoa negra para apresentar os programas de televisão. Mas tudo isso porque o Grupo é que me levou a ter também essas possibilidades (ANIKE).

Sobre o que significou a atuação no GTAAB, Dulce disse:

Foi um momento de parar, de estudar, e pra mim foi muito importante porque conhecia a rede de uma forma mais macro, e porque logo que eu sai do grupo eu passei num concurso para ser diretora e deixei de ser professora, e fui trabalhar como diretora de escola, e essa experiência foi muito importante para mim. No desempenho do meu trabalho como diretora, quer dizer, eu tinha uma sensibilidade muito maior pro trabalho dos alunos, para as manifestações deles... Em função de toda essa... Todo esse período dessa experiência. [...] depois eu fui supervisora de ensino também, e sempre foi muito rico pra mim essa possibilidade de... trabalhar também. [...] Foi uma coisa assim... que foi rica também, como eu disse eu não era militante... Então foi esse contato, com as várias [...] manifestações, com as várias formas de organização, com as várias formas de luta, que existiu no mundo acadêmico, no mundo da escola de samba, no mundo... Então essa riqueza, essa vivência que eu não tinha, eu realmente como eu disse eu era uma pessoa que... não tinha essa convivência, então para mim foi muito rico... Importante do ponto de vista pessoal, do ponto de vista político, do ponto de vista profissional. (DULCE).

Anike relatou: “O Grupo foi o máximo em minha vida. Nossa! Você vê como ele muda mesmo; é um divisor de águas mesmo. E depois também a própria referência do Movimento Negro é diferente”.

Josué Bastos disse que aprendeu com a militância do Movimento Negro e despertou mais seus interesses para a produção acadêmica sobre o negro no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capítulo anterior, apresentei a descrição compreensiva das falas dos/as assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra no Estado de São Paulo. Neste, apresento reflexões, lançando afirmações e interrogações que foram surgindo com o desenvolvimento deste estudo, sobretudo, no exame detido dos relatos dos integrantes do GTAAB.

As pessoas que viveram a experiência de ser assessor/a – investigada nesta pesquisa – estiveram presentes, na medida do possível, em todas as etapas do presente estudo, inclusive nestas reflexões; desde as referências bibliográficas, por meio de leitura e estudo de documentos e textos elaborados por eles/as, até a análise dos dados que foi submetida a eles/as para verificar se a compreensão estava adequada.

É oportuno retomar a compreensão de Sovik (2003, p. 14) sobre teoria que consiste em uma tentativa de saber algo que, por sua vez, “leva a um novo ponto de partida em um processo sempre inacabado de indagação e descoberta”, porque, a partir dessa compreensão, podemos entender que as referências teóricas apoiaram a construção da problemática, da questão de pesquisa, da formulação de conceitos e significados de termos-chave e tiveram um papel fundamental nesta discussão dos resultados.

Cabe acrescentar que, mesmo sendo relatos de experiências vivenciadas há 20 anos, as falas dos/as participantes apresentadas neste trabalho não expressam um pensamento acabado, elas foram sendo gradualmente constituídas ao longo do tempo e, no passar dos anos, sofreram ressignificações pelos seus protagonistas. Também no decorrer desta pesquisa.

Nesse caso, foram valiosas as considerações de Silva (1987, p. 237-8) sobre a narração como um “movimento de saída do narrador para fora de si, em direção aos interessados no que conta, e de volta para si, enriquecido pela visão daqueles”. No caso dos membros do GTAAB, a participação nesta pesquisa possibilitou que eles/as realizassem esse movimento e expusessem a “construção individual e coletiva na afirmação-revelação da história vivida”.

As aproximações, os encontros e as conversas com participantes deste estudo consistiram em momentos de aprendizagens, nos quais eles/as, ao serem instigados por mim, foram retomando e vasculhando suas lembranças sobre a experiência vivenciada por eles/as há 20 anos. Nesse esforço de rememoração, eles/as foram significando e ressignificando a experiência de ser assessor/a educacional para assuntos da Comunidade Negra, integrantes do GTAAB, bem como permitindo aproximações, encontros e conversas que foram/são imprescindíveis para a minha formação comprometida com a nossa Comunidade de destino, os/as negros/s.

Esse afastamento de mais de 20 anos da experiência do GTAAB, por um lado, não possibilitou o acesso a muitas lembranças por conta do tempo. Por outro, possibilitou aos participantes desta pesquisa avaliar aquela experiência com mais clareza e sugerir mudanças para futuras experiências similares, bem como consistiu em um momento de recordar situações e fatos que nos ajudam a entender por que propostas e políticas educacionais com recorte étnico-racial avançaram em alguns aspectos e não avançaram em outros.

A análise dos documentos citada e apresentada no *Capítulo 5* deste estudo foi importante porque, além das informações para elaborar o *roteiro de entrevista*, foi por meio dela que consegui traçar o contexto de implantação de assessorias para assuntos da Comunidade Negra, bem como conhecer um pouco o processo de seleção das pessoas que atuariam nesses espaços que estavam sendo criados em diferentes regiões do país.

Os relatos das pessoas que participaram da pesquisa apontam que a criação do GTAAB foi resultado de estratégias e ações desenvolvidas pelo CPDCN que, de acordo com as referências teóricas (GONÇALVES; SILVA, 2000; OLIVEIRA, 1992; SANTOS, 2007; SILVEIRA, 2003) deste estudo; que também foi inspirada em processos anteriores de manifestações e participações da Comunidade Negra na luta por uma sociedade mais humana.

Tanto os documentos como as falas dos participantes da pesquisa revelaram que o CPDCN foi criado com o objetivo de incentivar e elaborar políticas políticas de promoção da Comunidade Negra no Estado de São Paulo. Sua constituição previa a participação de pessoas do Governo e da sociedade civil; essa composição possibilitou a troca de experiências entre essas duas esferas. Isso pode

ter provocado uma certa acomodação nas manifestações da Comunidade Negra, em que o CPDCN poderia encaminhar as propostas de interesse do Governo e fazer uma seleção nas propostas de grupos da sociedade civil. De qualquer forma, essa militância desenvolvida por esse Conselho no interior do Estado rendeu frutos bastante produtivos. Como exemplo, o entendimento de que era necessário criar assessorias para assuntos da Comunidade nas Secretarias de Estado começou a consolidar uma outra postura por parte dos governantes que passavam, pelo menos, a ter conhecimento mais específico sobre as demandas e prioridades da Comunidade Negra.

A Assessoria na Secretaria de Educação foi concebida como um Grupo de Trabalho composto por educadores/as negros/as da Rede de Ensino. Essa assessoria, assim como nas demais secretarias, foi criada mediante a publicação no Diário Oficial e os seus integrantes foram afastados de suas funções de professores/as para se dedicarem exclusivamente à função de assessor/a. Essa medida, segundo as falas, foi muito importante porque deu mais condições para que as pessoas pudessem desenvolver seus trabalhos.

A constituição desse Grupo de Trabalho dentro da Secretaria de Educação foi difícil porque, na época, a comunicação entre as pessoas não era tão facilitada como é hoje. As que participavam das discussões na área da Educação do CPDCN indicaram outras para fazerem parte do GTAAB. Nesse caso, Azeviche sublinhou que era um grupo de pessoas “desconhecidas no âmbito do profissionalismo [...] nós só conhecíamos o desejo um do outro pela causa, fora do desejo nós não sabíamos no que ia dar”. Cabe acrescentar ainda que os integrantes do Grupo não faziam parte do *staff* do Governo.

Tendo feito essas considerações, retomo a questão de pesquisa: Como assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra, junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ao exercerem suas funções, foram educando-se na prática social de combate ao racismo e formando-se enquanto intelectuais negros/as?

Examinando os trabalhos dos integrantes do GTAAB, identifico que, lançando mão de suas experiências de professores/as dos diferentes níveis de ensino, eles/as tiveram a preocupação e o compromisso de consultar a Rede de Ensino para saber as necessidades e demandas desta. Com esse intuito, foram

organizadas, quando solicitado, viagens para cidades do interior do Estado de São Paulo. A partir das necessidades e demandas identificadas, foram elaborados projetos que visavam apresentar a contribuição dos/as negros/as, a partir das perspectivas destes/as, para a edificação da sociedade brasileira e, ao fazer isso, eram propostas reflexões à própria Rede de Ensino. Esses eventos visavam a formação de professores/as, diretores/as e demais agentes educacionais para as relações étnico-raciais em nossa sociedade e, conseqüentemente, nas escolas.

A descrição da experiência vivida dos integrantes do GTAAB faz ver que a formação intelectual deles/as se deu em diferentes espaços (da formação acadêmica, da militância, do estudo, do trabalho e do convívio).

O espaço da formação acadêmica foi importante para a formação intelectual dos/as assessores/as educacionais porque eles/as tinham cursado ensino superior e, durante essa formação, não encontraram muitos interlocutores para discutir relações étnico-raciais. Alguns/as buscaram articular, como tática de sensibilização, a sua formação acadêmica com a postura de combate ao racismo. É possível relacionar esta tática com a ideia de “sedução dos diferentes” apresentada por Santos (2004).

