

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

SILMARA CARDOSO DE LIMA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03:
concepções em curso na Rede Municipal de São Paulo**

**GUARULHOS
2019**

SILMARA CARDOSO DE LIMA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03:
concepções em curso na Rede Municipal de São Paulo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto

**GUARULHOS
2019**

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita deste trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

Silva, Silmara Cardoso de Lima

Formação docente para a implementação da Lei 10.639/03: concepções em curso na Rede Municipal de São Paulo / Silmara Cardoso de Lima Silva. – Guarulhos, 2019.

272 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

Orientador: Umberto de Andrade Pinto.

Título em inglês: Teacher education for the Law 10.639/03 implementation: ongoing conceptions in the Municipal Education System of São Paulo.

1. Educação antirracista. 2. Formação continuada. 3. Lei 10.639/03. 4. Racismo no Brasil. 5. Relações étnico-raciais. I. Pinto, Umberto de Andrade. II. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. III. Título.

SILMARA CARDOSO DE LIMA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03:
concepções em curso na Rede Municipal de São Paulo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de São Paulo
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto

Aprovado em: 26 de agosto de 2019.

Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho
Universidade Federal de São Paulo

Profa. Dra. Regimeire Oliveira Maciel
Universidade Federal do ABC

Profa. Dra. Rosana Batista Monteiro
Universidade Federal de São Carlos

Às mulheres que me antecederam:
Minha avó materna, que se foi antes que eu chegasse;
Minha mãe, que soube preservar a memória de sua mãe.
Também sou filha daquele rio das lavadeiras.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria e Severino, que desde cedo insistiram na importância dos estudos, contribuindo de diversas formas para que seus filhos tivessem a oportunidade que eles não tiveram. Agradeço à minha mãe pelos valores que me transmitiu e por ter me criado sempre com o desejo de que eu me tornasse uma mulher independente. Ao meu pai, que ingressou na Educação de Jovens e Adultos às vésperas de completar sete décadas de vida, no mesmo ano em que eu iniciei o mestrado, buscando acessar um direito que não teve em sua infância e confirmando para todos ao seu redor que nunca é tarde para estudar.

Ao meu companheiro Robson, por todo amor, dedicação e parceria. Pela inspiração advinda de nossas conversas, a atenção na leitura dos meus rascunhos e todas as contribuições que fez. Por cuidar de mim sempre que a minha saúde não colaborou. E principalmente pela insistência em compartilhar a simplicidade e a beleza da vida.

Ao meu irmão Sílvio, pelo carinho e por estar comigo na valorização da memória de nossas origens e compreender a implicação disso em nossas relações humanas.

Ao Professor Doutor Umberto de Andrade Pinto pela orientação na pesquisa, pela confiança, compreensão e respeito ao longo do percurso. Pelas contribuições valiosas no exame de qualificação, agradeço aos integrantes da banca: Professora Doutora Regimeire Oliveira Maciel, Professora Doutora Rosana Batista Monteiro e Professor Doutor João do Prado Ferraz de Carvalho – a este agradeço ainda pelos ensinamentos e vivências durante a Graduação em Pedagogia. Aos professores e professoras da UNIFESP Pimentas, em especial ao Professor Doutor Cleber Santos Vieira.

Aos educadores e educadoras que concederam entrevistas para esta pesquisa, gratidão pela atenção. Em cada encontro, acessei informações valiosas e também me alimentei de esperança na humanidade ao conhecer parte de suas trajetórias.

Às minhas manas Tabita e Bia Aloyá pela cumplicidade de tantos anos e essa dedicação em acompanhar os passos de cada uma nos momentos mais lindos e mais sofridos. A caminhada de vocês na Pós-Graduação me motivou e me fez acreditar que eu poderia dar esse passo.

Às colegas de Graduação na Pedagogia, que se tornaram grandes amigas para a vida, Dayse e Robertinha. Gratidão por todos os momentos buscando aproveitar o melhor que a vida pode proporcionar, incluindo o nascer do sol.

Às guerreiras Aline Vieira, Jussara e Paulinha, que conheci nas greves dos últimos anos e se tornaram muito especiais pra mim. Gratidão por tudo que compartilhamos nessas

lutas – junto com a Dayse que propiciou a felicidade de conhecê-las. Aprendo muito com vocês sobre a pedagogia da infância e as batalhas da vida.

À Talita por ser essa “miga” musa inspiradora desbravadora do mundo, por todas as conversas e rolês na vida cultural de SP.

À Mirian Maria pelos estudos compartilhados e as descobertas sobre o feminismo em nosso tempo de juventude. E principalmente por não perder a ternura jamais.

À Nanci e ao Josuel por todo carinho e dedicação que fazem com que eu me sinta como uma filha de vocês.

Às coordenadoras pedagógicas Lúcia Tombi e Aline Peres com quem tanto aprendi nos últimos dois anos. Com vocês conheci o significado concreto da formação continuada no chão da escola. Ao grupo de JEIF de 2018: professoras Caren, Denise e Renata. Nunca me esquecerei do quanto aprendi com nossas leituras e debates. À professora Cláudia pela parceria na busca por aprimorar nossa prática pedagógica. Às crianças, gestão e toda equipe da EMEI Brenno Ferraz do Amaral, onde reencontro no cotidiano o sentido do trabalho por educação pública de qualidade para todos e todas. À estagiária Mariana, que me ajuda a alimentar as esperanças na próxima geração de educadores(as).

Às educadoras da zona sul Shirlei do Carmo e Silvia Tavares pela conexão desde o primeiro momento. Vocês me inspiram e me dão força com tanta inteligência e sensibilidade.

Às professoras Jose e Olívia, que reencontrei em minha passagem pela Rede Estadual e se tornaram amigas do peito, além de companheiras nas lutas.

Aos professores(as) e colegas do GEPEPINFOR, em especial Renata, Adelina e Alcione. Às “vizinhas” do Grande ABC que encontrei no mestrado em Guarulhos, Roberta Kelly e Ingrid, vocês são grandes guerreiras. Ao Erick Dantas da Secretaria de Pós-Graduação, pela prontidão e colaboração desde o momento da matrícula.

Às grandes parceiras durante a Graduação em Pedagogia Bruna Queiróz e Carolina Bagnara, vocês são parte dessa história.

Aos professores(as) de Ciências Sociais do Centro Universitário Fundação Santo André, em especial Prof. Dr. Antonio Rago Filho e suas aulas inesquecíveis.

À Clarissa Suzuki, que conheci na ECA/USP em 2018 frequentando o ciclo de conferências, essa iniciativa corajosa e riquíssima. Seguimos de pé nesses tempos de retrocesso.

Ao Rafael Domingos Oliveira e ao Márcio Farias do NEPAFRO por tantos aprendizados.

Às pessoas militantes com quem convivi no Hip Hop, Movimento Negro, Movimento Feminista, dentre outros movimentos sociais. Em especial, Regina, Miltão e Eduardo Rosa do MNU (nossos passos vêm de longe). Ao pessoal dos fanzines, pelo incentivo a tornar minha escrita pública nos tempos de adolescência, em especial King Nino Brown e Marcos Favela. Às mulheres do Hip Hop com quem compartilhei os caminhos iniciais de enfrentamento ao machismo lá no fim dos anos 1990, em especial Val Ocasional e a grafiteira Ana Clara (Maças Podres). Às posses de Hip Hop, comitês, núcleos e espaços culturais (alguns já extintos, mas com a história registrada na vida de muita gente): CEDECA Sapopemba, Comitê pela Libertação de Mumia Abu Jamal, Núcleo Cultural Força Ativa, Poder e Revolução, D'LEST, Associação Cultural Negroatividades, Espaço Che, Casa do Hip Hop de Diadema, Posse Sindicato Urbano de Atitude, Projeto Coyote Vive, dentre outros. Ao RDO da CrespoSim pelo sentimento de irmandade. A todas e todos que passaram pelo Núcleo Rotação, Escola de Cultura Negra Bantu e Dia da Cabeça Preta (vivências inesquecíveis).

Às manas e manos de caminhada no Hip Hop e na poesia que trilharam caminhos na academia, revelando que “isso aqui também é nosso”, sem esquecer que o conhecimento não está só na universidade. Vocês nem sabem, mas foram grande fonte de inspiração pra mim: Dinha, Jaqueline Santos, Deivison Nkosi e Allan da Rosa.

A quem se foi, mas ficou: Preto Ghóez, por aqui permanece “todo ódio à burguesia” e a inspiração nos seus “versos controversos de quem quer mudar o mundo”. B. Boy Banks, aquele mestre que ensinava com tanta honestidade. Vocês não serão esquecidos.

Nunca andei só. Por isso não parei. Gratidão por tantas vivências!

*Nunca imaginou que eu fosse do mar
São sentimentos pra poucos 'poder' sentir
Pra resgatar, rasgar, rever e resistir
Quem sempre quis nos derrubar no mar
São sentimentos pra poucos 'poder' sentir
Foi cemitério de quem não foi bem-vindo aqui
Meus ancestrais estão por lá no mar*

**Bá Kimbuta,
rapper e militante do Movimento Negro no ABC Paulista**

Duas gerações atrás as mulheres da minha família não tiveram o direito de estudar, e eu não quero brilhar, nem fazer nada mirabolante, quero o justo e de direito, que as crianças sejam acolhidas com respeito, cada uma delas também é parte da minha história, e de um monte de gente que conheço. Que as futuras gerações aprendam a lavar o próprio banheiro, sem escravizar corpos periféricos, se depender de mim, vai ter revide com autonomia desde o berço.

**Shirlei do Carmo,
Diretora da CEMEI Jardim Ângela, zona sul de São Paulo**

RESUMO

O presente trabalho analisa concepções sobre as relações étnico-raciais no processo de formação continuada no âmbito da Rede Municipal de São Paulo. Temos como marco a aprovação da Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), instituindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*. Consideramos a validade do conceito de raça como construção social, política e cultural, fundamental para a compreensão do processo histórico de formação e manutenção de desigualdades (GUIMARÃES, 2002; MUNANGA & GOMES, 2006; GOMES, 2012a; SCHWARCZ, 2012). Utilizamos como conceitos centrais: mito da democracia racial, branqueamento e racismo (considerando as diferentes concepções: individualista, institucional e estrutural) baseando-nos em elaborações de autores como: Almeida (2018), Azevedo (2004), Domingues (2004, 2005, 2008a, 2008b), Gonzalez (1982), Moura (1983, 1988), Nascimento (1978) e Schwarcz (2012). Destacamos as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* como um documento oficial que regulamenta a aplicação da Lei 10.639/03, apresentando-se ao mesmo tempo como um material para a formação de professores(as) e outros profissionais da educação. Para a pesquisa na Rede Municipal de São Paulo, empreendemos dois movimentos: a análise de documentos oficiais publicados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) sobre a educação para as relações étnico-raciais; a realização de entrevistas com educadores(as) envolvidos(as) no processo de formação continuada para a implementação da Lei 10.639/03, tais como professores(as) formadores(as) e profissionais que integram ou integraram o Núcleo de Educação Étnico-Racial da SME. Apresentaram-se nos documentos e entrevistas abordagens críticas ao branqueamento e ao discurso de democracia racial, explicitando o racismo na sociedade brasileira e exibindo desafios à instituição escolar relacionados à educação para as relações étnico-raciais. Através dos relatos, foi possível ainda verificar diferentes concepções entre professores(as) e gestores(as) da rede, de modo que entre os últimos destacou-se uma tendência mais conservadora.

Palavras-chave: Educação antirracista. Formação continuada. Lei 10.639/03. Racismo no Brasil. Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This research analyzes the conceptions related to ethnic and racial issues in the continuous education process in the Municipal Education System of São Paulo. The law 10.639/03 is considered a watershed. It has changed the Law of Directives and Bases of National Education (Law 9.394/96), adding in the official educational curriculum the legal enforcement of the theme Afro-Brazilian History and Culture. We consider as valid the concept of race as a social, political and cultural construction, vital to understand the historic process of development and maintenance of inequality (GUIMARÃES, 2002; MUNANGA & GOMES, 2006; GOMES, 2012a; SCHWARCZ, 2012). We use as central concepts: the myth of racial democracy, “social whitening” and racism (considering as different conceptions: individual, institutional and structural) based in the creations of the following authors: Almeida (2018), Azevedo (2004), Domingues (2004, 2005, 2008a, 2008b), Gonzalez (1982), Moura (1983, 1988), Nascimento (1978) and Schwarcz (2012). We highlight the *National Curricular Guidelines for Afro-Brazilian and African History and Culture Teaching* as an official document that regulates the application of Law 10.639/03. It is simultaneously presented as a material for teacher and other education professionals training. For researching in the Municipal Education System of São Paulo, we undertake two main actions: to analyze official documents published by the Education department (SME in Portuguese) about ethnic and racial issues; personal interviews with educators involved in the continuous education process for the Law 10.639/03 implementation, such as training teachers of the Ethnic and Racial Hub of SME. Documents and interviews with critical approaches to “social whitening” and to racial democracy speech emerged, expressing the racism in the Brazilian society and posing challenges to the school institution related to ethnic and racial relations. Across the statements, it was possible to identify different conceptions between teacher and network managers, among the last ones it is clear the more conservative position.

Keywords: Anti-racist education. Continuing education. Law 10.639/03. Racism in Brazil. Ethnic and racial relations.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Quem pesquisa: a chegada até aqui	19
1.2	A pesquisa: primeiros delineamentos	23
1.3	Educação e relações étnico-raciais: embates que vêm de longe	24
1.4	Revisão bibliográfica: as pesquisas sobre formação de professores(as) e relações étnico-raciais	27
1.5	Problema de pesquisa e objetivos.....	29
1.6	Procedimentos metodológicos	30
1.7	Referencial teórico e organização do texto	33
2	RACISMO NO BRASIL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	35
2.1	Uma breve abordagem sobre o conceito de raça	35
2.2	Considerações sobre o branqueamento	44
2.3	Mito da democracia racial.....	53
2.4	Racismo: concepções individualista, institucional e estrutural.....	59
2.5	Educação e população negra: um longo caminho trilhado	65
2.6	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	73
2.6.1	A explicitação do combate ao racismo	75
2.6.2	O regime escravista	77
2.6.3	O período pós-abolição	79
2.6.4	O mito da democracia racial	81
2.6.5	Projeto de branqueamento da população	84
2.6.6	Determinações das DCNERER sobre a formação de professores(as).....	88
2.7	Sobre os desafios na luta por uma educação de combate ao racismo	91
3	ABORDAGENS SOBRE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM PUBLICAÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO	95
3.1	Orientações curriculares e expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (2008).....	98
3.2	Trilhas negras e indígenas (2008).....	110
3.3	Caderno de orientações didáticas: educação etnicorracial – ciclo I (2010)	123
3.4	Relatório do Grupo de Trabalho Intersecretarial de Educação para as Relações Étnico-Raciais (2016).....	128

4	FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS ENTREVISTAS	134
4.1	A Rede Municipal de São Paulo: uma breve apresentação.....	135
4.2	Educadoras e educadores engajados na educação para as relações étnico-raciais: trajetórias que se encontram na Rede Municipal de São Paulo.....	136
4.2.1	Família, pertencimento étnico-racial e origem social.....	136
4.2.2	O racismo na infância	142
4.2.3	A educação como um caminho	144
4.2.4	O Movimento Negro como lugar de fortalecimento da identidade étnico-racial e compreensão política	147
4.2.5	O percurso na universidade: ausências, encontros e conquistas	149
4.2.6	Experiências profissionais enriquecedoras	153
4.3	Uma análise sobre o período de 2013-2016.....	157
4.3.1	A formação da equipe do Núcleo	160
4.3.2	Primeiras ações do Núcleo na gestão 2013-2016: aplicação de questionário e visita às escolas.....	163
4.3.3	Agregando sujeitos às políticas de educação para as relações étnico-raciais	164
4.3.4	Formação dos(as) formadores(as): coesão e autonomia	171
4.3.5	Vias de atuação para a formação continuada	180
4.3.6	Concepções do Núcleo e dos(as) professores(as) formadores(as) sobre as relações étnico-raciais	192
4.3.7	Percepções e concepções de professores(as) e gestores(as) em formação continuada	218
4.4	Apontamentos sobre o período de 2017 até o momento atual.....	245
4.4.1	Elementos a partir da entrevista realizada.....	247
4.5	Apontamentos sobre a experiência do GT Étnico-Racial da DRE Campo Limpo: uma experiência de formação continuada no território	249
5	CONSIDERAÇÕES	253
	REFERÊNCIAS.....	259
	APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido	267
	APÊNDICE B - Roteiro para entrevista	269

1 INTRODUÇÃO

O texto que apresentamos aqui é resultado da pesquisa de mestrado intitulada *Formação docente para a implementação da Lei 10.639/03: concepções em curso na Rede Municipal de São Paulo*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), sob orientação do Professor Doutor Umberto de Andrade Pinto.

Nesta Introdução, procuramos expressar os aspectos gerais da pesquisa, trazendo alguns fundamentos acerca da escolha do tema, elementos da revisão bibliográfica e do contexto escolhido para a pesquisa empírica: a Rede Municipal de São Paulo. Pretendemos explicitar o caminho percorrido e apresentar como o texto está organizado.

Antes disso, no entanto, consideramos importante situar como chegamos até aqui: o que nos trouxe a esse tema e o que desenvolvemos nesse caminho. Afinal, as pesquisas são feitas por sujeitos histórica e socialmente situados – e isso não nos parece ser um detalhe.

1.1 Quem pesquisa: a chegada até aqui

Escrever em primeira pessoa do singular é um exercício pouco desenvolvido depois que iniciamos a vida acadêmica. Por um lado, essa escrita em primeira pessoa do plural, à qual vamos aos poucos nos habituando, carrega um significado que pode ser valioso, quando experimentado de fato, já que expressa que não estamos escrevendo sozinhos. Caminham conosco não somente as referências de leitura, mas também as reflexões, as aulas, os debates, enfim, uma infinidade de vivências coletivas que nos permitem acessar e mergulhar no conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Desse modo, quando escrevemos, trazemos partes significativas dessas experiências que a vida acadêmica proporciona.

Ao mesmo tempo, por mais que esse indivíduo se transforme ao longo dessas experiências, não deixa de ser indivíduo, não deixa de lado as experiências anteriores nem mesmo as experiências atuais vivenciadas fora do ambiente acadêmico. É assim que penso minha trajetória.

Este trabalho só passou a existir por conta da experiência que venho desenvolvendo como professora em EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) desde 2015, na mesma rede definida como contexto da pesquisa. Nesse sentido, o desafio a que me coloco como pesquisadora iniciante dialoga com questões suscitadas no cotidiano do “chão da escola” e dos cursos de formação continuada que venho frequentando desde que ingressei na rede.

Ciente de que a pesquisa não deve responder às minúcias das urgências do dia-a-dia, compreendo que no lugar de pesquisadora os objetivos passam por leituras aprofundadas, reflexões, procedimentos metodológicos, que contribuam para compreender a realidade em sua complexidade e transformação permanente.

Assim, começo afirmando que este é um trabalho de uma pesquisadora iniciante, professora da rede pública e defensora da educação pública de qualidade. A atividade de pesquisar sobre educação ganhou maior sentido a partir das questões surgidas nas buscas empreendidas na prática cotidiana como professora. A cada dia, sigo aprendendo principalmente com as crianças, que na maioria das vezes estão abertas e dispostas a mergulhar num universo de saberes e culturas que ultrapassam e desmantelam as caixinhas fechadas de uma estrutura eurocêntrica que marcou e marca a instituição escolar.

Aliás, instituição escolar essa que também me formou e a partir da qual acessei muitos conhecimentos valiosos, mas também onde não encontrei referências que evidenciassem que a produção de conhecimento não se restringe ao “mundo” branco ocidental.

Sendo assim, por um lado sou muito grata pelos dez anos de educação básica que cursei na escola pública. O gosto pela leitura, a curiosidade pelo saber, a disciplina para o estudo foram desenvolvidos na escola pública, com o apoio de professores e professoras comprometidos seriamente com o ato de educar, num sentido amplo e profundo – muito além do jargão que ouvimos com frequência que afirma ser papel do(a) professor(a) somente ensinar. Entre os(as) educadores(as), tive a felicidade de encontrar aqueles(as) engajados(as) na defesa da escola pública de qualidade, o que envolvia uma atividade cotidiana de debates e reflexões em sala de aula que me convidaram a desenvolver o senso crítico. Sim, ao longo dos anos 1990, num país recém-saído de uma ditadura civil-militar que durou vinte e um anos, e sob a aplicação de políticas neoliberais que atingiam o campo da educação, tive a sorte de aprender com alguns daqueles profissionais que uma das premissas para que a educação cumpra seu papel de humanização está na liberdade de pensamento e manifestação. Nesses tempos em que nos deparamos com uma tentativa sistemática de cercear o direito de cátedra dos(as) professores(as), cabe lembrar os ensinamentos que tive principalmente nos meus oito anos de ensino fundamental na mesma rede em que hoje trabalho: educação e pensamento crítico caminham juntos. Por tudo isso, valorizo enormemente a escola pública. A certeza da escolha – que só se fortalece a cada dia – de atuar na rede pública partiu da gratidão por tudo que me foi oferecido quando estudante na educação básica. Preciso retribuir de alguma forma. A busca diária por desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, com escuta e olhar atentos para aquelas crianças que chegam até mim, é uma tentativa de retribuição. Em meus

pequenos passos, compartilho com educadores e educadoras o desafio de concretizar uma pedagogia engajada e procuro “beber na fonte” – nos escritos e experiências – de intelectuais como Paulo Freire e bell hooks. O relato desta autora ilustra o sentido da pedagogia engajada:

Ao longo de meus muitos anos como aluna e professora, fui inspirada sobretudo por aqueles professores que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção. Esses professores se aproximam dos alunos com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo. Por outro lado, a possibilidade desse reconhecimento está sempre presente (HOOKS, 2017, p. 25).

Ao mesmo tempo, e como a realidade é permeada por contradições, na mesma escola pública em que tanto aprendi, também senti faltas. E uma das faltas mais profundas está marcada pela ausência de uma política de reeducação para as relações étnico-raciais ao longo dessa minha experiência como estudante. Ao buscar entender essa ausência e ao descobrir as lutas do Movimento Negro, fez sentido ainda maior aquela compreensão que me chegou com os(as) professores(as) engajados(as) em outras lutas de que somos sujeitos históricos com a capacidade de atuar em nossa realidade. Hoje como professora, compartilho e defendo muitas das demandas que aqueles(as) meus(minhas) professores(as) já carregavam. Mas fora da escola compreendi que não é possível pensar numa transformação social sem considerar o racismo estrutural da sociedade brasileira. Também fora da escola compreendi que não é possível concretizar uma educação pública de qualidade sem desmontar o racismo estrutural que também formatou a instituição escolar.

Atuando na educação desde 2009, primeiramente como Auxiliar de Primeira Infância na Rede Municipal de São Caetano do Sul, e de 2014 a 2015 como Professora de Sociologia na Rede Estadual de São Paulo, passei a olhar mais atentamente para as expressões das relações étnico-raciais dentro da escola. Os livros infantis, os livros didáticos, os brinquedos, as imagens espalhadas pelas paredes da escola são alguns exemplos de como o branco aparece como norma, como padrão universal num país com mais da metade da população autodeclarada negra.

Ao pesquisar sobre a formação de professores(as) ligada à reeducação para as relações étnico-raciais, com frequência encontro experiências em que se destaca a atuação de educadores(as) que despertaram para o combate ao racismo e acumularam conhecimentos através dos movimentos sociais, principalmente o Movimento Negro. Essas pessoas, mesmo antes da aprovação da Lei Federal 10.639/03, já desenvolviam iniciativas nas escolas, questionando o currículo eurocêntrico, combatendo as manifestações de racismo e propondo

experiências de formação de professores(as) visando a transformação daquelas realidades. Nunca é demais reafirmar o papel cumprido pelo Movimento Negro não somente na luta pela aprovação e implementação dessa legislação, mas também na elaboração de propostas e experiências que evidenciam conhecimentos e metodologias que muito nos ensinam sobre como efetivar uma educação antirracista.

Foi também mergulhando nos movimentos culturais e sociais que compreendi o porquê histórico daquela falta que eu percebia na escola, a ausência de uma reeducação para as relações étnico-raciais. Foi através do Hip Hop e, em seguida, do Movimento Negro, que conheci a luta de combate ao racismo e a produção intelectual de pensadores(as) negros(as), muitos dos quais até hoje pouco estudados na academia. Foi no e com o Movimento Negro que li Clóvis Moura, intelectual negro marxista que deixou profundas contribuições para compreender as relações raciais no Brasil.

Em 2017, durante uma das disciplinas cursadas para os créditos do mestrado, tive a bela surpresa de encontrar Clóvis Moura como uma das principais referências da ementa apresentada pelo Professor Doutor Cleber Santos Vieira. Pela primeira vez, li na academia aquele autor que fundamentou muito da minha compreensão sobre racismo e antirracismo, a partir das leituras realizadas há quase vinte anos junto ao Movimento Negro. A disciplina mencionada, *Educação e Relações Étnico-Raciais*, configurou-se como um espaço de estudo e debate abrangendo ainda intelectuais como Lélia Gonzalez, Abdias do Nascimento, Neusa Santos Souza, entre outros(as). Escrevo isso para salientar a importância da produção intelectual negra que vem de longe e também para destacar que estamos dando passos não menos importantes ao ler e reler essas contribuições também dentro da academia.

Nesse sentido, enxergo o grande valor das iniciativas de alguns professores(as) da UNIFESP que se dedicam a ampliar os espaços de estudo e pesquisa no campo da educação e relações étnico-raciais. Cheguei a essa universidade em 2011 para cursar a Graduação em Pedagogia, convencida da necessidade de estar nesse lugar pela proposta explícita do curso de pensar e contribuir para a escola pública. Ou seja, uma universidade pública que forma pensando na escola pública. Poderia ser óbvio, mas não é.

Tive ainda a boa surpresa de poder aprofundar estudos sobre relações étnico-raciais – ainda que na maioria das vezes em disciplinas eletivas –, algo que não ocorreu na primeira Graduação em outra instituição (até hoje me pergunto como podem se formar cientistas sociais no Brasil sem pensar as relações raciais). A possibilidade de elaborar um Trabalho de Conclusão de Curso me trouxe pela primeira vez a experiência da pesquisa – atividade para a qual não me entendia como capaz. Com orientação do Professor Doutor João do Prado Ferraz

de Carvalho, me embrenhei numa pesquisa sobre livros didáticos de História e relações étnico-raciais. Um processo riquíssimo de aprendizagem em que ampliei minhas referências e dei passos iniciais, mas significativos, no caminho da pesquisa e escrita. A principal conquista desse processo, no entanto, foi outra: com uma orientação atenta e qualificada intelectual e humanamente, descobri que esse lugar de pesquisadora também poderia ser ocupado por quem traçou a trajetória de educação básica na rede pública e nesse percurso não conseguia vislumbrar que a produção intelectual e acadêmica poderia fazer parte de seus desafios.

Passamos por mudanças significativas na universidade nos últimos anos. Tenho ciência de que a possibilidade de estar numa universidade federal faz parte desse processo – o indivíduo é sujeito social. Também foram alcançadas conquistas no campo da luta antirracista nesse período recente. O momento atual que anuncia retrocessos não imaginados até pouco tempo é uma resposta dos setores mais conservadores a tais conquistas. Resistir a esses retrocessos envolve diversos âmbitos de atuação. Entendo a pesquisa como um deles. Pesquisar sobre as experiências de reeducação para as relações étnico-raciais ganha hoje uma importância ainda maior. Compreender os processos políticos e formativos que se desenvolveram, com as resistências e conquistas; reler profundamente os documentos formulados e analisar como foram adotados nas redes de ensino; analisar esses materiais e experiências em diálogo com a produção teórica do campo das relações raciais no Brasil são algumas das ações a partir das quais podemos buscar a compreensão sobre os desafios que se colocam a partir de agora para manter de pé experiências de educação antirracista.

1.2 A pesquisa: primeiros delineamentos

Compreendendo a necessidade de que a educação cumpra um papel ativo no combate ao racismo, consideramos ser uma conquista importante a promulgação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL 2003; 2008) que estabelecem, respectivamente, a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Africana e Afro-Brasileira* e *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* no currículo oficial. Ainda que se manifestem resistências para a implementação de tal legislação, pesquisas revelam a intensificação de ações pertinentes às relações étnico-raciais no âmbito da educação escolar no período posterior a tal legislação (JODAS, VIEIRA & MEDEIROS, 2015). Cabe, nesse sentido, investigar tais experiências, de modo a identificar avanços e desafios que se constituem a partir dos cenários que se delineiam.

Considerando a formação de professores(as) como uma das condições necessárias para a concretização de uma educação antirracista, propomo-nos a pesquisar sobre experiências abrangendo a formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo a partir de 2003, ano da promulgação da Lei 10.639/03. Apontamos ainda como marco importante o ano de 2005, quando se constituiu o Núcleo de Educação Étnico-Racial, uma instância dentro da SME criada a partir da demanda de implementação dessa lei.

No início de nossa investigação, localizamos a existência de uma legislação municipal anterior às leis federais mencionadas acima: a Lei 11.973/1996, que dispõe sobre a introdução de “estudos contra a discriminação racial” nos currículos das escolas municipais. Pretendíamos ter o ano de 1996 como recorte temporal inicial, considerando a existência de tal lei. No entanto, no decorrer da pesquisa, visualizamos uma amplitude de possibilidades no período posterior à criação do Núcleo de Educação Étnico-Racial que, considerando o curto tempo para desenvolvimento da pesquisa no mestrado, optamos por um recorte temporal menor. Sendo assim, a análise de documentos engloba publicações de 2008 a 2016 e as entrevistas referem-se a experiências a partir de 2013 até o momento atual.

O Núcleo de Educação Étnico-Racial atua em três vertentes fundamentais: História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; História e Cultura Indígena; Educação para imigrantes e educação escolar para população em situação de itinerância. Nosso olhar concentrou-se sobre a primeira delas, refletindo sobre a implementação da Lei 10.639/03.

1.3 Educação e relações étnico-raciais: embates que vêm de longe

Inúmeras pesquisas revelam a persistência do racismo na sociedade brasileira, de modo que as desigualdades entre brancos e negros se expressam em diversos campos além da educação: no mercado de trabalho, na saúde pública, nos meios de comunicação, entre outros (ASHOKA & TAKANO, 2003; SANTOS & SILVA, 2005; THEODORO, 2008).

Ao longo do século XX, o Movimento Negro apresentou reivindicações relacionadas à educação formal, passando pela obrigatoriedade de o Estado garantir acesso à escola pública para todos e pela necessidade de reformulação dos currículos, a partir de uma crítica ao modelo eurocêntrico (SANTOS, 2005).

Nesse sentido, é importante apontar a Lei 10.639/03, que determina a inclusão de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo oficial, como uma conquista do Movimento Negro na luta contra o racismo. Para ilustrar o quanto essa demanda não é recente, em 1950 a declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo

Teatro Experimental do Negro, já apresentava a questão, como aponta Santos (2005) em seu artigo *A Lei nº. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro*.

Aliás, o Teatro Experimental do Negro (TEN), que assumiu em sua história de luta as dimensões política e cultural, fundado por Abdias do Nascimento em 1944, apresentou em seu programa demandas relacionadas ao campo da educação.

Outros pontos do programa incluíam o ensino gratuito para todas as crianças brasileiras; a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário, onde o negro não entrava como resultado da discriminação e da pobreza resultante de sua condição étnica; o combate ao racismo através de medidas culturais e de ensino; o esclarecimento da verdadeira imagem histórica do negro (NASCIMENTO & NASCIMENTO, 2000, p. 210).

A partir do fim dos anos 1970, com a reorganização do Movimento Negro, apresentou-se a exigência de participação de setores organizados da população negra na elaboração dos currículos com o intuito de expressar a importância da população negra na história do Brasil e introduzir disciplinas como História da África.

Na década de 1980, o então deputado federal Abdias do Nascimento apresentou um Projeto de Lei (PL 1.332/83) que, dentre outros pontos, propunha a inclusão de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no ensino primário, secundário e superior. O projeto foi arquivado às vésperas da Constituição de 1988. Vale mencionar ainda que tal demanda foi apresentada também dentre as proposições da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em 1986 (SANTOS, 2005).

Na década seguinte, o Movimento Negro organizou a Marcha de Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, realizada em novembro de 1995 em Brasília. O documento *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, entregue ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, apresentou propostas no campo da educação, incluindo a necessidade de formação de professores em diversidade racial.

O sentido de tais reivindicações reside na compreensão de que a escola se configurou historicamente como uma instituição reprodutora do racismo, explicitando assim a necessidade de transformá-la numa perspectiva antirracista.

Depois de décadas de luta, foi promulgada a Lei 10.639/03, assinada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, poucos dias após assumir seu primeiro mandato. Ela “altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a

obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências” (BRASIL, 2003).

A Lei 10.639/03, portanto, altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que passa a vigorar acrescida dos artigos 26-A e 79-B. O artigo 26-A estabelece que:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Por sua vez, o artigo 79-B determina que o “calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (BRASIL, 2003).

O texto da Lei 10.639/03 não mencionou a formação de professores(as) como elemento necessário para a sua efetivação, o que foi motivo de crítica por parte de alguns pesquisadores como Santos (2005). No entanto, alguns documentos oficiais posteriores enfatizaram tal questão, como podemos verificar nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana* (DCNERER). O texto aponta a necessidade

[...] de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento [sic] étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p. 17).

Embora indiquem apenas de maneira pontual, cabe mencionar ainda que os decretos federais relacionados à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica tiveram inseridas as relações étnico-raciais em seus respectivos textos. Primeiramente, o Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, apresenta dentre seus princípios: “promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo” (BRASIL, 2009). O decreto mencionado foi revogado pelo Decreto nº. 8.752, de 9 de maio de 2016, que também fez

menção às relações étnico-raciais como podemos verificar no trecho a seguir, que descreve um dos objetivos do Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo (BRASIL, 2016).

A necessidade de promoção de processos de formação docente voltados à educação (ou reeducação) para as relações étnico-raciais está, portanto, colocada em documentos oficiais federais. Consideramos relevante investigar sobre os caminhos que vêm sendo trilhados nesse processo, levando-se em consideração que os(as) professores(as), como sujeitos sociais que são, apresentam concepções sobre o tema, constituídas ao longo de suas vidas em diferentes espaços. Ao mesmo tempo, como sujeitos sociais, também podem refletir criticamente sobre a realidade da escola e da sociedade e a necessidade de uma reeducação para as relações étnico-raciais. E os processos de formação continuada podem configurar-se como espaços privilegiados para tal ação.

1.4 Revisão bibliográfica: as pesquisas sobre formação de professores(as) e relações étnico-raciais

Em artigo sobre pesquisas científicas acerca da formação de professores(as) e o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, Paula & Guimarães (2014) apontam a invisibilidade do tema nas produções acadêmicas antes de 2002. Os autores apresentam um balanço dos estudos no período de dez anos após a Lei Federal de 2003, no qual foram localizadas doze teses de doutorado e quinze dissertações de mestrado. Desse total, catorze elaborações focaram em formação continuada, sete em formação inicial, e o restante apresenta abordagens mais gerais. Alguns desses estudos tiveram como foco redes do estado de São Paulo, como a Rede Municipal de Santo André e a Rede Estadual de São Paulo. Observamos que nenhuma das pesquisas listadas nesse levantamento voltou o olhar especificamente para a Rede Municipal de São Paulo.

Em nossa revisão bibliográfica, em busca de pesquisas sobre formação de professores(as) e relações étnico-raciais, consultamos os bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e das principais universidades paulistas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista

(UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Localizamos quinze teses de doutorado e quarenta e duas dissertações de mestrado. O caráter recente e crescente deste campo de pesquisa confirmou-se: das cinquenta e sete pesquisas, somente duas são anteriores a 2003 e trinta e cinco foram publicadas a partir de 2010. Embora mais de um terço dessas pesquisas (vinte e uma) tenha sido produzida no estado de São Paulo, também não localizamos nesse levantamento nenhum estudo específico sobre relações étnico-raciais e formação de professores(as) na Rede Municipal de São Paulo. Elegemos tal rede como contexto para nossa pesquisa, tendo em vista não somente a ausência verificada na pesquisa bibliográfica, mas principalmente três aspectos fundamentais: trata-se da maior rede municipal em nosso país; está situada em um dos municípios em que se promulgou legislação sobre relações étnico-raciais na educação escolar na década de 1990, ou seja, antes da Lei Federal 10.639/03; e, por ser a rede em que a autora da pesquisa atua como professora de educação infantil, suscita interesse especial a partir da experiência na escola e nos cursos de formação continuada.

Durante a pesquisa, localizamos, enfim, uma dissertação de mestrado que nos trouxe elementos de grande importância acerca de educação e relações étnico-raciais na Rede Municipal de São Paulo. O trabalho de Tânia Pedrina Portella (2014), intitulado *Relações raciais e políticas educacionais em São Paulo: possibilidades e impasses do artigo 26A da LDB: ações e visões das gestoras do Núcleo de Educação Étnico-Racial da SME*, apresenta uma investigação sobre a atuação do Núcleo no período de 2005 a 2011. Trata-se de uma pesquisa mais voltada para a gestão da política pública delineada a partir da Lei 10.639/03. Por não se tratar de uma pesquisa sobre *formação de professores(as)* – uma das palavras-chave utilizadas em nossa revisão bibliográfica – a mesma não havia aparecido em nossa busca. Embora seu foco não seja o processo de formação de professores(as), apresenta elementos importantes sobre esse âmbito, tendo em vista que esse é um dos elementos fundamentais para a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Ao mesmo tempo, ainda que nosso principal foco seja a formação de professores(as), a constituição do Núcleo de Educação Étnico-Racial e as mudanças ocorridas nesse percurso de 2005 até hoje são fundamentais à compreensão do contexto em que se elaboraram as publicações e se desenvolveram as políticas de formação continuada. Desse modo, compreendemos que nossa análise passa também por um olhar sobre a gestão da política pública, o que abrange os sujeitos envolvidos, as iniciativas concretizadas e os planos não alcançados, as tensões, resistências e negociações. Em meio a essa dinâmica localiza-se o processo de formação

continuada de professores(as) para a educação das relações étnico-raciais na Rede Municipal de São Paulo.

1.5 Problema de pesquisa e objetivos

A compreensão sobre o racismo no Brasil passa necessariamente por leituras acerca do mito da democracia racial. Por um lado, a noção de democracia racial desenvolveu-se ligada à tentativa de sustentar a negação da existência do racismo no país ou apresentar um cenário menos conflituoso em comparação à realidade de outros países. Por outro lado, uma intelectualidade acadêmica e/ou militante elaborou críticas contundentes explicitando as expressões e especificidades do racismo no Brasil, caracterizando a democracia racial como mito.

Diferente de uma democracia racial, entendemos que o Brasil tem como uma de suas marcas fundamentais o racismo estrutural, que se expressa em diversos âmbitos da sociedade. Focando nossa pesquisa sobre o tema do racismo e antirracismo no campo da educação, levantamos como problema de pesquisa a seguinte questão: **quais as concepções acerca das relações étnico-raciais que se expressam no processo de formação continuada de professores(as) na Rede Municipal de São Paulo?**

Para tal tarefa de análise, utilizaremos categoriais fundamentais como o mito da democracia racial, o branqueamento e o racismo (considerando as diferentes concepções: individualista, institucional e estrutural, aproximamo-nos da última por entender que explica de modo mais abrangente e profundo o processo histórico-social de constituição do racismo em nosso país, como veremos no primeiro capítulo).

Num exercício inicial para esmiuçar a questão mencionada acima, levantamos algumas perguntas: Os documentos publicados pela Secretaria Municipal de São Paulo e as propostas de formação de professores(as) colocam como uma de suas metas discutir o mito da democracia racial e suas expressões no campo da educação? Como os(as) professores(as) formadores(as) compreendem o debate sobre o mito da democracia racial, branqueamento e racismo e suas relações com a educação escolar? As concepções sobre relações étnico-raciais expressas por professores(as) da Rede Municipal de São Paulo durante o processo de formação continuada aproximam-se ou distanciam-se da ideia de que no Brasil se configurou historicamente uma democracia racial?

Apresentamos a seguir os objetivos da pesquisa, divididos em objetivo geral e objetivos específicos.

Objetivo geral

Identificar e analisar as concepções sobre relações étnico-raciais que se expressam no processo de formação continuada da Rede Municipal de São Paulo.

Objetivos específicos

a) Analisar, a partir dos documentos pesquisados, como se expressam nas políticas públicas de formação de professores(as) as concepções sobre relações étnico-raciais, utilizando como conceitos fundamentais: branqueamento, mito da democracia racial, racismo institucional e racismo estrutural.

b) Analisar as concepções apresentadas por profissionais que atuam ou atuaram como integrantes do Núcleo de Educação Étnico-Racial ou formadores(as) em cursos sobre relações étnico-raciais promovidos pela SME, tendo em vista as categorias apresentadas no item anterior;

c) Analisar as concepções sobre relações étnico-raciais apresentadas por professores(as) e gestores(as) da Rede Municipal de São Paulo, a partir dos relatos dos(as) professores(as) formadores(as).

1.6 Procedimentos metodológicos

A definição da Rede Municipal de São Paulo como o contexto para nossa pesquisa abriu múltiplas possibilidades de caminhos, tendo em vista a amplitude da rede e a variedade de formas de registro das experiências realizadas. Escolhemos desenvolver a pesquisa qualitativa combinando análise documental e realização de entrevistas.

A investigação a partir de documentos concentrou-se primeiramente nas consultas ao Diário Oficial, principalmente para localização dos sujeitos que poderíamos entrevistar – envolvidos com as experiências do Núcleo de Educação Étnico-Racial e as iniciativas de formação continuada promovidas a partir deste.

Nossa análise documental concentrou-se, em seguida, nas publicações da própria Rede Municipal de São Paulo que abordam diretamente o tema da educação para as relações étnico-raciais. São documentos de 2008 a 2016, cobrindo um período significativo pós-aprovação da Lei 10.639/03.

A partir da análise documental buscamos localizar informações relevantes acerca do desenvolvimento de políticas de formação de professores(as) em educação para as relações étnico-raciais na rede em estudo, também propiciando a realização de inferências sobre tal processo, principalmente no que tange às concepções sobre relações étnico-raciais expressas nesses documentos.

Para o desenvolvimento de tal procedimento, consideramos as contribuições de Lüdke & André (1986), Cellard (2008), e Sá-Silva, Almeida & Guindani (2009). A partir dessas leituras, entendemos que a produção dos documentos não se realiza de forma neutra: insere-se num contexto permeado por interesses e ações de diferentes sujeitos. A análise feita pelo(a) pesquisador(a) também não se faz de modo neutro: a pesquisa parte de questões e alguns pressupostos – e é importante que estejam explícitos de modo que o leitor compreenda de onde parte o estudo e onde se localiza o(a) pesquisador(a).

Em nosso caso, podemos afirmar que nos localizamos a partir de uma leitura crítica sobre a reprodução do racismo nas instituições escolares. Desse modo, posicionamo-nos afirmando a necessidade de uma educação antirracista e defendendo a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Do mesmo modo, as publicações que foram analisadas apresentam-se como documentos que reafirmam a necessidade de políticas para a implementação das leis referidas, expressando em âmbito municipal iniciativas nesse sentido.

Como já mencionamos, além da análise documental, também utilizamos a entrevista como instrumento de pesquisa. Entendendo-a como um procedimento metodológico que possibilita aproximar-se mais detidamente dos sujeitos envolvidos no processo em estudo, nós a localizamos como uma das partes fundamentais da nossa pesquisa. Desse modo, reunimos um conjunto de relatos das experiências desenvolvidas no âmbito da Rede Municipal de São Paulo. Além disso, a partir das entrevistas foi possível detectar concepções e localizar debates fundamentais envolvendo conceitos, processos metodológicos e outros aspectos relevantes relacionados à implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Considerando a existência de vários sujeitos envolvidos nesse processo, ocupando diferentes lugares na Rede Municipal, definimos os seguintes grupos de pessoas a serem entrevistadas:

- 1 Educadoras e educadores que ocuparam cargos técnicos e/ou de coordenação do Núcleo de Educação Étnico-Racial no período compreendido entre 2013 a 2019. O Núcleo foi criado em 2005, mas devido aos limites da pesquisa quanto ao tempo para sua realização,

não logramos envolver sujeitos envolvidos nesse trabalho antes de 2013, ficando como possibilidade de ampliação do estudo posteriormente. No período de 2013 a 2016, o Núcleo de Educação Étnico-Racial passou a contar com uma equipe que variou de cinco a oito pessoas. Destas, entrevistamos quatro, incluindo o então coordenador do Núcleo. Na gestão atual, iniciada em 2017, o Núcleo passou a ter somente uma profissional responsável pelo trabalho (incluindo-se mais uma profissional posteriormente), a qual também entrevistamos.

- 2 Professores(as) formadores(as) que tenham atuado na realização de cursos sobre relações étnico-raciais promovidos pela SME. Deste grupo, entrevistamos oito professores(as) formadores(as) que atuaram na gestão de 2013-2016, quando houve a maior contratação de formadores(as) para a temática étnico-racial (foram contratados vinte profissionais para tal finalidade). Além disso, na mesma gestão, também atuaram como formadores(as) quarenta e cinco arte-educadores(as). Apesar do contato inicial com alguns(mas) destes(as), não realizamos nenhuma entrevista com sujeitos desse grupo também devido aos limites de tempo e as escolhas de foco. Fica como possibilidade de investigação futura, considerando principalmente a especificidade e inovação da proposta de trabalhar a formação de professores(as) para as relações étnico-raciais a partir de linguagens artísticas, compreendendo-as em sua complexidade e historicidade, e buscando romper com visões de exotismo e espetacularização, como nos indicaram alguns(mas) entrevistados(as).
- 3 Educadores(as) integrantes do Grupo de Trabalho (GT) Étnico-Racial da Diretoria Regional de Educação (DRE) Campo Limpo. Este grupo não estava previsto inicialmente, no entanto, aprofundando nosso contato com as experiências nas diferentes regiões, evidenciou-se o trabalho destacado desse GT: um grupo descentralizado, que atua há vários anos aglutinando educadores(as) engajados(as) na educação para as relações étnico-raciais e promovendo momentos de formação continuada, independente da gestão em vigor na Rede Municipal. Entrevistamos apenas uma educadora integrante do GT.

Definimos o formato das entrevistas, optando pelas semiestruturadas, “que pedem uma composição de roteiro com tópicos gerais selecionados e elaborados de tal forma a serem abordados com todos os entrevistados” (ALVES & SILVA, 1992, p. 63). A entrevista semiestruturada passou pela definição de núcleos de interesse a partir dos conceitos e o contato anterior com o tema a ser pesquisado.

Durante a realização das entrevistas, confirmamos uma vantagem de destaque desse procedimento metodológico: o fato de permitir “a captação imediata e corrente da informação desejada [...]. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34). Nesse sentido, foi possível esmiuçar durante as entrevistas a dinâmica do processo de formação continuada, partindo de informações que logramos a partir da consulta ao Diário Oficial, mas aprofundando em aspectos que não se expressam naquele tipo de documento.

Para a preparação e realização das entrevistas, partimos das contribuições – além de Ludke & André (1986) – de Poupart (2008), Szymanski, Almeida & Prandini (2011).

Destacamos a atenção dedicada à interação entre entrevistadora e entrevistado(a), que possibilitou a compreensão entre os sujeitos e o desenvolvimento das questões pertinentes à pesquisa. Trata-se do caráter de interação social da entrevista, compreendendo que “a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece” (SZYMANSKI, ALMEIDA & PRANDINI, 2011, p. 11). Compreendemos ainda que a “intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra” (Ibidem, p. 12). Esse referencial nos auxiliou no planejamento e condução das entrevistas, a partir das quais alcançamos um precioso material de pesquisa.

1.7 Referencial teórico e organização do texto

No primeiro capítulo apresentamos uma leitura acerca dos conceitos de raça, racismo (compreendendo as concepções individualista, institucional e estrutural), branqueamento e mito da democracia racial. Nossas principais referências são: Almeida (2018), Azevedo (2004), Domingues (2004, 2005, 2008a, 2008b), Gomes (2012a), Gonzalez (1982), Guimarães (2002), Moura (1983, 1988), Munanga & Gomes (2006), Nascimento (1978) e Schwarcz (2012).

Em seguida, discorreremos sobre a educação para as relações étnico-raciais, empreendendo dois movimentos. Primeiramente retomamos historicamente a situação da população negra em relação à educação, destacando ações de luta por acesso e transformações no currículo escolar, a partir de um questionamento à perspectiva eurocêntrica. Depois, estabelecemos um diálogo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004), documento fundamental para a efetivação da Lei 10.639/03. Nessa análise,

além do diálogo com os conceitos e autores que destacamos no início, procuramos verificar como a questão da formação de professores(as) aparece nas DCNERER.

No segundo capítulo, analisamos publicações da Rede Municipal de São Paulo. Elencamos quatro documentos que tratam diretamente a educação para as relações étnico-raciais, publicados entre 2008 e 2016: *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio* (SÃO PAULO, 2008); *Trilhas negras e indígenas* (OLIVEIRA & BENTO, 2008); *Caderno de orientações didáticas: educação etnicorracial – Ciclo I* (SÃO PAULO, 2010); e *Relatório do Grupo de Trabalho Intersecretarial de Educação para as Relações Étnico-Raciais* (SÃO PAULO, 2016). Nessa análise, estabelecemos novamente diálogos com as categorias centrais: racismo, branqueamento e mito da democracia racial. Procuramos ainda verificar nos documentos municipais como se apresentam as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e se há referências às DCNERER. Nesse movimento, destacamos aspectos sobre concepções relacionadas à educação para as relações étnico-raciais.

No terceiro capítulo, analisamos as entrevistas realizadas com sujeitos envolvidos no processo de formação continuada para a educação das relações étnico-raciais na Rede Municipal de São Paulo, compreendendo o período de 2013 a 2019. Apresentamos elementos sobre o processo desenvolvido a partir da ação do Núcleo de Educação Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo. Buscamos apreender as concepções sobre relações étnico-raciais expressas nesses relatos, abrangendo as concepções dos(as) próprios(as) entrevistados(as), mas também aspectos das concepções manifestadas por professores(as) e gestores(as) na interação com as pessoas que entrevistamos.

2 RACISMO NO BRASIL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Neste capítulo buscamos apresentar as principais bases conceituais para a realização de nossa pesquisa. Partindo do nosso tema, *formação docente para a implementação da Lei 10.639/03*, consideramos importante evidenciar nossa compreensão acerca do conceito de raça; o racismo no Brasil, abrangendo o branqueamento – entendido como projeto de transformação da população e também como ideologia – e o mito da democracia racial; as concepções sobre racismo (individualista, institucional e estrutural); além de uma abordagem sobre as relações entre racismo e antirracismo no campo da educação, passando primeiramente por um breve olhar histórico sobre as relações entre população negra e educação, chegando, enfim, a um documento que consideramos fundamental para o desenvolvimento de uma educação antirracista, servindo inclusive como um material para a formação docente: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004).

2.1 Uma breve abordagem sobre o conceito de raça

Em meio às discussões geradas nas instituições escolares a partir da aprovação da Lei 10.639/03, não raro surgiram questionamentos a respeito da necessidade de tal legislação. Embora o debate sobre racismo no Brasil tenha se intensificado nas últimas duas décadas, explicitando-se cada vez mais as desigualdades entre brancos e negros em nossa sociedade, ainda persistem afirmações que buscam deslegitimar as políticas voltadas para a eliminação de tais desigualdades. Uma delas baseia-se na constatação da biologia de que não existem raças entre os seres humanos. A partir de tal dado, se suporia que qualquer abordagem sobre as desigualdades raciais nos diversos âmbitos da sociedade não faria sentido.

Não foram poucos os estudiosos das relações raciais que discorreram sobre essa problemática, demonstrando a validade do conceito de raça para a compreensão das desigualdades geradas a partir de diferenças fenotípicas específicas (GUIMARÃES, 2002; MUNANGA & GOMES, 2006; SCHWARCZ, 2012).

Não pretendemos apresentar aqui um estudo aprofundado sobre os caminhos pelos quais o conceito de raça surgiu e se transformou ao longo do tempo. Buscamos apenas discorrer sobre os nexos que consideramos fundamentais nesse debate e que são base para o posicionamento de que as desigualdades raciais devem ser explicitadas e combatidas sistematicamente.

Começamos observando uma abordagem sobre o conceito de raça no âmbito das ciências naturais:

Dependendo da maneira como é utilizado, o conceito raça pode ter uma conotação própria do campo das ciências naturais. Nesse campo, trata-se de um conceito utilizado para definir classes de animais que têm origem em um tronco comum, com características e potencialidades físicas específicas a cada raça (MUNANGA & GOMES, 2006, p. 174-175).

Perguntamo-nos, então: como o conceito de raça adquiriu o sentido de classificação entre os seres humanos, alcançando rígidas hierarquizações que geraram profundas consequências ao longo da história?

Segundo Lilia Moritz Schwarcz (2012), o conceito de raça data do século XVI. Já as teorias deterministas surgiram em meados do século XVIII. O determinismo racial apresentou-se como argumento científico por mais de um século, como demonstra Stephen Jay Gould (2014). O autor apresenta detalhadamente como se desenvolveram ao longo da história as tentativas de mensuração da inteligência e “procura demonstrar a debilidade científica e os contextos políticos dos argumentos deterministas” (GOULD, 2014, p. 5). Os cientistas dos quais o autor trata acreditavam – alguns se retrataram posteriormente – que a sociedade podia ser compreendida como um reflexo da biologia. O chamado determinismo biológico

(...) sustenta que as normas comportamentais compartilhadas, bem como as diferenças sociais e econômicas existentes entre os grupos humanos – principalmente de raça, classe e sexo – derivam de distinções herdadas e inatas, e que, nesse sentido, a sociedade é um reflexo fiel da biologia (GOULD, 2014, p. 4).

O determinismo racial, portanto, compreendia que os seres humanos estavam divididos entre grupos que ocupavam diferentes lugares numa hierarquia definida por características intrínsecas. Sendo assim, a partir da biologia se justificariam os diferentes destinos de cada grupo na sociedade. Líderes e intelectuais compartilhavam da convicção na existência de uma hierarquia na seguinte ordem: brancos ocupando o lugar superior, seguidos pelos “índios” e, por fim, os negros. As diferenças de compreensão entre esses “líderes e intelectuais” remetiam-se somente a como lidar com a existência dessa relação de superioridade e inferioridade, vista por eles como um dado biológico, impossível de ser modificado.

Um grupo – que poderíamos chamar de “linha dura” – afirmava que os negros eram inferiores e que a sua condição biológica justificava a escravidão e a colonização. Outro grupo – os de “linha branda”, por assim dizer – concordava que os negros eram inferiores, mas afirmava que o direito de uma pessoa à liberdade não dependia do seu nível de inteligência (GOULD, 2014, p. 18).

Essa contextualização nos relembra de dois processos que se realizavam envolvendo diretamente a subjugação de determinados povos: a escravidão e a colonização. A produção científica da época não estava desconectada de tal contexto. Analisando os estudos de vários cientistas a partir das ideias sobre raça nos séculos XVIII e XIX, Gould (2014) indica que aquelas investigações buscaram, ainda que inconscientemente, legitimar preconceitos que compunham as convicções de seus autores.

A ciência da época desenvolveu estudos e elaborou teses que partiam dos pressupostos do determinismo biológico. Essa produção científica foi utilizada para justificar atrocidades como a subjugação de outros povos: os brancos, entendendo-se como superiores numa escala racial, deveriam ocupar e manter o lugar de dominação no mundo. Por sua vez, outros povos são avaliados e tachados como inferiores a partir de critérios tidos como verdades, estabelecidos pela ciência daquele período.

Traçando também o contexto em que se desenvolveram essas teorias, Schwarcz (2012) chama atenção para o lugar que em seguida ocupou o Brasil como “laboratório racial”.

Foi só no século XIX que os teóricos do darwinismo racial fizeram dos atributos externos e fenotípicos elementos essenciais, definidores de moralidades e do devir dos povos. Vinculados e legitimados pela biologia, a grande ciência desse século, os modelos darwinistas sociais constituíram-se em instrumentos eficazes para julgar povos e culturas a partir de critérios deterministas e, mais uma vez, o Brasil surgia representado como um grande exemplo – desta feita, um “laboratório racial” (SCHWARCZ, 2012, p. 20).

No Brasil, as tentativas de mensuração das capacidades intelectuais e a noção da inteligência como inata também se manifestaram fortemente. Schwarcz (2012) aponta que em meados do século XIX, as teorias raciais chegaram a essas terras, sendo base para pesquisas em solo brasileiro. Em fins do século XIX e início do XX, tais pesquisas compunham um contexto que tinha como uma de suas questões fundamentais a abolição da escravidão e o que fazer com a população negra a partir de então. Nesse tempo, as teses sobre o branqueamento ganharam lugar de destaque entre a intelectualidade que pensava os rumos do país. Como demonstra Freitas:

(...) o século XX, no Brasil, chegaria anunciando o tempo da homogeneidade a ser construída. Uma homogeneidade, entretanto, desde o início frágil, uma vez que as

ações concretas dos homens na arena política não cessavam de interceder pela guarda da heterogeneidade e de suas distâncias, especialmente entre ‘civilizados’ e ‘incivilizados’. É desnecessário lembrar que a parcela branca e cidadina da população figurava entre os primeiros (FREITAS, 2005, p. 47).

A homogeneidade que se pretendia tinha como ideal uma sociedade cada vez mais branqueada, sendo “considerada essa textura – a branca – a ideal para uma padronização que deveria dar às questões raciais um tratamento científico” (Ibidem, p. 51). Trataremos mais à frente sobre o projeto de branqueamento da população. Por ora, queremos apenas pontuar que o contexto do Brasil, quando começaram a chegar as teorias raciais no país, estava marcado por debates intensos sobre o destino da população negra frente a um cenário que apontava para o fim da escravidão, ainda que de modo lento e gradual. A mirada para um futuro de progresso e civilização requeria, na visão das elites, o branqueamento da população: era necessário que predominassem aqueles considerados portadores de uma superioridade inata.

Um dos autores que se dedicaram no Brasil a elaborações de acordo com as teorias raciais foi o médico Nina Rodrigues, que partia dos pressupostos do determinismo racial, compreendendo cada raça como possuidora de características fixas, imutáveis. Em seu livro *Os africanos no Brasil*, escrito ao longo de quinze anos (1890-1905) e publicado postumamente somente na década de 1930, o médico apresentou estudos que envolviam as línguas e as religiões africanas. Ao mesmo tempo, reafirmou sua convicção na hierarquia entre as raças, ocupando os negros um lugar de inferioridade e legando tal fardo à constituição do povo brasileiro.

A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo (RODRIGUES, 1976, p. 7).

Afirmava, assim, que o predomínio da população negra indicaria uma nocividade à nossa nacionalidade, num discurso que se remetia ao futuro do país e se agarrava à ciência como detentora da verdade: “Este juízo [...] obedece, na sua emissão franca e leal, não só ao mais rudimentar dever de uma convicção científica sincera, como aos ditames de um devotamento responsável ao futuro da minha pátria” (Ibidem, p. 7).

Dedicando-se a estudos no campo da antropometria e da frenologia, Nina Rodrigues posicionou-se contra a noção de igualdade, afirmando a existência de características orgânicas, biológicas e cerebrais específicas em cada raça. Para ele, negros e mestiços seriam mais propensos à criminalidade. A partir de tal convicção, propunha a existência de códigos

penais diferentes. Como destaca Schwarcz (2012, p. 24): “Mais uma vez, Nina apela para uma relatividade de cunho evolucionista e especifica que os crimes são involuntários em certas raças inferiores, que não se pode julgá-los com os códigos de povos civilizados”.

As teorias raciais desenvolveram-se no Brasil bebendo da fonte das produções vindas de fora, mas também desenvolvendo leituras específicas a partir da realidade brasileira. Em seu artigo *Mestiçagem, degenerescência e crime*, publicado originalmente em 1899, Nina Rodrigues fazia referência a vários autores no que tange ao debate sobre a mestiçagem:

No trabalho que publicou em 1855, Gobineau já fazia um quadro bem negro da decadência dos mestiços sul-americanos. Mas em 1861, Quatrefages invocava, precisamente contra ele, o exemplo da América do Sul a favor do sucesso completo da mestiçagem e punha em relevo a intrepidez e a energia da empresa dos paulistas brasileiros. Mais tarde, em 1863, é Agassiz que por sua vez vê a mestiçagem como a causa fundamental da decadência miserável dos mestiços do vale amazônico. Sem ir mais longe, recentemente vemos Gustave Le Bon considerar as repúblicas sul-americanas a prova incontestável da influência social desastrosa dos mestiços, ao passo que Keane os apresenta como a prova não menos conclusiva das vantagens da mestiçagem (RODRIGUES, 2008, p. 1153).

O médico baiano problematizou a mestiçagem, indicando-a em suas elaborações como uma das causas degenerativas da população. Em suas palavras, o “cruzamento de raças tão diferentes antropologicamente, como são as raças branca, negra e vermelha, resultou num produto desequilibrado e de frágil resistência física e moral” (Ibidem, p. 1161).

Mas se o modelo original das teorias raciais tinha como um de seus fatores a condenação da mestiçagem – visão compartilhada aqui por Nina Rodrigues –, foram vários os autores que no Brasil postularam uma visão distinta sobre a questão, numa reelaboração daquelas teorias de modo a responder às especificidades da formação populacional do país. Mantendo a premissa de hierarquia entre as raças, buscavam um caminho para transformação do Brasil num país branco – o que corresponderia, em seu entendimento, à modernização, civilização e progresso. Eis, então, que a miscigenação passou a ser compreendida não mais como fator de degeneração, mas sim como passagem para um futuro branqueado.

Fazendo-se um casamento entre modelos evolucionistas (que acreditavam que a humanidade passava por etapas diferentes de desenvolvimento) e darwinismo social (que negava qualquer futuro na miscigenação racial) – arranjo esse que, em outros contextos acabaria em separação litigiosa –, no Brasil as teorias ajudaram a explicar a desigualdade como inferioridade, mas também apostaram em uma miscigenação positiva, contanto que o resultado fosse cada vez mais branco (SCHWARCZ, 2012, p. 39).

Buscamos a partir dessas referências localizar em que circunstâncias históricas se apresentaram as elaborações das teorias raciais no Brasil, compreendendo um contexto em que as indicações de uma aproximação da abolição da escravidão e, depois, sua concretização, colocaram em pauta quais seriam os caminhos para a conformação do povo brasileiro num futuro que deveria confluir para as promessas da modernidade.

O alto contingente de africanos trazidos para o trabalho escravo deixava como herança uma população negra que, para as elites e seus intelectuais, configurava-se como uma mancha a ser apagada, como veremos mais à frente. Ignorando ou recusando a história e os acúmulos de conhecimentos e construções protagonizados por diversos povos africanos, entendiam que civilização e progresso correspondiam ao branco. Branco, portanto, deveria ser o futuro.

E se a miscigenação passou a ser entendida como um caminho para o futuro, isso não significava a valorização do contato com a população negra, mas sim uma via para a sua gradativa eliminação. Mantinha-se, portanto, a noção de hierarquia entre as raças. A própria suposição de que o branco prevaleceria sobre o negro no processo de mistura indica a premissa de que o primeiro seria a raça superior.

As elaborações das ciências acerca da noção de raça deram passos apontando para outros rumos em meados do século XX. Tendo como marco o fim da II Guerra Mundial, que havia deixado um terrível legado com o holocausto, empreendeu-se um esforço internacional refutando as tentativas de legitimação de desigualdades entre os diferentes povos e de processos de genocídio.

Foi nesse contexto, e com o apoio institucional da Unesco, que patrocinou três reuniões sobre o tema – nos anos 1947, 1951 e 1964 –, que se tentou deslocar a importância biológica do termo *raça*, limitando-o a um conceito taxinômico e meramente estatístico. Compostos de cientistas sociais e geneticistas, os encontros chegavam a conclusões quase culpadas acerca do assunto ao admitir que o fenótipo era apenas um pretexto físico e empírico. [...] O conceito deixava, assim, de ser considerado natural, já que denotava uma classificação social baseada numa atitude negativa para com determinados grupos (SCHWARCZ, 2012, p. 33).

As pesquisas no campo da biologia avançaram de modo a que hoje os cientistas afirmam a não existência de raças a partir dos conhecimentos da genética.

(...) os biólogos afirmaram recentemente, se bem que o suspeitassem havia muito tempo, que as diferenças genéticas globais entre as raças humanas são assombrosamente pequenas. Embora a frequência dos diferentes estados de um gene varie entre as raças, não encontramos “genes raciais”, ou seja, estados estabelecidos em certas raças e ausentes em todas as demais (GOULD, 2014, p. 345).

Voltamos, então, à questão que apresentamos no início do capítulo. Se não existem raças humanas, como o demonstram as ciências naturais, o que justifica o uso de tal conceito até os dias de hoje? Continuamos utilizando “raça” no âmbito social, tendo em vista que as desigualdades se produziram e se mantêm baseadas nas diferenças que foram marcadas – no caso do Brasil, marcadas fenotipicamente principalmente na cor da pele, na textura do cabelo, no formato do nariz e dos lábios.

Ou seja, demonstrar as limitações do conceito biológico, desconstruir o seu significado histórico, não leva a abrir mão de suas implicações sociais. Com efeito, raça persiste como representação poderosa, como um marcador social da diferença – ao lado de categorias como gênero, classe, região e idade, que se relacionam e retroalimentam – a construir hierarquias e delimitar discriminações (SCHWARCZ, 2012, p. 33-34).

Entendemos raça, portanto, como uma construção social, política e cultural.

Nesse contexto, podemos compreender que a identificação de raças é, na realidade, uma construção social, política e cultural produzida no interior das relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significa, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que aprendemos a ver negros e brancos diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto dessas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas (MUNANGA & GOMES, 2006, p. 176).

Nesse sentido, compreendemos a importância dada pelas organizações do Movimento Negro à afirmação positiva do pertencimento racial e o esforço para evidenciar como a questão racial marcou a formação da sociedade brasileira. Como demonstra Nilma Lino Gomes (2012a), desde o início do século XX até os dias atuais, foram várias as iniciativas das organizações do Movimento Negro para explicitar a centralidade da raça nos diversos âmbitos da nossa realidade social.

A utilização do conceito se fez e se faz, portanto, atribuindo-lhe outro sentido “relacionado ao reconhecimento da diferença entre grupos humanos, sem atribuir qualidades positivas ou negativas, ao reconhecimento da condição das origens ancestrais e identidades próprias de cada um deles” (MUNANGA & GOMES, 2006, p. 175).

Gomes (2012a) retoma e aprofunda essa ressignificação da raça, que envolve uma releitura histórica, uma análise sobre o lugar das relações étnico-raciais no tempo presente e uma perspectiva de transformação dessa realidade.

Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos (GOMES, 2012a, p.731).

A autora indica nesse processo a ressignificação e também a politização da raça, de modo que o Movimento Negro explicita a construção da ideia de raça num contexto permeado por relações de poder, combatendo assim visões baseadas numa suposta inferioridade da população negra.

Raça assume, portanto, um lugar político na luta pela eliminação das desigualdades construídas historicamente e que destinaram à população negra condições desfavoráveis nos diversos âmbitos da vida. Se em determinado período histórico raça foi utilizada por uma intelectualidade comprometida com os projetos das elites e serviu para tentar legitimar tais desigualdades, partindo-se da premissa de hierarquia baseada em características inatas, por outro lado, o Movimento Negro deu um significado distinto a raça, compreendendo-a como uma construção social, contestando aquelas elaborações e apresentando perspectivas de transformação para a sociedade brasileira.

Em nosso entendimento, na abordagem de Gomes (2012a) é possível visualizar que raça assume não somente um caráter político, como também analítico para a compreensão da realidade. A autora, aliás, salienta a importância de que membros do movimento tenham se inserido na academia, pesquisando e produzindo elaborações sobre as relações étnico-raciais.

De todo modo, vale ainda trazer outra contribuição, que nos chama atenção para a importância da raça como “categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de ‘cor’ enseja são efetivamente raciais e não apenas de ‘classe’” (GUIMARÃES, 2002, p. 50). O autor insiste sobre a necessidade do uso de tal conceito:

Uma vez atingido o estágio do não-racialismo e não-racismo científicos, ou seja, uma vez estabelecidas pelas ciências a inexistência de raças humanas e a inexistência de hierarquias inatas entre os grupos humanos, durante um bom tempo, precisaremos ainda usar a palavra “raça” de um modo analítico, para compreender o significado de certas classificações sociais e de certas orientações de ações informadas pela ideia de raça (Ibidem, p. 53).

Ele propõe uma reelaboração sociológica do conceito de raça, reafirmando que não se trata de retomar a antiga noção biológica. Nesse sentido, argumenta:

O respaldo científico de que precisam os militantes anti-racistas brasileiros, portanto, não está em ressuscitar a idéia de “raça” biológica ou uma raciologia ultrapassada, invertendo os termos do racismo científico do século passado. O respaldo de que precisam resultará da reelaboração sociológica do conceito de raça. Conceito este que deverá, ao mesmo tempo: 1) reconhecer o peso real e efetivo que tem a idéia de raça na sociedade brasileira, em termos de legitimar desigualdades de tratamento e de oportunidades; 2) reafirmar o caráter fictício de tal construção em termos físicos e biológicos e; 3) identificar o conteúdo racial das “classes sociais” brasileiras (GUIMARÃES, 2002, p. 55-56).

Compreendemos, assim, que o conceito de raça se justifica no campo das ciências humanas e faz-se necessário para a análise do processo histórico e atual, marcado por desigualdades que ainda colocam a população negra nos patamares mais baixos da pirâmide social. Reafirmamos a relevância de elaborações com as quais dialogamos nessa breve apresentação que contribuem no sentido de: desconstruir as ideias que postularam a inferioridade da população negra e a superioridade da população branca; explicitar a manutenção das desigualdades mesmo após a comprovação da não existência de raças humanas a partir das ciências biológicas; e formular análises e proposições visando a eliminação dessas desigualdades nos diferentes âmbitos da sociedade, como mercado de trabalho, educação, saúde etc.

Aproveitamos, ainda, para apresentar uma observação sobre a utilização da expressão “étnico-racial”, que adotamos em nosso trabalho, compartilhando da compreensão de Nilma Lino Gomes exposta a seguir:

A expressão “étnico-racial” é usada [...] para enfatizar que, ao elegermos a raça como categoria central de análise, não abandonamos a etnia como um dos aspectos que nos ajudam a compreender as várias questões que envolvem a população negra, no Brasil, e a construção das suas identidades. O termo “étnico-racial”, ao nos referirmos ao segmento negro da população, abarca tanto a dimensão cultural (linguagem, tradições, religião, ancestralidade), quanto as características fenotípicas socialmente atribuídas àqueles classificados como negros (pretos e pardos, de acordo com as categorias censitárias do IBGE) (GOMES, 2012a, p. 742).

Consideramos que a dimensão cultural é parte da complexidade dos processos históricos que envolvem brancos, negros, indígenas. Nesse sentido, cabe um olhar atento para essa dimensão, nunca desconectada de outros âmbitos da vida social e sempre permeada pelas relações de poder. Desse modo, utilizamos a expressão “relações étnico-raciais”, compreendendo-a como uma forma de indicar o compromisso com uma análise abrangente, que dê conta das dimensões cultural e racial em suas conexões.

2.2 Considerações sobre o branqueamento

As pesquisas sobre branqueamento apresentam elementos fundamentais para a compreensão da dinâmica do racismo em nosso país.

Algumas elaborações trazem investigações alargando seu olhar no espaço e no tempo, localizando expressões de um ideal de branqueamento em processos como o expansionismo árabe-islâmico e europeu-cristão, chegando à colonização do continente americano (LOPES, 2015).

Considerando os objetivos do nosso trabalho, nos deteremos no processo de branqueamento ocorrido a partir do século XIX no Brasil, pontuando ainda que projetos semelhantes foram empreendidos em outros países do continente. Recorrendo a estudos de Elisa Larkin do Nascimento, Domingues (2004) aponta o branqueamento como um projeto que não se restringiu ao Brasil, abrangendo outros governos da América Latina. Ainda que em menor escala, alcançou países como Chile, Argentina, Uruguai, Paraguai, além dos países do Caribe: Jamaica, Cuba, Porto Rico e República Dominicana.

Buscando compreender a dinâmica do branqueamento em nosso país, partimos da definição de Domingues (2004, p. 253) que destaca dois sentidos fundamentais:

O branqueamento é uma categoria analítica que vem sendo usada com mais de um sentido. Ora ele é visto como a interiorização dos modelos culturais brancos pelo segmento negro, implicando a perda do seu *éthos* de matriz africana; ora é definido como o processo de “clareamento” concreto da cor da pele da população brasileira, registrado, sobretudo, pelos censos oficiais e previsões estatísticas do final do século XIX e início do XX.

Entendemos que essas duas dimensões – o projeto de mudanças concretas no contingente populacional no que tange à raça e os aspectos ideológicos construídos a partir de um modelo branco – se desenvolveram em profunda relação, como poderemos visualizar mais à frente.

A abolição da escravidão trouxe à elite do país a questão sobre qual seria o destino da população negra, como já pontuamos anteriormente. Décadas antes da Lei Áurea, aliás, já se debatia publicamente sobre o assunto (MENDONÇA, 2001; AZEVEDO, 2004). Muito distante de qualquer plano que garantisse aos negros direitos relacionados ao mercado de trabalho, educação, moradia etc., o que se expressava era a aspiração de constituição de uma nação moderna, concatenada com valores europeus da época, compreendendo ideais de civilização e progresso. Nesse projeto, não havia lugar para o negro. Mais que isso: era

necessário que a população negra desaparecesse ao longo do tempo, alcançando-se, enfim, uma população branca.

A partir da convicção da necessidade de transformação da população, de modo a gradualmente, tornar o Brasil um país branco, intelectuais apresentaram prognósticos sobre tal empreitada: as previsões de extinção do negro variavam entre cinquenta a duzentos anos. Um desses intelectuais foi João Batista de Lacerda, médico, antropólogo e diretor do Museu Nacional. Como delegado no I Congresso Universal de Raças, realizado em Londres no ano de 1911, Lacerda apresentou a previsão de desaparecimento dos negros e índios no Brasil no período de um século (DOMINGUES, 2004; SCHWARCZ, 2012).

Já o antropólogo Roquete Pinto, na condição de presidente do I Congresso Brasileiro de Eugenia, ocorrido no Rio de Janeiro em 1929, exibiu a previsão de que em 2012, a população seria composta por 80% de brancos e 20% de mestiços, desaparecendo-se os negros e indígenas em seu prognóstico (SCHWARCZ, 2012).

O projeto de branqueamento foi elaborado por uma intelectualidade da época, mas não correspondia somente a seus valores e concepções. Respondia a interesses da elite do país e foi adotado como um projeto de Estado visando a formação de uma nação que deveria se caracterizar a partir de um modelo europeu – portanto, branco – de civilização, modernidade, progresso. A produção intelectual do advogado e historiador Oliveira Viana (1922; 1959) ilustra essa relação.

Seguidor das teorias raciais, tornou-se o principal porta-voz da ideologia racial do Estado brasileiro no início do século XX, como aponta Domingues (2004). Oliveira Viana (1922) elaborou um ensaio introdutório para o censo de 1920, que se tornou publicação oficial do governo. Intitulado *Evolução do povo brasileiro*, o texto apresenta um prognóstico de “arianização” da população no Brasil. Reafirmando seu compromisso com as teorias que defendiam a existência de hierarquias entre as raças, o autor insiste na inferioridade do negro, caracterizando-o como bárbaro e incapaz de civilizar-se e assimilar a cultura ariana. Em sua visão, com o fim da escravidão, revelou-se de forma mais aguda tal incapacidade:

Quando sujeitos à disciplina das senzalas, os senhores os mantêm dentro de certos costumes de moralidade e sociabilidade, que os assimilam, tanto quanto possível, à raça superior; desde o momento, porém, em que, abolida a escravidão, são entregues, em massa, à sua própria direção, decaem e chegam progressivamente à situação abastardada, em que vemos hoje (VIANA, 1922 apud DOMINGUES, 2004, p. 260).

As condições de vida extremamente precárias a que a população negra foi submetida no pós-abolição são apontadas, assim, não como responsabilidade do Estado, mas sim como indicação da inferioridade e incapacidade dos negros para reorientar suas próprias vidas. Um dos fatores que incidiriam para o branqueamento futuro relacionava-se, aliás, a tais condições, que envolviam, entre outros aspectos, alto índice de mortalidade entre a população negra e um “estado de penúria social, que impelia o negro ao alcoolismo e aos vícios nocivos” (DOMINGUES, 2004, p. 261). Além disso, Oliveira Viana (1922) aponta como fatores que provocariam o branqueamento: a inferioridade fisiológica e psicológica do negro em relação ao branco, o processo de miscigenação e a entrada no país de um grande número de pessoas brancas através da imigração. Ele estabelece uma relação entre miscigenação e imigração, inclusive, de modo que esta aumentaria a quantidade de pessoas brancas disponíveis para miscigenar-se com a população mestiça.

Esse admirável movimento imigratório não concorre apenas para aumentar rapidamente, em nosso país, o coeficiente da massa ariana; mas também, cruzando-se e recruzando-se com a população mestiça, contribui para elevar, com igual rapidez, o teor ariano do nosso sangue (VIANA, 1922 apud DOMINGUES, 2004, p. 261).

Domingues (2004) destaca ainda que Oliveira Viana apontava na “arianização” uma mudança que envolvia não somente a cor, mas também qualidades físicas como a beleza. Para Viana (1922), o imigrante era “um tipo plasticamente perfeito”. Vemos, assim, expressar-se na produção intelectual do início do século XX – no caso específico do ensaio mencionado, publicado pouco mais de três décadas depois da abolição da escravidão – concepções que reafirmam uma hierarquia racial e colocam o branco como raça superior, ocupando o lugar de belo – além de civilizado.

Como mencionamos, o ensaio de Oliveira Viana (1922) foi publicado num documento oficial – o censo de 1920 –, deixando registrada uma posição que não refletia apenas a visão de um grupo de intelectuais, mas configurava-se, assim, como projeto de Estado. Como destaca Petrônio Domingues (2004, p. 262): “Esse documento é uma prova cabal de que o governo brasileiro era avalista do projeto de branqueamento da nação. Daí, talvez, o fato de o racismo ter influenciado muitas das políticas públicas daquela época”.

Vários outros intelectuais apresentaram publicações no início do século XX em que compartilhavam do plano de tornar a população cada vez mais branca. Pelas limitações de nosso trabalho, não nos deteremos em suas elaborações. Cabe apenas citar alguns trabalhos, mencionados por Domingues (2004), tais como: o livro *Retrato do Brasil*, de Paulo Prado,

publicado em 1928; o artigo *Branços de toda cor*, de João Ribeiro, publicado em 1923; e o livro *Populações paulistas* de Alfredo Ellis Júnior, publicado no início da década de 1930. Oliveira Viana (1922) não estava só, uma geração de intelectuais empenhava-se em pensar e contribuir para o planejamento de um país que deveria branquear-se.

Mas antes mesmo da virada do século, o anseio por transformar o Brasil num país branco se registrou nos debates que abordavam a transição do trabalho escravo ao trabalho livre. Intelectuais e parlamentares deixaram registros que confluem para o mesmo projeto: inserir no país trabalhadores europeus, que em sua visão cumpririam bem o papel de trabalhadores livres nos marcos da construção de um país moderno. A pretensão de deixar para trás a história de escravidão, que reformadores entendiam como um modelo arcaico e irracional, envolvia apagar também a presença negra na população.

Celia Maria Marinho de Azevedo (2004) aborda registros da segunda metade do século XIX, como os escritos de Aureliano Cândido de Tavares Bastos ao longo da década de 1860. Formado em Direito, ocupando o cargo de deputado na província de São Paulo, dedicou-se ao projeto imigrantista e fundou em 1866 a Sociedade Internacional de Imigração. Ele defendia o fim da escravidão, mas não por uma preocupação humanitária em relação à população negra. Afirmava que o trabalho do branco era três vezes mais produtivo e entendia que os malefícios da escravidão estavam relacionados diretamente à inferioridade inata dos negros. Eram as teorias raciais expressando-se no campo político e econômico, servindo de base para os argumentos daqueles que decidiam no parlamento sobre iniciativas de impulso à imigração europeia.

Se antes a ideia de inferioridade dos negros era utilizada na tentativa de justificar e legitimar a escravidão de africanos e seus descendentes, no cenário em que se revelava aproximar-se o fim daquele regime de trabalho, a convicção das elites quanto à superioridade inata dos brancos – ou seja, de sua própria superioridade – apresentava-se como base para um projeto em que o trabalho livre deveria ser ocupado por imigrantes europeus.

Sob a influência das teorias científicas raciais que então se produziam na Europa e nos Estados Unidos e açados pela percepção de que o fim da escravidão se avizinhava cada vez mais, vários reformadores passaram a tratar do tema do negro livre não mais do ângulo inicialmente proposto – o da coação do ex-escravo e demais nacionais livres ao trabalho –, mas sim da perspectiva de sua substituição física pelo imigrante tanto na agricultura como nas diversas atividades urbanas (AZEVEDO, 2004, p. 51).

Azevedo (2004) chama atenção para o fato de que parte considerável da historiografia afirmou como motivação para a imigração a falta de trabalhadores, ao que contesta,

demonstrando estar explícito em registros como os de Tavares Bastos que o projeto era de substituir os trabalhadores negros pelos trabalhadores brancos, de origem europeia, estes vistos como “agentes da civilização”.

Clóvis Moura (1988) também abordou profundamente esse processo, apontando que

O auge da campanha pelo branqueamento do Brasil surge exatamente no momento em que o trabalho escravo (negro) é descartado e substituído pelo assalariado. Aí coloca-se o dilema do passado com o futuro, do atraso com o progresso e do negro com o branco como trabalhadores. O primeiro representaria a animalidade, o atraso, o passado, enquanto o branco (europeu) era o símbolo do trabalho ordenado, pacífico e progressista. Desta forma, para se modernizar e desenvolver o Brasil só havia um caminho: colocar no lugar do negro o trabalhador imigrante, descartar o país dessa carga passiva, exótica, fetichista e perigosa por uma população cristã, europeia e morigerada (MOURA, 1988, p. 79).