Antes da experiência no GTAAB, eles/as trabalhavam, de alguma forma, dentro da sala de aula a questão racial. O relato de Dulce é bastante ilustrativo disso. Ela montava o material que iria trabalhar na formação de professores/as primários/as a partir de estudos específicos e conversas com pessoas próximas a ela que tinham um histórico de militância no Movimento Negro. Além disso, durante a sua formação em História, ela fez um curso de História da África, que foi ministrado por um especialista em Ásia porque na época não havia muitos especialistas em África no Brasil.

Essas articulações de conhecimentos oferecidos pela área de formação com os oferecidos pela contato com a militância em movimentos sociais possibilitaram o delineamento da postura de combate ao racismo por meio da Educação.

As referências teóricas adotadas neste estudo apontam, como uma dimensão importante na formação de intelectuais, a ideia de “referência aos conhecimentos ancestrais” (SANTOS, 2004). Essa dimensão tem conexão com o espaço da militância, que também apareceu intensamente nas falas dos membros

do GTAAB. A participação de alguns/as em grupos do Movimento Negro consistiu em momentos de aprendizagens importantes para suas atuações, na qual eles/as aprendiam ouvindo os militantes mais experientes. Segundo o relato de Azeviche, nessa época, a aprendizagem era oral porque não havia praticamente estudos sobre relações étnico-raciais da perspectiva dos/as negros/as no Brasil. Dessa forma, a militância dava a sustentação para experiências como a do GTAAB.

Esse contato com a militância também gerou uma série de embates e, inclusive, alguns conflitos que fazem parte de processos de articulação de universos distintos. Esses embates resultavam de um entendimento por parte dos membros do GTAAB segundo o qual eles/as deveriam participar de espaços, em que professores/as da Rede de Ensino discutiam e propunham ações de combate ao racismo na/para a Rede, mas quem acabava decidindo como essas propostas seriam ou não articuladas dentro da Secretaria eram os integrantes do GTAAB. Essa relação pode ser esclarecida a partir de Hall (2003, p. 329) que nos apresenta um padrão recorrente de que o “de cima” injeta a sua vontade no “de baixo” e, conseqüentemente, não há uma integração entre os diferentes universos, mas uma hierarquização.

Para Santos (2004), a “educação dos seus iguais” é outra dimensão do intelectual. No caso específico deste estudo, cabe salientar que os integrantes do GTAAB liam e discutiam obras que tratavam sobre História da África, relatórios de pesquisas e demais publicações sobre relações étnico-raciais que chegavam a eles/as. Para isso, com frequência, eles/as organizavam círculos de leituras que funcionavam como um seminário, em que cada um poderia aprender a partir da área de formação e de atuação com os demais.

Eles/as não tinham experiências anteriores de assessor/a. Então, o espaço do trabalho também foi importante. Mesmo porque a formação de assessor/a para assuntos da Comunidade Negra foi forjada pelas próprias pessoas que passavam a desempenhar essa função, ou seja, a formação foi sendo constituída na prática. Isso tem conexão com reflexões de Gramsci (1991, p. 147) sobre o papel educativo e formador do Estado.

Nessa prática de ser assessor/a surgiram algumas adversidades. Espaço físico de trabalho era distante do gabinete do secretário e isso dificultou o contato e a convivência com outros funcionários da Secretaria de Educação. O Grupo também

dependia da boa vontade do secretário. Outra adversidade enfrentada pelos/as assessores/as educacionais era a falta de experiência com a administração pública.

Diante dessas adversidades, os membros do GTAAB lançaram mão de ações, premeditadas ou não, que possibilitassem a aproximação com as equipes técnicas e os demais funcionários da Secretaria de Educação.

Os membros do GTAAB se esforçavam para conviver com os conselheiros do CPDCN, com profissionais da Secretaria de Educação, com outros profissionais e com demais pessoas da Rede de Ensino. A relação com os conselheiros do CPDCN era sempre muito próxima e sólida, e o CPDCN sempre deu apoio e respaldo para o GTAAB. Na relação com alguns funcionários da Secretaria de Educação existiam alguns conflitos porque eles ridicularizavam algumas propostas do GTAAB; outros funcionários apoiavam a iniciativa e se sentiam contentes com a presença do Grupo.

Esses/as assessores/as educacionais, ao desenvolverem suas atividades junto à Rede de Ensino do Estado de São Paulo, buscaram articular conhecimentos oferecidos por suas áreas de formação (Biologia, História, Filosofia, Literatura e Pedagogia) com os oferecidos por meio participação em grupos da sociedade civil, particularmente os que se dedicavam à questão étnico-racial. Para isso, eles/as assumiram posturas que podem ser expressas dessa forma: *escrever em muitas mãos; ensinar-aprender com o outro; aprender com as adversidades; estar junto; e fazer junto*. Essas posturas assumidas decorrem de processos educativos que possibilitam entender a prática social de combate ao racismo vivenciada por esses/as assessores/as, bem como entender essa prática social vivenciada pelas pessoas que buscam uma sociedade que reconheça e respeite a diversidade étnico-racial e social.

Ao participarem dessa prática social, os integrantes do GTAAB extrapolaram o espaço físico e profissional desse Grupo, e suas ações e posturas perpassaram e foram revigoradas por suas experiências na formação acadêmica, na militância no Movimento Negro, na atuação profissional, no convívio e nas relações com outras pessoas.

Dialogando com os ensinamentos de Paulo Freire, a experiência vivida pelos/as integrantes do GTAAB, como assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra, nos revela: a denúncia de uma realidade desumanizante vivida

pela Comunidade Negra dentro da Rede de Ensino e o anúncio de uma realidade em que os diferentes grupos étnico-raciais presentes na sociedade e na escola possam “Ser-Mais”.

A atuação do GTAAB contribuiu para a agenda de lutas do Movimento Negro brasileiro, ao levar reivindicações e prioridades da Comunidade Negra para dentro do Estado. Como exemplo dessa contribuição, é possível destacar que, depois da desativação em 1989 do GTAAB, as escolas continuaram desenvolvendo atividades e convidando pessoas que fizeram parte do GTAAB para desenvolverem atividades dentro das escolas que promovessem a Comunidade Negra.

No que diz respeito aos desdobramentos dessa experiência do GTAAB, é importante destacar a criação de espaços dentro ou fora do aparato público-administrativo com o objetivo de discutir, formular e executar projetos educacionais que considerem as prioridades e demandas de grupos marginalizados e/ou desqualificados pela sociedade. A experiência, de alguma forma, alertou a Secretaria para as relações étnico-raciais dentro da escola. Por exemplo, Frederico Clemente comentou que, a partir dessa experiência do GTAAB, criou-se uma articulação de professores/as negroas/as, com uma participação de aproximadamente 100 professores/as da Rede pública de Ensino, que buscava discutir e apresentar propostas de combate ao racismo na educação.

Para a vida dos membros do GTAAB participar deste Grupo foi um momento de parar, de estudar e de despertar ainda mais o interesse para a produção sobre o negro no Brasil. Alguns/as deles/as ainda incorporaram as discussões e atuações no/do GTAAB em suas atuações profissionais posteriores.

Cabe dizer que o trabalho do GTAAB foi muito importante porque, além de outras coisas, mostrou o quanto o racismo se fazia/faz presente dentro das escolas.

Neste estudo procurei investigar o formar-se intelectual, no exercício da função no GTAAB. Mas os relatos mostraram que esse formar-se ocorreu/ocorre além do espaço/tempo do Grupo, deu-se no exercício de combate ao racismo por meio da Educação. Ao rememorar esse processo, eles/as foram tomando consciência daquela experiência vivida como assessor/a e se formando também porque esse refazer por meio da memória foi permeado por curiosidades que desencadearam seus relatos.

Tendo apresentado essas reflexões, retomo as primeiras palavras deste estudo anunciadas na *Introdução* para finalizá-lo, apontando avanços e limites encontrados em sua realização.

A realização do Mestrado no PPGE/UFSCar, nesses últimos dois anos, possibilitou a continuidade e o aprofundamento de minha formação acadêmica vinculada com uma postura de luta contra as injustiças sociais, especificamente o racismo, na nossa sociedade.

Nesse processo de formação, destaco as aprendizagens oferecidas nos diferentes espaços (NEAB/UFSCar, Grupo e linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, disciplinas) dos quais participei.

A participação nesses espaços, bem como conversas e entrevistas com integrantes do GTAAB, me possibilitou uma melhor compreensão da articulação entre grupos da sociedade civil com o Estado.

O prazo de dois anos para realizar este estudo foi um dos limites para o seu desenvolvimento. Por conta do tempo, também não conversei e nem entrevistei outras pessoas que viveram o período investigado, mas que não fizeram parte do CPDCN e do GTAAB.

Para finalizar, deixo como sugestões para futuras pesquisas a importância de analisar experiências como a do GTAAB que foram surgindo, sobretudo, a partir da década de 1980, em diversas regiões do país, aprofundando questões como os projetos desenvolvidos por meio dessas experiências, bem como os impactos deles em políticas educacionais no Brasil.

# REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. Uma Visão Geral do Método nas Ciências Naturais; Ciência Natural: Os Pressupostos Filosóficos. In: \_\_\_\_\_. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 1998. p. 3-64.

\_\_\_\_\_. As Ciências Sociais são Ciências?; O Debate Contemporâneo Sobre os Paradigmas. In: \_\_\_\_\_. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 1998. p. 109-146.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, julho/2001.

AVRITZER, Leonardo. Modelos de sociedade civil: uma análise da especificidade do caso brasileiro. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Sociedade civil e democratização.** Belo Horizonte: Del Rey, 1994. p. 269-303.

BARTHES, Roland. La théorie. In: **La théorie: 13 interviews recueillis para la Revue 101.** Paris. PUF, 1971. p. 7-34.

BAUER, M. W. ; GASKELL, G.; ALLUM, N.C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Editores). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 17-36.

BAUTISTA, Juan José. **¿Qué significa pensar desde América Latina?**. [S. l.: s. n.], 2005.

BECKER, Howard. Sobre Metodologia. In: \_\_\_\_\_. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Hucitec, 1993. p. 17-46.

BOBBIO, Norberto. A sociedade civil em Gramsci; O momento da sociedade civil na dupla relação estrutura/superestrutura e direção/ditadura. In: \_\_\_\_\_. **O conceito de sociedade civil.** Rio de Janeiro: Graal, 1994. p. 32-41.

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.

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, Sérgio do Carmo. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2000.

COHEN, Jean L.; ARATO, Andrew. El resurgimiento contemporáneo de la sociedad civil. In: \_\_\_\_\_. **Sociedad Civil y Teoría Política**. México: Fondo de Cultura Económica, 2000. p. 53-112.

COSTA, Sérgio. Política, esfera pública e novas etnicidades. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis**, Santa Catarina: PPICH/UFSC, s/d, p. 1-21.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 103-115.

DOBARRO, Ángel Nogueira. Editorial: Enrique Dussel; una Filosofía de la Libertación. **Anthropos**, Barcelona, n. 180, p. 3-12, set.-out. 1998.

DOIMO, Ana Maria. Movimento Social: a Crise de um Conceito. In: \_\_\_\_\_. **A Vez e a Voz do Popular - Movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/ANPOCS, 1995. p. 37-50.

DUSSEL, Enrique. Introdução; Capítulo 4 e 5. In: \_\_\_\_\_. **Ética da Libertação: Na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007a. p. 11-88; 313-501.

\_\_\_\_\_. **20 Teses de política**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão popular, 2007b.

\_\_\_\_\_. Sobre el concepto de “ética” y de ciência “crítica”. In: \_\_\_\_\_. **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001. p. 303-318.

\_\_\_\_\_. Capítulo 1 e 2. In: \_\_\_\_\_. **Introducción a La Filosofía de La Liberación**. Bogotá: Editorial Nueva América, 1995. p. 84-139.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, ano 11, n. 1, p. 3-10, jan. jun. 1986.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p. 1-16.

FREIRE, Ismael Antônio. Ações da militância negra na superestrutura do Estado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 63, p. 67-68, nov. 1987.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. In: \_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 9-13.

\_\_\_\_\_. Alfabetização como elemento de formação da cidadania. In: \_\_\_\_\_. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 45-58.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, julho/2001. p. 65-81.

GIORGI, Amedeo. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. In: POUPART, Jean. et. al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 386-409.

GOHN, Maria da Glória. A corrente italiana: Alberto Melucci e a ênfase na identidade coletiva. In: \_\_\_\_\_. **Teorias dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola. 1997. p. 153-163.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.

\_\_\_\_\_.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. Rio de Janeiro, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, **Revista Brasileira de Educação**, nº 15, p. 134-158, set./out./dez. 2000.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; SANTOS, Matheus Oliveira. Brincando no jardim: processos educativos de uma prática social de lazer. In: VI EDUCERE –

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PUCPR – PRAXIS, 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2006. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991. p. 146-151.

\_\_\_\_\_. Contribuições para uma História dos Intelectuais. In: \_\_\_\_\_. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 3-115.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Ações Afirmativas para a população negra nas universidades brasileiras. In: LOBATO, F. e SANTOS, R. E. (Org.) **Ações Afirmativas Políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 75-82.

\_\_\_\_\_. **Intelectuais negros e a ideia de democracia racial (1888-1964)**. (Esse texto apóia-se em palestra com o mesmo título proferida no Centre for Brazilian Studies, University of Oxford, em 28 de outubro de 2003b).

\_\_\_\_\_. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002. 232 p.

\_\_\_\_\_. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 13 (2): p. 121-142, nov. 2001.

\_\_\_\_\_. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 1999.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: Os limites das políticas universalistas na Educação**. Brasília: UNESCO, 2002.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. In: **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 18 (Suplemento): 57-65, 2002.

IANNI, Octavio. **O labirinto latino-americano**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MAESTRI, Mário; CANDREVA, Luigi. **Antonio Gramsci: vida e obra de um comunista revolucionário**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O “Cogito”; A Temporalidade; A Liberdade. In: \_\_\_\_\_. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 492-612.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29.

MORAES, Regina Helena. **Nos meandros do processo de formação da identidade profissional de professoras e professores negros**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. **Processos educativos em trabalhos desenvolvidos entre comunidades: perspectivas de diálogo entre saberes e sujeitos**. São Carlos: UFSCar, 2004. (Pós-Doutorado – Fundação Oswaldo Cruz, 2003).

OLIVEIRA, Rachel de. **Tramas da cor: enfrentando o preconceito no dia-a-dia escolar**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC, 1992.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a experiência de alteração curricular em São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 63, p. 64-66, nov. 1987.

\_\_\_\_\_. **Planejamento de atividades da Comissão de Educação**. São Paulo: Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, [ca. 1987]. (UEIM/UFSCar; Coleção Ivair Augusto Alves dos Santos).

\_\_\_\_\_. **Relatório Geral dos dois anos da Comissão de Educação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra**. São Paulo: Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, [ca. 1986]. (UEIM/UFSCar; Coleção Ivair Augusto Alves dos Santos).

\_\_\_\_\_. **Planejamento de atividades da Comissão de Educação**. São Paulo: Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, 1986. (UEIM/UFSCar; Coleção Ivair Augusto Alves dos Santos).

\_\_\_\_\_. **Planejamento de atividades da Comissão de Educação**. São Paulo: Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, [ca. 1985]. (UEIM/UFSCar; Coleção Ivair Augusto Alves dos Santos).

\_\_\_\_\_.; FERREIRA, Sueli Chan. **Planejamento de atividades da Comissão de Educação**. São Paulo: Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, 1985. (UEIM/UFSCar; Coleção Ivair Augusto Alves dos Santos).

PAVIANI, Jayme. **Merleau-Ponty: a fenomenologia e as ciências do homem**. Porto Alegre: Departamento de Filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da PUCRS, 1990. p. 23-42.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajatória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro**. Rio de Janeiro: Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

PINTO, Regina Pahim. **O Movimento Negro em São Paulo: luta e identidade**. Tese (Doutorado em Antropologia). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, Olga de Moraes. **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais, 1988. pp. 14-43.

RAMOS, Guerreiro. **Introdução crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Andes, 1957.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, p. 113-128, jul./dez. 2002.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual: as Conferências Reith de 1993**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e Conceitos Básicos sobre Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. p. 31-60.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **Movimento Negro e Estado: o caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra**. 1ª. ed. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo/ Coordenadoria Especial do Negro, 2007.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Épuras do Social**: como podem os intelectuais trabalhar para os pobres. São Paulo: Global, 2004.

SANTOS, Milton. O intelectual anônimo. **Correio Braziliense**, Brasília, 3 jun. 2001.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros (Resoluções SE Nº 267), de 15 de outubro de 1986. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 16 out. 1986. Seção I, p. 96. (UEIM/UFSCar; Coleção Ivair Augusto Alves dos Santos).

SARTRE, Jean-Paul. **Em defesa dos intelectuais**. São Paulo: Ática, 1994.

SEABRA, Odette.; CARVALHO, Mônica de.; LEITE, José Corrêa. Apresentação. In: SANTOS, Milton. **Território e Sociedade**: entrevista com Milton Santos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 7-8.

SILVA, Lígia Maria Portela da. **Processos de educar e educar-se em instituição de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2007.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes.; APPOLINÁRIO, Andréia Peres. Memória silenciada. In: **Cadernos CERU** (FFLCH/USP), São Paulo, n. 16, p. 69-92, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos Afro-Brasileiros: Africanidades e Cidadania. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Org.). **Ensinar e aprender, na perspectiva de raízes africanas, em contextos de sociedades multiculturais**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos; Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros. (Sessão de Comunicações Coordenadas no IV Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros; apresentada em Salvador-BA, 12 a 16 de setembro de 2006).

\_\_\_\_\_. Educação dos negros e das negras. In: SANTOS, Irene. (Org.). **Negro em Preto e Branco**: história fotográfica da população negra de Porto Alegre. Porto Alegre: Do Autor, 2005a. p. 72-74.

\_\_\_\_\_. 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: Papyrus, 2005b. p. 27-53.