A suposta escassez de trabalhadores nacionais para as demandas da economia da época não se indicavam simplesmente por uma falta quantitativa, mas ligava-se ao argumento de que a população negra, que havia servido durante quase quatro séculos para o trabalho sob as condições de escravidão, não cumpriria de modo qualitativo as exigências que trazia o trabalho livre. Criava-se o que Clóvis Moura (1988) indica como o mito da incapacidade do negro para o trabalho, atribuindo estereótipos como cachaceiros, indolentes, não dedicados ao trabalho. Ao trabalhador branco, por sua vez, eram conferidas qualidades como honestidade, perseverança, estabilidade em relação ao trabalho. Era entendido como um tipo de trabalhador superior racial e culturalmente.

Abordagens do século XX sobre o processo de transição ao trabalho livre, embora profundamente críticas à escravidão e à ideia de hierarquia inata entre brancos e negros, afirmaram a ideia de que os negros libertos teriam apresentado uma rejeição ao trabalho, por associá-lo às condições de violência e maus-tratos vivenciados durante a escravidão. Mendonça (2001) aponta nesse sentido autores como Fernando Henrique Cardoso, Florestan Fernandes e Octavio Ianni.

Azevedo (2004) debate com esses autores, questionando a ideia de marginalização inevitável do negro pelas heranças trazidas pela experiência anterior à liberdade. A autora refuta aspectos como a falta de autodisciplina e senso de responsabilidade por parte do negro liberto – segundo Florestan Fernandes – ou até mesmo um baixo nível mental – segundo Celso Furtado –, todos compreendidos como consequências da escravidão. Ela explicita o caráter racista que fundamentou o projeto de imigração europeia e contesta a premissa de inevitabilidade dos fatos no estudo historiográfico. Ou seja, aponta que a marginalização da população negra não era a única possibilidade no pós-abolição.

Ainda no debate sobre suposta tendência do negro ao ócio após liberto, Ramatis Jacino (2008) em estudo sobre o branqueamento do trabalho afirma:

[...] não houve uma “opção pelo ócio” por parte do ex-escravo, pois, ao se tornarem livres, os negros permaneceram exercendo profissões similares às que desenvolviam enquanto cativos. A sua exclusão do trabalho e dos setores econômicos mais importantes deu-se pela ação de leis, de medidas empresariais e governamentais e devido à absorção, pelo senso comum, da “ideologia do branqueamento”, elaborada nos centros acadêmicos do Império (JACINO, 2008, p. 152).

Ou seja, o caminho dos trabalhadores negros ao desemprego ou à ocupação em funções precárias e pouco valorizadas no contexto do trabalho livre não ocorreu por sua opção. Ao contrário, a organização da economia tratou de deslocá-los, promovendo-se a imigração e valorizando-se o trabalhador branco.

Jacino (2008) aponta que a situação de marginalidade do negro na sociedade pós-abolição não ocorreu por algum tipo de descuido, mas exatamente pelas próprias políticas da elite da época.

A marginalidade econômica, conseqüentemente social e política, daquele contingente populacional não foi por omissão da classe dominante e, sim, por suas ações, que tiveram origem na lógica capitalista de se manter um exército de reserva, mas também na concepção ideológica baseada no darwinismo social e na eugenia que contribuíram para elaboração do pensamento conhecido como “ideologia do embranquecimento”, absorvida pelo senso comum e materializada no racismo cotidiano que se manifestou – e se manifesta – no não reconhecimento do ex-escravo e seus descendentes como cidadãos plenos de direitos (Ibidem, p. 156).

A realidade do negro no pós-abolição caracteriza-se, assim, pela recusa de sua presença nos setores mais dinâmicos e valorizados do mercado de trabalho. Além disso, compondo a parte da população que deveria deixar de existir no projeto de futuro pensado pela elite, não contou com políticas de Estado que garantissem a efetivação de direitos ligados a educação, saúde, moradia etc. Nesse contexto, aparece ainda a repressão sistemática, como aponta Costa (2008). A autora mostra que depois da abolição ampliaram-se os mecanismos de uso da força policial e as medidas legais restritivas. Por exemplo, fortaleceu-se a repressão ao comércio ambulante e às festividades praticadas pela população negra. Também se criaram novas instituições para conter aqueles tidos como criminosos, loucos, mendigos, menores abandonados. Em algumas cidades, chegou-se a proibir dar abrigo por mais de três dias a pessoas libertas desempregadas sem o aviso à polícia.

O mesmo Estado que concretizou políticas desse tipo, por outro lado, empreendeu o projeto imigrantista, subvencionando a vinda dos europeus que branqueariam a população e

contribuiriam para a formação de uma nação civilizada e moderna. Azevedo (2004) aponta a década de 1840 como marco inicial do projeto imigrantista com a contratação de trabalhadores europeus na condição de parceiros na fazenda Ibicaba (interior de São Paulo) do senador Nicolau Vergueiro. Na década de 1870, o projeto ganhou impulso. Lopes (2015) ressalta a aprovação de uma lei em 1871 que autorizou a emissão pelo governo de apólices para o pagamento de passagens dos imigrantes. No mesmo ano, um decreto imperial aprovou o Estatuto da Associação Auxiliadora da Colonização e Imigração. Estavam traçadas as condições para o Estado financiar a vinda dos trabalhadores europeus, destinados principalmente para os empreendimentos na cafeicultura de famílias como os Prado, os Souza Queiroz, dentre outras.

O estado de São Paulo ocupou o lugar de vanguarda nesse processo de imigração. Tendo como fonte o Boletim da Diretoria de Terras, Colonização e Imigração publicado em 1937, Domingues (2004) nos revela que de 1827 a 1929 entraram no estado 2.522.337 imigrantes. O decênio mais intenso foi de 1890-1899 – ou seja, logo após a abolição da escravidão – com a entrada de 735.076 imigrantes, seguido pelo período de 1920-1929 atingindo o número de 712.436 entradas.

Se a imigração europeia foi planejada e realizada tendo em vista o projeto de branqueamento progressivo da população, a possibilidade de imigração de pessoas negras ao Brasil foi negada veemente, como podemos verificar nas atas de trabalho do I Congresso Brasileiro de Eugenia realizado em 1929 na cidade do Rio de Janeiro, já mencionado acima:

[...] seria inadmissível que consentíssemos a entrada de imigrantes da raça negra. A nossa finalidade nacional orienta-se no sentido da elaboração de uma civilização do tipo europeu e para atingir esse objetivo temos a necessidade de não agravar, com o acréscimo de elementos étnicos alheios à raça branca, a desvantajosa posição em que nos encontramos no continente, em relação a outros povos mais imunes do que nós da mistura de raças coloridas (CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA, 1929 apud DOMINGUES, 2004, p. 258-259).

Estava declarado e reafirmado um projeto que deixava bem explícito quem era bem-vindo nessas terras. À imigração europeia, subvenções e elogios. Por outro lado, a promessa do desaparecimento da população negra e o repúdio frente a qualquer possibilidade de entrada de imigrantes de origem afro.

Tendo visualizado brevemente as expressões do projeto de branqueamento ligados ao imigrantismo europeu, retomemos o outro aspecto destacado anteriormente: a miscigenação. Domingues (2008) contribui novamente, demonstrando que a teoria do branqueamento compreende a miscigenação como mecanismo de branqueamento considerando suas

premissas fundamentais: o cruzamento tende ao clareamento devido à superioridade biológica do branco em relação ao negro; além disso, aponta uma busca das pessoas por parceiros mais claros, gerando mestiços que tenderiam a branquear-se cada vez mais, não somente do ponto-de-vista físico como também cultural.

Essa disposição a branquear-se nos remete ao segundo sentido conferido à categoria branqueamento: a dimensão ideológica – o primeiro, lembremos, diz respeito ao projeto de transformação da população, concretamente branqueando-a num processo gradativo. Destacamos como Clóvis Moura (1988, p. 69) aborda essa problemática:

Há uma visível desarticulação nessa nova ordenação que atinge as populações não-brancas em geral e o negro em particular, no momento em que a nação brasileira emerge para o desenvolvimento do modelo de capitalismo dependente. Essa desarticulação não se realiza, porém, apenas no plano estrutural, mas desarticula, também, a consciência étnica do próprio segmento não-branco. O *branqueamento* como ideologia das elites de poder vai se refletir no comportamento de grande parte do segmento dominado que começa a fugir das suas matrizes étnicas, para mascarar-se com os valores criados para discriminá-lo.

A busca por aceitação numa sociedade que tem o branco como ideal implica, desse modo, na tentativa de aproximar-se cada vez mais das características daquele ideal. A premissa de “quanto mais branco, melhor” passa a compor o imaginário nessa sociedade, sendo incorporado inclusive por parcelas da população negra. Numa realidade marcada pela miscigenação, a mensagem ao mestiço indica o sentido de tentar tornar-se cada vez mais branco, seja em suas características físicas ou culturais, implicando na negação de expressões da cultura negra, por exemplo.

Em estudo realizado por Virgínia Leone Bicudo na década de 1940 – sua dissertação de mestrado pela Escola Livre de Sociologia e Política –, a autora aponta a seguinte dinâmica:

Tal possibilidade de alcançar status de branco dá evidências da situação racial em São Paulo. As restrições do branco para o mulato atuam na proporção em que o indivíduo apresenta traços negroides associados a traços de personalidade com valores de status inferior. À medida que o indivíduo “branqueia” na cor e na personalidade, encontra maior aceitação social (BICUDO, 2010, p. 122).

Comprendemos que o branqueamento enquanto ideologia tem amplo alcance, de modo a balizar atitudes e pensamentos tanto de negros como de brancos, verificáveis no cotidiano, assim como identificou Bicudo em entrevistas realizadas durante sua pesquisa. Se o ideal é ser branco, quem o é está posicionado num lugar de vantagem – concretamente pelas condições histórico-sociais de desigualdade racial, mas também no âmbito mais subjetivo. O

branqueamento enquanto ideologia entre a população negra expressa-se nas diferentes formas de aproximar-se ao máximo do branco – o desejo de miscigenação com o intuito de gerar filhos mais claros é uma dessas expressões.

Como mencionamos anteriormente, o projeto de branqueamento não se restringiu ao Brasil. Em sua análise sobre os efeitos do processo de colonização francesa na Martinica, o psiquiatra, filósofo, revolucionário Frantz Fanon dedicou especial atenção às consequências na subjetividade da população negra. Ainda que aquele processo histórico de colonização carregue suas particularidades, observamos aspectos semelhantes quanto à inculcação do desejo de branqueamento entre negros e negras.

Pois, afinal de contas, é preciso embranquecer a raça; todas as martinicanas o sabem, o dizem, o repetem. Embranquecer a raça, salvar a raça, mas não no sentido que poderíamos supor: não para preservar a “originalidade da porção do mundo onde elas cresceram”, mas para assegurar sua brancura. [...] O número de frases, de provérbios, de pequenas linhas de conduta que regem a escolha de um namorado é extraordinário nas Antilhas. O importante é não sombrear de novo no meio da negrada, e qualquer antilhana se esforçará em escolher, nos seus flertes ou relações, o menos negro (FANON, 2008, p. 57).

Além da expressão do desejo de branqueamento exposto na formação dos casais e famílias, o autor chamou atenção para os aspectos culturais: para parecer branco era importante falar bem o francês, apropriando-se da língua metropolitana, e conhecer a cultura europeia, tomando-a como sua. Comprometido com a luta anticolonial e refletindo permanentemente sobre os caminhos para um processo de transformação radical, Fanon desenvolveu uma análise psicológica, chamando sempre atenção para a necessidade de tomada de consciência dos aspectos econômicos e sociais da realidade. Destacou dois âmbitos em que se desenvolve o complexo de inferioridade: primeiramente, econômico; em seguida, pela interiorização ou, em suas palavras, “epidermização” dessa inferioridade.

Se por um lado há um processo de inferiorização do negro, por outro o branco aparece como superior, ainda que seja minoritário no contingente da população nos países colonizados.

O colonizador, se bem que “em minoria”, não se sente inferiorizado. Há na Martinica duzentos brancos que se julgam superiores a trezentos mil elementos de cor. Na África do Sul, devem existir dois milhões de brancos para aproximadamente treze milhões de nativos, e nunca passou pela cabeça de nenhum nativo sentir-se superior a um branco minoritário. [...] A inferiorização é o correlato nativo da superiorização européia. Precisamos ter a coragem de dizer: *é o racista que cria o inferiorizado* (FANON, 2008, p. 90).

Como vimos, o projeto de branqueamento no Brasil também afirmou ao branco características positivas como beleza, civilidade, disciplina etc., que justificariam a necessidade de sua hegemonia na própria composição da população. Esse discurso não se restringiu aos debates da época. Elaborou-se como ideologia que alcança os nossos dias, expressando-se no mercado de trabalho, meios de comunicação, instituição escolar, entre outros.

Como aponta Lilia Schwarcz (2012, p. 11), “A cor branca, poucas vezes explicitada, é sempre uma alusão, quase uma benção; um símbolo dos mais operantes e significativos, até os dias de hoje”. A ideologia do branqueamento mantém-se atuante e consegue ser eficaz de um modo que sequer necessita mencionar diretamente o branco, pois ele já está posto como ideal e norma.

2.3 Mito da democracia racial

Não temos a pretensão de desenvolver aqui um debate exaustivo sobre o mito da democracia racial. Nosso objetivo aponta no sentido de compreender, em linhas gerais, as bases para o discurso de que no Brasil teria se conformado um cenário de harmonia entre as raças, discurso este que se propagou ao longo do século XX, especialmente a partir da década de 1930. Vejamos, primeiramente, algumas contribuições.

Petrônio Domingues (2005) apresenta uma leitura histórica sobre o mito da democracia racial especificamente em São Paulo, a partir da qual postula que o discurso das elites nas primeiras décadas do pós-abolição já afirmava a igualdade de oportunidades entre brancos e negros – não como ideal, mas como fato dado. Tal discurso se propagava enquanto na realidade a população negra enfrentava inúmeras barreiras de acesso ao mercado de trabalho, dentre outros âmbitos da vida social. Na compreensão do autor, as bases teóricas do mito da democracia racial já começavam a se consolidar no imaginário da sociedade naquele período.

O que queremos destacar a partir das contribuições de seu estudo são dois elementos fundamentais. O primeiro diz respeito à constatação da situação de profunda desigualdade entre brancos e negros nas primeiras décadas do pós-abolição e a contradição expressa no discurso da elite.

Neste novo contexto, os negros continuaram em desvantagem frente aos brancos e não podiam concorrer em condições paritárias; a cor não deixou de ser um fator restritivo ao sucesso individual e/ou do grupo [...] Pelo discurso da elite, contudo, o

fracasso na vida do negro devia ser interpretado como consequência das suas próprias deficiências, pois o sistema oferecia igualdade de oportunidade a todos, negros e brancos, indistintamente (DOMINGUES, 2005, p. 117).

O segundo elemento está diretamente na definição de democracia racial. O autor expõe: “Democracia racial, a rigor, significa um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial, e, em certa medida, um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação” (Ibidem, p. 116).

O pressuposto de que todos já teriam conquistado, na prática, as mesmas oportunidades, como expõe Domingues, aponta para uma culpabilização do negro pelas condições em que se encontrava. Em palavras bem diretas, é como se os negros não tivessem feito por merecer uma vida melhor, pois as condições estariam dadas. Clóvis Moura também aborda a questão da culpabilização da população negra com as seguintes palavras:

De um lado, ao se dizer que há uma democracia racial no Brasil, e, de outro, ao se verificar a alocação dessas etnias não-brancas no espaço social, chega-se à conclusão de que a sua inferiorização é decorrência das próprias deficiências ou divergências desses grupos e/ou segmentos com o *processo civilizatório*. Porque, se os direitos e deveres são idênticos, as oportunidades deverão também ser idênticas. Como tal não acontece, como veremos mais tarde, a culpa pelo atraso social desses grupos é deles próprios. Joga-se, assim, sobre os segmentos não-brancos oprimidos e discriminados, e do negro em particular, a culpa da sua inferioridade social, econômica e cultural (MOURA, 1988, p. 64).

Embora a realidade estivesse marcada pelas barreiras impostas à população negra no pós-abolição, o discurso de uma sociedade com iguais condições para todos se afirmou, muitas vezes comparando o Brasil com outros países, que estabeleceram uma segregação oficial, como os Estados Unidos, por exemplo.

Um aspecto fundamental no discurso de democracia racial refere-se à miscigenação, que foi apontada como um fator positivo, uma particularidade de nossa história que, supostamente, indicava a disposição para relações harmoniosas entre todos.

Grande parte da literatura especializada sobre relações interétnicas no Brasil conclui afirmando, por preferências ideológicas, que o Brasil é a maior *democracia racial* do mundo, fato que se evidencia na grande diferenciação cromática dos seus habitantes. Afirma-se, sempre, que o português, por razões culturais ou mesmo biológicas, tem predisposição pelo relacionamento sexual com etnias *exóticas*, motivo pelo qual consegue democratizar as relações sociais que estabelece naquelas áreas nas quais atuou como colonizador. O Brasil seria o melhor exemplo deste comportamento (Ibidem, p. 61).

Para Clóvis Moura, tal argumentação corresponde a uma ponte ideológica entre um fato biológico e um fato sociopolítico, ou seja, entre a miscigenação e a democratização. O

autor aponta que se tratam de dois processos independentes, ou seja, o contato e intercâmbio entre diferentes grupos não se configuram como elementos comprobatórios de igualdade racial na sociedade.

Chama-nos atenção o destaque que a miscigenação ocupa no discurso de democracia racial, tendo em vista que no século XIX a mestiçagem foi considerada por intelectuais defensores das teorias raciais como um fator de degeneração da população, como Nina Rodrigues, por exemplo. No entanto, a mestiçagem ganhou outras abordagens, ainda no século XIX. Sob o ideal de branqueamento da população, mantendo ainda convicções baseadas nas teorias raciais, intelectuais como Oliveira Viana e Silvio Romero passaram a defender a mestiçagem como caminho para tornar o Brasil um país cada vez mais branco.

Mas é a partir da década de 1930 que a mestiçagem passa a ser exaltada como um processo extremamente positivo, recorrendo ao passado colonial e elaborando uma imagem embelezada da mistura entre brancos, negros e indígenas nestas terras. Lilia Schwarcz (2012) nos apresenta um panorama desse movimento:

Mas, se nos finais do XIX e inícios do XX, o ambiente nacional encontrava-se carregado de teorias pessimistas com relação à miscigenação – que por vezes previam a falência da nação, por vezes o (necessário) branqueamento –, foi nos anos 1930 que o mestiço transformou-se definitivamente em ícone nacional, em um símbolo de nossa identidade cruzada no sangue, sincrética na cultura, isto é, no samba, na capoeira, no candomblé, na comida e no futebol. [...] tal forma extremada e pretensamente harmoniosa de convivência entre os grupos foi, aos poucos, sendo gestada como um verdadeiro mito de Estado, em especial a partir dos anos 1930, quando a propalada ideia de uma “democracia racial”, formulada de modo exemplar na obra de Gilberto Freyre, foi exaltada de maneira a menosprezar as diferenças diante de um cruzamento racial singular. [...] Assim, comparado ao período anterior, quando miscigenação significava no máximo uma aposta no branqueamento futuro da nação, esse contexto destaca-se na valorização diversa dada à mistura, sobretudo cultural, que repercute em momentos futuros (SCHWARCZ, 2012, p. 28-29).

A obra de Gilberto Freyre cumpre um papel destacado nas elaborações que apresentaram o Brasil como um país de relações raciais harmoniosas. Schwarcz destaca que a obra do autor pernambucano apresentou um novo modelo para a sociedade multirracial do Brasil, numa inversão do pessimismo predominante. O convívio entre brancos, negros e indígenas foi analisado a partir de um viés culturalista, abordando minúcias do cotidiano desde o período colonial. A vida privada foi destacada, apontando uma dinâmica de convivência cultural e miscigenação. Em suas elaborações, esse cenário apontava para uma sobreposição às desigualdades na sociedade.

Desse modo, Freyre entendia que o Brasil possuía especificidades em seu processo de formação histórica identificadas, dentre outros aspectos, a partir de uma abordagem elogiosa à

miscigenação. Recorremos novamente às discussões apresentadas por Schwarcz (2012, p. 49): “Era assim que o cruzamento de raças passava a singularizar a nação nesse processo que leva a miscigenação a parecer sinônimo de tolerância e hábitos sexuais de intimidade a se transformarem em modelos de sociabilidade”.

Freyre mantinha uma visão de superioridade e inferioridade, embora não reafirmasse teorias como aquelas baseadas em diferenças de estrutura do crânio – diferentes, por exemplo, do médico Nina Rodrigues, que se dedicara a esse tipo de elaboração. Contestando aquelas teorias, apresentava: “Já houve quem observasse o fato de que alguns homens notáveis têm sido indivíduos de crânio pequeno, e autênticos idiotas, donos de crânios enormes” (FREYRE, 2006, p. 378). No entanto, mantinha a convicção na existência de hierarquias: “Não se negam diferenças mentais entre brancos e negros. Mas até que ponto essas diferenças representam aptidões inatas ou especializações devidas ao ambiente ou às circunstâncias econômicas de cultura é problema difícil de apurar” (FREYRE, 2006, p. 380).

Schwarcz aponta ainda na obra do autor pernambucano uma glamourização de elementos como violência e sadismo existentes nas relações entre senhores e escravizados: “Senhores severos mas paternais, ao lado de escravos fiéis, pareciam simbolizar uma espécie de ‘boa escravidão’” (SCHWARCZ, 2012, p. 51).

Elegemos um trecho de *Casa-grande & senzala*, dentre muitos, que ilustram uma romantização da escravidão, apresentando casa grande e senzala numa proximidade cotidiana, tirando do centro o caráter conflituoso entre senhores e escravizados.

Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama de vento, a primeira sensação completa de homem. Do moleque que foi o nosso primeiro companheiro de brinquedo (FREYRE, 2006, p. 367).

Visualiza-se na abordagem de Freyre um cenário de proximidade, um cotidiano de morosidade, centrando-se em pequenos atos como se estes fossem voluntários. O “dar de mamar” aparece com uma leveza, difícil de conceber ao lembrar que a condição de amas de leite configurou-se como tarefa das mulheres escravizadas na casa grande, ou seja, submetidas ao trabalho forçado. A realização das tarefas domésticas eram obrigações a serem cumpridas, sob a ameaça permanente de sofrer violências físicas. Freyre, no entanto, suaviza mesmo as

violências drásticas sofridas pelas mulheres escravizadas – como nos casos de ciúmes manifestados pelas senhoras brancas através de atos como cortar os seios de mulheres negras que viam como desejadas por seus maridos.

Mais que isso, o estupro praticado por senhores contra mulheres escravizadas não aparecia em seus escritos sob essa denominação. Esse contato sexual do senhor com a mulher escravizada apresentava-se de modo abrandado e justificado, como podemos ver no trecho seguinte:

Não há escravidão sem depravação sexual. É da essência mesma do regime. Em primeiro lugar, o próprio interesse econômico favorece a depravação criando nos proprietários de homens imoderado desejo de possuir o maior número possível de crias. [...] Dentro de semelhante atmosfera moral, criada pelo interesse econômico dos senhores, como esperar que a escravidão – fosse o escravo mouro, negro, índio ou malaio – atuasse senão no sentido da dissolução, da libidinagem, da luxúria? O que se queria era que os ventres das mulheres gerassem. Que as negras produzissem moleques (FREYRE, 2006, p. 399).

A imagem de um passado escravista suavizado e a exaltação da miscigenação são elementos fundamentais em sua obra, de modo que principalmente o livro *Casa-grande & senzala* é referenciado sempre que se trata da categoria “democracia racial”, embora o termo exato não apareça assim formulado nesses escritos.

Freyre, no entanto, não estava só. Como destaca Schwarcz (2012), a miscigenação já era exaltada como característica nacional em outras produções no século XIX. Como exemplo, relembra o primeiro concurso do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) que recebeu ensaios a partir da questão “Como se deve escrever a história do Brasil”. O alemão Carl von Martius, autor do ensaio vencedor escrito em 1844, exaltou em seu texto a mistura “de gentes e cores” como uma particularidade do Brasil.

Schwarcz (2012) menciona ainda outros exemplos de autores que apresentaram caracterizações “no mínimo ambivalentes” a respeito das relações na sociedade escravocrata. Joaquim Nabuco é um dos nomes que ela aponta. De fato, revisitando o clássico *O Abolicionismo*, deparamo-nos com afirmações também suavizadas e até embelezadoras das relações entre senhores e escravizados, como no trecho a seguir:

A escravidão, por felicidade nossa, não azedou nunca a alma do escravo contra o senhor – falando coletivamente – nem criou entre as duas raças o ódio recíproco que existe naturalmente entre opressores e oprimidos. Por esse motivo, o contato entre elas foi sempre isento de asperezas, fora da escravidão, e o homem de cor achou todas as avenidas abertas diante de si (NABUCO, 1999, p. 25).

Nabuco parece falar de outra realidade. Qual o significado dessas “avenidas abertas diante de si”? Quais caminhos são esses que se abriram à população negra sem políticas de distribuição de terras e de acesso à educação, moradia e saúde; com uma política deliberada de substituição por trabalhadores livres imigrantes brancos? São questões que nos levam à reflexão sobre paradoxos entre a realidade e os discursos dos setores das elites, incluindo aqueles que defenderam a abolição da escravidão recusando, no entanto, o lugar da população negra como sujeitos históricos de sua própria libertação.

Voltemos à década de 1930. Se por um lado, neste período destaca-se a produção intelectual que aprofunda e sistematiza a ideia de que o Brasil desenvolveu em sua história relações harmoniosas entre brancos, negros e indígenas, ao mesmo tempo é quando a mestiçagem passa a ser exaltada como parte do discurso oficial do Estado. O mestiço é transformado em símbolo nacional e elementos culturais de origem afro passam por uma reconfiguração, de modo a clareá-los, como aponta Schwarcz (2012). É durante o Estado Novo que a capoeira e o samba passam a compor o rol de expressões culturais nacionais, após um processo de transformação de suas características. A autora narra esse processo, chamando atenção para as políticas culturais:

É nesse contexto também que uma série de intelectuais ligados ao poder público passa a pensar em políticas culturais que viriam ao encontro de “uma autêntica identidade brasileira”. Com esse objetivo é que são criadas ou reformadas diversas instituições culturais que visavam “resgatar” (o que muitas vezes significou “inventar”, ou melhor, “selecionar e recriar”) costumes e festas, assim como um certo tipo de história. [...] é só com o Estado Novo que projetos oficiais são implementados no sentido de reconhecer na mestiçagem a verdadeira nacionalidade (SCHWARCZ, 2012, p. 47-48).

A imagem de uma nação mestiça constituída sobre bases harmoniosas propagou-se internacionalmente, de modo que em meados do século XX, após o fim da II Guerra Mundial, o Brasil aparecia como um exemplo a ser seguido na construção de um mundo em que não se repetissem atrocidades como o holocausto. A partir de tal imagem foi aprovado em 1951 um importante projeto de pesquisa financiado pela UNESCO sobre as relações raciais no Brasil, com o intuito de propagar o nosso exemplo. Nas palavras de Clóvis Moura (1988, p. 30): “Nós éramos o laboratório onde se conseguiu a solução para os problemas étnicos em sentido planetário”. Os resultados, no entanto, apontaram para outro sentido.

Envolvendo pesquisadores(as) como Roger Bastide, Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, Virgínia Bicudo, entre outros, as investigações apontaram para as desigualdades persistentes entre brancos e negros mesmo décadas depois da abolição da escravidão.

Embora Bastide & Fernandes (2008) tenham afirmado que o negro liberto não estava em condições de competir com os imigrantes europeus no processo de transição ao trabalho livre por questões culturais e sociais – algo que foi contestado, como vimos anteriormente, quando trouxemos as contribuições de Célia Maria Marinho de Azevedo –, suas pesquisas contribuíram para evidenciar que o Brasil não era de fato o paraíso das relações raciais. Não nos alongaremos sobre os debates decorridos nesse contexto. Pontuamos, por ora, que além desses autores, outros intelectuais contribuíram na segunda metade do século XX para revelar as desigualdades raciais, apontando a democracia racial como um mito que não condiz com a realidade da sociedade brasileira, como Gonzalez & Hasenbalg (1982), Moura (1988) e Nascimento (1978).

O processo de reorganização do Movimento Negro na década de 1970, que culminou na formação do Movimento Negro Unificado, organização de nível nacional, teve como uma de suas marcas a denúncia da democracia racial como um mito, explicitando casos de discriminação racial ocorridos em vários espaços. De fato, as organizações do Movimento Negro cumpriram um papel importante ao “priorizar em sua luta a desmistificação do credo da democracia racial, negando o caráter cordial das relações raciais e afirmando que, no Brasil, o racismo está entranhado nas relações sociais” (GUIMARÃES, 2002, p. 56).

Trata-se de um embate ainda em curso. Para nossa pesquisa, interessa observar se esses discursos, debates e pesquisas se expressam no âmbito da educação, em especial no processo de formação docente – tanto nas publicações oficiais que serão analisadas como nos relatos de experiências obtidos através das entrevistas realizadas com professores(as) formadores(as) e educadores(as) que atuaram na promoção de políticas de formação continuada.

2.4 Racismo: concepções individualista, institucional e estrutural

Feitas as considerações anteriores sobre as relações raciais no Brasil em seu processo histórico, partindo-se das definições sobre raça e passando pelos debates sobre branqueamento e democracia racial, chegamos enfim à categoria racismo. Abordaremos aqui três concepções sobre racismo apresentadas por Sílvia Almeida (2018): individualista, institucional e estrutural.

Antes, vejamos algumas contribuições dialogando também com outros autores para a compreensão do que é o racismo. Começemos pelas diferenças e relações entre preconceito racial, discriminação racial e racismo. Por preconceito entende-se que:

[...] é um julgamento negativo e prévio que os membros de uma raça, de uma etnia, de um grupo, de uma religião ou mesmo de indivíduos constroem em relação ao outro. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido a qualquer custo, sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formada antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos (MUNANGA & GOMES, 2006, p. 181-182).

Os autores apontam que para superar o preconceito racial em nosso país é necessário superar o racismo e a discriminação racial, compreendendo que esses três processos se retroalimentam. A manutenção do preconceito relaciona-se a um sistema social em que se mantêm as desigualdades raciais em diversos âmbitos.

Sílvia Almeida (2018) também aponta que há relações entre os três conceitos e ao mesmo tempo chama atenção para as diferenças entre eles. Nesse sentido, afirma que o preconceito pode ou não se manifestar como discriminação:

O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos (ALMEIDA, 2018, p. 25, grifo original).

Vejamos, então, como este autor define a discriminação racial:

é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça (Ibidem, p. 25, grifo original).

Reafirmando que os três conceitos se interligam, mas diferenciam-se, o autor define o racismo como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2018, p. 25). Ele chama atenção para o caráter sistêmico do racismo, ou seja, trata-se de um processo – e não meramente uma prática ou um conjunto de práticas discriminatórias – em que “privilégios e subalternidades” são direcionados aos diferentes grupos envolvidos, abrangendo âmbitos da vida social como economia, política, vida cotidiana.

É importante ressaltar esse alcance do racismo em diferentes esferas. Em estudo sobre a obra de Frantz Fanon, Deivison Mendes Faustino (2018, p. 86) também chama atenção para essa abrangência:

Isso significa que o racismo não se limita às suas dimensões individuais ou intersubjetivas, mas permeia as diversas instâncias da sociabilidade. Nas palavras do próprio Fanon: “Em uma cultura com racismo, o racista é, pois, normal”. Em consequência, não apenas os preconceitos e atitudes isoladas, mas a política, a ética e a estética de uma sociedade racista estariam, portanto, impregnados de uma forma de conceber o negro – mas poderia também ser o árabe, o judeu, o indiano etc. – simbolicamente destituído de seus atributos humanos.

Essa citação traz uma síntese que relaciona questões fundamentais em nossa reflexão. Primeiramente, o apontamento de que o racismo não corresponde somente às dimensões intersubjetivas ajuda a compreender que a concepção de racismo individual não dá conta da complexidade dos processos histórico-sociais, como veremos a seguir. Em segundo lugar, demonstra que o racismo não se manifesta como uma anormalidade – embora seja assim apresentado muitas vezes –, mas como regra, como um processo que se constitui de modo abrangente e dominante – no sentido de que é o que prevalece, e não uma exceção. Em terceiro lugar, ressaltamos o racismo como processo que tenta desumanizar uma parte da humanidade, ao “conceber o negro simbolicamente destituído de seus atributos humanos”. Nesse ponto, aparece um aspecto que consideramos fundamental para uma educação antirracista: a reafirmação da humanidade, que pode se aproximar do que Clóvis Moura (1983) chamou de “reumanização” ao abordar os processos de resistência à escravidão.

Com uma abordagem que se debruçou sobre os aspectos psíquicos relacionados ao racismo, sempre considerando suas mediações socioeconômicas e históricas, Frantz Fanon apontou essa tentativa de desumanização. Segundo Deivison Faustino (2018, p. 87), para Fanon “o racismo é a negação sistemática da humanidade do outro com vistas à sua exploração e dominação”. Com atenção detida sobre processos de colonização, Fanon (2008) apresenta uma síntese sobre o racismo como tentativa de contestação da humanidade da população negra e a relação disso com o desejo de tornar-se branco – uma tentativa de reconhecimento da condição humana:

[...] e se, em um dado momento da sua história, ele foi levado a se questionar se era ou não um homem, é que lhe contestavam sua humanidade. Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco (...) Então tentarei

simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade (FANON, 2008, p. 94).

Fizemos essas breves referências a contribuições de Frantz Fanon (2008) antes de apresentar as concepções de racismo individual, institucional e estrutural, pois nos ajudam a compreender algumas relações fundamentais entre indivíduo e coletivo no que tange ao racismo, sempre compreendido como um processo que se desenvolve historicamente. Além disso, nos faz pensar sobre o branqueamento: como projeto de transformação da população, o branqueamento prometeu a extinção futura da população negra no Brasil; atuando também como ideologia, o branqueamento apresentou-se ainda como uma forma de negação da própria humanidade dessa população. Ao afirmar o branco como norma, afirma-se o branco como ideal de humano – e todos que ocupam posições distantes desse ideal são tidos, portanto, como menos humanos.

Voltemos às formulações sobre o racismo. Vejamos então como Sílvio Almeida (2018, p. 28) apresenta a concepção individualista.

O racismo, segundo esta visão, é concebido como uma espécie de “patologia”. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados, ou ainda, a uma “irracionalidade”, a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais. [...] Sob este ângulo, *não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo.*

Como já apontamos a partir de Frantz Fanon (2008), as sociedades racistas não se constituem tendo o racismo como ação isolada, mas sim como um processo normal. A crítica à concepção individualista não significa que pessoas ou grupos racistas não devam ser responsabilizados e punidos por seus atos. A questão fundamental é que a concepção individualista não dá conta do processo histórico e da abrangência do racismo na sociedade. Sendo assim, o combate ao racismo, segundo essa concepção, corresponderia ao incentivo a mudanças em âmbito cultural e comportamental meramente a partir da conscientização. Exemplificando como se expressa no cotidiano, Almeida (2018, p. 28-29) menciona “uma fraseologia moralista inconsequente – ‘racismo é errado’, ‘somos todos humanos’, ‘como se pode ser racista em pleno século XXI?’, ‘tenho amigos negros’ etc. – e uma obsessão pela legalidade”.

Rejeitando a concepção individualista, a concepção institucional compreende o racismo como produto do funcionamento das instituições, que direta ou indiretamente, atribuem vantagens e desvantagens baseadas na raça. Sob essa visão, “as instituições são

hegemonizadas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos” (ALMEIDA, 2018, p. 30).

O autor afirma que a concepção institucional representa um salto qualitativo em relação à concepção individualista, principalmente porque evidencia a questão do poder nas relações raciais. Racismo envolve dominação, o que requer poder de uma das partes para concretizá-lo. A política e a economia da sociedade são controladas por grupos que possuem poder e o mantêm ao passo que conseguem institucionalizar seus interesses,

[...] impondo a toda sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem ‘normal’ e ‘natural’ o seu domínio. No caso do racismo institucional, o domínio se dá com estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na *raça*, que servem para manter a *hegemonia* do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, a aparência e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – por exemplo, o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades públicas etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (Ibidem, p. 31).

A partir desta concepção, o combate ao racismo se desenvolve por via de conflitos intra e interinstitucionais, buscando mudar o funcionamento dessas instituições, desestabilizando os modos de operação então vigentes. Como exemplo de mudança institucional, o autor aponta as políticas de ação afirmativa, que nesse caso visam ampliar a representatividade de um grupo racial historicamente prejudicado pelos mecanismos do racismo. A lógica discriminatória das instituições deve alterar-se com tais políticas: se historicamente a população negra teve o acesso negado ou dificultado a âmbitos como a educação, por exemplo, as ações afirmativas constituem-se como mecanismos específicos e temporários para propiciar a esse grupo tal acesso, em vistas a desfazer as desigualdades. Trata-se, portanto, de uma reforma nas instituições.

Chegamos, enfim, à concepção estrutural. Sílvia Almeida (2018) chama atenção para o seguinte: as regras racistas que se manifestam a partir das instituições estão conectadas a uma ordem social. Em outras palavras, instituições racistas resguardam uma ordem social racista.

Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são próprios –, o racismo que esta instituição venha a expressar é também parte desta mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de

socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: *as instituições são racistas porque a sociedade é racista* (ALMEIDA, 2018, p. 36, grifo original).

A concepção estrutural nos ajuda a compreender que o racismo não é criado pelas instituições, mas sim reproduzido por elas. Afirmar que o racismo compõe a ordem social, ou seja, a estrutura da sociedade, não significa dizer que as instituições não possam atuar em sentido contrário à reprodução do racismo. A realidade está permeada por conflitos e a atuação das instituições pode aprofundar ou combater o racismo, dependendo do seu posicionamento. Nas palavras do autor, “sem nada fazer, toda instituição irá tornar-se uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas” (Ibidem, p. 37).

É possível estabelecer um diálogo bem próximo entre a definição de racismo estrutural apresentada por Sílvia Almeida (2018) e a abordagem de Frantz Fanon (2008), quando este afirma que o racista representa a normalidade nas sociedades com racismo.

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo *racismo é regra e não exceção*. [...] Nesse caso, além de medidas que coíbam o *racismo individual e institucionalmente*, torna-se imperativo refletir sobre *mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas* (ALMEIDA, 2018, p. 38-39, grifos originais).

O autor afirma que a concepção estrutural não exclui a responsabilização de sujeitos que pratiquem atos de discriminação, mas nos leva a compreender que uma responsabilização jurídica não é o que garante que a sociedade deixará de produzir as desigualdades raciais. Nesse sentido, os sujeitos não são desconsiderados, mas são concebidos como parte de um processo sistêmico. Ser considerado parte também não anula o fato de que esses sujeitos atuam nesse contexto, ou seja, são “parte integrante e ativa de um sistema que, ao mesmo tempo que torna possíveis suas ações, é por eles criado e recriado a todo momento” (Ibidem, p. 39).

Nesse sentido, a concepção estrutural contribui ao apresentar uma análise mais profunda e abrangente do racismo como processo histórico, sem desconsiderar a reprodução do racismo a partir das instituições – e a possibilidade de que tal situação seja combatida a partir de posicionamentos numa dinâmica de conflitos. Também não desconsidera a ação dos sujeitos: ao contrário, reafirma a necessidade do combate ao racismo.

[...] pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de *intenção* para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente *o silêncio o torna ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo*. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias vazias ou o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (ALMEIDA, 2018, p. 40).

Destacamos a referência ao silêncio sobre o racismo, tão característico à sociedade brasileira. Em palavras bem diretas, numa sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista. Ou seja, isentar-se de lutar contra o racismo – compreendendo que ele estrutura a sociedade – significa contribuir para a manutenção da ordem social racista. A concepção estrutural nos ajuda ainda a visualizar a necessidade de transformações radicais nos âmbitos político, econômico e social, não bastando as iniciativas específicas em determinadas instituições – embora tais ações sejam também necessárias.

2.5 Educação e população negra: um longo caminho trilhado

As iniciativas da população negra no Brasil em torno da educação não se iniciaram recentemente. Estudos mais atuais da historiografia da educação vêm problematizando sobre a afirmação que prevaleceu por muito tempo nesse campo de pesquisas: a de que os negros não teriam participado ou mesmo protagonizado processos educacionais durante todo o período escravista. Fonseca & Barros (2016) contribuem substancialmente ao questionar tal visão.

Fonseca (2016) nos mostra que a pesquisa em História da Educação no Brasil igualou o negro ao escravo, assim como ocorreu nos estudos da historiografia sobre o período escravista. A consequência mais grave de tais interpretações está na negação do negro como sujeito: compreendendo-o meramente como escravo e não como pessoa em condição de escravidão, uma vasta produção intelectual não considerou ou não investigou as ações desenvolvidas pela população negra para além do trabalho escravo.

Analisando a produção da historiografia da educação no Brasil, o autor aponta que poucas produções fizeram referências à população negra em relação ao desenvolvimento da educação – e nas poucas menções, o que aparece é a afirmação de que os negros não tiveram nenhum acesso a experiências de escolarização durante o período escravista.