\_\_\_\_\_. O Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos. Exposição no **Seminário de Estudos do Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos**, UFSCar, 4 de jul. de 2004a. (mimeo).

\_\_\_\_\_. Direitos Humanos, Negros e Educação. In: **Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Conselho Nacional de Combate à Discriminação/SEDH/Brasil, ago./set. 2004b. (mimeo).

\_\_\_\_\_. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lúcia M. A.; SILVA, Petronilha B. G. e.; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). **De Preto a Afro-Descendente: Trajetos de Pesquisa sobre o Negro, Cultura Negra e Relações Étnico-raciais no Brasil**. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2003. p. 181-197.

\_\_\_\_\_. Anotações sobre ética, movimentos sociais, pesquisas. In: JACQUES, Maria da Graça Corrêa et al. (Orgs.). **Relações Sociais e Ética**. Porto Alegre: ABRAPSO – Regional Sul, 1995. p. 233-239.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação, com base na fenomenologia. **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.

\_\_\_\_\_. **Educação e Identidade dos Negros Trabalhadores Rurais do Limoeiro**. Porto Alegre: PPGE/UFRGS, 1987. (Tese de Doutorado).

\_\_\_\_\_.; ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella. **Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa**. Apresentado no VI Encuentro – Corredor de lãs ideas del Cono Sur “Sociedad civil, democracia e integración”, Montevideo, 12 de mar. 2004.

\_\_\_\_\_.; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. (Orgs.). **O Pensamento Negro em Educação no Brasil**. São Carlos: UFSCar, 1997.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, Maria Waldenez de.; GONÇALVES JR., Luiz.; GARCIA-MONTRONE, Aida Victoria.; JOLY, Ilza Zenker.; MELO, Roseli Rodrigues de. **Práticas Sociais e Processos Educativos: costurando retalhos de uma colcha**. São Carlos: PPGE/UFSCar, 2008. (mimeo).

\_\_\_\_\_.; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003. 270 p.

SILVEIRA, Oliveira. Vinte de Novembro: história e conteúdo. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. e SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.) **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003. p. 21-42.

SOUZA, Erivelto Santiago. **Contextualizando o Movimento Negro a partir da década de 1990**. São Carlos-SP: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/UFSCar, 2005. (Relatório de Iniciação Científica).

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas educacionais no Estado de São Paulo, nos anos 1980: a perspectiva de agentes sociais de combate ao racismo na Educação**. São Carlos: Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos, 2006a. (Monografia de conclusão de curso).

\_\_\_\_\_. **Contextualizando o Movimento Negro a partir da década de 1990**. São Carlos-SP: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/UFSCar, 2006b. 39 p. (Relatório de Iniciação Científica).

SOVIK, Liv. Apresentação: para ler Stuart Hall. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 9-21.

STEPAN, Alfred C. Sociedade civil, sociedade política, Estado e militares. In: \_\_\_\_\_. **Os militares: da abertura à nova república**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 9-20.

SURANSKY, Valerie. Phenomenology: An Alternative Research Paradigm and a Force for Social Change. In: **Journal of the British Society for Phenomenology**, Vol. II, n. 2, May 1980. p. 163-179.

TEDLA, Elleni. Indigenous African Thought. In: \_\_\_\_\_. **Sankofa: African thought and education**. New York; Washington, D.C./Baltimore; San Francisco; Bern; Frankfurt am Main; Berlin; Vienna; Paris: Lang, 1995, p. 11-41.

THOMPSON, Paul. A entrevista. In: \_\_\_\_\_. **A voz do passado: História oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. pp. 254-278.

TOURAINÉ, Alain. Novos Movimentos Sociais. In: \_\_\_\_\_. **O Pós-Socialismo**. Editora Brasiliense, 1988. p. 119-142.

\_\_\_\_\_. **Palavra e Sangue - política e sociedade na América Latina**. São Paulo: Trajetória Cultural; Editora da Unicamp, 1989.

\_\_\_\_\_. Os movimentos sociais. In: \_\_\_\_\_. **Poderemos viver juntos? iguais e diferentes**. Editora Vozes: Petrópolis, 1999. p. 112-153.

WEFFORT, Francisco C. Apresentação. In: SARTRE, Jean-Paul. **Em defesa dos intelectuais**. São Paulo: Ática, 1994. p. 5-10.

ZUIN, João Carlos Soares. Sobre o neologismo intelectual. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, 15, p. 85-101, 2003.

# **APÊNDICE A – ROTEIRO PARA CONSULTAR OS DOCUMENTOS**

## **1 – Informações sobre a Comissão de Educação e o Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros (GTAAB)**

- a) Qual a composição da Comissão de Educação e do GTAAB?
- b) Quais os objetivos?
- c) Como eram orientadas as propostas e as ações desses grupos?
- d) Identificar as propostas e os projetos desenvolvidos.
- e) Que relações haviam entre a Comissão e o GTAAB?

## **2 – Informações sobre a formação dos/as assessores/as para Assuntos da Comunidade Negra**

- a) Identificar os/as assessores/as
- b) Informações gerais
- c) Participação em grupos do Movimento Negro
- d) Como os/as assessores/as para Assuntos da Comunidade Negra se formam?
- e) Onde?
- f) Por quê?
- g) Para quê?
- h) Para quem?

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **1 – Como foi e como se deu a constituição do GTAAB?**

Assuntos que seriam importantes ser abordados:

a) Diálogos entre o GTAAB e a Comissão de Educação do CPDCN;

b) Aspectos que o GTAAB tinha que a Comissão de Educação não tinha.

E que a Comissão de Educação tinha que o GTAAB não tinha; e

c) Formas de elaboração, execução e avaliação de projetos implementados pelo GTAAB.

### **2 – O que é e como foi a tua formação intelectual de Assessor/a?**

Assuntos que seriam importantes ser abordados:

a) Relação do GTAAB com grupos do Movimento Negro;

b) Relação do GTAAB com os demais grupos (representantes do Conselho da Condição

Feminina; do Conselho do Menor) presentes na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo;

c) Relação entre os membros do GTAAB com os/as demais funcionários/as da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo;

d) Formação de Grupos de Estudos;

e) Necessidade e estratégias de manutenção do grupo;

f) Estratégias, métodos e atividades de ensino;

### **3 – Que desdobramentos tiveram, nos âmbitos de tua vida, a função de Assessor/a?**

Assuntos que seriam importantes ser abordados:

a) Avaliação do CPDCN sobre a atuação do GTAAB na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo;

b) Avaliação dos/as assessores/as hoje das atividades desenvolvidas pelo GTAAB e da sua função de Assessor/a junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo;

c) Aprendizagens proporcionadas pela/na atuação de Assessor/a;

d) Contribuições que a experiência no GTAAB trouxe para os âmbitos da vida dos/as assessores/as; e

e) Tem mais alguma coisa que queira comentar, falar e/ou acrescentar?

## APÊNDICE C – QUADRO DE SÍNTESE

<b>Quadro de síntese: Constituição do GTAAB: da Assessoria para Assuntos da Comunidade Negra para o Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros.</b>			
<b>Descrição do participante</b>	<b>Elementos da descrição que revelam a “Constituição do GTAAB”</b>	<b>Descrição que procura destacar a estrutura da “Constituição do GTAAB”</b>	<b>Dimensões/Obser vações do pesquisador</b>
<p>o Conselho era um instrumento absolutamente novo e eu digo que ele tem esse aspecto positivo.<sup>28</sup> Qual que era o negativo? O negativo foi que, na verdade, apesar dos elogios que até causa emoção, o Montoro não conseguiu cumprir um compromisso político que era de dar uma Secretaria para ser presidida por um negro./ Entendeu? Então, isso foi um paliativo; foi uma saída alcançada; que naquele momento atendia em parte os anseios da Comunidade Negra, mas não foi o acordado./ O Conselho serviu como uma forma de disfarçar um compromisso não cumprido./ Mas o que era aquele instrumento absolutamente novo? Era um lugar onde nós tínhamos lá quase duas dezenas de membros, sendo metade deles vindos das Secretarias de Estado/ e aí o nó porque essas nomeações, essas indicações eram brancas ou eram negras de gente que... Por exemplo, como a professora Azeviche na área da cultura que era uma professora da Rede que estava lá na Zona Sul e que, por coincidência, é uma pessoa que eu conheço das minhas relações de família. A família dela é muito amiga; foi vizinha nossa lá na Vila Guarani, no Jabaquara e é muito amiga de uma tia minha./</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Conselho era um instrumento inovador.</li> <li>- Montoro não cumpriu com o compromisso político de indicar um negro para presidir uma Secretaria de Estado.</li> <li>- O aspecto negativo consistiu no fato de que a criação do Conselho foi uma medida paliativa para amenizar um compromisso não cumprido.</li> <li>- A criação do Conselho disfarçou um compromisso não cumprido.</li> <li>- O Conselho era um espaço, em que havia representantes do Estado e da Sociedade Civil.</li> <li>- Os representantes do Estado eram indicados pelas Secretarias de Estado.</li> <li>- As Secretarias tiveram muita dificuldade para encontrar os seus representantes para participar do CPDCN.</li> </ul>	<p>O aspecto positivo da criação do CPDCN consistia no fato do Estado “reconhecer o racismo; reconhecer uma defasagem social, uma defasagem econômica, uma defasagem histórica” (FREDERICO CLEMENTE). O aspecto negativo consistia no fato de que a criação do Conselho foi uma medida paliativa para amenizar um compromisso não cumprido. Nesse caso, “foi uma saída alcançada; que naquele momento atendia em parte os anseios da Comunidade Negra, mas não foi o acordado (FREDERICO CLEMENTE). Segundo Frederico Clemente, o CPDCN foi criado como um espaço em que havia representantes do Estado e da Sociedade Civil para debater, elaborar e executar políticas públicas voltadas para a Comunidade Negra. Entretanto, naquele momento, o Estado encontrou muita dificuldade para encontrar e indicar os/as negros/as que seriam conselheiros no CPDCN, em que praticamente toda a representação governamental não fazia parte do “staff” do governo. Essa característica inicial do CPDCN com essa dificuldade de encontrar e indicar os/as negros/as representantes do Estado, possibilitou o questionamento sobre “os lugares em que estavam os negros dentro da máquina pública” (FREDERICO CLEMENTE). Por meio desse questionamento:</p>	<p>Esse relato do Frederico Clemente esclarece os aspectos positivos e negativos da criação do CPDCN que, posteriormente, se transformou, sobretudo, por meio da criação das Assessorias dentro das Secretarias, uma ação política da Comunidade Negra dentro do Estado.</p>