Diferentemente, em seus estudos Fonseca (2016) identificou no século XIX, na província de Minas Gerais, a predominância da presença da população negra nas escolas

elementares. Tal fato pode ser entendido a partir da compreensão de que os negros libertos viam como uma forma de afirmação da liberdade o acesso de seus filhos à instituição escolar, o que era ainda proibido aos negros escravizados.

Não pretendemos aqui discorrer sobre tal processo. Mas consideramos importante pontuar a existência de tal debate na historiografia da educação, de modo que estudos recentes nos ajudam a visualizar a atuação da população negra em relação à educação escolar, mesmo antes da abolição da escravidão.

Avançando um pouco na história, podemos afirmar que ao longo do século XX a questão da educação ocupou lugar destacado entre as reivindicações, reflexões, ações e proposições realizadas pelo Movimento Negro. Na década de 1930, por exemplo, a Frente Negra Brasileira (FNB) não só incentivou seus membros para que se dedicassem ao estudo, como também criou sua própria escola em São Paulo, atendendo a crianças e adultos. Outras iniciativas semelhantes também se desenvolveram em outras cidades em que a FNB existiu, como no interior de São Paulo e Minas Gerais (DOMINGUES, 2008b). Essas ações estavam concatenadas com a perspectiva adotada pela Frente: partia-se da ideia de que a educação escolar cumpriria um papel importante na integração da população negra à sociedade pós-abolição.

A constatação de que o sistema educacional não considerou para a construção do currículo as contribuições da população negra na história logo tomou forma de reivindicação do Movimento Negro, como já pontuamos brevemente na Introdução deste trabalho. As várias expressões do racismo na instituição escolar passaram a ser denunciadas com contundência desde meados do século XX. E para além da denúncia, foram elaboradas pautas de reivindicações visando superar tal quadro. Nesse sentido, Santos (2005, p. 23) mostra que:

[...] ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira.

O autor mostra, por exemplo, que no I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1950, já se indicava o estímulo ao estudo das “reminiscências africanas” no Brasil e a formação de institutos de pesquisa para a concretização de tal tarefa.

O criador do TEN, Abdias do Nascimento, dedicou atenção destacada para essa questão, como intelectual e político. Se desde os anos 1940 e 1950 se debruçava sobre isso, em fins dos anos 1970, mantinha-se formulando proposições e aprofundando-as. Por exemplo, em seu ensaio para o Colóquio do Segundo Festival Mundial de Artes e Cultura Negras¹, ocorrido em Lagos no ano de 1977, apareceu como uma de suas propostas (não aprovada) de resolução:

4) Este Colóquio recomenda que o Governo Brasileiro inclua um ativo e compulsório curriculum sobre a história e as culturas dos povos africanos, tanto aqueles do continente como os da diáspora; tal *curriculum* deve abranger todos os níveis do sistema educativo: elementar, médio e superior (NASCIMENTO, 1978, p. 138-139).

Foi nesse contexto, no fim dos anos 1970, que o Movimento Negro se reorganizou no Brasil, culminando na formação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978. Naquele momento havia se iniciado a lenta transição da ditadura civil-militar ao regime democrático e desenvolviam-se importantes processos de reorganização dos movimentos sociais.

A educação foi estabelecida como uma das prioridades do MNU, como aponta Nilma Lino Gomes (2017, p. 32):

Essa organização de caráter nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo. O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil.

Recorrendo a Carlos Hasenbalg, Santos (2005) aborda as bandeiras levantadas naquele momento abrangendo as áreas: racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional. No campo da educação, as reivindicações do Movimento Negro eram:

- Contra a discriminação racial e a veiculação de idéias racistas nas escolas;
- Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra;
- Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas;
- Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (HASENBALG, 1987 apud SANTOS, 2005, p. 24).

¹ O ensaio foi negado, mas Nascimento participou do Colóquio, distribuiu seu texto e apresentou suas propostas. Mais detalhes sobre a recusa do texto podem ser encontrados no Prólogo *A história de uma rejeição* do livro *O genocídio do negro brasileiro*, sendo este a publicação do ensaio mencionado.

O Movimento Negro participou com intensidade do processo de redemocratização do país, apresentando suas bandeiras. Realizou a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte em 1986, quando novamente a pauta da educação apareceu ocupando um lugar importante.

Sobre o contexto de redemocratização do país na década de 1980 é destacado por Rosana Batista Monteiro (2010, p. 54): “será importante para a institucionalização do movimento e para sua aproximação de instâncias de poder tais como partidos políticos e governos estaduais e municipais”.

Tal visada histórica parcialmente exposta demonstra o longo caminho trilhado pelo Movimento Negro até chegar à promulgação da Lei 10.639/03. Antes da lei federal, nos municípios e estados, o movimento logrou algumas conquistas importantes.

Como demonstra Santos (1987), no estado da Bahia, em 1985, o Movimento Negro conquistou a inclusão da disciplina *Introdução aos estudos africanos* na parte diversificada do currículo das escolas do que então se denominava 1º e 2º graus (atualmente ensino fundamental e ensino médio). Outras leis sobre a inclusão da temática no currículo se seguiram, como em Belo Horizonte (1990), Rio Grande do Sul (1991), Belém (1994), Aracaju (1994 e 1995), no município de São Paulo (1996) e em Teresina (1998).

Como podemos ver, depois de décadas de denúncias e reivindicações, a agenda do Movimento Negro começou a alcançar efeitos concretos nas políticas públicas de educação com a aprovação de leis municipais e estaduais. Além disso, houve a criação de órgãos consultivos junto a alguns governos, como o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, instituído em 1983 no governo de Franco Montoro no estado de São Paulo (MONTEIRO, 2010).

Essas conquistas podem ser entendidas como fruto das lutas travadas pelo Movimento Negro. Também podemos compreender que com o processo de redemocratização do país, os movimentos sociais lograram alguns canais para a conquista de direitos, tendo em vista que o cenário político não se apresentava recrudescido como na ditadura, abrindo-se brechas de atuação por políticas públicas.

Além do protagonismo do Movimento Negro e o processo de redemocratização, cabe destacar que as chamadas políticas de valorização da diferença, presentes no cenário internacional, avançam no Brasil principalmente a partir de meados da década de 1990 (MACIEL, 2014, p. 70), como veremos mais à frente.

Ainda nesse contexto, a intelectualidade negra avançou em suas formulações, inclusive em relação ao campo da educação. Exemplos nesse sentido expressaram-se no

Seminário de Estudos O Pensamento Negro em Educação no Brasil – Expressões do Movimento Negro, realizado em São Carlos (SP) em 1995. As contribuições apresentadas no evento, publicadas no livro de mesmo título (SILVA & BARBOSA, 1997a), demonstram um amadurecimento da compreensão sobre o papel do movimento e dos(as) intelectuais negros(as) na construção de uma educação antirracista.

Apesar de conquistas como as leis municipais apontadas acima, em geral visualizava-se a manutenção da reprodução do racismo no ambiente escolar. Sendo assim, o tom de denúncia manteve-se presente: “A educação brasileira é racista e elitista, deixando o nosso povo negro sempre à margem, contribuindo assim para a baixa auto-estima de nossas crianças e, muitas vezes, empurrando-as para o fracasso escolar” (TRIUMPHO, 1997, p. 68).

Do mesmo modo, a reivindicação por políticas públicas manifestou-se, como podemos ver a seguir:

Entendemos a educação como peça chave no campo das políticas públicas, porque a consideramos como instrumento indispensável para organização dos setores marginalizados, e nós negros somos os maiores excluídos dos benefícios que o processo educativo poderia proporcionar. Nossa luta é pela democratização da educação em todos os níveis (LIMA, 1997, p. 81).

Ao mesmo tempo, é possível notar que além da denúncia e das reivindicações, se apresentavam reflexões sobre as experiências engendradas pelo próprio Movimento Negro no campo da educação:

A necessidade de que as relações interétnicas, no Brasil, definitiva e rapidamente se transformem, tem acentuado as práticas do Movimento Negro no sentido de influir nos conteúdos e processos pedagógicos escolares. Projetos alternativos vêm sendo implantados por diferentes grupos, em todo o país. Propostas estão sendo apresentadas aos sistemas de ensino e escolas, que começam a acolhê-las com entusiasmo, assumindo abertamente uma posição de combate ao racismo e a todo tipo de discriminação. [...] Já não se trata apenas de denunciar as opressões desde sempre sofridas, tampouco de proclamarem-se humanos diante dos que os desumanizam, mas sim de expressar conhecimento crítico da realidade vivida e a partir dele organizar suas ações (SILVA & BARBOSA, 1997b, p. 9).

O próprio nome do seminário nos aponta um esforço de síntese a partir do acúmulo de ações e estudos desenvolvidos até aquele momento. Aponta ainda o protagonismo de intelectuais e educadores(as) negros e negras como produtores de conhecimento e proponentes de uma perspectiva outra em educação, baseada não somente na denúncia, mas principalmente nas experiências diferenciadas realizadas até ali.

Assim, na obra aqui apresentada, pensamento é entendido como o processo de expressar conhecimentos constituídos na experiência vivida e refletida, de combinar compreensões do vivido com julgamentos, propostas, avaliações, hipóteses. Processo este que revela escolha crítica de concepções de mundo, de sociedade, de relações entre as pessoas, de educação (SILVA & BARBOSA, 1997b, p. 9).

Todo esse processo de luta, do qual pontuamos aqui apenas alguns elementos, teve como ponto culminante, ao menos do ponto de vista legal, a aprovação da Lei 10.639/03. É importante reafirmá-la como uma conquista do Movimento Negro depois de tantos embates.

Vale mencionar dois acontecimentos importantes anteriores à aprovação da lei: a Marcha Zumbi Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, realizada em 20 de novembro de 1995, quando se completaram 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares; e a III Conferência Internacional Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, promovida pela ONU, ocorrida em Durban, África do Sul, no ano de 2001. Esses dois acontecimentos são entendidos como

[...] impulsionadores da reivindicação por ações afirmativas. [...] Os resultados políticos e os questionamentos oriundos dessas ações, de uma maneira ou de outra, influenciaram na forma como os debates se estabeleceram e contribuíram para a sistematização dos objetivos das ações afirmativas ao longo dos anos (MACIEL, 2014, p. 69).

Reunindo cerca de trinta mil pessoas em Brasília, a Marcha Zumbi Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida representou um marco histórico para o Movimento Negro. No editorial do Jornal da Marcha, publicado em outubro de 1995, anuncia-se um novo tempo, a partir de uma nova fase do próprio movimento, que busca avançar da denúncia para a proposição de políticas a serem implementadas pelo Estado.

A boa nova percorre todos os recantos do país: os negros preparam-se para ir a Brasília. Não se trata mais de dizer que o Estado se omite, que o Estado não faz. Nós vamos a Brasília dizer o que o Estado deve fazer. Já fizemos todas as denúncias. O mito da democracia racial está reduzido a cinzas, como o boneco incendiado da Princesa Isabel. Queremos agora exigir ações efetivas do Estado – um requisito de nossa maioria política (JORNAL DA MARCHA, 1995, p. 1).

A exigência de ações efetivas se materializou no documento entregue ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Abrangendo vários âmbitos como saúde, divisão social do trabalho, racismo e escola, entre outros, o documento apresenta primeiramente um diagnóstico para, em seguida, elencar reivindicações sobre os aspectos como: democratização da informação, mercado de trabalho, educação, cultura e comunicação, saúde, violência e terra.

Quanto à educação, o diagnóstico aponta principalmente a estigmatização da população negra expressa nas escolas:

Com efeito, o impacto do modelo educacional brasileiro sobre o povo negro é caracterizado por sistemáticos atentados à dignidade humana. Refletindo os valores da sociedade, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento do professorado diante de crianças negras e brancas (MARCHA ZUMBI CONTRA O RACISMO, PELA IGUALDADE E A VIDA, 1995, p. 6).

A partir desse cenário, o documento apresenta algumas reivindicações no campo da educação, dentre as quais destacamos:

Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto na evasão e repetência das crianças negras (Ibidem, p. 17).

Localizamos neste trecho uma preocupação que diz respeito à formação docente de modo a combater o racismo manifestado no interior das escolas do país.

No dia da marcha, o documento foi entregue ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que assinou um decreto instituindo o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), destinado à sistematização de propostas em dezesseis áreas. O decreto (BRASIL, 1995) estabelece, entre outras coisas, a composição do grupo por oito representantes da sociedade civil ligados ao Movimento Negro, além dos representantes do governo.

Por sua vez, a III Conferência Internacional Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em 2001 na cidade de Durban (África do Sul) cumpriu um papel chave na disseminação do debate sobre as políticas de ações afirmativas no Brasil. O documento apresentado pela delegação brasileira foi elaborado a partir de seminários regionais ocorridos na fase preparatória à conferência. Seu conteúdo reflete os debates e as pesquisas que se realizaram ao longo da década de 1990, como destaca Monteiro (2010).

Como resultado da Conferência de Durban, destaca-se a “obrigatoriedade, por parte dos países signatários, de implantação de medidas que inibam e combatam os efeitos de quaisquer formas de discriminação” (MACIEL, 2014, p. 70). Embora ao longo da segunda metade do século XX tenham sido implantadas políticas de ações afirmativas em outros

países, tais como Índia, África do Sul e Estados Unidos, no Brasil esse debate ganha repercussão ampla após a Conferência de Durban.

Trata-se de um contexto de avanço de políticas neoliberais principalmente a partir da década de 1990, em que as organizações bilaterais e multilaterais exercem grande influência nas políticas de Estado. Monteiro (2010, p. 75) problematiza tal situação apontando o seguinte:

Sem negarmos a importância da Conferência de Durban, é preciso lembrar o papel que desempenham no contexto do capitalismo, as agências bilaterais, multilaterais e outros tais como UNESCO, Banco Mundial e BID. Para além dos propósitos evidenciados até aqui em relação ao combate ao racismo, a conferência, tal como outros eventos e documentos produzidos a partir destes, especialmente os organizados pela UNESCO, vêm demonstrando especial interesse sobre a questão da pobreza, das raças-etnias e dos processos migratórios dos países pobres para países desenvolvidos. [...] e parece que muito em decorrência dos problemas crescentes que produzem para os países desenvolvidos em relação à economia destes e do mundo.

Ou seja, as políticas focalizadas aparecem nesse contexto, do ponto de vista do capital, como mecanismos para amenizar situações problemáticas existentes em países pobres e que geram contradições nos chamados países desenvolvidos. Ainda que apareçam com um teor humanitário, carregam um sentido de gerenciamento de uma ordem social que não é questionada em sua estrutura fundamental. Nesse cenário, o caráter contestatório mais radical dos movimentos sociais perde lugar para Organizações Não Governamentais (ONGs) destinadas a efetivar programas de políticas focais, patrocinados por empresas e agências de desenvolvimento.

Passamos brevemente por essa questão buscando pontuar que, se por um lado, a concretização de ações afirmativas constituiu-se como conquista do Movimento Negro, ao mesmo tempo, havia um contexto internacional que propiciava que tais políticas avançassem. Isso não anula a importância das reivindicações e conquistas do movimento, mas nos ajuda a refletir sobre fatores políticos e econômicos do cenário internacional marcado pelo avanço neoliberal, em que o Estado se desobriga cada vez mais de implementar políticas sociais, em grande medida transferindo-as para a sociedade civil – como no caso das ONGs.

Cabe ainda destacar o fato de que o debate sobre as políticas de ações afirmativas no Brasil trouxe para a opinião pública a questão do racismo. Principalmente o debate sobre as cotas nas universidades gerou polêmicas intensas, alcançando veículos de comunicação de massa.

Foi nesse contexto, no início dos anos 2000, que a Lei 10.639/03 foi promulgada pelo então recém empossado Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Reconhecendo

que historicamente a instituição escolar não garantiu o devido lugar à história e à cultura africana e afro-brasileira, constitui-se como uma das políticas de ações afirmativas conquistadas pelo Movimento Negro.

No entanto, da promulgação à efetivação da lei, há um caminho bastante complexo a ser trilhado, marcado pelas contradições que se manifestam num país em que o racismo é estrutural, mas a afirmação de sua não existência permeia os discursos. Desse modo, compreendemos que há a necessidade de um arcabouço teórico que subsidie a discussão com a sociedade, principalmente com professores(as), gestores(as), entre outros sujeitos com responsabilidade na educação escolar.

Como mencionamos acima, o Movimento Negro e a intelectualidade negra, debruçados sobre o desafio de construir pensamentos e ações de combate ao racismo na educação, acumularam experiências, estudos, pesquisas. Aprovada a Lei, era necessário expressar esse “pensamento negro” oficialmente, de modo que a mesma não se tornasse “letra morta”.

Não bastava que a lei estivesse no papel. Era necessário dar fundamentos e apresentar elementos de orientação acerca da sua implementação. Caberia, então, a elaboração e publicação de documentos – com o peso importante do caráter oficial – que ultrapassassem possíveis leituras superficiais sobre a Lei 10.639/03.

É nesse sentido que compreendemos a publicação, em 2004, das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (DCNERER) que expressam, no nosso entender, uma síntese de parte significativa desse acúmulo de estudos e elaborações sobre relações étnico-raciais e educação em nosso país.

2.6 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Procuramos aqui analisar aspectos das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (DCNERER). O documento apresenta determinações de caráter normativo e orientações que as justificam e fundamentam.

Pontuamos, em primeiro lugar, a compreensão acerca da noção de diretrizes. O próprio documento explicita:

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário (BRASIL, 2004, p. 26).

Ou seja, diretrizes não estabelecem que os sistemas de ensino devam planejar e implementar ações de modo idêntico. Elas apresentam normativas a partir das quais devem ser pensadas as práticas, considerando a realidade em seu tempo e lugar.

O destaque que damos às DCNERER, publicadas há quinze anos, justifica-se por ser um documento oficial que apresenta bases fundamentadas para a aplicação da Lei 10.639/03. Além do texto da referida lei e das apresentações feitas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) – assinadas respectivamente pelo então Ministro da Educação Tarso Genro e pela então Ministra Chefe da SEPPIR Matilde Ribeiro –, a publicação das DCNERER traz o Parecer do Conselho Nacional de Educação 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004, e a Resolução Nº 1 de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Como expresso no início do relatório do Parecer CNE 3/2004, este tem por objetivo regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei 10.639/03.

Cabe ressaltar a participação de setores importantes do Movimento Negro nesse processo. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que foi relatora do Parecer CNE 3/2004, ocupava naquele momento o lugar de conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação por indicação do Movimento Negro. Ademais, para a elaboração do Parecer CNE 3/2004 foram realizadas consultas através de questionários enviados a grupos do Movimento Negro, além de outros atores sociais como conselhos municipais e estaduais de educação, professores(as) envolvidos(as) em projetos de educação para as relações étnico-raciais, dentre outros.

Para a nossa pesquisa, buscamos destacar alguns aspectos que consideramos fundamentais nas DCNERER relacionadas ao debate em torno do racismo, antirracismo e educação no Brasil. Ao mesmo tempo, buscamos um diálogo com alguns dos(as) nossos(as) autores(as) de referência, refletindo sobre essas questões à luz dos estudos sobre relações raciais no Brasil.

Destacamos no texto das DCNERER como questões-chave: a explicitação do combate ao racismo; a abordagem sobre o período escravista; o pós-abolição; o mito da democracia

racial; o branqueamento. Desse modo, procuramos extrair e refletir sobre algumas das contribuições expressas nas DCNERER, compreendendo tal documento como uma base fundamental para a formação de professores(as) que se comprometam e compreendam profundamente a necessidade de implementação da Lei 10.639/03. Nesse sentido, retomamos algumas das principais determinações expressas no documento relacionadas especificamente à formação docente inicial e continuada.

2.6.1 A explicitação do combate ao racismo

Mencionamos acima o risco de leituras superficiais – ou mesmo deturpadas – sobre a Lei 10.639/03. O que podem ser essas leituras? Tendo em vista que estamos tratando de um país em que se nega insistentemente a existência do racismo, uma leitura equivocada, por exemplo, poderia compreender a lei somente como a adição de alguns conteúdos escolares sobre história e cultura africana e afro-brasileira, sem contextualizar suas origens e o seu desenvolvimento em nosso país, ou mesmo tratando-os como elementos exóticos. Partindo-se do pressuposto de que não existe racismo no Brasil, pode-se incluir algum conteúdo sobre uma manifestação cultural afro e seguir apresentando-a como algo menor ou menos valorizado que os conteúdos tradicionais – em geral, brancos, de caráter eurocêntrico. Sem problematizar o que foi a escravidão, o que é o racismo e qual o papel da educação em seu combate pode-se, por exemplo, elaborar uma grande construção de um navio negreiro durante um projeto no mês da Consciência Negra – como infelizmente já presenciamos numa escola da Rede Estadual de São Paulo – reforçando a ideia de que os negros são meramente escravos.

Além disso, cabe destacar que a efetivação da Lei 10.639/03 não requer somente a inclusão de determinados conteúdos no currículo. Como bem expresso nas DCNERER:

[...] o Art. 26-A acrescido à Lei 9.394/1996 [...] exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. [...] Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas (BRASIL, 2004, p. 17-18).

Compreendemos, assim, que o texto das DCNERER cumpre o papel de sair da artificialidade e adentrar nas questões conflitantes das relações étnico-raciais na nossa história, localizando qual deve ser o papel da educação frente a tudo isso.

Nesse sentido, apontamos a explicitação do combate ao racismo como uma das contribuições fundamentais do texto, que

[...] procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e **busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros** (Ibidem, p. 10, grifo nosso).

Observamos que não aparecem diretamente os conceitos “racismo institucional” e “racismo estrutural”. É evidente, no entanto, que a concepção de racismo individual não é base para a compreensão apresentada: o documento explicita o caráter histórico e social do racismo, evidenciando sua abrangência como um processo que prejudica a população negra por um lado e garante privilégios por outro. Além disso, estrutura-se a partir da afirmação da necessidade de políticas de Estado para o combate ao racismo, o que por si já se distancia da concepção de racismo individual.

O texto trata, por exemplo, das “desigualdades seculares que a **estrutura** social hierárquica cria com prejuízos para os negros” (BRASIL, 2004, p. 12, grifo nosso). Aponta que desvantagens e marginalização foram “criadas e mantidas por **estrutura** social excludente e discriminatória” (Ibidem, p. 12, grifo nosso). E define o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento como “processos **estruturantes** e constituintes da formação histórica e social brasileira” (Ibidem, p. 16, grifo nosso).

A abordagem sobre o combate ao racismo apresenta-se considerando também o âmbito da legislação: “O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo” (Ibidem, p. 7). A partir de uma leitura crítica do passado e do presente, apresenta ao mesmo tempo uma perspectiva de transformação:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o **regime escravista**, bem como em virtude das **políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população**, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, **no pós-abolição**. Visa também a que tais medidas

se concretizem em iniciativas de **combate ao racismo** e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004, p. 11, grifos nossos).

A partir do trecho acima, extraímos alguns elementos que consideramos fundamentais no documento. Mais uma vez, localizamos a afirmação do combate ao racismo. Além disso, há referência aos dois períodos históricos, que são marcos que nos auxiliam na discussão sobre a situação de negros e brancos: o regime escravista e o pós-abolição. Trataremos a seguir sobre as abordagens acerca dos dois períodos. Antes, vale pontuar outro elemento que destacamos no trecho: as políticas de branqueamento da população. Retomaremos essa questão mais à frente, junto ao debate sobre o mito da democracia racial.

2.6.2 O regime escravista

Ao tratar da demanda da população negra nos dias atuais por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, o documento elenca algumas definições importantes. Afirma que “reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas” (BRASIL, 2004, p. 12).

A explicitação e o estudo acerca dos processos de resistência à escravidão têm sido há algumas décadas uma das ações mais importantes do Movimento Negro. Lembremos que foi na década de 1970 que o movimento definiu Zumbi dos Palmares como figura destacada de resistência. No mesmo momento, definiu-se pelo dia 20 de novembro, data do assassinato de Zumbi em 1695, como Dia da Consciência Negra, marcando sua importância na história da luta dos negros contra a escravidão. Tal perspectiva contrapôs-se à ideia de que os negros haviam aceitado a escravidão passivamente, até o dia da Lei Áurea, assinada com suposta benevolência da Princesa Isabel.

O Movimento Negro acumulou conhecimentos sobre os processos de resistência, de modo a demonstrar que os negros e negras atuaram como sujeitos ao longo de todo o regime escravista. Suas ações tomaram formas variadas na realidade da época, tanto em âmbito individual quanto coletivo, como abortos, suicídios, fugas, revoltas, formação de quilombos etc. Como demonstra Clóvis Moura (2014b, p.63):

Do ponto de vista do próprio escravo, essas reações iam desde os suicídios, fugas individuais ou coletivas, até a formação de quilombos, as guerrilhas, as insurreições cidadinas e a sua participação em movimentos organizados por outras classes e

camadas sociais. O escravo, desta forma, solapava nas suas bases as relações escravistas, criando uma galáxia de desajustes [...].

Além das consequências objetivas com a desorganização, ainda que momentânea e parcial, da ordem que estava posta, há outro aspecto fundamental na resistência à escravidão. Quando tratamos brevemente a historiografia da educação, mencionamos que ela seguiu os passos de uma historiografia que estudou o período escravista entendendo o negro meramente como escravo, negando sua condição humana. A partir da leitura de alguns autores entendemos que a resistência à escravidão corresponde à afirmação da humanidade da pessoa escravizada. Trata-se de um dizer “não” à desumanização. É o que Clóvis Moura entendeu como reumanização através da revolta, da práxis revolucionária. Em suas palavras: “[...] a sua reumanização só era encontrada e conseguida na e pela rebeldia, na sua negação como escravo” (MOURA, 1983, p. 28).

Vejamos também como Nilma Lino Gomes expressou tal questão:

Entretanto, o regime escravista e todo o processo ideológico forjado para justificá-lo, com o objetivo de destituir o escravo de sua condição de pessoa e torná-lo em mercadoria, não conseguiram lhe anular a sua condição humana. Pelo contrário, a humanidade e a dignidade dos negros eram reafirmadas cotidianamente, quando estes se contrapunham à escravidão, resistindo e lutando (GOMES, 1997, p. 18).

Parece-nos que essa abordagem contribui para uma compreensão mais profunda a respeito da importância do estudo sobre as lutas do povo negro contra a escravidão. Não se trata de forjar heróis, mas de investigar a ação de homens e mulheres negros e negras na luta por liberdade, o que envolve necessariamente a negação frente às tentativas de sua desumanização.

Se nos dias atuais o que nos move na luta contra o racismo parte justamente da defesa de que todas as pessoas vivam plenamente sua condição humana – sem discriminações que as prejudiquem na vida em sociedade –, é importante compreender que historicamente a população negra teve de lutar por quase quatro séculos contra a tentativa de desumanização empreendida pelos escravizadores.

É também importante saber que, posteriormente à escravidão, intelectuais negros e negras se dedicaram a compreender esses processos e romper com as produções que viam a população negra como um contingente destituído de humanidade. Nesse sentido, apontamos importantes contribuições de Clóvis Moura (2014b, p. 61).

Quando iniciamos as nossas pesquisas em 1948, encontramos pela frente uma série de barreiras históricas que nos dificultavam enormemente o trabalho. Uma delas, talvez a mais arraigada e difundida entre historiadores e sociólogos empenhados em conhecer a nossa verdade histórica, era a de que os escravos negros, por uma série de razões psicológicas, não lutaram contra a escravidão.

A afirmação de que a população negra atuou como sujeito histórico, mesmo sob a condição de escravidão, possui um significado muito profundo. Porque a distância entre uma mercadoria (uma coisa, *res*) e um sujeito histórico é imensa.

O sistema competitivo inerente ao modelo de capitalismo dependente, ao tempo em que remanipula os símbolos escravistas contra o negro, procura apagar a sua memória histórica a fim de que ele seja homem flutuante, ahistórico. Porque situá-lo historicamente é vê-lo como agente dinâmico/radical desde a origem da escravidão no Brasil (MOURA, 1983, p. 29).

Posto isso, um desafio necessário em relação à educação diz respeito a uma mudança radical nas abordagens sobre o período escravista. Não se trata de ignorar ou dar pouca ênfase a esse período. Mais uma vez, como Moura (1983) nos lembra, o Brasil é o país da América do Sul em que a escravidão foi mais importante numericamente, além de distribuir-se em âmbito nacional e ter durado mais tempo.

Também não se trata de ocultar a condição de escravidão a que a população negra foi submetida. O período escravista e as relações que se constituíram nesse bojo apresentam bases fundamentais para entender a história do Brasil. As relações étnico-raciais na atualidade não se explicam somente pelo período escravista, mas a compreensão de sua dinâmica não pode ser realizada sem um profundo conhecimento sobre esse período.

A questão é se as narrativas apresentam essa história protagonizada somente por homens brancos, em posições de poder, ou revelando que a população negra e os povos indígenas atuaram contra as tentativas de subjugação. No primeiro caso, construiu-se uma imagem do negro como cidadão sem raízes culturais, sem historicidade, como aponta Moura (1983). Diferentemente dessa visão, a história está repleta de episódios como aqueles citados por esse autor (Palmares, Cabanagem, Balaiada, Praieira), além da resistência cotidiana, mesmo no âmbito individual.

2.6.3 O período pós-abolição

Ao mesmo tempo, faz-se necessário compreender como o racismo configurou-se no pós-abolição e como vem se atualizando até hoje. Não são raros os argumentos de pessoas contrárias às ações em educação para as relações étnico-raciais que afirmam que a escravidão acabou há muito tempo e o que cabe agora é que os negros batalhem por seu lugar na

sociedade, como se não houvesse mecanismos de manutenção das desigualdades raciais na sociedade pós-abolição. Nesse sentido, o texto das DCNERER posiciona-se de modo bastante nítido: a dívida histórica deste país em relação à população negra refere-se aos quase quatro séculos de escravidão, mas também ao período pós-abolição, quando se mantiveram privilégios à população branca.

Ao contrário das leituras historiográficas que compreendem que o negro, após liberto, não apresentava condições para inserir-se no mercado de trabalho livre e assalariado, compreendemos que se desenvolveu uma política de branqueamento, o que, no âmbito do trabalho, significou que os postos menos valorizados, mais precários e de menor remuneração destinaram-se à população negra, quando não relegada diretamente ao desemprego. Em outras palavras:

[...] o negro, egresso da senzala, ao ser libertado de um sistema de trabalho para o qual já havia sido condicionado, através de uma série de medidas de controle social das mais variadas, violentas e brutais, entrava em um outro universo para o qual se não estava despreparado, estava bloqueado e desestruturado socialmente (MOURA, 1983, p. 77).

Como sabemos, o branqueamento, política discutida entre as elites no século XIX – no parlamento, entre a intelectualidade etc. – teve como um de seus eixos a imigração europeia, substituindo enormes contingentes de força de trabalho dos negros para os brancos. Nas escolas, muitas vezes reproduzem-se afirmações de que a imigração foi motivada pela escassez de trabalhadores no país ou por falta de preparo técnico por parte dos negros. Tal interpretação oculta a ação deliberada de branqueamento.

Ao discorrer sobre a ideologia do branqueamento – e também sobre o mito da democracia racial – o texto das DCNERER traz contribuições importantíssimas para discutir as características do racismo brasileiro para além das questões do período escravista. Apresentamos a seguir como esses dois elementos aparecem no documento, buscando refletir sobre a importância de discutir tais questões no ambiente escolar e nos processos de formação docente, e destacando o significado histórico de uma abordagem crítica em relação ao mito da democracia racial e à ideologia do branqueamento ter sido registrada num documento oficial como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (DCNERER).

2.6.4 O mito da democracia racial

O discurso de que o Brasil teria se configurado como uma democracia racial alcançou amplas camadas de toda a sociedade, sendo reproduzido no cotidiano, a despeito da realidade de desigualdade racial estabelecida historicamente e mantida até o presente. Como aponta Petrônio Domingues (2005, p. 127), trata-se de “um mito construído historicamente pela classe dominante, contudo aceito, no geral, por camadas das demais classes sociais e, em particular, por um setor da população negra”.

Ainda nos dias atuais, inclusive no ambiente escolar, manifestam-se argumentos que confluem com a ideia de relações harmoniosas ou que relativizam o racismo no Brasil, muitas vezes estabelecendo comparação com a realidade de outros países, em que a segregação se estabeleceu oficialmente.

O texto das DCNERER de 2004 apresenta um debate sobre o mito da democracia racial, debate este que precisa ser realizado com professores(as) e todos os envolvidos no processo educacional, de modo que sejam superadas resistências quanto à aplicação da Lei 10.639/03, muitas vezes baseadas em ideias permeadas pelos sentidos do mito da democracia racial. Em outras palavras, é necessário desconstruir o mito da democracia racial também a partir do campo educacional.

Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL, 2004, p. 11-12).

Como demonstra Moura (1983), o mito da democracia racial absolve o racista, dando cobertura ideológica à política de discriminação. Seu discurso liberal coloca sobre a população negra a responsabilidade quanto à sua situação. Afinal, se as relações entre brancos e negros são harmoniosas, entende-se não haver barreiras para a inserção da população negra em todos os âmbitos da sociedade. Assim, se ela não a alcança, não se trata de falta de possibilidades e sim de aspectos como falta de vontade, empenho, capacidade. Trata-se da culpabilização da população negra, como pontuamos anteriormente.

Uma “democracia” cuja artificiosidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituiriam detém todo o poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações, o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os

valores do país. Não está patente que neste exclusivismo se radica o domínio quase absoluto desfrutado por algo tão falso quanto essa espécie de “democracia racial”? (NASCIMENTO, 1978, p. 46).

O discurso de democracia racial foi apresentado e defendido oficialmente no século XX como uma realidade dada na sociedade brasileira. Recorrendo a Thales de Azevedo, Abdias do Nascimento relata um acontecimento de 1972 ocorrido numa reunião do Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas (ONU). Brasil e Estados Unidos foram mencionados em relatório, apresentados naquela reunião associados à questão do *apartheid*. O embaixador Frazão, representante brasileiro indignou-se:

Frazão declarou que o governo brasileiro não endossa o ponto de vista segundo o qual o Brasil mantém usos e costumes sociais capazes de levar a concluir que “existe no país alguma forma de discriminação racial”. O representante brasileiro disse ainda em sua carta: “A opinião contrária, de que o Brasil pode ser considerado um bom exemplo de integração racial e harmonia racial, parece refletir bem mais acentuadamente a realidade social do país” (AZEVEDO, s/d apud NASCIMENTO, 1978, p. 89-90).

Citamos tal acontecimento pois nos parece muito relevante historicamente que tenhamos no início do século XXI documentos oficiais do Estado brasileiro que reconhecem a existência do racismo e defendem a desconstrução do mito da democracia racial, como é o caso das DCNERER de 2004 que analisamos aqui. Pouco mais de trinta anos após um embaixador brasileiro declarar numa reunião da ONU que o país era um exemplo de integração e harmonia racial, temos na primeira metade dos anos 2000 um documento publicado pelo Ministério da Educação que explicita a existência do racismo e denuncia o mito da democracia racial.

Trata-se de um cenário de disputas, em que o Movimento Negro, após décadas de lutas, conseguiu plasmar nas políticas públicas não somente parte de suas reivindicações, mas também de suas elaborações teóricas, suas leituras da história, suas sínteses intelectuais. É muito significativa tal conquista: com as DCNERER e outros documentos posteriores, temos um arcabouço para fundamentar a aplicação da Lei 10.639/03 numa perspectiva de questionamento direto e bem fundamentado ao mito da democracia racial. Podemos afirmar que foi dado um passo importante para quebrar o que Abdias do Nascimento definiu como “um verdadeiro tabu”.

Devo observar de saída que este assunto de “democracia racial” está dotado, para o oficialismo brasileiro, das características intocáveis de verdadeiro tabu. Estamos tratando com uma questão fechada, terreno proibido, sumamente perigoso. Ai daqueles que desafiam as leis deste segredo! Pobres dos temerários que ousarem

trazer o tema à atenção ou mesmo à análise científica! Estarão chamando a atenção para uma realidade social que deve permanecer escondida, oculta (NASCIMENTO, 1978, p. 45).

Ao longo do século XX e até a atualidade, o mito da democracia racial cumpriu e ainda cumpre o papel de escamotear, encobrir os conflitos em torno das relações étnico-raciais. Nas palavras de Clóvis Moura (1983, p. 16), estabeleceu “dobradiças amortecedoras das contradições raciais que se apresentavam como ameaça de conflito social e racial permanente”. Ou seja, o mito da democracia racial tenta deslegitimar toda e qualquer luta contra o racismo, já que parte da afirmação de um cenário distinto.

Concomitantemente, temos a brutal violência do racismo e uma política de apaziguamento, tentando neutralizar as ações de denúncia, reivindicação etc. “A chamada democracia racial é, portanto, o suporte ideológico no qual se assenta uma política discriminatória, racista, de extermínio físico e social contra o negro brasileiro” (Ibidem, p. 31).

A tentativa de desarticulação ou deslegitimação das lutas contra o racismo a partir do discurso do mito da democracia racial associa-se ainda ao desestímulo à solidariedade entre a população negra. Sob a lógica da democracia racial, a sociedade oferece as oportunidades a todos, que devem ser aproveitadas individualmente, o que implica na desvalorização das ações coletivas.

A inexistência de barreiras de cor e de segregação racial – baluartes da democracia racial – associada à ideologia do embranquecimento, resultava num crescente desestímulo à solidariedade do negro que percebia seu grupo de origem como referência negativa, lugar de onde teria que escapar para realizar, individualmente, as expectativas de mobilidade vertical ascendente. O caráter individualista da ascensão era coerente com as prédicas da democracia racial que colocava ênfase na capacidade individual como responsável pela efetivação do projeto (SOUZA, 1983, p. 22).

No entanto, o Movimento Negro não somente contribuiu – junto à intelectualidade negra e/ou comprometida com a luta contra o racismo – com críticas contundentes ao mito da democracia racial. Além desse legado fundamental, também colocou de pé experiências coletivas baseadas na solidariedade entre a população negra. Parece-nos que tal aspecto se relaciona ao que já foi chamado de “espírito associativo do negro brasileiro”.

O negro brasileiro foi sempre um grande organizador [...] Já houve, por isto mesmo, quem se referisse a um *espírito associativo* do negro brasileiro (Artur Ramos) [...] são grupos que se identificam na sociedade de classes por uma marca que essa sociedade lhes impôs, e, ao invés de procurarem fugir dessa *marca* transformam-na em herança positiva (MOURA, 1983, p. 47).

Estudar tais experiências e incorporá-las nas práticas educativas cumpre um papel muito importante, trazendo à tona fatos que revelam a população negra atuando como sujeito histórico. Não à toa, o documento indica:

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro) (BRASIL, 2004, p. 21).

A existência de tantos coletivos negros ao longo da história revela a continuidade da luta da população negra frente aos mais diversos âmbitos da vida social, marcados primeiramente pela resistência à escravidão e posteriormente ao racismo, que em nosso país – além do mito da democracia racial – se apresenta também no projeto de branqueamento, que retomamos a seguir, estabelecendo relações com a educação escolar e verificando como as DCNERER tratam essa questão.

2.6.5 Projeto de branqueamento da população

Como já tratamos anteriormente, em meados do século XIX as elites brasileiras já debatiam sobre quais os caminhos para branquear a população, entendendo que o alto contingente de africanos e afrodescendentes significaria para o país uma depreciação, uma condenação ao atraso. Com o desenvolvimento de um cenário que apontava para o fim da escravidão, tais debates intensificaram-se e a política imigrantista concretizou-se com subsídios do Estado brasileiro, com a intenção de tornar o país mais branco, mais próximo do ideal europeu.

Entendemos também que o branqueamento se manifesta através do que Abdias do Nascimento definiu como o “genocídio do negro brasileiro”. Na verdade, ele definiu o branqueamento (ou embranquecimento, como aparece em sua obra) como uma estratégia de genocídio. Como exemplos de mecanismos, aponta o “processo de mulatização”, baseado principalmente no estupro e exploração sexual da mulher negra, e a orientação racista da política imigratória, já mencionada acima. Sobre isso, revela:

A assunção prevalescente, inspirando nossas leis de imigração, considerava a população brasileira como feia e geneticamente inferior por causa da presença do sangue negro-africano. Necessitava, conforme a receita de Gobineau (1816-1882), influente diplomata e escritor francês, “fortalecer-se com a ajuda dos valores mais altos das raças europeias”. Gobineau predisse que dentro de dois séculos a raça negra desapareceria completamente (NASCIMENTO, 1978, p. 70).

Além disso, o branqueamento configurou-se como uma ideologia que se difundiu na sociedade brasileira, de modo que aproximar-se ao máximo do ideal branco, também individualmente, tornou-se uma premissa extremamente valorizada. Para compreender a ideologia do branqueamento, recorreremos também a Lélia Gonzalez (1982, p. 54):

[...] ela consiste no fato de os aparelhos ideológicos (família, escola, igreja, meios de comunicação etc.) veicularem valores que, juntamente com o mito da democracia racial, apontam para uma suposta superioridade racial e cultural branca. Vale notar que é justamente por aí, por essa articulação entre o mito e a ideologia, que se deve entender o caráter disfarçado do racismo à brasileira.