<sup>28</sup>As barras indicam as unidades de sentido.

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676  
Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356  
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil  
e-mail: [secppge@power.ufscar.br](mailto:secppge@power.ufscar.br)

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você, \_\_\_\_\_, está sendo convidado/a para participar da pesquisa de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, intitulada “FORMAÇÃO DE INTELLECTUAIS NEGROS/AS: A EXPERIÊNCIA DE ASSESSORES/AS EDUCACIONAIS PARA ASSUNTOS DA COMUNIDADE NEGRA NO ESTADO DE SÃO PAULO”, que tem como pesquisador responsável o Erivelto Santiago Souza. Esta pesquisa tem como objetivo descrever e compreender processos educativos vivenciados, na prática social de combate ao racismo, por assessores/as para Assuntos da Comunidade Negra que foram formando-se como intelectuais negros/as, junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nos anos 1980, no exercício de suas funções. Parte-se da hipótese de que estes/as assessores/as, ao exercerem suas funções, foram educando-se na prática de combate ao racismo e formando-se enquanto intelectuais negros/as em diferentes espaços de participação e formação política de entidades do Movimento Negro. O cronograma de trabalho desta pesquisa prevê três etapas (definição do tema, problema, objetivos e metodologia; coleta, organização e análise dos dados; redação de relatórios e da Dissertação de Mestrado). No ano de 2007, a primeira etapa foi concluída com o término da carga obrigatória de disciplinas; com o delineamento do tema, problema e objetivos da pesquisa; com a definição da metodologia e dos procedimentos metodológicos; leitura e revisão bibliográfica. Para realizar a

segunda e terceira etapas da pesquisa, o pesquisador responsável entrará em contato com pessoas que integraram o Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros entre os anos de 1986 e 1989 que, ao aceitarem participar da pesquisa, serão entrevistadas. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder entrevista para uso exclusivamente acadêmico-científico; na entrevista poderá ser utilizado um gravador, se você assim permitir, que registrará toda a sessão. A entrevista acontecerá em data, local e horário a ser combinado entre você e o pesquisador responsável, tendo em vista sua maior comodidade; seus dados pessoais ou qualquer forma de identificação pessoal não aparecerá em nenhum lugar (a não ser nesta folha). A transcrição da entrevista será elaborada e validada junto a você, para redação e divulgação das informações. De acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco”. No caso dessa pesquisa, na entrevista o pesquisador perguntará a você sobre sua experiência como Assessor/a Educacional para Assuntos da Comunidade Negra; você poderá se lembrar de situações constrangedoras que você vivenciou e/ou presenciou, no exercício de suas funções como Assessor/a, que poderá te causar desconforto em explicitá-las. Como medidas de proteção ou minimização desses riscos, você foi informado/a que sua participação é voluntária, ou seja, você só participará se aceitar, e que tem o direito de não responder a qualquer pergunta que você não queira e/ou não se sinta a vontade. Você terá direito a esclarecer todas as dúvidas que possam surgir durante o andamento da pesquisa e poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. O pesquisador responsável pela pesquisa se compromete em realizar as ações propostas, respeitando as normas da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, conduzindo a pesquisa de forma ética e somente com a sua autorização formal, mantendo sigilo de sua identidade, respeitando a sua vontade e interesse em participar do estudo e informando-o/a sobre os resultados da pesquisa. Com esta pesquisa pretende-se gerar subsídios sobre a atuação de assessores/as Educacionais para Assuntos da Comunidade Negra. Esses conhecimentos poderão ser utilizados pelos próprios participantes desses espaços como instrumento de conhecimento e análise da própria experiência. Também poderão servir de referência a outros/as assessores/as para Assuntos Afro-Brasileiros que atuem e/ou venham atuar em secretarias de educação. Você também foi informado/a que o pesquisador já tem a autorização para realizar a pesquisa e que você não terá gastos financeiros com a sua participação. Você declara estar de acordo com a divulgação dos resultados da pesquisa, por meio de

publicações, artigos em revistas e periódicos. Você leu ou leram as informações acima e teve a chance de esclarecer dúvidas e fazer perguntas sobre esta pesquisa, que te foram respondidas satisfatoriamente. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone do pesquisador responsável pela pesquisa, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Você declara que entendeu os objetivos de sua participação na pesquisa e concorda em participar.

São Carlos, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /2008.

---

Nome do Participante da Pesquisa

(RG: \_\_\_\_\_ / CPF: \_\_\_\_\_ / Tel.: \_\_\_\_\_)

---

Erivelto Santiago Souza

(RG: 34.755.552-4 / CPF: 305.223.438-21/ Tel.: (11) 8341-0384/ aluno(a) regular do PPGE/UFSCar, orientado pela Profa. Dra. Maria Waldenez de Oliveira)

# APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA

## Entrevista Dulce

**Data:** 21/01/2009 horário: 18H

**Local:** Residência de Dulce.

D: Dulce

E: Erivelto

E: Eu vou deixar o gravador aqui sobre a mesa... E se a senhora precisar dar uma parada, então eu pauso e não tem problema...

D: Fica tranqüilo.

E: Tá. Então, a pesquisa, como a gente já havia comentado, é sobre a experiência do grupo que a senhora fez parte, juntamente com a Azeviche, a Anike, o Josué Bastos...

D: o Carlos também...

E: O Carlos... O Josué Bastos comentou bastante sobre ele. Eu tenho um roteiro de entrevista, que tem algumas questões... Na verdade essa entrevista é aberta e tudo que a senhora lembrar e achar que é pertinente sobre aquela experiência, pode ficar a vontade, e vai ser muito positivo para a pesquisa. Uma primeira pergunta que eu vou fazer para a senhora, é como que a senhora chegou no grupo... De que forma, quais foram as experiências anteriores...

D: Certo. Então é assim, eu era professora da rede estadual de ensino, não era militante negra, mas era irmã de um... Meu irmão é uma pessoa, é um militante, é uma pessoa que fundou junto com outras pessoas o Movimento Negro Unificado, uma ala do Movimento Negro Unificado do PT, e militou a vida inteira e até hoje é militante negro, então... E eu tinha uma amiga, tenho uma grande amiga, minha comadre, a Sueli Carneiro, que era uma pessoa mais... Muito ativa, e é ainda uma pessoa muito ativa no... E que precisava indicar pessoas para participar desse grupo, a Azeviche estava formando esse grupo e havia uma importância política né, de se tomar esse espaço da Secretaria da Educação... É uma discussão mais técnica, então ela me indicou. Mais como técnica, pela formação técnica, do que pela militância. Então eu fui mais como um quadro técnico mesmo... Pro grupo.

E: Certo. Perfeito, a senhora é professora de história, não é?

D: De história.

E: Ok, está ótimo. E como que era a relação do grupo? Porque o grupo foi criado dentro da Secretaria de Educação, não é isso?

D: Isso.

E: E como que era a relação com o grupo, com a Comissão de Educação, por exemplo, que a Azeviche também coordenava... A senhora tem...

D: Olha, foi assim uma coisa... Era uma coisa difícil, porque foi uma experiência pioneira dentro da Secretaria da Educação, havia um grupo liderado pela Dra. Silvia Pimentel, que trabalhava questões mais... Abrangentes, questões da sexualidade, da mulher, do idoso... E este grupo, que era um grupo separado, e que trabalhava especificamente com a questão racial, então foi... Assim, a gente tinha um espaço político, mas o espaço de trabalho mesmo... Botaram a gente numa sala, num muquifo lá na Rêgo Freitas. Então a gente ficava meio isolado, assim, pouca participação nas discussões... Nas políticas públicas da Secretaria... Eu acho assim, foi interessante, mas foi difícil. Enquanto havia uma preocupação política do secretário da educação com essa questão, até que a gente teve algum espaço... Com a saída do secretário, substituição, mudança de governo, aí realmente a coisa foi se esvaziando, a gente foi ficando isolado, até que o grupo se desfz... Em função de não ter mais espaço de trabalho.

Mas eu acho que foi interessante porque de alguma forma a gente conseguiu alertar, né... O quadro técnico mesmo da Secretaria para essa questão, para essas questões.

E: A senhora chegou a acompanhar a constituição do grupo? Ou a senhora teve notícia na época de como se deu essa constituição do grupo...

D: Não, eu já cheguei e o grupo já existia...

E: Ok.

D: Já existia, e eu fui mesmo por falta de quadros dentro do universo militante... Na época era mais complicado.

E: Tá ótimo.

D: Dentro da rede, porque eles precisavam de professores da rede pública para ser afastados, para vir gente de fora.

E: Tá ótimo. E como que era essa relação com esses demais grupos dentro da Secretaria? A senhora comentou esse grupo que era liderado pela Silvia Pimentel...

D: Isso. Não estou muito lembrada, mas eram relações boas, nós fazíamos algumas coisas em conjunto... A Azeviche tinha muito contato, na verdade, quem fazia essa interface mais, era a Azeviche e o Josué Bastos... Mas eu vejo assim, havia um certo, sabe... Um certo receio de como a gente iria trabalhar. Eu acho que a primeira publicação que a gente fez, uma cartilhinha de discussão, era um material para o professor e também para o aluno, deu para entender que ninguém tava ali... Enfim pra... Que havia uma proposta séria, uma preocupação séria com a educação, com a formação do aluno negro, e eu acho que o mais importante foi isso, discutir a aceitação, como é que tinha que se trabalhar para que esse aluno fosse bem acolhido dentro da escola pública. Então era essa... E como fortalecer a sua auto-estima para que a aprendizagem fosse mais eficaz... Como valorizar a cultura Afro-Brasileira, enfim, nessa linha.

E: Eu lembro na conversa que Anike e eu tivemos, eu lembro que ela me relatava, para além desses grupos dentro da Secretaria, ela falava assim, brevemente, da relação dos membros do grupo com os demais funcionários da Secretaria da Educação. Eu lembro que ela fala de alguns funcionários negros, que as vezes estavam lá na parte da limpeza, que eles viam num primeiro momento com espanto, mas depois se sentia bem com a presença... Não sei se a senhora lembra disso...

D: Sim, isso era assim... Dentro da Secretaria, para os funcionários negros, realmente era um motivo de auto-afirmação, de se sentir acolhido, de poder discutir questões que preocupavam. Então a gente era muito procurado...

E: Ah! Que legal. A senhora lembra de como que era elaborado, executado os projetos desenvolvidos pelo grupo?

D: Uhum.

E: Poderia falar um pouco sobre isso?

D: Isso. A gente discutiu inicialmente com seria a linha de abordagem do grupo e se pensou exatamente... Num primeiro momento nessa abordagem, um corpo-a-corpo com... Na época com as Delegacias de Ensino, com as escolas e criar um material de apoio para o professor trabalhar em sala de aula, essa era a nossa proposta e a nossa possibilidade também. Na verdade era o que nós tínhamos para fazer. A verba era muito pequena, então não podia ser nada com muito fôlego, tinha que ser dentro das possibilidades orçamentárias da Secretaria, mas basicamente era isso, era uma discussão... Desenvolvíamos também, um trabalho assim de apoio, no caso de denúncias... De denúncias em relação a preconceito, a discriminação dentro da escola. A nossa abordagem não era de punição, mas de orientação, de chamar esse diretor, chamar o professor, conversar, mostrar quais eram as implicações, enfim, tentar comprar essa pessoa e mostrar para essa pessoa outras possibilidades de relações dentro do espaço da escola. Mas era assim, porque num primeiro momento, quando a gente recebia uma denúncia e chamava, eu nunca me esqueço, a primeira o diretor veio com um advogado... (risos). Já se sentiu dentro de uma sindicância, e nem era... A proposta nossa não era essa...

E: Perfeito. Eu lembro também que o Josué Bastos e a Anike, eles comentaram das viagens que eram feitas, tem a ver um pouco com essa questão da linha de abordagem do grupo, desse corpo-a-corpo... Josué Bastos e a Anike comentam de viagens que eram realizadas para o interior, para as Delegacias... A senhora participou dessas viagens?

D: Não, eu não fui. Dessas viagens eu não participei, porque eu tinha criança pequena na época, era mais complicado... Era mais...

E: A Azeviche comenta desse papel de divulgar o trabalho do grupo, a existência do grupo em Associações de professores no Estado de São Paulo, e ela comentou que ela foi em algumas reuniões...

D: Isso. A Azeviche foi, tinha também uma interface com a Secretaria da Educação do município...

E: Ah, ok.

D: Houve uma tentativa de um trabalho em conjunto, porque havia um grupo parecido na gestão da Erundina, e eu não lembro se era exatamente um grupo da Secretaria da Educação, eu acho que não, era um grupo que tinha uma abordagem mais ampla, eu não lembro direito como que era, mas tinha esse grupo e alguns contatos foram feitos... Algumas tentativas de trabalho em conjunto foram... Eu não lembro se... Concretizadas não foram, mas enfim, houve uma discussão, houve um... Contato. E com várias entidades do Estado de São Paulo, muitas entidades nos procuravam...

E: Do movimento negro, ou não só?

D: Do movimento negro. Não só, as vezes também outras... Mas fundamentalmente do Movimento Negro.

E: Ah, perfeito. Professora, no meu trabalho eu estou procurando também... Procurando não, é central no trabalho, a formação dos assessores. Porque eu pego os trabalhos que a Azeviche realizou a partir do trabalho do grupo, a dissertação de mestrado dela é a partir da experiência do grupo, e alguns trabalhos que comentam ou falam sobre assessores educacionais específicos para assuntos da comunidade negra, e eu lembro que no trabalho de mestrado da Azeviche ela fala que o grupo, os membros do grupo eram assessores, que no começo havia a ideia de criar uma assessoria, e ela como coordenadora da comissão de educação e como a provável assessora para assuntos da comunidade negra dentro da Secretaria da Educação, ela foi contra a criação de assessoria, e propôs a criação do grupo. E de acordo com relatos dela, daí que surge o grupo...

D: Isso.

E: Então ela entende os membros do grupo como assessores, e isso é um entendimento que eu tenho no trabalho também, e eu estou procurando analisar como que se deu a formação intelectual e política desses assessores, então é importante saber um pouco de como foi a constituição do grupo, como a senhora estava relatando a pouco, essas interfaces que foram criadas, mas aí o foco do trabalho... Isso aí vai aparecer no trabalho também, mas eu vou ter um cuidado todo especial com essa questão da formação, que são as experiências anteriores, as experiências durante o grupo e posterior ao grupo. Então, agora eu vou fazer algumas questões sobre essa relação...

D: Perfeito.

E: Eu faço uma pergunta que é: O que é, e como foi a tua formação intelectual de assessora.

D: Bom, vamos ver... De assessora, como você diz, a minha formação acadêmica?

E: Isso, a senhora fala da questão que você foi lá por conta de uma rede de conhecimento, mas também tinha uma formação técnica que foi importante. Se a senhora pudesse falar um pouquinho...

D: Tá. Então é o seguinte, deixa eu ver como é que eu vou... Eu era professora da rede, a minha experiência mais... Maior foi com o Ensino Médio e com o Magistério, eu dava aula para o Magistério também, e nesse trabalho justamente por ter contato com a militância, quer dizer, apesar de eu não ser militante, meu irmão era, minha melhor amiga era, por conta disso eu trabalhava muito material ligado a cultura negra, a cultura brasileira e desenvolvia um trabalho nesse sentido, principalmente no magistério, principalmente, na formação de professores primários, e assim, li muito e estudei muito a questão para ter um material... Eu montava mesmo o material de aula, eu não usava livro didático, e quando usava, eu usei o Rufino, enfim eu tentava usar um material que permitisse uma abordagem diferente na rede. Então, eu acredito que era essa experiência, como a Sueli conhecia muito e meu irmão, a gente conversava e discutia muito, e havia uma preocupação de como é que essa discussão se dava na escola, eu acredito que a minha indicação passou por aí. Quer dizer, tinha essa questão. Eu morei um certo tempo na Europa e lá convivi muito com africanos e árabes também, etc... Então eu lia muito também essa questão da educação das populações negras na Europa, principalmente na França e na Suécia. Então eu acredito que foi isso... Eu também tive... Eu fiz história na USP, e eu tinha feito um curso de História da África, com o professor... Tô tentando lembrar o nome...

E: Serrano?