Destacamos aqui a menção feita à escola. Inúmeras pesquisas já demonstraram o caráter eurocêntrico dos currículos e materiais didáticos. Mas até hoje, após dezesseis anos de aprovação da Lei 10.639/03, ainda predominam as imagens de pessoas brancas no interior das escolas do Brasil. A regra é ser branco, a beleza apresentada é branca, a inteligência é associada ao branco.

Nesse sentido, o texto das DCNERER aponta: “ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras” (BRASIL, 2004, p. 14). Nessa construção ideológica perversa, do ponto de vista estético, a dualidade brancos e negros corresponde à dualidade bonito e feio.

É a autoridade da estética branca quem define o belo e sua contraparte, o feio, nesta nossa sociedade classista, onde os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos. Ela é quem afirma: “o negro é o outro do belo”. É esta mesma autoridade quem conquista, de negros e brancos, o consenso legitimador dos padrões ideológicos que discriminam uns em detrimento de outros (SOUZA, 1983, p. 29).

Ainda relacionado à questão do branqueamento, o texto das DCNERER colabora no debate contra um argumento que se apresenta recorrentemente na sociedade brasileira, inclusive na instituição escolar. Trata-se da afirmação de senso comum: “os próprios negros são racistas entre eles”. Sobre isso, o documento posiciona-se com firmeza:

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas (BRASIL, 2004, p. 16).

Ou seja, a ideologia do branqueamento não foi criada pela população negra. Pelo contrário, trata-se de uma ação da elite branca, situada a partir de seus interesses. Parece-nos enriquecedor trazer um excerto mais longo de Maria Aparecida Silva Bento (2002, p. 25), que elucida muito bem essa questão:

No Brasil, o branqueamento é freqüentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais. Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não-brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro.

Se a escola, como apontam Lélia Gonzalez (1982) e tantos outros intelectuais, cumpriu o papel de propagar a ideologia do branqueamento, cabe agora a tarefa de rever conceitos, posturas e ações. Cabe à escola² o desafio de desbranquear-se, de perceber as normas de brancura que disseminou e dissemina consciente ou inconscientemente.

Já temos lei para isso. Já temos documentos como as DCNERER, que fornecem subsídios para realizar tal tarefa não como um improviso, mas como uma ação de estudo, reflexão e ação consciente. No cenário de retrocessos que se apresenta, faz-se ainda mais importante a leitura atenta e crítica desses documentos nos espaços de formação inicial e continuada de professores(as).

Se acreditamos realmente que a educação deve proporcionar experiências de humanização, cabe questionar profundamente a ideologia do branqueamento e perceber o quão violenta ela se configura na sociedade em geral e na escola em particular. Crianças, adolescentes e adultos negros têm, como parte do seu direito à educação, o direito a uma

² Quando tratamos da escola, entendemos todos os setores responsáveis por seu funcionamento, desde as secretarias de ensino, supervisores, gestores, professores etc.

educação que não promova somente um segmento da sociedade como o detentor de virtudes como beleza e inteligência.

Cabe aqui pensar ainda no impacto do branqueamento na autoestima da população negra e o papel que a escola pode cumprir – negativa ou positivamente – quanto à subjetividade das pessoas, entendendo a educação como processo de formação humana.

Quanto à população negra, o branqueamento ataca sua própria noção de existência, apresentando-se como “uma tática para desarticular ideológica e existencialmente o segmento negro a partir da sua auto-análise” (MOURA, 1983, p. 30). Quanto à população branca, promove uma autoestima problemática, por existir em prejuízo da autoestima dos demais grupos.

Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (BENTO, 2002, p. 25).

Também sobre o papel do branqueamento na autoestima da população negra, o Movimento Negro vem tecendo contribuições ao longo da história. Não se trata de um detalhe. Assim como a escravidão tentava desumanizar os negros e a resposta de reumanização desenvolveu-se por meio da resistência, nos dias de hoje o racismo brasileiro e sua ideologia de branqueamento cumprem o papel nefasto de negar a humanidade de crianças, mulheres e homens negros. No entanto, assim como no passado, a afirmação de humanização ou reumanização se fortalece através das lutas de resistência.

O campo da educação é um dos espaços fundamentais para promover uma ação que fortaleça a autoestima, começando pelas crianças, compreendendo a condição humana de todos os grupos, o que passa necessariamente pela consideração das suas histórias e culturas. As tentativas de homogeneização constituem-se numa falácia porque mantêm o branco como padrão, ocultando mais uma vez os sujeitos não-brancos. O chamado universal tem sido o branco. O chamado universal tem afirmado a existência apenas de um grupo. Nesse sentido, o texto das DCNERER traz a seguinte contribuição:

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a

experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo (BRASIL, 2004, p. 14).

O questionamento à ideologia do branqueamento no campo da educação pode cumprir um papel diferenciado do que predominou no ambiente escolar e na sociedade até hoje. Pode contribuir para que crianças, adolescentes e adultos negros e negras encontrem suas potencialidades a partir de uma visão sobre a história que não seja mais a história exclusivamente branca. Em seu importante estudo sobre a emocionalidade e a população negra, Neusa Santos Souza (1983, p. 17-18) afirma:

Saber-se negra é a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.

Compreendemos que a escola tem um papel a cumprir nesse sentido. As DCNERER apresentam subsídios qualitativos para que se desenvolvam discussões e proposições de ações superadoras do branqueamento na educação escolar.

2.6.6 Determinações das DCNERER sobre a formação de professores(as)

Mencionamos anteriormente que o texto da Lei 10.639/03 não apresentou diretamente a questão da formação de professores(as), aspecto fundamental para sua implementação. Tendo em vista que o eurocentrismo se faz presente não somente nos currículos da educação básica, mas também no ensino superior e no processo de formação continuada, é fundamental o estabelecimento de ações para formação docente inicial e continuada em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse sentido, o texto das DCNERER, regulamentando ações referentes à lei, dedica bastante atenção a esse âmbito.

No Parecer CNE/CP 3/2004, contido na publicação das DCNERER, apresentam-se determinações referentes aos sistemas de ensino, que devem promover a formação de professores(as) e supervisionar a implementação das determinações do documento. As Diretrizes devem ser

[...] executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, **promover a formação dos professores** para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes (BRASIL, 2004, p. 28, grifo nosso).

São elencadas várias ações para concretização desse processo de formação, indicando a responsabilidade dos sistemas de ensino, dos estabelecimentos de Educação Básica – incluindo a Educação Infantil, que não havia sido citada no texto da Lei 10.639/03 – e de Educação Superior.

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.
- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.
- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.
- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.
- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.
- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL, 2004, p. 23).

Como fica evidente, os sistemas e estabelecimentos de ensino devem implementar uma série de ações sistemáticas e permanentes para a formação de professores(as) e também de outros profissionais da educação. Como parte desse movimento, os estabelecimentos de ensino devem incluir em seus documentos normativos – tais como estatutos, regimentos, planos pedagógicos etc. – objetivos concretos e seus respectivos procedimentos referentes ao combate ao racismo e à valorização das histórias e culturas africana e afro-brasileira. Aponta-

se ainda que os sistemas de ensino incentivem a realização de pesquisas sobre experiências educativas envolvendo conhecimentos afro-brasileiros e indígenas.

Vale indicar alguns pontos que se conectam à formação de professores(as), como aqueles relacionados à produção e distribuição de livros e materiais didáticos. Afinal, é de fundamental importância o acesso ao conhecimento acumulado e materializado em publicações, mapas, imagens etc. Nesse sentido, o texto estabelece:

- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).
- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo (BRASIL, 2004, p. 25).

Interessante observar ainda que o próprio Parecer, sendo um documento denso, que apresenta fundamentos e argumentos baseados em estudos aprofundados sobre a história das relações étnico-raciais em nosso país e a realidade de desigualdade racial presente até a atualidade, configura-se também como um material para formação dos(as) professores(as) e profissionais da educação. Neste sentido, estabelece-se:

Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados (Ibidem, p. 26).

Outro ponto apresentado no Parecer diz respeito à inclusão de bibliografia acerca da história e cultura afro-brasileira e africana e das relações étnico-raciais nos editais de concursos públicos para professores(as), o que tende a pressionar os estabelecimentos de formação docente a atentar-se para tal demanda.

No texto da Resolução Nº 1 de 17 de junho 2004, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, reafirmam-se várias dessas medidas referentes à formação de professores(as). No Artigo 1º reforça-se a

afirmação sobre a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior, em especial aquelas que realizam programas de formação inicial e continuada.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento (BRASIL, 2004, p. 31).

Destacamos ainda o Artigo 3º, § 2º que discorre sobre o papel das coordenações pedagógicas, que devem promover estudos nas unidades educacionais junto ao corpo docente de modo a qualificar o planejamento e realização de projetos envolvendo os diversos componentes curriculares.

Considerando o acúmulo de estudos, pesquisas e experiências de organizações do Movimento Negro, grupos culturais negros, núcleos de estudos e pesquisas como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), entre outros, o Art. 4º indica como possibilidade que os sistemas e estabelecimentos de ensino criem canais de comunicação com esses atores sociais de modo a acessar conhecimentos que possam ser base para seus planejamentos educacionais.

Fica nítido, portanto, que a formação inicial e continuada de professores(as) para a implementação da Lei 10.639/03 foi objeto de especial atenção nas DCNERER, apontando os sistemas e estabelecimentos de ensino básico e superior como responsáveis por medidas abrangentes, bem esmiuçadas ao longo do documento.

2.7 Sobre os desafios na luta por uma educação de combate ao racismo

Como procuramos expressar anteriormente, desde o século XIX houve a presença de pessoas negras na educação escolar. Práticas de escolarização de negros libertos antes da abolição da escravidão revelam ações intencionais de sujeitos históricos atuando em seus contextos. Diferente da noção equivocada e simplificadora de “ex-escravo” difundida pela historiografia predominante até pouco tempo atrás, uma nova perspectiva na historiografia da educação revela o papel ativo de pessoas negras no campo da educação.

Ao longo do século XX, depois de experiências que chamam atenção como a da Frente Negra Brasileira na década de 1930 – que teve como um de seus eixos a ação para escolarização de crianças e adultos negros –, o Movimento Negro passou a denunciar

sistematicamente e reivindicar mudanças no currículo, além da defesa do acesso da população negra aos bancos escolares.

Destacamos o papel fundamental de uma intelectualidade negra e/ou comprometida com a luta contra o racismo, que analisou o processo histórico das relações étnico-raciais no Brasil, desvelando o caráter do mito da democracia racial e do branqueamento. No campo educacional, desenvolveram-se estudos, pesquisas e ações que indicam experiências valiosas bem antes da aprovação da Lei 10.639/03.

Quanto às valiosas contribuições do Movimento Negro nesse sentido, vale ressaltar a

[...] organicidade de ações de diferentes grupos, que, mesmo partindo de concepções distintas, estão longe de posturas e atitudes dispersas. Trata-se de ações deliberadamente concebidas e executadas que vêm ao longo dos tempos erigindo a história do povo negro, gestando sua educação (SILVA & BARBOSA, 1997b, p. 11).

Entendemos que a aprovação da Lei 10.639/03 e a publicação das DCNERER, além de outros documentos publicados pelo Ministério da Educação posteriormente³, configuraram-se como uma vitória importante do Movimento Negro. Como produto de uma disputa de interesses e concepções, o Movimento Negro conquistou políticas públicas que partem do reconhecimento da existência do racismo no país e do necessário combate a tal situação.

As sínteses apresentadas nas DCNERER refletem um acúmulo dos estudos, pesquisas, reflexões e práticas desenvolvidos ao longo das últimas décadas. No entanto, o campo de disputa mantém-se aberto. Trata-se, já há dezesseis anos, de concretizar a Lei 10.639/03 – e no momento em que escrevemos, trata-se de defender a manutenção desta lei. Trata-se de seguir buscando tornar realidade o que a lei estabelece no papel.

A contribuição das DCNERER nesse sentido é de dar subsídios para o debate no campo educacional, com a autoridade de ser um documento oficial, que apresenta uma análise e propõe ações. Ele mantém-se atual e exige o desafio de que seja difundido nas escolas.

A partir das DCNERER, temos bem definidos alguns objetivos que não são simples, mas extremamente necessários.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e

³ Dentre os quais destacamos: *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais* (BRASIL, 2006) e *Plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2010).

valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais (BRASIL, 2004, p. 13).

Destacamos a importância dos processos de formação de professores(as), já que entendemos que estes têm um papel fundamental a cumprir na relação direta com os alunos e alunas em sala de aula. Acreditamos que

A mediação, a ação do professor podem possibilitar a reelaboração, a análise, a crítica e a reconstrução do saber. Nesse sentido, a escola pode ser um espaço de formação de consciências críticas e participantes do processo de transformação social (SILVA, 1997, p. 37).

Por fim, vale destacar a importância de que esse processo não seja visto como tarefa somente dos(as) professores(as) negros e negras. Ao contrário, é necessário enfatizar que as relações étnico-raciais precisam ser discutidas por todos, problematizando inclusive o papel e o lugar do branco nesse contexto. Afinal de contas, como aponta Bento (2002), as desigualdades raciais não correspondem a um problema exclusivo do negro. Nesse sentido, o documento também se posiciona explicitamente:

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (BRASIL, 2004, p. 16).

Importantes passos foram dados. Em tempos de retrocesso quanto à defesa dos direitos sociais, faz-se necessária a defesa de tais conquistas⁴. O estudo aprofundado, a reflexão e o debate em torno dos documentos produzidos até a atualidade são imprescindíveis para avançar na efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, na defesa da educação de combate ao racismo. A investigação sobre experiências desenvolvidas após essa legislação cumpre o

⁴ O anúncio feito pelo atual Presidente da República Jair Bolsonaro, no segundo dia de seu governo, sobre o desmonte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada em 2004, aponta nitidamente um ataque às políticas voltadas para a diversidade, inclusive a educação para as relações étnico-raciais.

papel não somente de registrar esses feitos, mas também de fornecer elementos para a ampliação e o aprimoramento dessas práticas em todo o país.

O aporte teórico plasmado em elaborações sobre as relações étnico-raciais no Brasil é fundamental para compreender a dinâmica do racismo e estabelecer estratégias de luta antirracista no campo da educação. Entendemos ser de fundamental importância que as elaborações conceituais sobre essa realidade cheguem a professores(as), gestores(as) e outros profissionais da educação, de modo a qualificar a prática de uma educação antirracista. Compreender o significado histórico do branqueamento e do mito da democracia racial, por exemplo, deve ser parte dos desafios de formação inicial e continuada.

Veremos a seguir como as relações étnico-raciais vêm sendo abordadas nos documentos da Rede Municipal de São Paulo e, dentre outros aspectos, poderemos verificar se os conceitos que destacamos até aqui estão presentes nessas publicações.

3 ABORDAGENS SOBRE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM PUBLICAÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

No texto do Parecer CNE 3/2004, que compõe as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (DCNERER), destaca-se a responsabilidade dos sistemas de ensino para a viabilização da legislação vigente, indicando o papel dos Conselhos de Educação e das administrações de cada sistema de ensino, como podemos verificar no trecho abaixo:

Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário. A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores – administrações de cada sistema de ensino, das escolas – definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art.1º), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art.3º), a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4º) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4º). Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula (BRASIL, 2004, p. 26).

Interessante notar o lugar do(a) professor(a) em tal processo: tem a responsabilidade de efetivar a legislação através de seu trabalho em sala de aula, mas não é o único responsável por tal tarefa. Os sistemas de ensino devem viabilizar as condições para a implementação da lei, sendo um dos fatores mencionados a formação docente. Compreendemos que as publicações que serão analisadas neste capítulo correspondem a iniciativas de um sistema de ensino, a Rede Municipal de São Paulo, que visam efetivar a Lei 10.639/03.

Considerando a importância da análise preliminar dos documentos, destacamos alguns aspectos sobre uma das dimensões desse processo que diz respeito à contextualização do documento. Sobre esse ponto, retomamos uma contribuição importante entre nossos referenciais: “o analista não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado” (CELLARD, 2008, p. 299). Tal afirmação nos faz atentar mais detidamente sobre o panorama em que se aprovaram as leis acerca da educação e relações étnico-raciais.

Por um lado, verificamos que ao longo da década de 1990, alguns municípios e estados promulgaram leis determinando que a temática fosse incluída nos planos curriculares, o que pode ser entendido como resultado do maior impacto alcançado pelo Movimento Negro nas políticas públicas no período de democratização, o que se aprofundou a nível nacional no início do século XXI, a partir de 2003, com os mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva, quando se promulgou a Lei Federal 10.639/03. No entanto, como vimos, o avanço em relação às políticas de ações afirmativas não se explica somente pela atuação do Movimento Negro no país, mas também por um contexto internacional de valorização das políticas focais, como ajustes da própria ordem capitalista, empreendida por agências bilaterais, multilaterais e outros (UNESCO, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento estão entre os mais destacados), como aponta Monteiro (2010). Ou seja, trata-se de um contexto complexo em que atuam diferentes sujeitos e interesses.

Compreendemos que a publicação de documentos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo localiza-se numa dinâmica de reafirmação de uma lei federal: trata-se de uma rede de ensino – dentre as municipais, a maior do país – empreendendo um movimento que visa efetivar a Lei 10.639/03, como pontuamos acima. Mantendo o nosso foco principal, analisar as concepções sobre relações étnico-raciais no processo de formação continuada, buscaremos verificar também como se desenvolve tal movimento, investigando indicadores de disputas, resistências, proposições, expressões de avanços e/ou retrocessos na implementação de tal legislação na Rede Municipal de São Paulo.

Tendo em vista os limites de tempo e alcance de nossa pesquisa, não investigaremos diretamente a relação de gestores(as), professores(as) e profissionais da educação com o conteúdo apresentado nestas publicações da rede. Uma pesquisa diretamente em Unidades Educacionais poderia investigar o impacto dessas publicações nos momentos de formação como reuniões pedagógicas, horários de estudo em Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) etc. A adoção ou não de tais publicações como referência para os estudos, as interpretações e iniciativas com vistas a concretizar tais proposições, a menção a essas publicações nos documentos da Unidade Educacional, tais como Projeto Político Pedagógico (PPP) e registros do Plano Especial de Ação (PEA)⁵, são alguns aspectos que poderão ser investigados em outra oportunidade.

⁵ O PEA é um instrumento coletivo de estudo, reflexão e planejamento, que se desenvolve em torno de um tema definido a cada ano letivo, de acordo com as prioridades do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada Unidade Educacional. A partir das entrevistas realizadas nesta pesquisa e da participação direta no processo de formação

Um dos documentos que analisamos neste capítulo, *Trilhas negras e indígenas*, apresenta-nos de modo sistematizado dados relevantes sobre aspectos ligados diretamente às Unidades Educacionais, a partir de uma pesquisa realizada na Rede Municipal de São Paulo no ano de 2006 e publicada em 2008. As constatações de tal estudo nos convidam para perguntas sobre as possíveis mudanças ocorridas até o atual contexto, ou seja, treze anos depois. Como a escolha de nossa pesquisa volta-se para a análise dos documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e das entrevistas com educadores(as) envolvidos(as) na implementação de políticas de formação continuada, não chegaremos detalhadamente numa abordagem a respeito da realidade nas UEs, reafirmando o convite a uma futura pesquisa.

Os documentos que analisaremos a seguir são: *Orientações curriculares e expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio* (SÃO PAULO, 2008); *Trilhas negras e indígenas* (OLIVEIRA & BENTO, 2008); *Caderno de orientações didáticas: educação etnicorracial – ciclo I* (SÃO PAULO, 2010); e *Relatório do Grupo de Trabalho Intersecretarial de Educação para as Relações Étnico-Raciais* (SÃO PAULO, 2016).

Tratam-se de publicações que se voltam especificamente para as relações étnico-raciais, destacando a necessidade da efetivação de políticas para a implementação da Lei 10.639/03. O primeiro e o terceiro (de 2008 e 2010, respectivamente) configuram-se diretamente como materiais de formação para professores(as), gestores e profissionais de educação. O segundo, como já mencionado, é produto de uma pesquisa realizada em 2006 e publicada em 2008. O objetivo de tal estudo foi investigar a implementação das DCNERER nas Unidades Educacionais da rede. O quarto documento é uma publicação de várias secretarias de governo da Prefeitura Municipal de São Paulo – dentre elas, a Secretaria Municipal de Educação – que visa apresentar a implementação de políticas de educação para as relações étnico-raciais no período de 2013 a 2016.

Os documentos foram publicados sob gestões distintas da Prefeitura Municipal de São Paulo. Os três primeiros foram publicados sob a gestão do então Prefeito Gilberto Kassab; o quarto, sob a gestão do então Prefeito Fernando Haddad. Tal constatação nos indica a presença de uma preocupação em efetivar políticas de educação para as relações étnico-

continuada oferecida pela rede – que possibilita o contato com profissionais de outras UEs (como o Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais, por exemplo) – localizamos experiências de PEAs focados na educação para as relações étnico-raciais.

raciais, o que não significa necessariamente um convencimento tácito de cada gestão, mas indica ao menos a presença de atores sociais engajados em tal objetivo.

Considerando as contribuições de Lüdke & André (1986) e Sá-Silva, Almeida & Guindani (2009), estabelecemos categorias que nos auxiliaram no processo de análise dos documentos. Elencamos quatro categorias:

- a) Abordagem sobre a Lei 10.639/03 e o processo de sua efetivação na Rede Municipal de São Paulo;
- b) Abordagem sobre o processo de formação continuada para a efetivação da Lei 10.639/03;
- c) Abordagem sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (DCNERER);
- d) Abordagem sobre o mito da democracia racial, o branqueamento e o racismo.

Apresentamos a seguir a análise empreendida, organizada a partir do ano de publicação de cada documento.

3.1 Orientações curriculares e expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (2008)

O documento analisado a seguir é produto de uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), oferecendo subsídios para a educação étnico-racial em todas as etapas da Educação Básica. A partir daqui iremos nos referir à publicação apenas como *Orientações curriculares...*, de modo a simplificar a forma de mencioná-la. É apresentada pelo então Secretário Municipal da Educação Alexandre Alves Schneider como fruto de um processo coletivo:

[...] coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica, foi organizado por especialistas de diferentes áreas de conhecimento. Foi submetido a uma primeira leitura realizada por grupos de professores, supervisores e representantes das Coordenadorias de Educação, que apresentaram propostas de reformulação e sugestões. A partir da sistematização dos dados coletados pelas Coordenadorias de Educação, foi elaborada a presente versão, que orientará a organização e o desenvolvimento curricular das escolas da rede municipal (SÃO PAULO, 2008, p. 5).

A publicação foi impressa e distribuída nas Unidades Educacionais da rede com vistas a facilitar a utilização da mesma nos momentos de estudo, debate e elaboração dos projetos. O

documento está dividido em seis partes, além da Introdução: Parte 1. *A Lei nº. 10.639/03 e a Educação*; Parte 2. *História da África e Afro-Brasileira na sala de aula*; Parte 3. *Educação Infantil e a formação identitária*; Parte 4. *Ensino Fundamental: Um novo olhar sobre o pluralismo cultural*; Parte 5. *Educação de Jovens e Adultos (EJA): Valorizando a cidadania*; Parte 6. *Ensino Médio: Repensando as relações Brasil e África Contemporânea*. Cada parte é assinada por um(a) autor(a) reconhecidamente especialista na temática abordada. Visualizamos, assim, um diálogo permanente com as produções intelectuais sobre racismo, antirracismo e educação para as relações étnico-raciais, compondo um documento que se aprofunda em fundamentos centrais para a formação docente. Ao longo da publicação são apresentadas propostas de atividades ou projetos pedagógicos, considerando as especificidades de cada etapa da Educação Básica. Ao final, constam ainda a bibliografia e dois anexos: a Lei 10.639/03 e o Decreto 4.886/03 – assinado em 20 de novembro de 2003 pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

O documento é composto por mais de 200 páginas. Não pretendemos apresentar uma análise minuciosa sobre cada parte, mas sim investigar a partir das quatro categorias apresentadas anteriormente os elementos que nos interessam para a presente pesquisa.

Acerca da primeira categoria, abordagem sobre a Lei 10.639/03 e o processo de sua efetivação na Rede Municipal de São Paulo, podemos afirmar que o documento fornece elementos importantes. A primeira parte, aliás, dedica-se a delinear o contexto da Lei 10.639/03.

A primeira menção à lei ocorre antes, na Introdução, com a afirmação de que o “pioneirismo da Secretaria Municipal da Educação resultou na formulação e na discussão de diversas propostas curriculares e pedagógicas inovadoras, as quais se aliam aos princípios norteadores da Lei nº 10.639/03” (SÃO PAULO, 2008, p. 12). Ou seja, explicita-se desde o início a preocupação em efetivar a lei federal, ao mesmo tempo em que se destaca a Rede Municipal de São Paulo como pioneira nesse sentido. Vale observar que antes disso foi trazido à tona o contexto anterior à aprovação da lei, enfatizando a atuação de educadores(as) comprometidos(as) com práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo e a atuação do Movimento Negro no campo da educação:

Com relação a setores de movimentos sociais dedicados à educação, destaca-se a atuação do movimento social negro de São Paulo, que, desde meados dos anos 80, sobretudo após a redemocratização política do País, em 1985, não tem medido esforços para o desenvolvimento de uma educação mais representativa de todos os grupos sociais na construção da sociedade brasileira. Neste sentido, nas últimas duas

décadas, a SME avançou na execução de projetos educacionais inovadores, ainda que pontuais, conduzidos por professores da rede comprometidos com o ideário de justiça social (SÃO PAULO, 2008, p. 10).

A menção a projetos educacionais inovadores, mas pontuais, nos indica o esforço de educadores(as) em problematizar o racismo na escola e propor ações de educação para as relações étnico-raciais. A aprovação da Lei 10.639 e as DCNERER em âmbito federal e a publicação de um documento da envergadura das *Orientações curriculares...* em âmbito municipal representam, em nossa compreensão, marcos importantes que dão base e fundamentos de caráter oficial para a necessidade de que iniciativas de educação para as relações étnico-raciais deixem de ser protagonizadas somente por alguns educadores(as) e tornem-se institucionais, abrangendo os projetos de cada Unidade Educacional e ocupando um lugar de especial atenção por parte da SME.

Na parte 1 do documento, intitulada *A Lei nº. 10.639/03 e a Educação*, é mencionado novamente o Movimento Negro, afirmando que a aprovação da lei é decorrente das demandas do movimento. Indica-se também que se trata de um momento novo no que tange às relações do Estado com os movimentos sociais e a Educação. Localiza-se ainda a Lei 10.639/03 como uma “das principais iniciativas das ações afirmativas adotadas no Brasil e que tem contribuído para a disseminação do estudo da história da África e dos africanos, da luta das pessoas negras no Brasil e da sua presença na formação da nação brasileira” (Ibidem, p. 16).

Ainda na abordagem sobre a referida lei, o documento apresenta alguns princípios que permeiam o documento: diversidade cultural, reconhecimento, respeito à pluralidade cultural, democracia e cidadania. Destaca-se também que a lei não propõe a mudança de um foco eurocêntrico para um foco afrocêntrico, mas sim um currículo que dê conta da diversidade, contemplando a história e a cultura de todos os povos que formam a população brasileira.

Em relação à abordagem sobre o processo de formação continuada para a efetivação da Lei 10.639/03, nossa segunda categoria para análise dos documentos, localizamos várias menções, demonstrando uma preocupação relevante em relação a esse aspecto. Consideramos o próprio documento como um instrumento de formação continuada, tendo em vista que foi formulado como *Orientações curriculares...*, apresentando os fundamentos histórico-sociais sobre racismo, antirracismo e educação, além de propostas de trabalho pedagógico em sala de aula.

Além disso, o processo de formulação do documento também se relacionou à formação continuada, tendo em vista que no ano anterior à sua publicação a SME divulgou o Comunicado nº 982, de 22 de maio de 2007, que convocava professores(as) da rede a compor

o Grupo Referência *Diálogos sobre Diversidade Étnico-Racial e Cultural*. Além de colaborar na elaboração do documento, a constituição desse grupo visava formar professores(as) para exercer o papel de multiplicadores na rede.

Vejamos a seguir como o processo de formação continuada é abordado no documento. Um dos aspectos refere-se à compreensão de que a publicação do documento não corresponde diretamente à transformação da situação marcada pela reprodução do racismo na escola, mas representa um meio de “sensibilização para o tema étnico-racial”, ao qual devem se somar outras iniciativas.

Por que este documento é relevante para os professores da rede municipal de ensino de São Paulo? Sabemos que tão-somente um documento não irá erradicar complexos de inferioridade e superioridade, discriminações, preconceitos e práticas racistas do cotidiano escolar. Mas a sensibilização para o tema étnico-racial, que este documento propõe, e uma série de ações conjugadas certamente contribuirão para o fortalecimento de uma educação anti-racista e plural. Afinal, educar para a igualdade é tarefa urgente e imprescindível para a construção da sociedade de amanhã. É na concretude de ações positivas no presente que este documento se insere (SÃO PAULO, 2008, p. 12).

Além dessa abordagem que indica a necessidade de uma “sensibilização”, aparece a expressão “capacitação de educadores”:

Assim, a adoção da Lei nº 10.639/03 pressupõe a capacitação de educadores para a correção de injustiças e práticas de valores excludentes no espaço escolar e para a inclusão, de forma pedagógica e didática, de temáticas relacionadas à questão racial nas várias áreas do conhecimento, a exemplo da História, da Matemática, da Língua Portuguesa e das Artes. Nesse desafio, espera-se dos educadores o respeito às identidades culturais e religiosas transmitidas aos educandos pelas famílias e pelos meios sociais em que vivem. Nesse caso, a Lei reforça o respeito à diversidade, sendo esse um exercício democrático e de cidadania em que a escola, enquanto espaço de socialização de conhecimentos, inaugura um novo caminho, já que a educação plural implica o repensar o ensino-aprendizagem (Ibidem, p. 16-17).

Interessante notar a menção às diferentes áreas do conhecimento, ampliando-se as possibilidades de abordagem quando, por exemplo, cita a Matemática. Os planos de atividades e projetos propostos ao longo do documento também abrangem disciplinas para além de História, Artes e Língua Portuguesa, apontando inclusive para experiências interdisciplinares.

Além disso, a afirmação da necessidade de repensar o ensino-aprendizagem indica que a formação continuada que promova a educação para as relações étnico-raciais deve envolver muito mais que a inclusão de algumas abordagens pontuais, exigindo que se reveja todo o processo educacional, o que abrange a “correção de injustiças” no ambiente escolar. Ou seja,

entendemos que a formação continuada para a qual se aponta deve envolver não somente “conteúdos”, mas também uma postura de enfrentamento às manifestações de “injustiças”.

Ao mesmo tempo, o documento indica a necessidade de que a formação continuada envolva estudos e debates sobre temas complexos, considerando as relações que se estabelecem entre escola e sociedade.

Todavia, o sucesso da aplicação da Lei nº 10.639/03 não depende apenas do processo educativo escolar, já que o enfrentamento do racismo e das desigualdades não é tarefa exclusiva da escola. Mas escola e sociedade civil estão imbricadas com processos que resultam no modelo das relações entre os diversos grupos étnicos e raciais do País e, por isso, refletem-se na escola ou são reproduzidos por esta. Nesse caso, a formação de educadores para a aplicação da Lei nº 10.639/03 deve contemplar discussões temáticas mais complexas, como identidade racial, de gênero e sexualidade, auto-estima da criança negra, resistência da comunidade negra brasileira e os modos de retransmitir as culturas africanas (SÃO PAULO, 2008, p. 18).

Ou seja, é necessária uma postura de combate às injustiças – neste caso, a reprodução do racismo na instituição escolar –, mas além disso, é fundamental que os(as) educadores(as) estejam munidos de conhecimentos que deem bases sólidas à educação para as relações étnico-raciais, além das interfaces com o combate a outras opressões – como de gênero e à orientação sexual.

Segundo o documento, o estudo e debate sobre esses temas apontam para uma transformação do papel da escola, indicando uma mudança nos valores que alimentam privilégios sociais e relações de poder. Assim, propõe-se que sejam revistas no processo educacional concepções como a da democracia racial.

Ainda sobre a formação docente, o documento traz à tona a problemática de que o processo de formação inicial e continuada de muitos profissionais não contemplou as relações étnico-raciais. O silenciamento ou “o não saber lidar” muitas vezes contribuem para a manutenção de certas situações de opressão e injustiça.

Ressaltamos que é de conhecimento geral que uma grande parte dos docentes não recebeu durante sua formação específica (em muitos casos, até na continuada) subsídios para tratar com a questão, fato que, atrelado a preconceitos de ordem das experiências pessoais de cada indivíduo, pode gerar situações conflitantes em que “o não saber lidar” pode se constituir em mais uma forma de exclusão (Ibidem, p. 85).

Tal constatação nos convida a pensar sobre as relações entre formação inicial e continuada: a primeira ainda não dá conta de formar docentes com posturas e conhecimentos necessários à efetivação de uma educação antirracista, destinando à formação continuada uma

tarefa árdua, muitas vezes também ainda não cumprida. Tal cenário nos remete à responsabilidade das instituições de ensino superior na formação de professores(as), como postulado nas DCNERER.

Comentando alguns resultados da pesquisa realizada por Eliane Cavalleiro⁶ e abordando algumas especificidades do racismo na Educação Infantil, o documento defende que a formação docente deve ser revista na base. Nesse ponto, chama-se atenção para o papel do(a) educador(a) “na formação pessoal e social dos educandos, constituindo-se em mais que fazer pedagógico, mas em um desafio presente e constante de exercício da cidadania” (SÃO PAULO, 2008, p. 86).

A partir dessa contribuição, podemos refletir sobre o sentido social da educação: numa sociedade em que o racismo se manifesta de modo tão enraizado, numa instituição escolar que reproduz o racismo cotidianamente, não é possível pensar numa educação comprometida com valores como a cidadania sem colocar como tarefa o combate ao racismo. O papel do(a) educador(a) ganha relevância ainda maior se considerarmos essas relações, e seu papel só pode ser cumprido com a efetivação de políticas de formação que deem conta do estudo, debate e reflexão sobre a educação para as relações étnico-raciais.

Outra menção ao processo de formação docente encontra-se no trecho que se refere ao Parecer CNE/CP 03/2004, publicado pelo Ministério da Educação, formulado sob a relatoria de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ressalta-se o documento como instrumento que visa colaborar na formação de professores(as). Considerando que o texto do parecer mencionado compõe as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (DCNERER), passamos então à nossa terceira categoria de análise, que diz respeito a abordagens sobre esse documento de nível federal.

Observamos que as *Orientações Curriculares...* apoiam-se em definições apresentadas na regulamentação da Lei 10.639/03. Por exemplo, ao tratar do Parecer CNE/CP 03/2004, enfatiza a importância de que seja abordada na escola o papel protagonista da população negra na história do país:

Tais diretrizes enfatizam que há um movimento social e político que deve permear os fundamentos educacionais que levam à compreensão da História do Brasil e de

⁶ Publicada no livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* (CAVALLEIRO, 2000).

sua constituição, considerando a ação das pessoas negras e seus descendentes como protagonistas desse processo (SÃO PAULO, 2008, p. 17).

Ressaltando novamente a valorização da diversidade – estamos visualizando que este é um eixo fundamental das *Orientações Curriculares...* –, o documento da SME recorre mais uma vez ao parecer de nível federal:

O Parecer do MEC considera que o reconhecimento da diversidade requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, de forma a superar as desigualdades raciais presentes na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis do ensino formal (Ibidem, p. 18).

Para que a instituição escolar cumpra um papel ativo nesse processo, é necessário que se reveja, posicione-se e empreenda um movimento de reeducação para as relações étnico-raciais. Assim afirma o documento das *Orientações Curriculares...*, recorrendo mais uma vez ao Parecer CNE/CP 03/2004:

Conforme ressalta o Parecer nº 003/2004, “para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos”. Assim, a escola, como instituição que tem o papel de contribuir na formação dos cidadãos, deve assegurar o direito à educação a todos os brasileiros e, ao mesmo tempo, ser aliada na luta contra qualquer forma de discriminação ou exclusão, dentre as quais a de raça (Ibidem, p. 20).

Ao longo do documento *Orientações Curriculares...* localizamos ainda várias menções às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). Não se faz necessária uma exposição exaustiva de cada uma dessas menções. Interessa-nos visualizar quais aspectos das DCNERER foram destacados ao longo da publicação da SME – o que nos ajuda a localizar concepções sobre educação e relações étnico-raciais que se destacam nessa abordagem.

Nesse sentido, chama-nos atenção a abordagem apresentada na parte 6, *Ensino Médio: repensando as relações Brasil e África Contemporânea*. Baseando-se nas DCNERER, enfatiza-se o âmbito histórico e afirma-se a necessidade de uma abordagem sobre a história do Brasil considerando as contribuições da população negra.

A história do povo negro vincula-se diretamente à história da formação da sociedade brasileira, e, resgatar a memória coletiva, a história desse povo interessa a todos, porque nos permitirá desmistificar pré-conceitos [sic] para reorientarmos nossas

ações. Com a Lei 10.639/03 temos a norma para buscar efetivar ações que alterem esse quadro de esquecimento e inferiorização. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, são diretrizes nos sinalizam as possibilidades para integralizarmos efetivamente essa parte da história que ainda não foi contada (SÃO PAULO, 2008, p. 203).

Destacamos anteriormente a ênfase apresentada nas *Orientações Curriculares...* em relação à diversidade. Nesse trecho que aponta a importância de uma abordagem histórica que considere o papel da população negra, localizamos uma aproximação com a ênfase na diversidade, ao referir-se ao “diálogo entre as culturas” e propor um “enfoque multicultural”. Vejamos como o texto prossegue:

Contudo, vale ressaltar que nem a promulgação da lei nem as diretrizes orientam para a substituição de uma visão eurocêntrica por uma visão africana, muito pelo contrário, o enfoque é justamente a tentativa de ampliar o diálogo entre as culturas, portanto, ampliar o foco do currículo buscando um enfoque multicultural (Ibidem, p. 203).

Compartilhamos da compreensão de que não se trata de substituir uma visão eurocêntrica por uma afrocêntrica. No entanto, o que nos chama atenção é que tal proposição de um enfoque multicultural parece basear-se num “diálogo entre as culturas”, que não traz à tona os conflitos que se apresentam ou podem se apresentar nesse diálogo. O próprio documento (*Orientações Curriculares...*) demonstra como o racismo se expressa na formação da sociedade brasileira e da instituição escolar, envolvendo relações de poder. No entanto, ao enfatizar como caminho o “diálogo entre as culturas”, não explicita os conflitos no próprio processo de educação para as relações étnico-raciais – em nossa visão, inevitáveis, considerando-se que as diferentes culturas foram valorizadas ou inferiorizadas na sociedade num processo histórico que envolve outros âmbitos como o econômico e o político, marcados por dominação e resistência.

Por ora, pontuamos que a ênfase na diversidade, no diálogo entre as culturas e no enfoque multicultural chamou-nos atenção. Mais à frente, retomaremos tal questão ainda na análise de documentos.

A seguir apresentamos, a partir da quarta dimensão, aspectos da abordagem no documento sobre o racismo na sociedade brasileira. Vejamos primeiramente quais são as definições apresentadas sobre o racismo.

Na Parte 2, *História da África e Afro-Brasileira na sala de aula*, são apresentados os termos e conceitos: afro-brasileiro e afro-descendente, discriminação, estigma, marginalização, mulato, negro, preconceito, preto e racismo. Interessa-nos verificar como

aparece a definição de racismo. Parte-se de uma abordagem abrangente, mencionando o racismo em outros países até chegar a especificidades do racismo no Brasil.

O conceito de racismo está vinculado ao conjunto de perspectivas, noções e conceitos mencionados anteriormente; entretanto, aprofunda-se na relação entre “raças”, entendidas com base nas características fenotípicas dos indivíduos e, portanto, nas marcas que carregamos no conjunto cor-corpo. O racismo tem uma conformação mais ampla e mais plástica, desenvolvendo-se diferentemente em cada contexto social, em cada tempo e espaço das relações de contato entre os homens. O racismo manifesta-se de maneira distinta na sociedade brasileira e nos Estados Unidos, na África do Sul, na França e em outras sociedades do universo cultural europeu-ocidental. No Brasil, nitidamente, temos um racismo que se origina na marca, como constatou Oracy Nogueira. O racismo fundado na marca no Brasil, em função da miscigenação e da mestiçagem, recaiu e continua a recair sobre aqueles que mantêm as suas marcas fenotípicas e culturais próximas dos valores, crenças e traços oriundos dos africanos escravizados no Brasil: quanto mais claros, menos eles serão objeto do racismo cotidiano e institucional presente no País. O racismo no Brasil tem passado por diversos processos de transformação; também têm ocorrido maneiras diversas de combatê-lo, muitas vezes sem usar este conceito, preferindo-se outros como calúnia, difamação, ofensa de ordem racial, além dos conceitos acima citados, como o preconceito e a marginalização. Em 1959 e em 1988, duas leis produziram conceitos referentes ao racismo, uma estabelecendo-o como contravenção penal e a outra, como crime (SÃO PAULO, 2008, p. 39).