D: Não, Gonçalves, né? Um que era Budista, como é que era o nome dele, era... Ele é monge budista. Eu to tentando lembrar o primeiro nome. Ele foi tradutor da maior parte da obra do Kurosawa, todos os filmes do Kurosawa ele era tradutor... Eu esqueço o primeiro nome dele, agora... É a velharia. Mas, na época a USP não tinha um especialista em África, e esse professor, que daqui a pouco eu lembro o

nome, ele era especialista em Ásia, um budista, e em Japão, coisa mais específica dele, então foi um curso de muita pesquisa, porque ele também... Praticamente construímos o curso, ele e os alunos. Esse curso eu acredito que foi uma coisa pioneira na USP também na época, não sei se antes teve, mas eu lembro que não havia um professor com formação acadêmica para dar o curso, e ele se dispôs com essa proposta de construirmos o curso juntos...

E: Que legal. E isso durante o curso de graduação...

D: De graduação. Então foi essa a experiência que eu tive, não era muito rica não, mas era assim, tinha alguns elementos que me permitiam pensar um pouquinho mais profundamente a questão da educação da criança negra.

E: E dentro Grupo de Trabalho vocês faziam estudos de materiais?

D: Muito. A gente discutia... Nós líamos muito, discutíamos muito... Quer dizer, todo material era muito... E foi uma época ímpar, porque como foi o centenário da...

E: Da abolição...

D: Da abolição, a gente recebeu... Eu lembro assim, todas as editoras mandavam publicações, todas as editoras mandavam publicações... Tudo o que foi publicado praticamente em São Paulo, nós recebemos... Então tinha muito material para ler, para discutir, para pensar... Tínhamos muito contato com a fundação Carlos Chagas e aí sim, era uma troca muito grande de experiência e de estudo também. Nós aprendemos muito com os profissionais.

E: E esses grupos, professora, além desses... Eram textos específicos que vocês discutiam, eram estudos...

D: Olha, de tudo. A gente trabalhava tanto com publicações das editoras, e muita coisa como eu falei, assim, que eram os objetos de pesquisa, todo material da Fundação Carlos Chagas, e de outras... De outros grupos de pesquisa que existiam na Universidade, Fundações e etc.

E: Isso daqui mais da conversa que eu tive com a Azeviche, talvez por conta dela estar envolvida com as articulações políticas dentro da Secretaria e fora da Secretaria, ela fala de algumas questões que eram importantes... Que era a necessidade de estratégia de manutenção do grupo, que eram essas articulações, que eu lembro que ela comenta, não sei se a senhora concorda com essa leitura, que a Anike também concorda, de que a base de sustentação... O Josué Bastos também... Que a base de sustentação do grupo era o Conselho da Comunidade Negra...

D: Isso.

E: E que essas questões tinham que estar bem articuladas...

D: Isso, tinha sim. Essa é uma coisa muito gozada, porque eu sou ruim nisso a beça, (risos) então quem fazia todas as articulações eram a Azeviche, o Josué Bastos e o Carlos, era o trio. O Josué Bastos sempre me gozava assim, quando chegava aquele bando de gente pra discutir, eu catava minha bolsinha e... Eu não tinha muita paciência não, pra essa articulação. Então quem fazia muito bem era a Azeviche, o Josué Bastos, o Carlos... Porque eles também tinham uma relação maior com o... Essa vivência, eles conviviam... Eu tinha um perfil mais de técnica mesmo... De pião.

E: E como que eram também as estratégias para viabilizar as propostas? Eu falo em termos de... Mesmo de recurso financeiro, mesmo de articulação, porque tinha que ter de alguma forma o aval do secretário...

D: Isso. Eu vejo assim, quando nós chegamos lá, no primeiro ano a gente fez uma coisa assim... Não sei se você viu o material?

E: Vi.

D: Depois fizemos aquela revista, que foi o momento que teve mais dinheiro, que o grupo teve maior abertura para elaborar o material... E depois aí, esvaziou, e a gente não tinha nem pra distribuir... A gente carregava debaixo do braço e levava. Agora, era uma época que a Secretaria não tinha verba como tem hoje, ta... O dinheiro era pouco pra tudo, não vou dizer que era pro grupo... Não tinha. Mas naturalmente não éramos prioridade.

E: Perfeito. Os outros integrantes do grupo... A senhora comentou que não fazia parte do grupo do Movimento Negro, mas tinha essa convivência próxima com militantes do Movimento Negro. Os outros membros do grupo, até onde me relataram eram bastante atuantes, eram bastante envolvidos...

D: Isso. Todos...

E: E durante essa... Durante esses anos que a senhora fez parte do grupo, a senhora começou a frequentar essas atividades, ou acompanhar...

D: Olha, algumas coisas... Algumas atividades, eu participava de algumas discussões, de algumas questões.

E: Como o que, por exemplo, professora?

D: Ah, não lembro mais...

E: Ah, claro.

D: Eu não lembro... Eu lembro assim, de algumas reuniões, de alguns seminários, de alguns encontros de educadores negros, isso eu participei... Agora o que eu digo que eu não participava era de discussão política, de articulação política, sabe... Isso, não...

E: Talvez na área da senhora, na área de formação e atuação não tivesse tanto... Apesar de achar que talvez tivesse, quando fosse discutir a questão do negro, a questão do racismo na sociedade brasileira... A questão que eu digo é assim, entre os historiadores havia uma certa resistência... Eu falo isso porque eu lembro quando Anike e eu conversamos, ela falou que na área dela era bastante complicada essa discussão... Ela era formada em ciências biológicas.

D: Isso.

E: Que levar essa discussão nos encontros que ela ia, que ela participava era bastante complicado...

D: É.

E: A senhora, de alguma forma, percebia isso nos eventos que a senhora... Dentro da escola também, para discutir a história e o negro, se entre os historiadores havia essa resistência e se havia... Porque eu lembro que a Anike, porque que eu estou comentando isso, a Anike ela deu um depoimento bastante interessante, que ela fala que nesses eventos de biólogos ou de pessoas formadas nas ciências biológicas, ela não se sentia de alguma forma bem tratando dessas questões porque havia muita resistência, ela diz que era no grupo, era em outros espaços pra discutir a questão do negro, que ela encontra um espaço maior.

D: É. No caso dela foi... Entre professores de história não, eu não sentia. O que eu sentia mais resistência, uma dificuldade de trabalhar, foi mais com os professores primários... Eu acho que era uma... Mais complicado... E que era o grupo que mais nos interessava...

E: Ok

D: Aquele que estava acolhendo crianças no seu processo inicial de escolaridade...

E: Que tipo de... Desculpa.

D: Não, pode perguntar.

E: Que tipo de resistência a senhora sentia?

D: Incompreensão com a questão...

E: Ok.

D: É... Negação... “Mas eu não sou racista”. Sabe? “Não, isso não é preciso...”. A minha questão maior com essa... Com esse grupo, que foi delicioso trabalhar, mas assim, eu sempre... Me incomodava muito a gente não estar num órgão mais específico de... A Secretaria de Educação tem um órgão chamado Coordenadoria de Normas e...

E: Estudos Pedagógicos...

D: Estudos Pedagógicos... CENP. E eu sempre achei que a gente tinha que estar lá...

E: Ah, ok.

D: Porque nós ficamos num grupo fazendo um trabalho que não... Não penetrava naquilo que a Secretaria enquanto política pública estava desenvolvendo lá, né. Nós tínhamos contato, mas que eram... Então isso eu acho que foi complicado, porque... Tanto é que mudou o secretário e esvaziou porque a gente estava num grupo isolado.

E: O trabalho só do 13 de Maio, ele teve participação da CENP, não teve?

D: Eu não lembro, mas eu acho que teve sim. Deve ter passado pela CENP sim.

E: Eu lembro também, se eu não me engano, a CENP ela publicava a cada dois anos um... Não era bem os parâmetros, mas uma coisa bem parecida, não sei se a senhora está lembrada...

D: Eram diretrizes...

E: Diretrizes.

D: É. Havia naquela época, além das diretrizes, a CENP estava montando um material de apoio.

E: Ah, ok.

D: Havia um material de apoio, que era até bastante interessante...

E: Teve a participação do grupo na elaboração desse material de apoio?

D: Eu não lembro, eu acho que não... Eu não lembro que teve... Porque a CNEP na época ficava lá nos Perdizes, e eu não lembro de ter ido uma vez lá para conversar, mas em todo caso pode ter acontecido e eu não ter ido ou alguma coisa assim...

E: Uma outra coisa também professora, com relação ao trabalho de vocês dentro do grupo, eu lembro de conversando com as pessoas, elas falavam da importância de escrever junto, então ia escrever o material, escrevia o grupo todo junto...

D: Isso.

E: Eu lembro que o Carlos... Não, o Josué Bastos, ele fala que aí: “nós aprendemos bastante com o Carlos”, que tinha essa questão mais sistemática de elaborar o relatório... A senhora está lembrada desse processo?

D: Eu estou tentando lembrar como é que era isso... Que o Carlos era muito sistemático, e então praticamente... Assim, a gente fazia tudo em dupla, sempre em duplas, porque, eu, por exemplo, não fiz mestrado, nada disso, então a elaboração do texto... Ele acabava sempre tendo algumas ranhuras, então sempre fazíamos em dois porque dava para segurar essa questão, de discurso mesmo... De como poderia ser aquele discurso. Era uma experiência sempre em dupla.