Como podemos ver, a definição de racismo vincula-se às marcas fenotípicas, assim como apresentamos no primeiro capítulo. Além disso, mencionam-se as marcas culturais, relacionadas à origem africana. Ao citar outras definições como calúnia, preconceito, difamação, o documento nos remete à reflexão sobre as resistências a admitir o racismo como marca da nossa formação histórico-social. Nesse sentido, destacamos por um lado o fato de a publicação enfatizar a definição de racismo, pois entendemos que o combate a ele passa por explicitar como o mesmo se expressa, não diluindo-o como uma forma de preconceito entre muitas outras. Por outro lado, destacamos que o racismo não aparece como ação somente de alguns indivíduos ou grupos específicos – distanciando-se assim de uma concepção individualista e apresentando uma concepção de racismo institucional.

No Brasil, o grande esforço das entidades do movimento negro e dos direitos humanos denuncia que a prática do racismo institucional é o grande desafio da sociedade brasileira. O racismo produzido, difundido e promovido pelas instâncias governamentais em diferentes setores da vida social brasileira – a ponto de se denunciar o genocídio da população negra no País, muitas vezes pelos órgãos de segurança pública e de saúde, por esses desrespeitos já citados – precisa ser bem mais combatido na área educacional (Ibidem, p. 39-40).

A concepção de racismo institucional aparece no documento também na Parte 1, *A Lei nº. 10.639/03 e a Educação*, num chamado explícito ao posicionamento da comunidade escolar:

A comunidade escolar precisa pensar em como desconstruir estereótipos, em como identificar e superar a influência da escola na baixa autoestima das crianças e adolescentes negros. Essa intervenção deve basear-se no entendimento de que a escola pode e deve combater o racismo institucional, entendido como “o fracasso coletivo de uma organização em oferecer um serviço apropriado e profissional às pessoas devido a sua cor, cultura ou origem étnica” (SÃO PAULO, 2008, p. 22).

Ressaltamos a importância dessa abordagem, que em nosso entendimento contribui para a responsabilização da instituição escolar quanto à necessária transformação de seu caráter: a educação antirracista não deve ser apenas tarefa de alguns(mas) educadores(as) sensibilizados(as) e comprometidos(as) com tal perspectiva, assim como o racismo que se reproduz na instituição escolar não é somente expressão da ação de alguns indivíduos, é marca que se evidencia no cotidiano escolar: nos materiais didáticos; nas imagens prevalentes nos painéis e corredores; no modo diferenciado de tratamento para alunos brancos, negros, indígenas; no silenciamento frente a situações de discriminação racial; dentre outros aspectos. Nesse sentido, além dos esforços de cada Unidade Educacional, faz-se necessário que as redes de ensino implementem políticas de educação para as relações étnico-raciais, como apontam as DCNERER.

Embora compreendamos que a concepção de racismo estrutural seja ainda mais abrangente, ao destacar como a estrutura racista da sociedade provoca os efeitos da reprodução do racismo nas instituições, entendemos que não se descarta a importância do combate ao racismo em cada instituição – a questão é que, compreendendo o racismo como estrutural, esse combate relaciona-se a um projeto de transformação mais amplo da sociedade. Além disso, parece-nos que a concepção de racismo estrutural se trata de uma abordagem mais recente no Brasil – o livro de Sílvio Almeida, que utilizamos como referência, é de 2018, ou seja, foi publicado dez anos depois do documento que aqui analisamos.

A seguir, buscamos complementar a análise da abordagem do racismo no Brasil, visualizando como são tratados no documento o branqueamento e o mito da democracia racial.

Verificamos que o documento aborda o branqueamento em algumas passagens importantes. Retomando a conceituação proposta por Domingues (2004), que apresenta o branqueamento em dois âmbitos – o projeto de ter concretamente uma população branca no país ao longo do tempo e a ideologia que valoriza e apresenta o branco como ideal –, notamos que as *Orientações Curriculares...* dão maior ênfase ao segundo âmbito. O texto foca principalmente na problemática expressa no alcance da ideologia do branqueamento, que

chega a compor valores e pensamentos inclusive entre a população negra, como vimos no primeiro capítulo.

Os institutos de pesquisa também parecem desconhecer, negar ou se omitir, no mínimo, diante da força e da penetração da ideologia do branqueamento em nossa sociedade, como atestaram diversos intelectuais, tais como Florestan Fernandes (1987) e Clóvis Moura (1988). Em suas obras, constata-se que o sujeito de cor preta ou parda tem prejuízos sociais ligados à ascensão socioeconômica e dificuldades para conseguir empregos com maior prestígio social – além de serem criminalizados, pois são vistos como suspeitos. Inúmeros são os casos de afro-brasileiros que, influenciados pela ideologia do branqueamento, buscam “fugir da cor” preta ou parda. Esses não se declaram nas pesquisas amostrais e nos censos demográficos como pretos ou pardos, visto não se reconhecerem como tal, negando esse pertencimento étnico-racial (SÃO PAULO, 2008, p. 34).

A problematização sobre a ideologia do branqueamento prossegue, apontando também as suas expressões no que diz respeito à existência cultural dos africanos e afrodescendentes, relacionando tal questão à educação, que historicamente constituiu-se no Brasil negando ou ignorando manifestações culturais de origem afro.

Atualmente, a maioria dos analfabetos ou iletrados, semi-alfabetizados ou analfabetos funcionais em nosso País é composta de afro-brasileiros. Esse processo não se dá pela falta de interesse ou assiduidade, mas é fruto da política educacional que, entre outros aspectos, sugere o branqueamento, o enquadramento do comportamento social dos negros, denotando o racismo nas instituições de ensino. O desdobramento destas exigências educacionais no Brasil tem como fundo a imposição de que os negros neguem ou deixem de praticar a cultura dos antigos e antepassados, voltada para a oralidade, para o lúdico, para o trabalho, mas também para a festa, pois para o africano e seus descendentes não se produz e se reproduz a vida em sociedade sem alegria de ser, de estar e de ter. A educação dominante no Brasil propôs desde a Colônia que indígenas e africanos deixassem de existir culturalmente, isto eles têm negado historicamente (Ibidem, p. 67).

Localizamos nos dois trechos anteriormente citados elementos importantes a serem debatidos e aprofundados no processo de formação continuada, desafio que pode ser subsidiado também pela leitura de autores(as) que pesquisaram o branqueamento historicamente – alguns são citados no próprio documento. As contribuições apresentadas se constituem como subsídios importantes para a desconstrução de visões do senso comum que se reproduzem também no ambiente escolar, seja reforçando a ideologia do branqueamento, seja culpabilizando a população negra com afirmações do tipo: “Os próprios negros são racistas com eles mesmos”.

O texto apresenta ainda uma abordagem sobre os debates entre os cientistas do início do século XX, nos quais se manifestava a convicção de que o homem branco prevaleceria, num processo de arianização dos mestiços:

Os cientistas estavam todos de pleno acordo Edgar Roquete Pinto, diretor do Museu Nacional de Antropologia, desaconselhou a escolha de quaisquer tipos raciais que, em sua opinião, mais cedo ou mais tarde desapareceriam. Em vez disso, a figura deveria ser branca, de expressão mediterrânea, para enfrentar o fenótipo para qual a “evolução morfológica dos outros tipos raciais do Brasil” tenderia. O Jurista Francisco Oliveira Viana concordou, replicando que a escultura deveria refletir: “não só os tipos brancóides, resultantes da evolução arianizante dos nossos mestiços, como também representantes de todas as raças européias aqui afluentes, sejam os colonos aqui fixados, sejam os descendentes deles” (DÁVILA, 2006 apud SÃO PAULO, 2008, p. 116).

Comentando o diálogo acima e fazendo referência à obra de Azevedo (2004), abordada no primeiro capítulo, o documento explicita o projeto de desaparecimento de negros e indígenas:

Este diálogo, a exemplo dos apontados nos estudos de Célia Maria Marinho, protagonizava o desaparecimento de negros e indígenas e, conseqüentemente, dos quilombolas. Tais grupos não faziam parte dos sonhos da nação. A fase do País agrário, sustentado pelo trabalho escravo deveria desaparecer, cedendo lugar à sociedade urbana e industrializada. Foi dentro desta perspectiva que os políticos paulistas defenderam, com veemência, a proposta imigrantista (SÃO PAULO, 2008, p. 116).

O projeto de branqueamento empreendido concretamente pelo Estado – ou seja, o que corresponde ao primeiro âmbito na conceituação de Domingues (2004) – aparece ainda em outro trecho, que trata especificamente das comunidades quilombolas.

Reconhecer a existência dos quilombolas é aceitar a história de resistência de um povo, mas ao mesmo tempo o fracasso do Estado, que respaldado pelo mito da democracia racial e aliado à ideologia do branqueamento, mantinha a expectativa de que, com o passar do tempo, este grupo esqueceria suas origens. E então, reconhecer os quilombos é enxergar, do lado avesso do progresso tecnológico, científico e econômico, as marcas profundas da exclusão. Eis a questão (Ibidem, p. 49).

Neste trecho, localizamos a menção à combinação entre a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial. A abordagem mais aprofundada, no entanto, sobre o mito da democracia racial localiza-se em outro trecho, na Parte 6. *Ensino Médio: Repensando as relações Brasil e África Contemporânea*.

Infelizmente, as relações raciais no Brasil são abafadas pela grande maioria da população por meio do mito da democracia racial. A reprodução dessa alegoria reforça e serve de alimento para o pior tipo de preconceito, aquele que é velado e camuflado na pretensa relação harmônica de total sociabilidade entre negros e brancos. O processo educativo, na medida em que não integra as contribuições da população negra no País reforça essas atitudes e comportamentos. Por isso a escola pode ser o lugar mister para a tentativa de reorientarmos o discurso e as ações que

valorizam uma ordem social que se diz democrática e harmoniosa em relação as diferentes matizes que conformaram sua história. Nesse sentido, a educação deve servir para retirar as máscaras que encobrem esse discurso e para revelar que as desigualdades sociais, econômicas e educacionais são também raciais e, portanto, conformam a perversa negação da contribuição de um povo na cultura brasileira (SÃO PAULO, 2008, p. 199).

Evidencia-se, assim, a importância de que a educação cumpra um papel ativo na explicitação de que o discurso de democracia racial não corresponde à nossa realidade socio-histórica. Tal preocupação manifesta-se em várias propostas de atividades e projetos apresentados ao longo do documento, que apresentam dentre seus objetivos definições como: “Discutir o papel do negro no Brasil, enfatizando o mito da democracia racial” (Ibidem, p. 206); “Desmistificar o mito da democracia racial” (Ibidem, p. 207); e “Desconstrução do mito da democracia racial” (Ibidem, p. 209).

3.2 Trilhas negras e indígenas (2008)

Publicado em 2008, ou seja, no mesmo ano das *Orientações curriculares e expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio*, o documento *Trilhas negras e indígenas* é produto de um trabalho de pesquisa realizado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME). Desse modo, a autoria é compartilhada pela Professora Doutora Maria Aparecida Silva Bento, da Direção Executiva do CEERT, e pela Professora Doutora Rachel de Oliveira, do núcleo responsável na SME pelas políticas de educação para as relações étnico-raciais, então denominado Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Cultural ou Núcleo Étnico-Cultural (há uma variação entre as duas nomenclaturas).

A publicação é produto do Projeto *Trilhas Negras e Indígenas* realizado pelo CEERT e a SME no ano de 2006 com o objetivo de levantar informações a partir das Unidades Educacionais – Centros de Educação Infantil (CEIs), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs) – acerca dos motivos que facilitam ou dificultam a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). Além disso, o projeto buscou mapear, no caso das escolas que desenvolvem propostas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais, como

concretizam os princípios apresentados nas DCNERER. Temos, portanto, uma expressão de articulação entre um documento de âmbito federal – que, como vimos, visa regulamentar a implementação da Lei 10.639/03 – e as políticas engendradas a partir de uma rede municipal. Nesse sentido, vemos um esforço para diagnosticar os impactos das DCNERER diretamente nas Unidades Educacionais (UEs), investigando a presença ou não do documento nos estudos em cada UE e as formas de apropriação e concretização de suas proposições. A pesquisa foi realizada através de questionários enviados às UEs, abordando ainda aspectos sobre a formação de professores(as).

É importante demarcar um elemento sobre o processo de realização da pesquisa. Visualizamos uma preocupação para que os questionários não fossem somente uma tarefa burocrática em cada Unidade Educacional, mas que se desenvolvessem momentos de estudo e reflexão sobre o assunto, de modo que o ato de responder ao questionário fosse parte de tal movimento. Para isso, foi realizada em novembro de 2005 a Semana de Debate sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, instituída pela portaria SME 6.935, de 17 de novembro de 2005. Propôs-se, assim, que a partir do estudo sobre o assunto, cada Unidade Educacional deveria responder às seguintes questões:

Quais são os motivos que contribuem e/ou dificultam a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? A escola já incluiu, ou incluirá, os princípios contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Projeto Pedagógico da escola em 2006? Descreva as ações em desenvolvimento ou as que estão sendo propostas (OLIVEIRA & BENTO, 2008, p. 7).

Os resultados da pesquisa são apresentados na segunda parte da publicação *Trilhas negras e indígenas*, que ao todo contém 63 páginas. A primeira parte consiste num panorama sobre as desigualdades raciais no Brasil e em São Paulo, seguido de uma apresentação sobre a Lei 10.639/03 e as DCNERER. Consideramos de grande importância essa abordagem, de modo que se expressam em mais uma publicação voltada para a Rede Municipal de São Paulo informações e argumentos que fundamentam a necessidade da aplicação da Lei 10.639/03. Vejamos, então, como é feita a abordagem sobre a lei – nossa primeira categoria de análise.

Não há dúvida quanto à intenção deste artigo da LDB, que é estimular ações para combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros, e levar os sistemas de ensino a formarem professores capazes de intervir nos conflitos e decorrências do racismo. Só assim será possível uma sociedade democrática e igualitária (Ibidem, p. 22-23).

O documento reafirma a importância da lei como mecanismo de combate ao racismo e às discriminações. Reitera ainda a necessidade de que os sistemas de ensino se responsabilizem pela formação docente de modo que professores(as) tornem-se capazes de intervir “nos conflitos e decorrências do racismo”. Esse aspecto nos parece importante: assim como no primeiro documento, evidencia-se que a implementação da Lei não envolve exclusivamente mudanças curriculares, mas também exige uma postura ativa frente a qualquer manifestação do racismo no cotidiano escolar.

A responsabilidade de diversos sujeitos envolvidos no processo educacional evidencia-se em outro trecho da publicação:

[...] a aprovação da LDB/ Lei nº. 10.639/2003 é uma das mais importantes conquistas da luta anti-racista na sociedade brasileira. Administradores de sistemas de ensino, mantenedores, professores e todos os que elaboram, executam e avaliam programas educacionais e planos institucionais e pedagógicos devem conhecer o texto desta lei e suas diretrizes (Ibidem, p. 23).

Além disso, o documento relaciona a Lei 10.639/03 à Constituição Federal, ao afirmar que a lei “também assegura o que diz na constituição, que o ensino de História do Brasil deveria levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente indígena, africana e européia” (Ibidem, p.22).

Pontuamos que não é mencionada a Lei 11.645/08, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena – além de reafirmar a obrigatoriedade de história e cultura afro-brasileira. Entendemos que isso se dá porque o documento foi publicado antes da sua promulgação – *Trilhas negras e indígenas* foi publicado em 2008, a Lei 11.645 é de 10 de março do mesmo ano⁷.

Do mesmo modo que o primeiro documento analisado, essa publicação destaca a atuação do Movimento Negro por políticas de ação afirmativa no campo da educação, compreendendo a Lei 10.639/03 como fruto de tal processo:

⁷ O documento baseia-se na Lei 10.639/03 e nas DCNERER, voltadas para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mas apresenta também a preocupação de refletir sobre a situação educacional das populações indígenas e a importância de que História e Cultura Indígenas tornem-se parte do currículo. São apresentados dados sobre desigualdades sociais no país que afetam especialmente negros e indígenas e informações sobre a situação educacional das populações indígenas no município de São Paulo. No entanto, na fase da pesquisa com as escolas, esse âmbito teve menor relevância – somente algumas escolas indicaram entre suas preocupações a abordagem da temática indígena e os CECIs não enviaram respostas ao questionário.

A LDB/Lei nº. 10.639/2003, como já mencionado, coroa uma trajetória de luta que tem sido travada pelo Movimento Negro em suas reivindicações por políticas educacionais afirmativas. [...] Nunca é tarde repetir que tais ações só são construídas por meio de uma incansável organização do Movimento Negro, que se articula nas mais diferentes esferas da sociedade, principalmente nos sistemas educacionais e políticos, propondo, exigindo e definindo políticas públicas de igualdade racial. Fazem parte dessa luta a criação do Movimento Negro Unificado – MNU, em 1978; a instituição do 20 de novembro como dia de luta; as denúncias do centenário da abolição em 1998 [sic]; a já citada marcha Zumbi dos Palmares, em 1995 e, mais recentemente, a organização da Conferência de Durban, 2001 (OLIVEIRA & BENTO, 2008, p. 23).

Ainda que a publicação *Trilhas negras e indígenas* não seja diretamente um material de formação docente – diferente do primeiro documento analisado, que apresenta orientações curriculares – parece-nos importante que tal contextualização seja apresentada. Ao passo que o documento se tornou público aos profissionais da rede, a leitura sobre esse contexto de lutas anteriores à aprovação da Lei 10.639/03 colabora para ampliar o conhecimento sobre esse processo, destacando o papel da comunidade negra como sujeito social.

Outro aspecto semelhante ao primeiro documento analisado diz respeito à abordagem sobre o respeito à diversidade humana. No trecho a seguir podemos ver como se articula a diversidade à promoção da igualdade:

O princípio ético mobilizador das ações na escola deve centrar-se nas atividades que respeitem a diversidade humana e na consideração de que as diferenças, ao mesmo tempo em que enriquecem o ser humano, torna-o cada vez mais igual, como portador dos mesmos direitos e deveres. Por isso, como política pública, a educação é o forte vetor que pode impulsionar programas de desenvolvimento, inclusão e promoção social. Nesse campo, tanto a formação profissional de educadores e gestores, como a produção de conhecimentos e recursos pedagógicos são ações estratégicas que consolidam dados, produzem informações e práticas diferenciadas, conhecimentos necessários aos processos de intervenção política de promoção da igualdade (Ibidem, p. 13).

Chegamos à nossa segunda categoria de análise, a abordagem sobre formação continuada para a efetivação da Lei 10.639/03. Vimos acima que a *formação profissional* é destacada como uma das estratégias necessárias para a promoção da igualdade. Vale ressaltar: a formação não somente de *educadores*, mas também de *gestores*. Esse ponto é importante, tendo em vista o desafio de que a educação para as relações étnico-raciais deixe de ser iniciativa de alguns professores(as) e se consolide como prática de toda a instituição escolar.

Ainda sobre o processo de formação continuada, localizamos abordagens em dois momentos: na primeira parte do documento apresentam-se iniciativas realizadas no âmbito da Rede Municipal de São Paulo nos anos anteriores; na segunda parte, a formação aparece como demanda das Unidades Educacionais para a implementação das DCNERER.

Com o intuito de situar a cidade de São Paulo em relação à Lei 10.639/03, apresenta-se brevemente um histórico das lutas do movimento negro, chegando a um marco importante no que tange à instituição de políticas públicas para a população negra, expresso na criação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no governo do estado de São Paulo em 1984. Tendo o campo da educação como uma de suas preocupações fundamentais, o Conselho contribuiu para a formação do Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros da Secretaria de Educação do Estado. Quanto à prefeitura de São Paulo, destaca-se a criação da Coordenadoria Especial do Negro (CONE) na década seguinte, em 1992. No campo da educação, o documento relata: “Dentre as atividades dedicadas à promoção da igualdade racial produzidas na cidade de São Paulo, entre 2001 e 2004, estão a criação de um espaço específico dentro da Secretaria de Educação para tratar do tema” (OLIVEIRA & BENTO, 2008, p. 26). São elencadas iniciativas relacionadas à formação continuada e publicação de materiais, que, por sua vez, contribuem como instrumentos no processo de formação.

Uma das atividades de destaque nesse âmbito, a Formação de Formadores – Grupo dos 500, consistiu num espaço mensal, no qual reuniam-se as equipes pedagógicas das coordenadorias. Esses encontros tinham a finalidade de problematizar as três dimensões da Secretaria: Qualidade Social da Educação; Democratização da Gestão; e Democratização do Acesso e Permanência. Em alguns momentos, especialistas e representantes do Movimento Negro discutiram com o grupo, como convidados. Outra ação bastante relevante para essa política foi a elaboração da cartilha *Nem mais, nem menos: iguais*, voltada à formação de orientadores nas salas de leitura. Ainda com cunho formativo, o 2º *Seminário Desafios das Políticas Públicas de Promoção Igualdade Racial*, dirigido a professores de todos os níveis, e o 2º *Encontro de Literatura Africana e Brasileira*, que contou com a participação de vários literatos e escritores africanos de língua portuguesa (Ibidem, p. 26).

Além dessas iniciativas, destacam-se ações no processo de implementação da Lei 10.639/03, como a organização em 2004 de uma *Bibliografia afro-brasileira* composta por 34 títulos (foram distribuídos 30 mil volumes de livros de literatura infanto-juvenil e estudos sociológicos, alcançando todas as escolas de ensino fundamental da rede). Por outro lado, um curso de formação continuada atingiu 1600 educadores(as) – envolvendo, além de professores(as), orientadores(as) de sala de leitura, educadores(as) da educação infantil, coordenadores(as) pedagógicos(as) e diretores(as). Apontamos como um fator relevante o envolvimento de diversos sujeitos do campo da educação escolar para além dos(as) professores(as).

São mencionadas ainda outras iniciativas, dentre as quais destacamos o curso *História e Cultura Afro-brasileira: Ensinar e aprender na Diversidade*, realizado em 2005 e 2006 pelo

Museu Afro Brasil em parceria com a SME; e o curso *A Cor da Cultura – Capacitação de Professores sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira*, em andamento no momento da elaboração do documento. Sobre o curso promovido junto ao Museu Afro Brasil, consta:

Aproximadamente 100 professores participaram do curso, que foi organizado em torno do acervo do museu e cujo foco foi conhecer um Brasil que considera a matriz africana um componente importante na sua formação. Para compreender a complexidade das relações étnico-raciais no contexto nacional, durante o curso procurou-se compreender como a diversidade africana e suas matrizes ajudaram a construir não só a sociedade brasileira, mas também sua cultura e identidade. Esses conteúdos, até então, eram praticamente desconhecidos pelo sistema de ensino, em qualquer um de seus níveis (OLIVEIRA & BENTO, 2008, p. 27).

Acerca do curso *A Cor da Cultura*, o documento apresenta alguns elementos, indicando que a formação foi pensada para que nas escolas as crianças e os jovens negros sejam incentivados a afirmar a sua identidade.

Partindo do referencial positivo de personagens importantes para a história do Brasil, o curso prevê três etapas e conta com o apoio do Canal Futura e da SEPPIR. Envolve 400 educadores que tiveram acesso ao material didático e dados históricos, como personalidades negras que lutaram pela liberdade e contra o racismo. O projeto produziu 56 programas audiovisuais, em exibição no Canal Futura, e material didático para ser utilizado por crianças e adolescentes. Durante um pequeno curso, os professores aprendem a trabalhar com o material educativo preparado especialmente para este projeto, que inclui programas de televisão, jogos e livros (Ibidem, p. 27).

Em ambas experiências, localizamos a preocupação em abordar aspectos relacionados a cultura e identidade. No primeiro caso, voltando-se à produção artística e abrangendo a diversidade do continente africano e expressões de suas matrizes na formação do Brasil. No segundo caso, é enfatizada a abordagem histórica, apresentando personalidades negras que atuaram na luta pela liberdade e contra o racismo. É possível estabelecer uma relação desses aspectos apreendidos em tais experiências com a preocupação apresentada no primeiro documento analisado, *Orientações Curriculares...*, que problematiza “a falta de referências positivas sobre o passado e o presente em relação à contribuição das populações negras na construção do País” (SÃO PAULO, 2008, p. 12).

Parece-nos interessante fazer o exercício de voltar ao primeiro documento como parte da análise e reflexão sobre as concepções que se expressam no processo de formação continuada, atentando-nos para expressões que se fazem presentes em ambas publicações e buscando compreender as relações que se estabelecem. Nesse sentido, chamam-nos atenção as relações entre diversidade, pluralidade e promoção da igualdade; identidade e cultura;

afirmação da identidade a partir de exemplos positivos. Voltando nosso olhar novamente às *Orientações Curriculares...*, temos a seguinte proposição:

Tratar de identidade racial, portanto, implica o respeito à diversidade cultural presente na sala de aula e no cotidiano das crianças em geral – e particularmente das crianças negras –, seja essa diversidade transmitida no meio familiar ou em comunidades religiosas de matrizes africanas. Os conteúdos escolares devem contemplar essa pluralidade, de forma a interferir positivamente na auto-estima de todos os grupos. É sabido que boa parte das culturas negras no Brasil, assim como no continente africano, foi transmitida pela tradição oral. Afora essa forma de comunicação, outras linguagens estão presentes na identidade negra, como a valorização da corporeidade, da arte e da escrita (SÃO PAULO, 2008, p. 19).

Fica evidente a preocupação de que a escola cumpra um papel positivo na construção da autoestima de todos os grupos, garantindo às crianças negras um ambiente em que possam afirmar a sua identidade. Tal reflexão nos remete a um sentido amplo da educação, compreendida como formação humana, que deve ir muito além de ensinar certos conteúdos, compreendendo o conhecimento e as relações que se estabelecem em torno dele como a busca do “ser-mais” (FREIRE, 1987).

Pensando a educação como processo humanizador, faz sentido atentar-se para a importância de que todos(as) educandos(as) acessem conhecimentos e vivenciem experiências que contribuam para sua autoestima, sua compreensão como indivíduos e sujeitos sociais, o que passa pela questão da identidade, destacada também em documentos de âmbito federal como as DCNERER:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos (BRASIL, 2004, p. 15).

Visualizamos mais uma vez um diálogo entre concepções e princípios apresentados nas DCNERER e reafirmados nos documentos municipais aqui analisados. Registrados nessas publicações, aspectos como promoção da igualdade, diversidade, pluralidade, cultura, identidade, autoestima e afirmação da igualdade nos indicam algumas pistas sobre concepções presentes no processo de formação continuada.

Atentamo-nos ainda para a relação estabelecida entre a afirmação da identidade negra e o estudo do processo histórico para compreensão das desigualdades. O material produzido para o curso *A Cor da Cultura*, mencionado no documento *Trilhas negras e indígenas*, nos remete a essa relação. Ao apresentar biografias de personalidades negras e sua luta por

transformação do contexto em que viveram, essa experiência de formação caminha na mesma direção do que se apresenta nas *Orientações Curriculares...*, como podemos ver abaixo:

Por conseguinte, o professor e a professora podem trabalhar com questões voltadas para positivar o passado das pessoas negras africanas escravizadas no Brasil, dando exemplos do processo de resistência vivido pela comunidade negra brasileira, da formação dos quilombos – sendo o mais famoso o Quilombo de Palmares –, das medidas tomadas na atualidade para o reconhecimento das terras remanescentes de quilombos no Brasil, da resistência das pessoas escravizadas mediante a construção do sincretismo religioso, da formação das irmandades ligadas à Igreja Católica e que contribuíram para libertação de pessoas escravizadas, etc. O educador pode recorrer a vários mecanismos didáticos para tratar de identidade, como usar vídeos, filmes e textos para identificar a reprodução ou não de estereótipos sobre a participação negra na sociedade brasileira (SÃO PAULO, 2008, p. 19).

Retornemos, agora, à narrativa que se apresenta em *Trilhas negras e indígenas* sobre o processo de formação continuada para a educação das relações étnico-raciais na Rede Municipal de São Paulo nos anos 2000. Depois de apresentar elementos sobre os cursos realizados e materiais publicados, é feita uma observação que nos parece relevante sobre o alcance das formações.

Ciente desta movimentação proporcionada pela rede de ensino, por meio de materiais, encontros e cursos de formação, é importante ressaltar que o percentual de professores atingidos pelas formações sobre a temática racial ainda é tímido, não passando de 1/10 do total de professores da rede municipal de São Paulo. Isto indica que a tarefa está em sua fase inicial e precisa de investimentos mais consistentes para se tornar uma política efetiva e eficaz (OLIVEIRA & BENTO, 2008, p. 27).

Além de demarcar um momento bem específico – o início da implementação de uma política de formação com desafios de ampliação de seu alcance – esse trecho nos parece ser um indício das disputas e tensões entre diferentes atores sociais em torno da efetivação da Lei 10.639/03. A pesquisa do projeto *Trilhas negras e indígenas* foi realizada, como já mencionamos, em parceria com o CEERT, uma organização não governamental que produz estudos e desenvolve projetos em torno da igualdade de raça e gênero, ou seja, posiciona-se no campo da luta contra as desigualdades. A parceria foi feita entre CEERT e SME, mas vale explicitar que se tratam de políticas que se planejam e executam a partir da ação de sujeitos localizados em determinado setor da secretaria, ou seja, o então denominado Núcleo Étnico-Cultural. Sabemos que tanto as políticas de promoção da igualdade racial como a constituição de órgãos voltados para tal objetivo em prefeituras, governos estaduais e federal envolvem uma série de disputas e não se concretizam sem a pressão e articulação do Movimento Negro.

No caso da Rede Municipal de São Paulo, vemos indícios que confirmam essa dinâmica. A existência de um núcleo específico para a educação das relações étnico-raciais na SME constitui-se como um passo bastante significativo, mas não garante por si só que a rede implemente um processo amplo de formação continuada. Ou seja, a disputa mantém-se, por exemplo, para garantir que sejam destinados investimentos a essas políticas. Através do documento aqui analisado, expressa-se essa demanda, como podemos ver abaixo:

Todas as ações apontadas são extremamente importantes ao desenvolvimento de políticas públicas de promoção da igualdade racial. Contudo, ainda falta muito para atingir a situação adequada, apesar da urgência que esse trabalho impõe à sociedade brasileira, especialmente à cidade de São Paulo que, embora seja pioneira nesse tipo de ação, ainda carece de densidade e vontade política para atender plenamente a demanda (OLIVEIRA & BENTO, 2008, p. 27).

Temos aqui um exemplo da atuação de sujeitos comprometidos com o antirracismo – tanto do ponto de vista da militância no Movimento Negro como da produção intelectual sobre as relações étnico-raciais – atuando na disputa pela implementação de políticas públicas, ou seja, de ações pela via do Estado.

Compreendemos que a presença desses sujeitos influencia diretamente nas concepções que se expressam no processo de formação continuada para a educação das relações étnico-raciais, tendo em vista que planejam – ou mesmo ministram – cursos, participam de encontros mais amplos da rede – como o caso da Formação de Professores - Grupo dos 500, mencionado anteriormente – e formulam documentos. Desse modo, assim como vemos que as DCNERER apresentam sínteses fundamentais que expressam acúmulos dos estudos sobre relações étnico-raciais no Brasil e posições do Movimento Negro na luta contra o racismo, especialmente no campo da educação, também percebemos isso nos documentos da Rede Municipal de São Paulo.

Ainda sobre a formação continuada para a educação das relações étnico-raciais, cabe destacar os dados que se apresentam na segunda parte do documento *Trilhas negras e indígenas*, tratando especificamente dos resultados da pesquisa empreendida nas Unidades Educacionais.

Como já mencionamos, a pesquisa foi realizada através do envio de um questionário. Naquele momento, a Rede continha 1968 Unidades Educacionais. Dessas, 491 enviaram respostas, ou seja, 25% participaram da consulta. A formação – sua ausência ou insuficiência – aparece nas respostas entre os motivos que dificultam a implementação das DCNERER.

Dentre as respostas que abordaram as dificuldades, 38% indicaram a falta de formação e 26,7% a falta de material⁸.

A pesquisa apresenta ainda outros dados sobre a formação: ela aparece como facilitadora da implementação das DCNERER, ao mesmo tempo em que se apresenta a demanda por sua ampliação:

As escolas consideram a formação facilitadora da implementação, solicitaram mais encontros externos, criticaram as políticas atuais de formação e elogiaram os momentos em que participaram de atividades externas de formação inicial ou continuada. Em 82% das respostas destacou-se a importância da formação inicial ou continuada (OLIVEIRA & BENTO, 2008, p. 36).

Também se investigou a formação continuada realizada na própria escola. Nesse caso, destacou-se a experiência desenvolvida nas Unidades Educacionais pouco antes, na Semana de Debate sobre a Educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Como mencionamos anteriormente, antes de responder aos questionários, as Unidades Educacionais foram orientadas a realizar essa semana de debate nos momentos de estudo coletivo, caracterizando-se como uma experiência de formação interna. Preocupa, no entanto, pensar em que medida cada UE tornou presentes em seu cotidiano estudos e debates como esses. Pelos limites de nosso trabalho, não temos como responder a essa questão, mas a pergunta, assim como outras que já apontamos, nos convida a futuras investigações.

É interessante observar ainda que a questão da formação aparece nas respostas, mas também compõe os objetivos principais dos formuladores da pesquisa. Ou seja, quando se pergunta sobre os fatores facilitadores e dificultadores para a implementação das DCNERER, está se levantando informações fundamentais para definir quais os aspectos mais importantes para se abordar nos cursos e em outras experiências formativas. Afinal, como o próprio documento explicita, é necessário fazer com a que as orientações se concretizem na escola e para isso é fundamental que os(as) educadores(as) se apropriem delas.

[...] tanto numa gestão conservadora como numa democrática, há o mesmo desafio: fazer com que as ideias cheguem à sala de aula, pois nem sempre o que os gestores almejam é o que se realiza na escola. Entre a elaboração de inúmeros e intrincados pareceres, portarias, resoluções, recomendações, orientações, diretrizes etc., há um ser pensante e atuante que faz a educação acontecer na sala de aula: o professor. Como ele se apropria dos conteúdos de tantos documentos, a questão deveria ser feita pelos gestores a cada nova proposta lançada em uma rede de ensino, a fim de se obter os resultados desejados (Ibidem, p. 41).

⁸ Cabe ressaltar que a mesma Unidade Educacional poderia incluir em sua resposta mais de um motivo.

Focando o olhar sobre as percepções dos(as) educadores(as) da Rede, no processo de análise dos resultados da pesquisa o documento posiciona-se concordando que a formação continuada oferecida ainda é insuficiente:

As respostas parecem indicar que as maiores dificuldades de efetivação da LDB/Lei nº. 10.639/2003 estão na política de formação e na produção do material didático. Apesar de algumas ações empreendidas nestas áreas, como a aquisição de bibliografia afro-brasileira – quarenta títulos literários infanto-juvenis e alguns voltados à formação do professor – e o curso de formação que envolveu 1.600 educadores para trabalhar com a bibliografia, elas não foram suficientes. Considerando-se que a rede tem mais de 40 mil professores, e que as condições de multiplicação dessas formações não estão asseguradas, pode-se concordar com as escolas que a dimensão da formação e do material didático é mesmo um vazio perigoso e crucial em relação à temática (OLIVEIRA & BENTO, 2008, p. 42-43).

Apoiando-se em tal constatação e mencionando os problemas que outras pesquisas indicam sobre a educação no país, o documento posiciona-se mais uma vez cobrando investimentos nas políticas de formação e aquisição de materiais, relacionando-os, por sua vez, à implementação da Lei 10.639/03.

A cidade de São Paulo, por estar em um dos estados mais ricos do Brasil, com várias universidades importantes, não poderia deixar de investir no desenvolvimento de programas de formação para capacitar os profissionais dessa área a atuarem de modo mais qualificado. Se os dirigentes se ativessem aos resultados de pesquisas, tanto qualitativas quanto quantitativas, que demonstram que os resultados pífios de aprendizagem relacionam-se, na maioria, à distância entre a sala de aula e os interesses das crianças, jovens e adultos, e também às metodologias de ensino, que não estabelecem conexões entre as origens culturais desta população, veriam que grande parte do investimento na formação e aquisição de material deveria associar-se às questões de origem étnico-racial e cultural, a fim de se obter melhores resultados (Ibidem, p. 43).

Apresenta-se um tensionamento que reflete o processo de disputas mencionado anteriormente. A efetivação da formação continuada requer ações políticas dos centros de poder de cada município e estado, que determinam os investimentos. No documento, expressa-se mais uma vez a pressão de um setor comprometido com as políticas de promoção da igualdade racial, nesse caso especificamente de educação para as relações étnico-raciais.

Chegando à nossa terceira categoria de análise, a abordagem sobre as DCNERER, este documento nacional é elemento fundamental na pesquisa desenvolvida pelo projeto *Trilhas negras e indígenas*. Como já mencionamos, o mote da pesquisa consiste em verificar o conhecimento sobre as DCNERER, além dos motivos que contribuem e dificultam a sua implementação. Os resultados revelam pouco conhecimento sobre este documento oficial que

havia sido publicado dois anos antes. Apenas 46 respostas (de um total de 509 respostas enviadas por 491 escolas) afirmaram que já conheciam as DCNERER. Destas, 84% afirmaram usar o documento como subsídio para os trabalhos pedagógicos. De 142 respostas que abordaram o desconhecimento, 88% afirmaram que passaram a conhecer o documento durante a Semana de Debate sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, instituída pela SME como parte desse processo. A pesquisa não fornece dados sobre a leitura que os(as) educadores(as) fazem acerca das DCNERER, os princípios e concepções apresentados nela. Seria um foco interessante de investigação, não fosse o desconhecimento do documento por parte considerável das Unidades Educacionais, uma das principais constatações da pesquisa sistematizada e publicada no documento *Trilhas negras e indígenas*.

Chegamos à nossa quarta categoria de análise: a abordagem sobre mito da democracia racial, branqueamento e racismo. Diferente do primeiro documento que analisamos, não se apresenta neste uma definição conceitual do que é o racismo. No entanto, desde o início verifica-se a intenção de explicitar as desigualdades raciais em nosso país, apresentando índices relacionados a linha de pobreza, expectativa de vida, analfabetismo, entre outros. A partir dessa apresentação, o documento centra-se em discutir as discriminações raciais na escola.

[...] é fundamental uma atenção especial às manifestações e consequências do racismo e das discriminações através de atitudes agressivas, como xingamentos, ou atitudes reprimidas, como afastamento dos colegas, negação da identidade, vergonha do corpo e do cabelo (OLIVEIRA & BENTO, 2008, p. 11).

Destaca-se o papel que os(as) educadores(as) devem cumprir no sentido de transformar tal cenário, aproximando-se de um aspecto que localizamos no documento anterior: a implementação da Lei 10.639/03 não envolve apenas uma reformulação dos currículos, mas requer também uma postura ativa de combate a toda expressão do racismo.

Estes dados estatísticos não revelam apenas números, mas traduzem uma realidade vivida pela população negra, nos espaços escolares, que precisa ser alterada por meio da contribuição de todos os segmentos da sociedade mas, principalmente, com uma especial participação dos educadores. Diversas pesquisas permitem concluir que as causas das desigualdades raciais não são apenas de origem socioeconômica, mas também resultam do tratamento diferenciado dado a negros e brancos, no espaço escolar. Sabe-se que alguns profissionais de educação transmitem, com suas posturas e ações, representações negativas, estereótipos e preconceitos presentes na sociedade, especialmente por meio da comunicação não-verbal ou de linguagens informais, como olhares, gestos, toques, atenção, silêncio, expressões faciais e corporais (Ibidem, p. 10).

Chama atenção a ênfase dada ao papel do(a) educador(a) em outras passagens, como esta que reproduzimos a seguir: “Muitas vezes, os professores silenciam diante de situações de discriminação e de manifestações de preconceito racial. Essa atitude legitima os preconceitos no ambiente escolar, reproduzindo o padrão tradicional da sociedade” (OLIVEIRA & BENTO, 2008, p. 12).

O documento não utiliza diretamente nenhuma definição de concepção do racismo (individualista, institucional ou estrutural). Encontramos algumas passagens que nos remetem a uma compreensão que se aproxima da concepção de racismo institucional.

Durante muito tempo acreditou-se que a experiência da discriminação racial, na sala de aula, teria como sujeitos, geralmente, professor *versus* aluno e, uma vez ocorrida a discriminação, uma das possibilidades seria a sanção penal do professor acusado. Contudo, a experiência concreta evidenciou os limites desta equação. De fato, não se trata de um conflito apenas entre indivíduos, mas sim entre Estado e uma parcela significativa da população brasileira – no mínimo, 47,3%, segundo o IBGE/PNAD 2003. Além disso, tão ou mais importante do que punir comportamentos individuais, é necessário promover políticas públicas e educacionais que garantam o princípio da igualdade racial (Ibidem, p. 22).

Como vimos em Almeida (2018), a concepção de racismo institucional compreende que o racismo se expressa nas instituições – neste caso, a instituição escolar –, não limitando-se a ações isoladas de indivíduos ou grupos específicos. Além disso, a partir dessa concepção compreende-se a necessidade de políticas de promoção da igualdade racial, como afirma-se no documento.

Verificamos ainda que, como parte dessas políticas destaca-se, assim como no primeiro documento, a valorização da diversidade, como podemos confirmar no trecho a seguir:

Assim, pode-se pensar que mais do que disseminar um possível sentimento de tolerância, o sistema educacional pode, e deve, preparar os indivíduos para vivenciar a valorização a diversidade humana, tomando-a em sua devida dimensão – um dos maiores patrimônios da humanidade (OLIVEIRA & BENTO, 2008, p. 22).

Diferente do primeiro documento, *Orientações Curriculares...*, não localizamos em *Trilhas negras e indígenas* nenhuma menção ao debate sobre mito da democracia racial e branqueamento. Entendemos que essa ausência se dá principalmente por não se tratar de um material diretamente de formação, caracterizando-se como relato de um projeto que envolveu uma pesquisa importante realizada na rede. Desse modo, o debate teórico não se apresenta de

modo tão profundo quanto na primeira publicação. Ou seja, são documentos que cumprem funções distintas.

3.3 Caderno de orientações didáticas: educação etnicorracial⁹ – ciclo I (2010)

O terceiro documento a ser analisado dialoga diretamente com as *Orientações Curriculares...*, publicadas dois anos antes. De modo semelhante, o *Caderno de orientações didáticas: educação etnicorracial – ciclo I* – a partir de agora o nomearemos apenas como *Caderno* – oferece propostas de temas, planos de atividades, informações bibliográficas que se apresentam como pontos de partida para a organização da prática pedagógica voltada para as relações étnico-raciais. O *Caderno* é um pouco mais curto que as *Orientações Curriculares...*: possui 130 páginas.

Sob uma lógica de continuidade de ações para a ampliação do repertório sobre o assunto, o *Caderno* explicita a relação entre os dois documentos:

A produção deste documento [*Caderno*] teve como objetivo subsidiar teoricamente os professores e fornecer alguns exemplos de sequências de atividades e projetos de como poderiam desenvolver este trabalho nos diferentes níveis de ensino. A implementação das Orientações Curriculares para as diferentes disciplinas trouxe uma nova necessidade: a articulação entre as expectativas de aprendizagem das áreas e as expectativas de aprendizagem da Educação das Relações Etnicorraciais (ERER). As orientações curriculares para o Ensino Fundamental estão pautadas em grandes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática; Natureza e Sociedade; Artes e Educação Física. A partir dessa constatação, o presente trabalho propõe uma sistematização e o diálogo entre as orientações curriculares já existentes com a inclusão das temáticas relativas à população afrodescendente e indígena (SÃO PAULO, 2010, p. 8).

É interessante notar que este é o primeiro documento, dentre os analisados, publicado após a Lei 11.645/08. Atentando-se a tal legislação, agregam-se temáticas relacionadas à população indígena com bastante ênfase.

Quanto à abordagem sobre a Lei 10.639/03, nossa primeira categoria de análise, apresenta-se um balanço das ações para a sua efetivação no país, apontando-se sua insuficiência até aquele momento:

⁹ Em nosso trabalho, optamos pela grafia do “étnico-racial” com a utilização do hífen, principalmente por compreender que se trata de uma expressão composta por dois termos que se aproximam, mas mantêm suas particularidades. Neste subitem aparece a grafia “eticorracial”, adotada pelo documento de 2010.

Embora a lei nº 10.639/2003 altere a LDB e, portanto, deva ser cumprida pelos sistemas de ensino, o que se observa é que os Conselhos de Educação, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e o próprio Ministério da Educação não estão trabalhando de forma sistemática e integrada no sentido de divulgá-la e de criar as condições sistêmicas para a sua efetiva aplicação. Estas conclusões são o resultado de uma oficina de trabalho sobre a implementação da lei nº 10.639/2003, realizada nos dias 06 e 07 de novembro de 2007 organizada pela representação da Unesco no Brasil e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). Este evento contou com a participação de pesquisadores e ativistas do campo das relações etnicorraciais na educação que traçaram coletivamente um panorama do atual estágio da implementação da lei nº 10.639/2003 que alterou a LDB nº 9394/1996 (Ibidem, p. 9-10).

Assim como os documentos analisados anteriormente, situa-se a Lei 10.639/03 como conquista da comunidade negra. Ao mesmo tempo, demarca que a sua efetivação é um desafio, ou seja, a lei representa uma conquista, mas sua promulgação não garante por si só uma mudança efetiva nas redes de ensino. Desse modo, é “um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada na história do país com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social” (Ibidem, p. 10).

No mesmo sentido, a Lei 11.645/08 é apresentada como resultado do processo de lutas:

A lei nº 11.645/2008 não é uma dádiva das elites aos grupos étnicos do Brasil, mas sim uma reivindicação e conquista dos movimentos políticos pelos direitos indígenas e afrodescendentes, é uma das estratégias de combate ao preconceito e à exclusão desses grupos (Ibidem, p. 11).

Sigamos à segunda categoria de análise, a abordagem sobre o processo de formação. Na carta de apresentação, assinada pelo então Secretário Municipal de Educação, Alexandre Alves Schneider, a diversidade existente no país e na cidade são destacadas como contribuições para o debate e a formação de educadores(as),

Em todo o Brasil a diversidade cultural é observável e, na cidade de São Paulo não é diferente. Aqui residem pessoas das mais variadas culturas e etnias, inclusive indígenas: Guaranis e Pankararus. A população afrodescendente tem presença expressiva com vistas a dar mais uma contribuição para o debate e formação de nossos educadores, e é por acreditar na necessidade de garantir adequadas e respeitadas condições de aprendizagem para todos os nossos alunos que a Secretaria Municipal de Educação investe em formação e produção de material (SÃO PAULO, 2010, p. 3).

Dois aspectos nos chamam atenção neste trecho. O primeiro diz respeito à valorização da diversidade, aspecto também destacado nos outros documentos analisados até aqui. O

segundo relaciona-se ao processo de implementação da legislação, envolvendo diferentes atores sociais, tensões, aproximações, disputas. A análise dos documentos tem nos demonstrado uma continuidade da Rede Municipal de São Paulo na existência de ações para a educação das relações étnico-raciais. Verificamos no segundo documento, no entanto, um apontamento sobre a sua insuficiência e a reivindicação pela ampliação de investimentos na formação e aquisição de materiais. Ou seja, por um lado captamos manifestações das Unidades Educacionais e dos profissionais envolvidos diretamente na implementação de tais políticas (no caso, o então denominado Núcleo Étnico-Cultural) que expressam demandas fundamentais para a efetivação da legislação aqui tratada. Por outro lado, na apresentação do *Caderno* a afirmação de que a SME investe em formação e produção de material não expressa essa contradição ou insuficiência – o que se dá, em nosso entendimento, porque nesses documentos expressam-se diferentes atores ao mesmo tempo, de modo que o Secretário Municipal de Educação apresenta um cenário mais positivo e os profissionais engajados na própria implementação das políticas, em geral advindos do movimento social, apontam a necessidade de aprofundamento e maior investimento nessas ações.

Chegamos à terceira categoria de análise, a abordagem sobre as DCNERER, e neste âmbito localizamos um balanço de sua implementação em que se indica uma dinâmica já apontada nos documentos anteriores: a existência de iniciativas de educadores(as) comprometidos(as) com a educação para as relações étnico-raciais e a necessidade de consolidar uma prática dos sistemas de ensino e da instituição escolar – e não somente de indivíduos.

As informações disponíveis sobre a implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais revelam que, apesar da riqueza de muitas experiências desenvolvidas nos últimos anos, a maioria delas se restringe à [sic] ações isoladas de profissionais comprometidos com os princípios da igualdade etnicorracial que desenvolvem suas experiências. A consequência disto são projetos descontínuos com pouca articulação com as orientações curriculares, formação de professores e produção de materiais e livros didáticos (SÃO PAULO, 2010, p. 9).

Na abordagem sobre as DCNERER aparece novamente a ênfase na valorização da diversidade étnico-racial e o desafio de alcançar o seu reconhecimento na sociedade brasileira, como vemos a seguir:

Um dos aspectos importantes no processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana é aquele associado aos conceitos e concepções muitos dos quais foram ressignificados no Brasil contemporâneo em

função de uma constante reivindicação por parte dos movimentos sociais, em especial do movimento negro e do movimento indígena, pelo estabelecimento de condições institucionais para permitir a efetiva integração da população negra e indígena e, também, pelo efetivo reconhecimento da composição diversa do povo brasileiro em termos étnicos e raciais (SÃO PAULO, 2010, p. 12).

Ainda na abordagem sobre as DCNERER, evidencia-se a intenção de que os(as) educadores(as) compreendam alguns conceitos fundamentais e incorporem tal compreensão em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Em relação aos educadores, as diretrizes se preocupam, por exemplo, em estabelecer uma distinção entre educar para relações raciais sadias e igualitárias e ensinar conteúdos da história e cultura afrobrasileira e africana com a intenção de melhorar nosso conhecimento enquanto povo acerca de nossas próprias origens. Ao propor esta distinção, no primeiro caso, ela tem exigido dos educadores um esforço de explicação e explicitação de como estes podem operar com os conceitos de raça e etnia contemporaneamente (Ibidem, p. 12).

Destacados os conceitos de raça e etnia, chegamos à quarta categoria de análise, atentando-nos à abordagem que se segue sobre o racismo. Neste documento não aparece o conceito de branqueamento; “democracia racial” aparece apenas uma vez, mas não se desenvolve uma abordagem nesse sentido¹⁰.

Por sua vez, a abordagem sobre raça, etnia e racismo é parte fundamental do embasamento teórico apresentado nesse documento. O conceito sociológico de raça é apresentado de modo semelhante ao que fizemos no primeiro capítulo.

Assim, o conceito sociológico de raça, que não se baseia em qualquer fundamento de caráter biológico, tem relação com a forma que socialmente algumas características fenotípicas inatas são apropriadas discursivamente para fixar uma diferença entre o eu e o outro. Neste sentido, os discursos sobre raça nos remetem às pré-concepções fixadas socialmente (preconceitos) ao longo do processo histórico que tem por função criar hierarquias entre nós fixando-nos em uma escala de indivíduos, grupos e culturas “superiores” e indivíduos, grupos e culturas “inferiores” (Ibidem, p. 12-13).

O documento segue abordando como ocorreram historicamente os processos de racialização, com destaque para o colonialismo, trazendo à tona os deslocamentos de povos africanos, o massacre de povos nativos e a imposição cultural baseada na ideia de superioridade racial do homem branco. Ressaltamos que essa contextualização expressa

¹⁰ Em uma proposta de atividade que pretende desconstruir estereótipos, lança-se a seguinte pergunta: “Vivemos em um dos países de maior diversidade cultural e racial do mundo e, se for verdade o que dizem muitos livros didáticos, somos felizes cidadãos de uma pacífica democracia racial. Mas será que é assim mesmo?” (Ibidem, p. 96).

elementos de como o âmbito cultural está ligado às relações de poder. Ou seja, o estabelecimento de padrões que consideram determinadas culturas superiores e outras inferiores está vinculado a um processo que envolve relações de poder que se expressam em diversos âmbitos da sociedade. Aponta-se que a “inferiorização da experiência sociocultural” está ligada a

posições hierarquizadas nas ocupações relacionadas ao mercado de trabalho, nas limitações de circulação no espaço público, na proibição e imposição de práticas religiosas, em tentativas de apagamento da memória ancestral tanto pela sonegação da origem quanto pela proibição do uso da língua originária (Ibidem, p.13).

Em nosso entendimento, essa contextualização histórica contribui para a compreensão de que o âmbito da cultura não está desconectado da dinâmica econômica, política, social. É nesse sentido que indicamos a necessidade de que a educação para as relações étnico-raciais não se limite à valorização da diversidade que compõe a sociedade brasileira, mas também problematize o processo histórico em que se deu essa composição da população, atentando-se para as tensões e relações de poder que envolveram e envolvem até hoje as relações étnico-raciais, como se expressa em grande medida nas DCNERER.

O documento desenvolve conceitos como preconceito, discriminação racial, racismo e racismo. Não iremos discorrer sobre como se apresentam cada um desses conceitos. O que nos interessa aqui é destacar a presença do conceito de racismo institucional, que aparece apoiando-se nas definições de Cashmore (2000, p. 172 apud SÃO PAULO, 2010, p. 14):

O uso dos termos racista e discriminação racial diminuiu nos últimos anos e racismo e racismo institucional ganharam uso popular, expressando pensamentos e ações. O racismo institucional, em especial, é amplamente utilizado para descrever a natureza discriminatória e as operações, ainda que não intencionais, de organizações de grande escala ou sociedades inteiras.

Vemos, portanto, a continuidade nos documentos da Rede quanto à utilização do conceito de racismo institucional, que já havíamos localizado nas *Orientações Curriculares...* de 2008. Evidencia-se uma compreensão acerca do racismo institucional da escola, apontando a necessidade de transformação deste cenário:

Assim, o objetivo geral se constitui na promoção, valorização e no reconhecimento da diversidade etnicorracial na educação brasileira a partir do enfrentamento estratégico de culturas e **práticas discriminatórias e racistas institucionalizadas presentes no cotidiano das escolas e nos sistemas de ensino** que excluem e penalizam crianças, jovens e adultos negros e indígenas comprometem a garantia do direito à educação de qualidade de todos (SÃO PAULO, 2010, p.11, grifo nosso).

No trecho citado acima vemos ainda a confirmação da ênfase na valorização da diversidade étnico-racial. Esse aspecto de manifesta fortemente nas propostas de ações pedagógicas que se apresentam ao longo do *Caderno*. Dentre os desafios, consta: “que os alunos possam aprender a ver a diferença, e as diversas formas de entendimento do mundo, como uma riqueza no desenvolvimento do respeito entre diferentes culturas humanas” (Ibidem, p. 36).

Visualizamos nesse sentido a proposição contida nas DCNERER quando defende a educação para as relações étnico-raciais positivas. O *Caderno* traz, por exemplo, a cosmovisão africana para embasar a ideia de um bom convívio entre “os diferentes”.

Um dos mais importantes princípios da cosmovisão africana é a perspectiva da convivência entre os diferentes, convivência entre as pessoas e entre as pessoas e a sua comunidade. Fora de sua pátria e do seu povo, o que mais contribuiu para a preservação das culturas africanas foi o sentimento de agregação e de solidariedade, em situações muitas vezes contraditórias (Ibidem, p. 45).

Não temos dúvidas sobre a importância da afirmação de valores positivos como a solidariedade e a convivência. O processo educativo deve envolvê-los desde a primeira infância, se realmente acreditamos que a educação tem um papel fundamental a cumprir na formação dos sujeitos. Ao mesmo tempo, parece-nos que a educação para as relações étnico-raciais deve envolver a explicitação das relações de poder, o que pode gerar tensões e conflitos. Em outras palavras, compreendemos que a educação antirracista será realmente efetiva se não se restringir à afirmação da diversidade, mas além disso questionar os privilégios alicerçados numa sociedade que é racista em sua estrutura. Ao apresentar o contexto histórico em que o racismo se constituiu, os documentos trazem contribuições importantes nesse sentido. A partir dessa compreensão, talvez possamos pensar se a afirmação da diversidade é suficiente para combater o racismo que se reproduz na instituição escolar, refletindo a estrutura de uma sociedade que segue impondo à população negra e indígena as condições de vida mais difíceis, ao mesmo tempo em que se celebra expressões culturais como o samba e a capoeira. Não temos a pretensão de responder aqui a essa questão, mas não podemos deixar de apresentar tais problematizações, que nos acompanharão em outros estudos e experiências pedagógicas.

3.4 Relatório do Grupo de Trabalho Intersecretarial de Educação para as Relações Étnico-Raciais (2016)

Chegamos, enfim, ao quarto e último documento a ser analisado. Trata-se de um relatório que envolve, além da Secretaria Municipal de Educação, as Secretarias de Igualdade Racial, Cultura, Governo e Esporte, Lazer e Recreação. Seu objetivo é apresentar as ações desenvolvidas em torno de educação para as relações étnico-raciais sob a gestão da prefeitura de Fernando Haddad no período de 2013 a 2016¹¹.

Sendo assim, o caráter desse documento é distinto dos três anteriores – entendemos o primeiro e o terceiro como materiais diretamente de formação, enquanto o segundo constitui-se como a publicação de uma pesquisa desenvolvida na rede com vistas ao planejamento de ações para a implementação da Lei 10.639. O *Relatório* é a publicação mais curta dentre as quatro, com 21 páginas.

As secretarias mencionadas acima compuseram naquele período o Grupo de Trabalho Intersecretarial de Educação para as Relações Étnico-Raciais (GTI ERER) com o intuito de elaborar, executar e monitorar as iniciativas relacionadas ao Plano de Ações Estratégicas da Política de Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Destaca-se no início do documento o contexto de elaboração do Plano de Metas 2013-2016, que teve a realização de 35 audiências públicas no início de 2013 em que se apresentaram e debateram propostas da população. Vejamos como aparece a abordagem sobre a Lei 10.639/03, nossa primeira categoria de análise.

Neste contexto, foi estabelecida a “Meta 58 – Viabilizar a implementação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que incluem no currículo oficial da rede de ensino a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Igualdade Racial, mas elaborada, executada e monitorada em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, Cultura, Governo e Esporte, Lazer e Recreação. A Meta 58 está inserida no Objetivo 9 – “Promover uma cultura de cidadania e valorização da diversidade, reduzindo as manifestações de discriminação de todas as naturezas” dado o seu papel formativo, educativo e emancipatório na promoção da igualdade racial. (SÃO PAULO, 2016, p. 5).

Fica nítida a preocupação em garantir a implementação tanto da Lei 10.639/03 quanto da Lei 11.645/08. Nesse sentido, ainda no ano de 2013, o Núcleo de Educação Étnico-Racial

¹¹ Embora o Núcleo de Educação Étnico-Racial tenha desenvolvido uma ação ampliada e sistemática na gestão de 2013-2016 – como veremos no próximo capítulo –, infelizmente não houve a publicação de outros documentos sobre educação para as relações étnico-raciais. Nas entrevistas realizadas com integrantes do Núcleo e professores(as) formadores(as) que atuaram nesse período, vários apontaram esse aspecto como uma debilidade. Compreendem que acumularam experiências significativas que poderiam ter se plasmado em publicações da Rede Municipal de São Paulo.

da SME elaborou um questionário direcionado a professores(as) e gestores(as) da rede buscando verificar o estágio de implementação dessa legislação nas escolas. Desse modo, foram mapeadas ações desenvolvidas nas Unidades Educacionais e verificadas as demandas para a “realização de novas ações para o fortalecimento e a reformulação de ações pedagógicas voltadas para o enfrentamento do racismo, do preconceito, da xenofobia e demais discriminações no ambiente escolar” (Ibidem, p. 8).

Chegamos à nossa segunda categoria de análise, a abordagem sobre o processo de formação, pois demanda central que se verificou foi “a necessidade de cursos formativos em história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, e também sobre migrações, além de materiais pedagógicos para subsidiarem as ações” (Ibidem, p. 8). Lembremos que a mesma demanda – por formação e materiais – apresentou-se na pesquisa realizada durante o projeto *Trilhas negras e indígenas* sete anos antes. Ou seja, ainda que a SME tenha realizado ações de formação e publicado documentos como as *Orientações Curriculares...* de 2008 e o *Caderno* de 2010, a percepção nas Unidades Escolares em 2013 é de que as ações ainda são insuficientes.

Reproduzimos a seguir o relato das ações formativas realizadas entre 2013 e 2016, que nos dão sinais de uma ampliação considerável do alcance da formação continuada para a educação das relações étnico-raciais na Rede Municipal de São Paulo.

- Aproximadamente 33 mil vagas em cursos de formação em história e cultura africana, afro-brasileira e indígena e em educação sobre migrações. As dimensões que estruturam as ações foram currículo, formação e gestão pedagógica, consideradas prioritárias pela equipe do NEER;
- Realização de 752 encontros formativos para os(as) profissionais da educação que ocupam as seguintes funções: Supervisão Escolar, Direção de Escola, Assistente de Direção de Escola, Assistente Técnico de Educação I, Coordenação Pedagógica, Auxiliar Técnico de Educação, Professor/a de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, Professor/a de Ensino Fundamental II e Médio, Gestão de CEU, Coordenação de Ação Educacional, Coordenação de Ação Cultural, Coordenação de Ação de Esportes e Lazer, Coordenação de Projetos e Coordenação de Biblioteca. As formações ocorreram nos horários coletivos da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), nas unidades escolares e também nas DREs. No ano de 2016 foi realizado curso específico para supervisor(a) escolar, diretor(a) de escola e coordenador(a) pedagógico(a) de todas as unidades educacionais da rede direta, uma ação inédita na rede municipal de educação de São Paulo;
- Constituição do Grupo de Trabalho Permanente de Educação para as Relações Étnico-Raciais Leis 10.639/03 e 11.645/08 (GTP ERER), formado pela equipe da SME/COPED/NEER e por representantes das 13 Diretorias Regionais de Ensino (DREs) e suas Divisões de Orientação Técnico-Pedagógica (DIPED), Supervisão e Programas Especiais/Educação Integral e os CEUS, grupo que de forma colegiada formulou, gestou e articulou a implementação de ações relacionadas às temáticas;
- Contratação, por meio de edital público, de profissionais com especialização, mestrado ou doutorado nos temas de história e cultura afro-brasileira e africana, história e cultura indígena e migrações, particularmente latino-americana, que atuaram como formadores dos cursos; também ocorreu a contratação de assessoria

para o desenvolvimento de ações na perspectiva da Etnomatemática. No ano de 2015 foram incorporados os(as) arte-educadores, especialistas do campo artístico que desenvolveram atividades formativas por meio de oficinas de hip-hop, arte afro-brasileira e indígena, jogos, audiovisual, capoeira, danças afro-brasileira e indígena, contação de histórias, música, percussão, teatro e sobre os movimentos migratórios contemporâneos;

- Ações realizadas em formato de seminários (8hs), fóruns, simpósios, cursos (carga horária mínima de 12hs), presenciais e a distância, além de encontros formativos. Todas as formações foram publicadas em Diário Oficial, o que formalizou a ação como um ato público, em formato optativo, e a participação contou com pontuação para a progressão funcional, aqui compreendida como mobilidade ascendente na carreira;

- Temas que permearam as formações em diálogo com a educação, as práticas pedagógicas, o currículo e o espaço escolar: racismo, preconceito, discriminação, raça, etnia, povos indígenas, racismo institucional, ações afirmativas, estereótipo, fenótipo, genótipo, genocídio, escravização, migrações contemporâneas e na cidade de São Paulo, capitalismo, lutas e resistências, diáspora africana, memória, literatura, cultura, ação afirmativa, religiosidade e intolerância religiosa, xenofobia, branquitude; construção das identidades das populações negra, branca e indígena, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena; diversidade cultural e valorização da diversidade;

- Temas do curso para gestores(as): gestão democrática e a interface com as relações étnico-raciais; história e cultura africana, afro-brasileira e indígena; os movimentos migratórios contemporâneos na cidade de São Paulo; diversidade; desigualdade; equidade; estereótipo, preconceito; racismo; discriminação; xenofobia; racismo institucional; negritude e branquitude;

- Formação continuada voltada para Educadores Indígenas Guaranis (SÃO PAULO, 2016, p. 9-10).

Se lembrarmos que no documento *Trilhas negras e indígenas*, a ação de formação continuada de maior alcance atingiu 1600 profissionais da educação, chama atenção o número de 33 mil vagas em cursos de formação. Pelos elementos que localizamos, o período de 2013-2016 foi de o de maior capilaridade até então no que diz respeito à formação continuada acerca da educação para as relações étnico-raciais. Cabe mencionar ainda a realização de encontros, congressos, além de um calendário mobilizador de ações e estudos composto pelo Agosto Indígena, o Novembro Negro e o Dezembro Imigrante. Essas ações constam no relatório, dentre outras iniciativas, como podemos visualizar no trecho abaixo.

- Encontro com professores(as);
- “Etnomatemática, uma das implicações em sala de aula – diversidade cultural africana e afro-brasileira” (2015);
- Projeto Leituraço! (2014 e 2015): projeto de compra de acervo e incentivo de práticas de leitura das literaturas africanas, afro-brasileira, indígena e latinoamericana;
- Programa de desenvolvimento e implantação de Jogos de Tabuleiro: Xadrez, Mancala Awelé, da Onça e de Go (2016);
- Saberes Indígenas (Curso “Momentos e lugares da presença indígena em São Paulo” (2015);
- Produção de CD e Livro CECI: 10 anos de História, de autoria de educadores indígenas (2015);
- Mostra Cultural Brasil Latino (2016);

- Mostra Cultural Agosto Indígena (2014 e 2015) – Realizadas em conjunto com as Secretarias de Cultura e Promoção da Igualdade Racial;
- Mostra Cultural Novembro Negro (2013, 2014 e 2015): Realizadas em conjunto com as Secretarias de Cultura e Promoção da Igualdade Racial;
- Mostra Cultural Dezembro Imigrante (2014 e 2015): Realizadas em conjunto com as Secretarias de Cultura e Promoção da Igualdade Racial;
- Jornada Municipal ERER (2016);
- Espaço ERER (<http://wespacehost.com.br/>), uma plataforma online de compartilhamento de experiências e referências pedagógicas no campo da educação para as relações étnico-raciais entre os profissionais, assim como o acompanhamento e monitoramento das ações e projetos desenvolvidos na rede municipal de educação voltados para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08;
- I e II Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais, realizados nos anos de 2014 e 2016, respectivamente, que proporcionaram a visibilidade das práticas educacionais comprometidas com a construção de uma pedagogia de enfrentamento de situações de racismo, preconceitos, discriminações e xenofobia, realizadas nas unidades escolares da SME-SP. Como descrito acima, o período 2013-2016 foi executada uma política educacional voltada para a educação das relações étnico-raciais, que se expressou na produção de condições para aprender e ensinar sobre a história e cultura africana, afro-brasileira, indígena e de populações migrantes, possibilitando assim o exercício da cidadania e da igualdade entre todos os cidadãos, de forma a romper com sentimentos de inferioridade e superioridade, de posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais (SÃO PAULO, 2016, p. 10-11).

Cabe pontuar que a formação continuada promovida a partir do Núcleo de Educação Étnico-Racial buscou contemplar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; História e Cultura Indígena; Educação para imigrantes e educação escolar para população em situação de itinerância, como indicamos na Introdução deste trabalho. No relatório, como podemos ver acima, constam os principais temas abordados, o que nos traz indicações a respeito das concepções presentes no processo de formação continuada desse período. Como a maior parte das entrevistas realizadas ocorreu com profissionais que atuaram na gestão de 2013-2014, optamos por discorrer sobre esses temas no próximo capítulo, relacionando o que foi mencionado no *Relatório* aos relatos de professores(as) formadores(as) – contratados a partir do edital mencionado acima – e profissionais integrantes do Núcleo de Educação Étnico-Racial.

Por ora, apenas indicamos a manutenção do estudo e debate sobre conceitos como preconceito, discriminação, racismo, diversidade e destacamos que pela primeira vez apareceu dentre os documentos analisados a “descolonização do currículo”.

Através da articulação e combinação de ações – cursos introdutórios e específicos, encontros formativos, assessorias e oficinas – foram distribuídos insumos que contribuem para a construção de uma pedagogia de valorização da diversidade e de enfrentamento das situações de racismo, discriminação, preconceito, desigualdade e xenofobia presentes no cotidiano escolar, buscando com isto possibilitar a descolonização do currículo (Ibidem, p. 20).

Veremos na análise das entrevistas que essa questão também aparece. Por ora, chamamos atenção para o fato de que essa abordagem envolveu tensões e resistências, como aponta-se no *Relatório*:

A realização dessa política encontrou apoios e resistências, pois exigiu a reflexão crítica sobre a posição de negros e indígenas na sociedade brasileira, além da compreensão sobre as migrações contemporâneas, temas permeados por forte carga ideológica, nos quais incidem concepções e posturas dos/as profissionais da educação. A implementação das legislações não se limita à introdução de novos temas ou atividades, mas implica no repensar de toda uma concepção do fazer pedagógico. Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo (Ibidem, p. 20-21).

A leitura do quarto documento nos convida à análise das entrevistas que, como mencionamos anteriormente, tratam principalmente desse período (2013-2016). Antes disso, pontuamos apenas que no caso do *Relatório* não temos elementos relacionados à terceira e à quarta categoria. As DCNERER não são mencionadas no documento, assim como os conceitos de branqueamento e mito da democracia racial. Vale pontuar a utilização do conceito de racismo institucional dentre os temas da formação continuada. Visualizaremos no próximo capítulo como e em que medida esse conceito aparece nos relatos, assim como o branqueamento, o mito da democracia racial e os temas mais importantes apontados pelos(as) entrevistados(as), nos fornecendo mais indícios sobre as concepções sobre educação e relações étnico-raciais presentes no processo de formação continuada da Rede Municipal de São Paulo.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo, nos debruçamos sobre aspectos do processo de formação continuada desenvolvido na Rede Municipal de São Paulo no que tange à educação para as relações étnico-raciais. Nosso olhar volta-se principalmente para ações do Núcleo de Educação Étnico-Racial, criado como instância da SME em 2005¹² com o objetivo de implementar a Lei Federal 10.639/03, sancionada dois anos antes. A partir das entrevistas realizadas, buscamos identificar quais as principais realizações no âmbito de formação continuada traçadas pelo Núcleo de Educação Étnico-Racial. Conseguimos abranger experiências a partir de 2013 até o momento atual. O acesso aos sujeitos envolvidos no período de 2013-2016 foi viabilizado com maior facilidade, o que culminou no número muito maior de entrevistados(as) que trabalharam nesse período.

Procuramos visualizar quais as principais concepções que se expressam nesses processos de formação: por um lado, a partir das propostas dos cursos oferecidos pela rede, além de eventos e visitas dos professores(as) formadores(as) às escolas; por outro lado, a partir da participação de professores(as) e gestores(as) nesses espaços de formação. Pontuamos que embora nosso olhar inicial seja para a formação docente, ao longo da pesquisa destacou-se a preocupação do Núcleo de Educação Étnico-Racial em promover a formação também para gestores(as): Coordenadores(as) Pedagógicos(as), Diretores(as) e Supervisores(as).

Apresentamos ainda aspectos relacionados a uma experiência que consideramos destacada na rede em estudo: o Grupo de Trabalho Étnico-Racial da Diretoria Regional de Educação (DRE) Campo Limpo, iniciativa de educadoras(es) voltada a ações no território em que se localiza. O GT desenvolve iniciativas de formação e mantém-se organizado independentemente das mudanças de gestão da rede.

Embora o percurso histórico do Núcleo de Educação Étnico-Racial nos pareça um tema de estudo muito interessante, considerando os objetivos do estudo presente nosso foco volta-se para as concepções sobre relações étnico-raciais que se expressam no processo de formação continuada. O contato com sujeitos integrantes (ou ex-integrantes) do Núcleo de

¹² Como verificamos na análise de documentos, apresentada no capítulo anterior, em 2008 era utilizada denominação distinta, variando entre “Núcleo Étnico-Cultural” e “Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Cultural”.

Educação Étnico-Racial nos convida a futuras pesquisas que poderão ampliar a abordagem, traçando, por exemplo, o percurso histórico de formação e transformações do Núcleo. Para isso, serão necessários outros procedimentos envolvendo ampliação de pesquisa documental e realização de entrevistas com pessoas que integraram o Núcleo no período anterior a 2013. Por ora, considerando os limites deste trabalho e nossa escolha pelo problema de pesquisa centrado no processo de formação continuada, embora apareçam aspectos importantes da trajetória do Núcleo, ressaltamos que este trabalho não tem a pretensão de reconstituir e analisar a história dessa importante instância que se mantém na SME há quase quinze anos mesmo com as mudanças de gestão na Prefeitura Municipal de São Paulo.

Ressaltamos ainda outro aspecto que diz respeito ao nosso recorte. O Núcleo de Educação Étnico-Racial atua englobando três temáticas fundamentais: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; História e Cultura Indígena; História e Cultura de Imigrantes e Refugiados. Nosso foco está na primeira temática, tendo em vista que nossa investigação se volta para a implementação da Lei 10.639/03. Também nesse caso apontam-se possibilidades de pesquisas futuras que considerem as três dimensões, seus diálogos e intersecções. A escolha dos(as) professores(as) formadores(as) para as entrevistas pautou-se nesse recorte: como critério, buscamos aqueles(as) que ministraram cursos e outras ações formativas ligadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

4.1 A Rede Municipal de São Paulo: uma breve apresentação

Com uma população que ultrapassa doze milhões de habitantes, o município de São Paulo conta com uma rede de educação que abrange cerca de um milhão de alunos(as). A rede está organizada em treze Diretorias Regionais de Educação (DREs): Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel.

No que tange à formação continuada, segundo a SME¹³, existem diversos tipos. As formações em nível universitário ficam a cargo da UNICEU. As divisões de Coordenadoria Pedagógica (Coped) responsabilizam-se pela formulação de diretrizes para a formação realizada nas unidades educacionais. Por sua vez, o Núcleo Técnico de Formação organiza as

¹³ As informações foram coletadas no portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Modalidades-de-Formacao-Continuada> (Acesso em 23 de janeiro de 2019).

formações em formato de cursos livres (cursos presenciais, cursos a distância, oficinas, grupos de estudos e práticas pedagógicas) e eventos (congressos, seminários, simpósios, conferências, jornadas, ciclos de palestras, fóruns, semanas de educação, colóquios e encontros).

Nesta pesquisa, interessa-nos investigar os processos de formação docente em educação para as relações étnico-raciais, tanto no âmbito de cursos e eventos, quanto no âmbito da formação na própria escola – neste caso, embora não tenhamos realizado a pesquisa diretamente em Unidades Escolares, contamos com relatos valiosos dos(as) professores(as) formadores(as) e dos(as) integrantes do Núcleo de Educação Étnico-Racial a partir da experiência de visita às escolas.

4.2 Educadoras e educadores engajados na educação para as relações étnico-raciais: trajetórias que se encontram na Rede Municipal de São Paulo

Diversas pesquisas acerca do tema *educação para as relações étnico-raciais* destacam a presença de sujeitos engajados no desafio de contribuir para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, o que inclui o processo de formação docente (COELHO et al., 2014; MÜLLER, COELHO & FERREIRA, 2015; COELHO & SILVA, 2016). No escopo de entrevistas realizadas, todos os sujeitos revelaram-se profundamente comprometidos com esse objetivo. Realizamos quatorze entrevistas, sendo: cinco profissionais que atuam ou atuaram no Núcleo de Educação Étnico-Racial (quatro na gestão de 2013-2016 e uma na gestão de 2017-atual); oito professores(as) formadores(as) que atuaram na formação continuada da rede durante a gestão de 2013-2016; uma educadora, atualmente ocupando o cargo de Diretora na zona sul de São Paulo, que integra há seis anos o GT Étnico-Racial da DRE Campo Limpo¹⁴.

Embora nosso trabalho não se proponha a ser uma pesquisa sobre trajetórias de vida desses(as) profissionais, parece-nos de grande importância compreender quem são essas pessoas, quais percursos trilharam até chegar ao lugar que ocupam e, principalmente, quais aspectos influenciaram suas aproximações e comprometimentos com a educação para as relações étnico-raciais.

4.2.1 Família, pertencimento étnico-racial e origem social

¹⁴ Por motivo de confidencialidade, os nomes das pessoas entrevistadas foram alterados para nomes fictícios.

Dentre as quatorze pessoas entrevistadas, doze se autodeclararam negras e duas se autodeclararam brancas; são dez mulheres e quatro homens, sendo oito mulheres negras, duas mulheres brancas e quatro homens negros.

A forte presença de pessoas negras envolvidas nas ações do Núcleo de Educação Étnico-Racial reflete um aspecto verificado em outras pesquisas (SILVA & BARBOSA, 1997a; LIMA, 2012): o papel destacado de educadores(as) negros(as) que, compreendendo a necessidade de combater o racismo na instituição escolar – e em muitos casos, já tendo acumulado conhecimentos através do contato com o Movimento Negro –, protagonizam experiências de educação para as relações étnico-raciais.

Nesse caso, temos educadores(as) dedicando-se a formar outros(as) professores(as), de modo a socializar seus estudos, pesquisas e experiências acumulados a partir da atuação em movimentos sociais, na academia e na instituição escolar. A compreensão do pertencimento étnico-racial em alguns casos ocorreu no âmbito familiar desde a infância. Em outros casos, foi através do Movimento Negro e/ou da entrada na universidade que essas pessoas negras passaram a refletir mais detidamente sobre as relações étnico-raciais e seu lugar nesse contexto histórico-social.

Dentre as pessoas entrevistadas, em sete casos surgiu a presença da família quando perguntadas sobre sua trajetória. Chamou-nos atenção que as sete pessoas são mulheres, seis mulheres negras e uma mulher branca. Em relação às mulheres negras, destacou-se a importância da família, principalmente o papel de outras mulheres como mãe e avó, para a compreensão e enfrentamento às manifestações de racismo em diferentes situações.

Vivian, que cursou sua primeira Graduação no início dos anos 1970, trouxe experiências que refletem o contexto sócio-histórico da cidade de São Paulo no início da segunda metade do século XX a partir do relato sobre sua mãe e as percepções que ela a transmitiu.

Era uma operária de uma fábrica de produtos para crianças no Brás, Belém. [...] E ela chegou a ser líder sindical. Uma cabeça muito boa. Tinha um olho politicamente para as coisas que estavam acontecendo. O significado da desigualdade ela entendia porque vivia e num período em que a população negra de São Paulo tinha muito claramente essa ideia de lugares. Foram períodos de ativismo negro em São Paulo muito grande. Então, essa formação inicial pra mim, ela é básica (Vivian).

Vivian contou ainda sobre suas descobertas posteriores acerca das expressões do racismo no território da cidade de São Paulo naquele período.

E a minha mãe que veio de uma cidade, Porto Alegre, que era de certa maneira muito segregada, mas abertamente segregada de acordo com o que ela contava pra gente. É aí eu descobri mais tarde que São Paulo também tinha as mesmas características, de ter ruas pra pretos, ruas pra brancos, onde podia entrar, onde não podia entrar (Vivian).

O relato nos faz perceber conexões estabelecidas entre as informações e ensinamentos transmitidos por sua mãe e os estudos e pesquisas realizados posteriormente, ao longo da trajetória acadêmica da entrevistada. No caso de Vivian, as relações étnico-raciais estiveram presentes desde cedo, não somente na vivência de situações de discriminação, mas também nos diálogos entre mãe e filha, o que contribuiu para que esta se fortalecesse para o enfrentamento daquelas situações.

Assim como a mãe percebia a desigualdade a partir de sua própria experiência como mulher negra, Vivian desde cedo também desenvolveu essa percepção: “Eu olhava: onde tem mais pessoas como eu? Na escola sempre fui praticamente aquele pontinho preto desde o jardim da infância” (Vivian).

A primeira experiência de discriminação racial foi relatada à mãe, que buscou fortalecer a filha para enfrentar tais situações.

Aprendi a entender que o sentido de preto poderia ser uma ofensa aos sete anos de idade quando uma coleguinha chamou “Sua preta!”. Eu achei o jeito que ela falou meio esquisito. Fui pra casa toda emburrada, minha mãe perguntou o que aconteceu e eu expliquei pra ela. Minha mãe só olhou pra mim. Foi minha lição mais rápida de consciência racial. Falou assim: “Você, por acaso, é de outra cor? Você é azul? Hoje eu vou conversar com a mãe da menina. Da próxima vez que você vier em casa falando a mesma coisa, você vai apanhar”. Nunca mais, nunca mais entrei em casa reclamando por isso, por aquilo. Qualquer sentido meio diferenciado eu já estava pronta pra encarar (Vivian).

Uma história que ilustra a afirmação de Vivian: “Eu não aprendi a lidar com a temática étnico-racial nos movimentos sociais, eu aprendi dentro de casa”. O aprendizado sobre pertencimento étnico-racial e enfrentamento ao racismo também ocorreu na infância no âmbito familiar para Carla, uma de nossas entrevistadas que destacou o papel da família nesse processo. Em seu caso, as principais referências foram a mãe e a avó:

E a minha mãe foi sempre uma pessoa que colocou muito isso, verbalizou essa questão de sermos negros, enfim, e de uma consciência sobre o racismo. Minha avó era uma pessoa que tinha muito isso. [...] Eu tinha uns sete, minha avó já devia ter naquela época acho que mais de setenta, setenta e cinco anos. Então ela não pagava passagem de ônibus. [...] Eu estava junto, minha avó levava junto e ela queria que a gente descesse junto com ela sem pagar a passagem. E aí no que ela foi fazer isso, as pessoas começaram a questionar, uma mulher questionou: “Como assim vai descer

pela frente? Esse povo pega ônibus, tem carteirinha” e tal. Aí, a mulher no meio da discussão soltou: “Tinha que ser preta” e não sei o que. E aí a minha avó pegou e virou pra ela e falou assim: “Olha, mais branco do que você é a privada da minha casa onde eu sento a minha bunda preta pra cagar” e desceu do ônibus. E eu fiquei pensando: “Vó, por que você falou isso?”. Eu não tinha entendido a mensagem, eu fui processar o que a minha avó tinha dito naquele dia depois de grande já, mas ali quando a minha avó falou aquilo, como na cabeça da criança fica essa questão de cor, pra mim era uma coisa de cor. Eu falei: “Nossa, não tem significado, o que que é preto, o que que é branco”. Mas ao mesmo tempo, eu percebi na fala daquela mulher, no modo como ela estava brava porque a gente ia descer do ônibus sem pagar e porque nós éramos pretas, acho que ali se iniciou o que era o racismo pra mim (Carla).