E: Certo.

D: Nossa, faz 20 anos?

E: É. Um pouquinho mais... 20 anos.

D: Foi em 88, né?

E: É, ele foi criado em 86 o grupo...

D: Isso, 86. E foi até 89 mais ou menos...

E: Aham. Tá ótimo. Agora nós vamos entrar na terceira parte do... Mas sempre com a ressalva e reiterando o começo da nossa conversa, se a senhora lembrar de alguma coisa que não tenha a ver com isso, e quiser falar, é muito bem vinda...

D: Tudo bem.

E: Na terceira parte do roteiro, aí tem uma pergunta central, que é que desdobramentos tiveram nos âmbitos de tua vida, a função de assessora, de ter participado do grupo.

D: Ah, foi muito importante, você... Foi um momento de parar, de estudar, e pra mim foi muito importante porque conhecia a rede de uma forma mais macro, e porque logo que eu sai do grupo eu passei num concurso para ser diretora e deixei de ser professora, e fui trabalhar como diretora de escola, e essa experiência foi muito importante para mim. No desempenho do meu trabalho como diretora, quer dizer, eu tinha uma sensibilidade muito maior pro trabalho dos alunos, para as manifestações deles... Em função de toda essa... Todo esse período dessa experiência.

E: Ah.

D: Depois eu fui supervisora de ensino também, e sempre foi muito rico pra mim essa possibilidade de...

E: Perfeito. E no que diz respeito as relações raciais dentro da escola? Assim, a senhora comentou que essa experiência foi positiva, foi muito enriquecedora para ver a rede de uma outra forma...

D: Trabalhar também, né...

E: Ah, ok.

D: Dentro do seu trabalho, porque, em toda... Por exemplo, quando eu retornei já como diretora de escola, passei para a direção em 91, a minha preocupação nas reuniões pedagógicas, na elaboração dos currículos, etc., era sempre ter presente essa questão, de como trabalhar essa questão com os professores e com os alunos e como levantar na equipe. Em alguns momentos isso foi mais rico, sempre quando você tem um grupo mais aberto é mais rico, bater de frente... Aquelas coisas... (risos).

E: Eu participei agora... Faz uns 3, 4 anos... Eu não sei se... A senhora é diretora atualmente?

D: Eu sou aposentada. Agora eu voltei a ser assessora, agora eu estou lá na secretaria como assessora.

E: Ah, que bom. Agora em 2004 se eu não me engano, começou um curso de formação de professores para trabalhar a Lei 10.639 nas escolas aqui no Estado de São Paulo, e foi organizado juntamente com a Secretaria Estadual de Educação, o Conselho da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, e pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros lá da Universidade Federal de São Carlos, que eu fiz parte e que a ideia geral era formar, capacitar os professores para trabalhar relações étnico-raciais em sala de aula. E o curso foi muito bem sucedido, formou aproximadamente 17.000 professores da rede estadual...

D: Nossa, que beleza... Que beleza...

E: E teve a participação também dos diretores porque... Porque quando a gente estava, eram 2 módulos, quando a gente estava no primeiro módulo, aí nós nos deparamos com a situação... De que os professores, muitos deles são abertos, trabalham já a muito tempo, só que tem alguns diretores que são bastante resistentes...

D: Muito. Você pega cada discurso que você fala: “Mas 2009 ainda assim!” (risos).

E: Aí fizemos um trabalho específico, o projeto fez um trabalho específico com os diretores...

D: Isso é muito importante...

E: Mas essa informação que a senhora deu de que... Conseguiu levar, de alguma forma, aquelas preocupações para dentro da escola, num cargo de diretora, supervisora, é bastante interessante porque de alguma forma foi resultado daquele processo também...

D: E, na verdade, eu tinha ferramentas de trabalho, né...

E: Aham...

D: Eu tinha ferramentas que me permitiam um trabalho mais específico dentro de um universo em que a população negra é muito grande...

E: A senhora tem notícia... Aí entra sobre essa questão dos desdobramentos... A senhora tem notícias de como foi a avaliação do Conselho da Comunidade Negra, a avaliação do trabalho do grupo?

D: Não, não tenho. Eu perdi esse contato, eu não sei como é que foi avaliada... Isso a Azeviche, o Josué Bastos podem te dar...

E: E qual é a avaliação da senhora hoje das atividades desenvolvidas pelo grupo? Daquela ideia do grupo, dos trabalhos desenvolvidos...

D: Aquilo que eu te falei antes, eu acho que foi uma experiência muito importante, muito interessante, de certa forma pioneira na rede, da gente poder ter esse contato com a rede, poder discutir um pouco... A minha crítica é em relação, assim a essa coisa de ser um grupo separado, eu acho que ela tinha que estar, deveria estar integrado a CENP, mas isso é uma coisa que a gente pensa hoje...

E: Ah, sim...

D: Na época não havia essa possibilidade, não havia proposta, mas foi... Eu acho que foi assim, interessante desse ponto de vista, que alertou não sou a Secretaria da Educação, mas que a gente começou a perceber que outras... Outros grupos foram surgindo, a reivindicação política foi aparecendo em vários setores aí, da educação...

E: Que ótimo. Professora, já são dez para sete, e eu preciso ir, se a senhora me permite eu tenho mais uma questão...

D: Claro.

E: Nessa conversa, a senhora já destacou várias aprendizagens que eram proporcionadas no interior do grupo, que vocês vivenciaram... É, tem mais alguma que a senhora gostaria de destacar, de aprendizagem, essa questão de trabalho coletivo, da importância de se fazer o trabalho sempre em dupla...

D: Eu acho, pra mim, foi uma coisa assim... Que foi rica também, como eu disse eu não era militante...

E: Ah, ok...

D: Então foi esse contato, com as várias... A gente teve contato com gente do Brasil todo, com as várias manifestações, com as várias formas de organização, com as várias formas de luta, que existiu no mundo acadêmico, no mundo da escola de samba, no mundo... Sabe?

E: Aham...

D: Então essa riqueza, essa vivência que eu não tinha, eu realmente como eu disse eu era uma pessoa que... Não tinha essa convivência, então para mim foi muito rico...

E: Ah, ok...

D: Importante do ponto de vista pessoal, do ponto de vista político, do ponto de vista profissional.

E: Ótimo. Tem mais alguma coisa, agora para encerrar, daquela experiência que a senhora queria destacar, além do relato que a senhora deu... Alguma coisa para destacar?

D: Então, eu não lembro... Que eu lembro agora não, Erivelto. Se eu lembrar eu passo e-mail para você...

E: Ah, que ótimo.

D: Porque as vezes a gente vai mastigando e aí vai aparecendo as coisas... Mas eu acredito que não, eu acho que foi isso mesmo, foi uma experiência interessante... Tinha situações muito gozadas naquele grupo, tinha um pessoal que ia lá pra botar nome no filho... Desfiles de grávidas... Ou então fazer propostas assim; “Bom, nós achamos que o melhor para a cultura, para a educação da criança negra, é

ter capoeira obrigatória na escola, tem que fazer parte do currículo...”. E a gente estava preocupado com a questão mais, mais... Como é que fala... Mais ampla, do que uma questão pontual, a gente queria discutir, pelo menos do meu ponto de vista, a minha preocupação, que era a experiência que a gente via, era o acolhimento dessa criança... Como essa criança se sentia na escola, não é? Independente dos conteúdos que seriam trabalhados. Num segundo momento, sim.

E: Ah, ok...

D: Essa proposta curricular, uma proposta curricular... Mas num primeiro momento, a urgência que a gente via, eu pelo menos, via assim, era: Essa criança precisa, primeiro se sentir bem na escola, independente do... Ela precisa ser reconhecida pela professora, pela diretora, pelos colegas, eles precisam entender a sua... Posição dentro da escola. E a questão curricular, que pra a gente tinha que permear todas as disciplinas, todos os conteúdos, e não criar uma disciplina específica, criar um... Naquele momento, a gente não pensava assim... E era o que era possível, estar discutindo com as várias... Agora que eu tô lembrando, sim, a gente tinha contato com a CENP justamente nesse momento, eu não lembro de elaboração de material, mas essa discussão, de como trabalhar a questão racial no currículo da escola, não de forma específica, mas permeando todo trabalho... Sabe? Ter no livro de português a imagem da criança loirinha e da criança negra, ter textos de poetas, de escritores negros no texto... Enfim, essa questão de que a valorização vinha em que a cultura negra ela era a cultura brasileira, portanto ela tinha que estar incorporada ao currículo, e não uma coisa isolada...

E: Ah, ok. Perfeito... Está ótimo professora. Eu agradeço muito a disponibilidade da senhora.

D: Imagina. Eu acho que eu sou muito apressadinha... Você já reparou que...

E: Não, imagina.

D: Eu falo tudo antes da hora.

E: Coisas importantíssimas que a senhora falou...

D: Se eu lembrar de alguma coisa... Se você precisar de mais alguma informação que eu possa lembrar, eu estou a sua disposição...

E: Está ótimo. Vamos fazer o seguinte, eu vou transcrever entre hoje e amanhã essa nossa conversa.

D: Aí você me manda via e-mail.