Esses relatos revelam como desde cedo essas mulheres negras – então meninas negras – vivenciaram situações de discriminação racial e o papel desempenhado por membros da família – no caso mães e avó – demonstrando posturas de resistência e combate ao racismo. Aspectos dessas experiências foram compreendidos anos depois, como aponta Carla. Mantiveram-se como marcas da memória dessas pessoas, que conseguiram processar esses fatos com o apoio de familiares que expressaram compreensão sobre a injustiça do racismo e a necessidade de uma postura firme e de contraposição.

Lúcia, mulher negra, também nos trouxe um relato sobre a percepção do racismo desde a infância. Filha de um casal inter-racial, ela apontou esse aspecto como um ponto a partir do qual percebeu as diferenças de tratamento entre brancos e negros na sociedade.

Então, acontece que o meu pai é um homem branco, minha mãe é uma mulher negra [...] isso no meu processo foi importante pra mim. [...] Desde a infância fez com que eu percebesse a diferença entre o que é ser branco na sociedade brasileira e o que é ser negro, que eu via acontecer. [...] Minha mãe, quando estava acompanhando esse homem, era vista como uma possível acompanhante, mulher de programa, prostituta. [...] Essas percepções me marcam desde quando eu posso lembrar, aos cinco anos de idade. Então, por volta dos dez, onze anos de idade, eu já fui entendendo... me olhava no espelho, via muito mais o que minha mãe trazia do que o que o meu pai trazia. O tratamento que eu recebia... na maior parte das vezes como o que a minha mãe recebia. Então, isso faz parte dessa construção (Lúcia).

Através da vida social, dos fatos do cotidiano, ainda crianças essas meninas negras perceberam os diferentes lugares atribuídos a brancos(as) e negros(as). O relato de Lúcia nos remete às intersecções que revelam como raça e gênero se manifestam numa sociedade racista e machista: uma mulher negra acompanhada de um homem branco com frequência vista como prostituta, não fazendo parte das expectativas que ocupasse outro lugar social.

As expectativas sobre o lugar da mulher negra na sociedade também apareceram no relato de Vivian, quando contou sobre a convicção e empenho de sua mãe para que a filha estudasse de modo a ampliar suas possibilidades profissionais.

Então, desde pequena, eu sou filha única, minha mãe dizia o seguinte: “Você é minha filha, você vai estudar. A sociedade brasileira, ela tem duas expectativas para meninas negras: ou empregada doméstica ou prostituta. Você é minha filha, você vai estudar.” Desde quatro anos eu ouvia essa frase (Vivian).

Os relatos dessas mulheres negras nos remetem ainda à intersecção entre raça, gênero e classe, tendo em vista que revelam sua origem social: pertencentes à classe trabalhadora, em geral enfrentando condições difíceis de vida. Já mencionamos que a mãe de Vivian era operária. A mãe de Carla é costureira. Sofia, outra de nossas entrevistadas, também mulher negra, nos contou que sua mãe trabalhava como pajem e participava do movimento de mães crecheiras, revelando uma atividade de engajamento político-social, assim como a mãe de Vivian, que foi líder sindical.

Sofia, de modo semelhante a Vivian, trouxe à tona a problemática da expectativa a respeito do lugar a ser ocupado na sociedade pela mulher negra. Num movimento de reflexão sobre o passado, o presente e o futuro, ela nos falou:

Ninguém vai tirar de mim esse desejo de ver as outras pessoas da minha família tendo acesso ao que elas quiserem. Se as mulheres da minha família quiserem ser donas de casa e cuidar dos filhos, elas têm o direito de fazer isso com dignidade, sem apanhar, entendeu? Que elas não tenham que, como eu, aprender a fazer faxina em casa com dez anos pra ser uma boa empregada doméstica, porque era esse sonho que tinha pra mim, entendeu? E não que eu ache errado, mas a gente está numa sociedade que ainda trata isso como escravidão. Não é nem servidão, é escravidão! Você não tinha nem o direito de voltar pra sua casa, pra cuidar dos seus filhos. Então é exatamente isso. Ninguém vai tirar isso (Sofia).

Assim como no relato de Vivian, aparece novamente a profissão de empregada doméstica como uma das poucas expectativas para as mulheres negras. Sofia expressa com bastante lucidez uma leitura sobre o significado histórico dessa realidade, atrelada ainda ao passado escravista, numa dinâmica em que relações de raça, gênero e classe se atualizam de modo a manter para a mulher negra um lugar de desvalorização na sociedade. Mas, assim como no período escravista as mulheres negras protagonizaram diversos processos de resistência e superação, no pós-abolição as tentativas de subalternização da mulher negra também encontraram respostas das mais diferentes formas (OLIVEIRA, 2006; SCHUMAHER & BRAZIL, 2013; CARNEIRO, 2014). A busca pelos estudos e a chegada à universidade foi uma dessas formas. Nossas entrevistadas são expressão desse movimento.

Alessandra, outra de nossas entrevistadas, também mulher negra, ao contar sobre uma experiência na universidade, quando uma professora desqualificou seu projeto de pesquisa,

trouxe à tona sua compreensão sobre o lugar social que ocupa e a necessidade constante de resistir: “Porque a gente é pobre e a única coisa que a gente tem a perder são os grilhões, que nos oprimem, né? [...] A gente não tem mais nada a perder. Não tenho o sobrenome. Não tenho honra familiar. Só tenho meus grilhões, que eu preciso rompê-los cotidianamente” (Alessandra).

Nos relatos dessas cinco mulheres negras (Vivian, Carla, Lúcia, Sofia e Alessandra) chama-nos atenção a conexão, em vários momentos, de aspectos que podemos compreender mais profundamente a partir da intersecção entre raça, gênero e classe, assumindo cada uma dessas categorias um significado nessas experiências, mas sempre conectando-se entre si. Suas experiências como meninas/mulheres negras oriundas de famílias da classe trabalhadora expressam contradições da realidade social na qual atuam os sujeitos, muitas vezes combatendo aspectos dessa realidade, como nos casos aqui trazidos.

O pertencimento étnico-racial e a origem social também se apresentaram fortemente na entrevista de Ruth. Como mulher branca e oriunda de uma família de classe média alta, ela demonstrou em seu relato a compreensão de que teve uma série de oportunidades valiosas – como estudar naquele que era considerado o melhor colégio da sua cidade – por ocupar esse lugar social.

[...] eu tinha acesso a livro, eu tinha acesso a computador. Ainda que naquela época, na metade dos anos 90, não fosse uma coisa de acesso fácil. Eu tinha internet discada na minha casa. Eu viajei para Europa, eu viajei para os Estados Unidos, eu aprendi francês, eu tive aula de inglês. Eu tive uma série de coisas que eu tive porque eu nasci da barriga dos meus pais, que tinham dinheiro pra pagar. Que eu podia me dar o luxo de ir para um curso de inglês, de não gostar, de ter resistência danada para o inglês e aprender todas as falas em latim, porque eu era louca pela história de Roma Antiga, então eu queria aprender latim. Com treze anos eu fui estudar grego. [...] É uma experiência muito minha, uma experiência muito pautada por ter acesso a coisas que só ocorreram, porque eu era uma menina branca de classe média alta, do Espírito Santo, que tinha pais com condições de pagar. [...] Então, todos os livros que eu quis eles compraram (Ruth).

Ruth nos contou que nos cursos de formação em que atuou na Rede Municipal de São Paulo, surgiu em algumas ocasiões o argumento da meritocracia, situações em que ela trouxe ao debate seu próprio exemplo, conectando sua experiência pessoal à realidade social: “Que mérito eu tive de ter nascido da barriga da minha mãe?”, perguntou ela.

Só que isso era pra explicar para eles que isso não é mérito. Lógico, não é dizer que eu não tive mérito. As pessoas que estavam nas condições semelhantes às minhas, aproveitaram talvez menos, as condições do que eu tive. Então eu tive uma trajetória, do ponto de vista da trajetória escolar, mais de sucesso do que essas outras pessoas. Em relação a elas eu tive um mérito. Mas eu não me vejo com mérito maior

ou diferente de uma pessoa que não teve o mesmo acesso, mas que valoriza o conhecimento da mesma forma, que precisou lutar muito mais. Eu acho inclusive que ela tem mais mérito do que eu. Porque ela enfrentou muito mais dificuldades para estar ali. Só que essa consciência eu adquiri estudando... (Ruth).

Nos estudos encontramos um ponto fundamental de conexão das histórias dessas mulheres. Ruth, que teve acesso a vastas experiências educacionais proporcionadas por sua condição social, direcionou-se para a área de estudos em que se especializou a partir de uma experiência bastante rara: “Com quinze anos meus pais me levaram para Paris. Eu descobri que eu queria ser antropóloga, arqueóloga dentro da cripta de Notre Dame” (Ruth). É através da sua trajetória de estudos que passa a ter consciência do seu lugar social, inclusive os privilégios a que teve acesso. Também através dos estudos, passou a compreender a dinâmica das relações étnico-raciais em nosso país, partindo do seu interesse em pesquisar sobre religiosidade de matriz afro.

Indicamos o estudo como ponto de conexão entre essas histórias, ao visualizar que as outras cinco entrevistadas mencionadas até aqui, todas mulheres negras, também aprofundaram sua compreensão sobre as relações étnico-raciais a partir dos estudos. Nesses casos, já traziam consigo vivências que as fizeram refletir sobre o racismo desde muito cedo.

4.2.2 O racismo na infância

Dentre os trechos das entrevistas que apresentamos até aqui já se manifestaram algumas experiências com o racismo na infância. A situação de Carla com a avó no ônibus, a percepção de Lúcia primeiro sobre o tratamento recebido por sua mãe e depois por ela mesma, a noção de que havia algo “esquisito” quando a colega chamou Vivian de “sua preta”: são expressões que nos chamam atenção para as marcas do racismo na memória dessas pessoas, remetendo ao período da infância.

Carla nos contou ainda sobre as experiências na escola quando criança. Dentre inúmeros acontecimentos, ela destacou um.

Mas é isso, quando era criança era muito fechada. E eu respondia sempre de forma violenta os insultos, assim. Então eu não falava, mas eu batia. Então tive várias situações de bater em criança. Lembro que uma vez uma menina... eu caí na escola e ralei o braço. Aí uma garota virou pra mim e falou assim... Quando você rala o braço tira a pele e fica claro onde está a pele ali. Aí ela virou e falou: “Ah, se eu fosse você, eu me ralava toda, porque aí se você se ralar e se machucar toda, você fica branca”. Aí eu peguei e dei um soco na menina. E essa foi uma das vezes que a minha mãe foi pra escola, porque aí é isso. A menina só falou uma coisa e eu dei um soco, e a menina machucou, sangrou, tal. E aí minha mãe teve que ir na escola. E na verdade, o modo como eles, a escola tratou a situação foi de que eu não podia ter

batido, respondido violentamente. Só que a fala dela foi muito violenta, né? [...] Porque ela me sugeriu que eu arrancasse a minha pele pra ficar branca, que eu me machucasse inteira (Carla).

Assim como o caso com a avó no ônibus gerou reflexões anos depois, Carla também analisou essa situação posteriormente, já adulta. Ocupando agora o lugar de educadora, com formação acadêmica voltada para relações étnico-raciais e experiências como professora da educação básica e professora formadora, ela faz uma leitura da ação da colega, sua reação e a postura da escola:

E aí, eu não sei, na hora, hoje eu vejo que talvez eu tenha processado: ela está querendo que eu sinta dor, quem vai sentir dor é ela. Mas na época, talvez tenha sido mais involuntária essa reação. Mas acho que a reação foi tão violenta quanto a fala, e a escola não conseguiu ver isso. Então ficou aquela: “Mas, não, ela não precisava ter batido, era pra falar pra professora”. Mas o gesto dela ficou como uma fala de criança e o meu como uma resposta violenta quando não havia necessidade de ser (Carla).

Conflitos semelhantes não deixaram de ocorrer no “chão de escola”, como podemos confirmar a partir das experiências atuais como professora¹⁵ e das leituras de diversas pesquisas sobre racismo no ambiente escolar (CAVALLEIRO, 2000; BERNARDO & MACIEL, 2015). A persistência de fatos envolvendo tratamento de menor atenção, piadas, xingamentos e agressões, além da manutenção de um currículo que não engloba conhecimentos produzidos pelos vários povos, confirmam a manutenção do racismo na instituição escolar. Num cenário em que se manifestam discriminações, o silêncio significa compactuar com a perpetuação de tal situação. Como aponta Paola Prandini (2018, p. 17):

O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação nas diversas instituições educacionais não só fornecem subsídios para a histórica orientação eurocêntrica da educação brasileira, como impedem que os seres humanos se formem em sua plenitude, livres de estereótipos negativos sobre si e sobre o outro.

A postura da escola, ao reprovar a reação de Carla e não problematizar a manifestação de discriminação racial, nos convoca a pensar novamente que a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 deve abranger a adoção de uma postura antirracista em todas ocasiões, incluindo

¹⁵ Para mencionar um caso: numa escola estadual em que a autora da pesquisa trabalhou com professora de Sociologia nos anos de 2014 e 2015, ao pautar numa reunião entre professores(as) o fato de que uma aluna negra era alvo de piadas e xingamentos cotidianamente, alguns docentes responderam de modo tranquilo: “Ah, isso acontece há muito tempo!”. O silenciamento e a reação como se aquela situação fosse “normal” nos fazem refletir sobre as expressões do racismo arraigado também na instituição escolar.

os fatos cotidianos, muitas vezes ignorados ou tratados como brincadeiras, piadas ou coisas de crianças.

A ampla presença de pessoas negras envolvidas nas ações do Núcleo de Educação Étnico-Racial da SME nos leva a pensar no papel significativo que pode cumprir a leitura crítica que fazem dessas experiências ao longo da vida, sobretudo na infância e na escola, para a concretização de ações que deem conta dos vários âmbitos que essas situações alcançam até a atualidade, incluindo a subjetividade e autoestima de crianças e adolescentes negros e negras. A aplicação das leis aqui estudadas passa necessariamente por essas dimensões.

4.2.3 A educação como um caminho

Como ressaltamos anteriormente, o caminho dos estudos apareceu com destaque na trajetória das pessoas entrevistadas. Por um lado, através dos estudos passaram a compreender mais profundamente a dinâmica das relações étnico-raciais. Além disso, para a maioria das pessoas entrevistadas os estudos significaram um caminho na busca pela superação das expectativas restritas sobre seu lugar social. Vera e Sofia expressaram as expectativas referentes às meninas negras – ser prostituta ou empregada doméstica na vida adulta – e enfatizaram a importância dos estudos como resposta a tal situação. Em posição de embate, trilharam o caminho da educação, afirmando que poderiam ser o que desejassem, e não aquilo que a sociedade racista tentou estabelecer como padrão.

Nesse aspecto, apareceu novamente a importância de membros da família – mais uma vez, mulheres negras – que se posicionaram e atuaram para que a geração seguinte tivesse acesso à educação formal. No caso de Vivian, a mãe cumpriu esse papel:

Mas essa coisa de você se perceber negra, desde pequena. Então, sempre com essa vontade de estudar, vontade de aprender, de uma mãe que incentivava, uma mulher que tinha apenas o curso primário, mas tinha uma capacidade de visão, que até hoje eu me pergunto assim... Foi um anjo que caiu na minha vida. Em termos psicológicos, preocupada com isso, preocupada com aquilo (Vivian).

Interessante notar a diferença de percepção manifestada pelo pai e a insistência da mãe para garantir que a filha estudasse. Por fim, prevaleceu a posição da mãe, que além de trabalhar na fábrica realizava serviços de limpeza doméstica aos fins de semana para garantir o orçamento da família. Vivian trilhou uma trajetória destacada na vida acadêmica, realizando posteriormente mestrado e doutorado nos Estados Unidos, quando sua mãe já não estava mais viva.

Meu pai já era totalmente diferente. Eu o perdi com sete anos de idade, mas ele falava de vez em quando assim pra minha mãe: “Quando essa menina tiver doze, eu boto ela pra trabalhar”. Minha mãe: “De jeito nenhum que a minha filha vai trabalhar, minha filha vai é estudar”. Então, assim, duas mentalidades completamente diferentes, mas como mulher, né, sabe que o peso da sobrevivência recai sobre a mulher, recai sobre os filhos (Vivian).

Os esforços da mãe possibilitaram que Vivian cursasse a educação básica em colégio de freiras, que ela destaca como uma oportunidade muito valiosa. Por sua vez, soube aproveitar intensamente, dedicando-se aos estudos com muita disciplina. A escrita destacou-se como uma atividade que permeou toda a sua trajetória, também marcada por atividades profissionais intensas.

Eu me destaquei muito cedo e aprendi a escrever muito cedo. Com incentivo dessa boa educação, isso me valeu praticamente a vida toda. Esse escrever, pensar me valeu. E aí com vinte, vinte e um anos, acho, eu comecei a dar aula. Trabalhava com roupa em casa, fazendo redinhas pra fábrica onde minha mãe trabalhava e a outra parte que eu não ia pra escola, dava aula. E comecei dando aula pra ensino médio. Muito séria. Meu Deus do céu, não sei como podia ser daquele jeito. Muito séria, com vinte e dois anos já estava ali dando aula. Daí, parti pro concurso público com Banespa, Banco do Brasil. Passei nos dois, justamente o escrever que me valeu, né. E daí foi. A minha vida toda sempre tive dois empregos. Parcialmente dando aula, parcialmente com emprego público. E isso me valeu muito, me abriu outras oportunidades mais tarde na vida (Vivian).

Na entrevista de Carla, a relação dos estudos com a família apareceu de outra forma. A escolha pelo curso de Letras realizou-se a partir do gosto por histórias, despertado pelo hábito de ouvir histórias na família – e novamente destacou-se o papel de mulheres negras – seguido pelo hábito da leitura.

Bom, aí também tem a ver com a minha avó e com a minha mãe. Porque elas são, a família da minha mãe é paraibana, então eles contam muita história. E eu sempre gostei muito dessas histórias de ouvir e tal... Foi despertando uma coisa com a leitura, com a literatura. Talvez a educação tenha sido um segundo momento. Eu fiz a escolha pela licenciatura muito marcada por essa coisa de ouvir as histórias, de gostar de ler (Carla).

Acessar a universidade foi um marco fundamental nessas trajetórias. Vera, no início da década de 1970, ingressou na Graduação em Letras numa universidade particular, quando a presença de pessoas negras no ensino superior era ainda menor que nos dias de hoje. Carla, no início dos anos 2000, ingressou no mesmo curso em universidade pública. Em comum nas duas trajetórias: foram a primeira geração em suas famílias a chegar ao curso superior, mesmo

com uma diferença de três décadas entre elas. Sofia destacou esse dado, que também fez parte de sua história.

[...] e eu fui aquela pessoa que caiu nesse conto do “estuda que você vai ser alguém na vida”. Foi a primeira geração a tirar um diploma. Da minha família, eu fui a primeira geração a chegar na universidade, que eu paguei ainda. Fiz a duras penas, porque eu tinha uma filha pequena, recém separada, sofrendo violência doméstica. E terminar o curso de Pedagogia foi o enfrentamento da minha vida, pra depois disso eu ver minha família estudar, meus pais fazerem supletivo, entendeu? Minha mãe fazer o Magistério, fazer Pedagogia (Sofia).

O relato de Sofia nos remete à estrutura educacional do nosso país, marcada pelo elitismo e difícil acesso aos níveis mais elevados da educação formal. Em seu caso, as dificuldades para pagar a mensalidade da universidade privada se somaram a outros fatores, dentre os quais se destaca a questão de gênero. Como mulher, mãe, recém separada e em situação de violência doméstica, concluir a Graduação configurou-se como uma grande superação. Mais uma vez, para compreender a dinâmica das trajetórias das pessoas entrevistadas, parece-nos fundamental o diálogo com as categorias de gênero, raça e classe. Sofia se formou como educadora, alcançou o ensino superior e o concluiu, ocupando um lugar social: o de mulher negra, moradora da periferia de São Paulo, filha de trabalhadores que só concluíram seus estudos formais depois que ela concluiu a Graduação.

Encontramos aspectos semelhantes na trajetória de Alessandra que, assim como Sofia, faz referência à dificuldade de acesso à educação formal ao contar sobre seus pais e seu próprio percurso:

Eu estava lendo um texto, sobre a EJA, é um texto que fala sobre a importância da Educação de Jovens e Adultos, para duas coisas: pra superar as desigualdades, e romper o ciclo das desigualdades. Meu pai e minha também não foram alfabetizados. Minha mãe, ela estudou um período, só que ela está com problema no joelho e teve que abandonar. Então, quando ela voltou a estudar eu comprei um caderno, comprei um estojo com um monte de canetas, borracha. E ela ia com o material toda feliz pra escola, porque... Porque ela não pôde estudar quando era criança, porque quem estudava era filho de rico, né. Minha mãe ia fazer 60 anos [...] Filho de pobre tinha que trabalhar. Então ela sentiu ali, uma sublimação, de ir pra escola, de estudar, ter uma professora. Só que aí ela teve que abandonar. E enquanto isso, pra nós, foi o momento do rompimento com um ciclo, que já estava dado. Eu poderia ser o que minha mãe foi. Mas aí eu estudei, aproveitei cada minuto, muitas vezes fui pra escola pra comer, sim. [...] Eu não tinha material escolar. A diretora tinha aquela caixa lá, que dava pras crianças pobres. Eu ia a semana inteira com a mesma roupa. Mas aí, eu via que estudando, eu poderia ter uma possibilidade de ascensão. Não ascensão social, mas de romper esse ciclo (Alessandra).

Embora não sustentemos a ideia de que o acesso à educação formal por si só possa reverter as desigualdades engendradas na realidade social – e na entrevista, tanto Alessandra

quanto Sofia também expressaram a compreensão de que a desigualdade envolve fatores estruturais que vão além da educação –, o que destacamos aqui é que esse acesso significou para as pessoas negras entrevistadas a possibilidade de alcançar conhecimentos, romper um ciclo em que as expectativas eram restritas e ocupar lugares a partir de onde puderam cumprir papéis sociais diferenciados. A partir de suas experiências de vida em que conheceram concretamente os efeitos da desigualdade social e racial, revelaram sensibilidade para demandas coletivas relacionadas à promoção da igualdade racial e acumularam conhecimentos que sustentam suas práticas na educação. Seja assumindo um cargo no Núcleo de Educação Étnico-Racial, como Vivian, Carla e Alessandra, seja no lugar de professora formadora como Lúcia, ou ainda como gestora no caso de Sofia, essas mulheres ocupam um lugar em que podem, a partir de suas experiências de vida aliadas a seus estudos e pesquisas, atuar conscientemente a fim de desenvolver práticas de educação para as relações étnico-raciais.

4.2.4 O Movimento Negro como lugar de fortalecimento da identidade étnico-racial e compreensão política

Como apontamos na Introdução e no primeiro capítulo, o Movimento Negro cumpriu um papel destacado na luta por educação, abrangendo a demanda por acesso, mas também por uma educação antirracista, que considerasse as contribuições do povo negro ao longo da história nos mais diferentes âmbitos (política, ciência, cultura etc.). Nos relatos de alguns dos(as) nossos entrevistados(as), o Movimento Negro apareceu como um espaço importante de atuação e que marcou essas trajetórias. Rômulo, homem negro, por exemplo, afirmou: “Além da questão acadêmica sempre fui um militante da questão racial”.

Vivian, uma de nossas entrevistadas que ressaltou que seus primeiros aprendizados sobre relações étnico-raciais ocorreram no interior da família, contou em seguida que, já adulta, iniciou seu contato com o Movimento Negro, o que foi fundamental para aprofundar sua compreensão sobre racismo e conhecer a luta antirracista organizada em movimento social.

E quando minha mãe faleceu, foi em 79. [...] Uma semana depois do falecimento dela, não sei como eu recebi um convite, eu não lembro como, esse convite chegou até mim de um grupo de movimento social negro, que iriam fazer uma atividade na Assembleia Legislativa em relação ao 13 de maio. E eu naquele estado assim de luto: “Eu preciso sair um pouco, preciso ver o que é isso”. [...] E no final dessa discussão, um dos rapazes olhou pra mim e falou assim: “Você não é daqui do

movimento, né? [...] Olha, tem um grupo de jovens, que a gente se reúne na Vila Rica quase toda semana pra discutir questões sociais e também trabalhar com fotografia”. Que a fotografia era um dos veículos que eles usavam pra chamar essa meninada. E justamente parte desse ressurgimento do movimento negro contemporâneo dos anos 70, final dos anos 70, começo dos anos 80. E aí a gente ia pras discussões de domingo, mas também saía pela cidade fotografando, aprendendo. Então, a fotografia era uma forma de treinar o seu olhar socialmente, né? E de uma coisa juntando outra. E aí eu fui mergulhando um pouco mais nessa militância negra (Vivian).

Como a própria entrevistada indica, sua inserção na militância ocorreu no momento de reorganização do Movimento Negro no fim da década de 1970, o que se configurou chamar de Movimento Negro Contemporâneo (ALBERTI & PEREIRA, 2007; PEREIRA, 2013). Ainda num contexto de ditadura civil-militar, efervesceram as iniciativas de jovens negros e negras engajados(as) na denúncia do racismo e dispostos a estabelecer bandeiras de reivindicação e organizar-se para essas lutas. Também nesse contexto, destacou-se a busca por formação política e conhecimento histórico, inclusive para além da realidade brasileira.

Em pleno período de ditadura e falar em questões raciais era assunto de Segurança Nacional. Ouvia muito gente que vinha de fora, estudiosos negros norte-americanos. [...] Não era uma coisa específica dos Estados Unidos, existia na África do Sul. Tinha um pessoal muito militante que discutia e falava da África do Sul. Walter Rodney como discussão teórica. Falavam do Steve Biko, Nelson Mandela (Vivian).

O Movimento Negro apareceu novamente no relato de nossos entrevistados, em outro contexto histórico. Rodrigo, homem negro, nos contou sobre sua inserção no movimento. Em seu caso, o momento coincidiu com a entrada na universidade e a militância se iniciou nesse espaço.

Eu comecei a minha atuação na questão do Movimento Negro, na atuação da militância negra no Núcleo de Consciência Negra da USP. Comecei quando entrei na USP, na verdade no segundo ano. Eu entrei em 2001 e comecei em 2002 na militância. Comecei atuando no cursinho e depois fiz parte da gestão. Essa atuação minha foi uns dois anos. [...] Eu começo lá, então, em 2002, tenho essa atuação no núcleo e a partir disso eu tenho um processo, digamos, de confirmação da minha identidade racial. [...] Eu, depois disso, tenho uma atuação em 2006 na UNEAFRO, eu passo a militar na UNEAFRO como professor do cursinho e também como militante mesmo (Rodrigo).

Nosso entrevistado apontou essa inserção no Movimento Negro como um processo de confirmação da sua identidade racial, aspecto que se destaca em várias pesquisas sobre o movimento (PEREIRA, 2013; MOURA, 2014a). A afirmação da identidade, ou seja, a consciência sobre o pertencimento étnico-racial configura-se como um dos processos fundamentais que se desenvolve no contato de pessoas negras com o Movimento Negro.

No caso de Rodrigo, esse engajamento se iniciou já relacionado ao campo da educação, atuando em duas organizações de militância que têm como uma de suas atividades centrais a manutenção de cursinhos pré-vestibulares destinados principalmente para pessoas negras.

O relato de Ester, mulher negra, também destaca o processo de reconhecimento de sua identidade étnico-racial e a ligação dessa compreensão com seus propósitos de atuação no campo da educação:

[...] uma coisa é a gente nascer negra, e uma coisa é, a gente vai se tornando negra à medida que a nossa consciência racial ela vai se ampliando, ela vai se fortalecendo. E aí você começa a ver qual o lugar disso na educação. E os tantos silenciamentos que talvez tiveram na minha história, e que eu tinha convicção que enquanto professora, eu não queria que as crianças passassem por esse mesmo silêncio (Ester).

A fala de Ester nos remete a uma das referências teóricas da nossa pesquisa, o trabalho de Neusa Santos Souza (1983), que aborda o processo de tornar-se negro(a) numa sociedade marcada pelo mito da democracia racial e pela ideologia do branqueamento. O caráter individualista de mobilidade social, condizente com o discurso da democracia racial, e o distanciamento do(a) negro(a) em relação a seu grupo de origem são recusados pelos sujeitos negros(as) de nossa pesquisa. Em seus relatos, apresentam caminhos que expressam um “saber-se negro(a)” (SOUZA, 1983) que envolve consciência do massacre da identidade aliada a um resgate histórico que dão base para a ação coletiva.

4.2.5 O percurso na universidade: ausências, encontros e conquistas

Ao mesmo tempo em que iniciou sua militância política no Núcleo de Consciência Negra na USP, Rodrigo cursava a Graduação em História na mesma universidade. Passou pelo bacharelado e a licenciatura, experiência a partir da qual nos contou sobre a quase ausência de disciplinas que discutissem as relações étnico-raciais no currículo do curso.

Durante a Graduação não tive nenhum contato com a temática. Tive só História da África I e II obrigatório na Graduação e duas disciplinas optativas. É, na licenciatura, eu não tive nenhuma disciplina sobre a questão racial e eu tive, então, um processo autodidata por causa dessa questão pela militância (Rodrigo).

O engajamento no Movimento Negro apareceu, assim como no caso de Vera, como uma atividade a partir da qual se desenvolveu o interesse e a dedicação aos estudos sobre relações étnico-raciais.

Carlos, outro de nossos entrevistados, homem negro, também graduado em História em universidade pública – em seu caso, na UNESP – nos trouxe um relato com pontos de contato com a experiência de Rodrigo. Também ingressando na universidade no início dos anos 2000, apontou a mesma problemática do currículo na Graduação. O Núcleo de Consciência Negra também fez parte de sua trajetória: ele frequentou o cursinho pré-vestibular, o que contribuiu para o despertar de questões sobre as relações étnico-raciais. Depois, na universidade, esse processo se aprofundou.

Um pouco antes, eu tinha feito cursinho preparatório pré-vestibular no Núcleo da Consciência Negra ali na USP onde a questão racial começa a aparecer de uma maneira mais eloquente. Mas ela vai despertar mesmo no início da Graduação em História no início do ano de 2000. [...] Eu chego na Graduação em 2000 com essa experiência anterior de ter participado de um núcleo de cursinho pré-vestibular pra negros e carentes e pobres, que é o Núcleo de Consciência Negra da USP. Então eu chego na universidade um pouco já alertado pra temática. Mas no curso de História no primeiro ano você não tem disciplinas que dialogassem nem com o continente africano, com o continente latino-americano um pouco mais no segundo ano onde aparecem algumas referências de África (Carlos).

Ao passo que os currículos de seus cursos não apresentavam espaços destacados para os estudos e debates sobre as relações étnico-raciais, tanto Rodrigo como Carlos encontraram na Iniciação Científica a possibilidade de dar vazão aos seus interesses de estudo e iniciar experiências de pesquisa no campo das relações étnico-raciais.

E aí, eu tive em 2002, participei de um processo chamado Dez vezes dez [...] que é uma política pela Fundação Ford de formação de acadêmicos negros. Eu fiz, então, a Iniciação Científica com o professor Antônio Sérgio Guimarães pelo Dez vezes dez. Então, foi aí também que eu tive contato com a temática racial negra acadêmica (Rodrigo).

Destacamos a iniciativa desses então jovens graduandos que, percebendo as ausências no currículo, buscaram outros espaços em que pudessem desenvolver seus estudos sobre relações étnico-raciais. Em ambos casos, estabeleceram-se relações entre departamentos diferentes: Rodrigo, cursando História, passou a ser orientado por um professor do Departamento de Sociologia; Carlos, também cursando História, localizou uma professora do Departamento de Serviço Social que desenvolvia pesquisas nesse campo, que o orientou ao longo de toda a Graduação.

Eu me identifico como negro e o contato com o étnico-racial se dá na Graduação no curso de História no ano 2000 na Iniciação Científica. [...] era uma Graduação num campus interdisciplinar, então você tinha História, Direito e Serviço Social. E no curso de Serviço Social tinha uma professora do Núcleo Comum de Educação que

tinha uma pesquisa sobre Educação, Relações Raciais e Educação Infantil. E havia um edital com tema pra bolsa pra Iniciação Científica. Eu me interessei por aquela bolsa, procurei aquela professora. Ela não era do Departamento, não podia me orientar, mas aí há um diálogo no meio da Graduação e ela acaba me orientando os quatro anos. [...] Minha leitura não se dá na leitura do currículo de História da Graduação, se dá paralela a uma professora de outro Departamento que tinha pesquisa na área (Carlos).

Cabe pontuar que apesar da existência dos grupos de pesquisa sobre relações étnico-raciais, o impacto da Lei 10.639/03 no currículo das licenciaturas não ocorre rapidamente. Ruth, que durante o doutorado decidiu cursar também a licenciatura, relatou o estranhamento em relação a esse debate por parte de professores da mesma universidade em que Rodrigo se formou:

[...] eu fiz Ciências Sociais, eu depois fui fazer mestrado e doutorado em relações étnico-raciais. Quando eu estava no doutorado, que eu fui fazer licenciatura, que eu cheguei numa disciplina que era Práticas do Ensino de Ciências Sociais [...] O professor disse virar, e comentar assim: “Nossa, os trabalhos antes, eram todos sobre como ensinar Sociologia, Marx, Weber, Durkheim, e vocês estão trazendo essa questão... negro, de formação. Tá na moda?” Um professor de licenciatura de Ciências Sociais, na USP, falou isso pra gente. Quase toda a minha licenciatura, eu explicava que meus trabalhos finais tinham aquela temática, porque eu estava fazendo doutorado sobre aquilo na Antropologia. [...] só reverberou com uma professora, professora de Psicologia da Educação, que trabalhava a questão de preconceito. Ela trabalhava exclusão, na verdade né. Exclusão escolar. E aí a questão do preconceito entrava nessa discussão dela de exclusão na escola. Pra todos os outros, parecia que eu estava... e isso era 2008. Parecia que eu estava falando uma novidade quando eu falava da lei 10.639 (Ruth).

Visualizamos, assim, um cenário em que o currículo de formação inicial de professores(as) não contemplou a educação para as relações étnico-raciais mesmo cinco anos após a promulgação da Lei 10.639. Como vimos, as DCNERER publicadas em 2004 elencaram uma série de ações necessárias para a formação inicial e continuada de professores(as). As Instituições de Ensino Superior devem incluir a educação para as relações étnico-raciais nos conteúdos das disciplinas e atividades curriculares (BRASIL, 2004). No caso relatado por Ruth, percebe-se que quatro anos após a publicação das DCNERER essa regulamentação ainda não havia impactado o currículo da licenciatura em Ciências Sociais da universidade considerada mais importante do país.

Voltando às experiências de Rodrigo e Carlos, a inserção na pesquisa desde a Graduação configurou-se como uma possibilidade de ir além dos currículos adotados pelos cursos. Através da Iniciação Científica e participação em grupos de pesquisa foi possível

acessar conhecimentos e iniciar suas próprias pesquisas no campo das relações étnico-raciais¹⁶. Carla também relatou uma experiência semelhante:

Na UNESP tinha o Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão, eu entrei pra esse núcleo e aí as nossas ações, as nossas leituras iam todas pro campo da educação. E aí é nesse momento que eu percebo: “Bom, aqui acho que é um caminho”. E o ano que eu entrei na Graduação foi o ano de promulgação da Lei 10639. Então foi um ano de efervescência dessas discussões. [...] Eu tinha uma experiência de militância anterior à universidade, mas acho que ali é que se fortaleceu (Carla).

Importante ressaltar o contexto apontado por Carla: no início dos anos 2000, mais especificamente a partir de 2003, ano da promulgação da Lei 10.639, passam a desenvolver-se na universidade debates mais intensos sobre educação e relações étnico-raciais. Os grupos de estudo e pesquisa, já engajados anos antes, fortaleceram-se como espaços de aglutinação, atraindo inclusive jovens graduandos(as) sensíveis a esses estudos.

Enquanto em universidades públicas como USP e UNESP destacaram-se nos relatos de nossos(as) entrevistados(as) as experiências de projetos de Iniciação Científica e participação em grupos de pesquisa, encontramos uma situação distinta na experiência de Patrícia, que cursou Jornalismo numa importante instituição privada de São Paulo, a Faculdade Cásper Líbero. Patrícia nos contou que a percepção sobre a ausência de um debate contínuo sobre as demandas ligadas às relações étnico-raciais foi o que a uniu a outras duas estudantes culminando na formação de um coletivo, fundado por Patrícia, mulher branca, e duas colegas, mulheres negras.

A gente foi a um evento que discutia cotas raciais na universidade. Nós nem nos conhecíamos ainda. Era um evento de um professor da faculdade, mas que não era ligado à Faculdade Cásper Líbero. E ali a gente saiu por alguma coincidência do destino ou não, as três foram conversar com esse professor dizendo que estavam muito agoniadas com aquele debate e tal, que estava ainda bem no início dessa discussão e o quanto que isso ainda estava muito longe da realidade da Cásper Líbero por ser uma universidade privada, branca, elitizada. [...] Esse professor foi muito sagaz, ele foi muito rápido assim, [...] ele plantou uma sementinha assim: “Ah, por que que vocês não montam um coletivo pra pautar essa discussão já que a Cásper realmente vai demorar pra fazer isso institucionalmente?”. E aí foi que a gente fundou o Dandaras. Aí a gente fundou, começou fazendo um fanzine, do fanzine a gente passou a ter um programa na Rádio Gazeta. [...] A gente depois promoveu o Agosto Negro na Cásper, que era um evento que a gente fazia cineclube, debate, roda de conversa (Patrícia).

¹⁶ No caso da autora deste trabalho, a possibilidade de desenvolver um trabalho de pesquisa na Graduação em Pedagogia (monografia como Trabalho de Conclusão de Curso) também significou uma experiência fundamental para o aprofundamento dos estudos sobre o tema e apresentação dos caminhos no campo da pesquisa.

Chamou-nos atenção que vários entrevistados(as), quando perguntados(as) sobre a trajetória de formação no ensino superior, destacaram a ausência ou mínima presença do tema relações étnico-raciais nos marcos institucionais, seja no currículo ou nos debates acerca de políticas como cotas. Mesmo no caso das pessoas que ingressaram no ensino superior no início dos anos 2000 – quando o debate sobre cotas e ações afirmativas tornaram-se mais presentes na opinião pública, a partir da Conferência de Durban realizada em 2001 –, ainda que apareçam eventos como o citado por Patrícia na Cásper Líbero, destaca-se o fato de que a própria instituição não incorporava tal discussão. A iniciativa de criação de coletivos expressa uma ação de determinadas pessoas sensíveis à luta antirracista, de modo a tornar esses debates mais presentes no cotidiano da instituição.

No tocante ao currículo, como apontaram Carlos e Rodrigo, mesmo em universidades públicas foi muito escassa a presença de conteúdos ou abordagens que trouxessem as relações étnico-raciais com destaque. Nesses casos, a existência de projetos de Iniciação Científica e grupos de pesquisa cumpriram um papel diferenciado na formação daqueles então graduandos(as), alguns dos quais atuaram ou atuam na Rede Municipal de São Paulo e nos concederam entrevistas para esta pesquisa.

4.2.6 Experiências profissionais enriquecedoras

Outro aspecto que destacamos na trajetória de nossos(as) entrevistados(as) diz respeito às experiências profissionais anteriores à contratação como professores(as) formadores(as) na Rede Municipal de São Paulo em 2014. Atuando principalmente nos campos da educação, artes e comunicação, esses(as) profissionais acumularam conhecimentos ligados às relações étnico-raciais. Assim como a relação estabelecida com o Movimento Negro – no caso de alguns – e a formação acadêmica, as experiências profissionais em diferentes espaços propiciaram uma bagagem de conceitos, reflexões, metodologias etc.

Lúcia e Juliana, por exemplo, trabalharam no Museu Afro Brasil, localizado em São Paulo, e nos contaram sobre esse período.

Então, eu não fui pra educação como sala de aula, como formadora direto ou professora de cursos de extensão etc., mas sim trabalhando no Museu, no espaço em que as artes, as expressões artísticas são essenciais pra falar dessas matrizes africanas e afrodiáspóricas, étnico-raciais. Então, durante dois anos, a atuação desse espaço, desse núcleo de educação no Museu Afro Brasil foi bem importante pra estabelecer essa percepção: o que as pessoas traziam quando vinham visitar o Museu. E a gente atendia muitas escolas, então, quais eram os desafios tanto com os professores, quanto os estudantes, quem trazia mais bagagem (Lúcia).

No caso de Lúcia, o contato com as escolas se deu primeiramente por essa via: como educadora do Museu recebendo as visitas e captando as percepções trazidas por estudantes e professores(as). Dentre as ações do Museu Afro Brasil, encontra-se uma proposta de formação de professores(as), mencionada por Juliana:

Eu trabalhei também no Museu Afro Brasil. Tem essa outra questão também. O que eu propunha junto com outras pessoas era um curso pra professores e professoras a partir da leitura do espaço do museu, mas enfim, que tem uma trama que discute História, que discute Arte, Antropologia, então vai entrecruzando as áreas. E a gente, enfim, era um pouco essa conversa pra pensar também práticas educativas (Juliana).

Interessante observar também que grande parte dos(as) nossos(as) entrevistados(as) relataram experiências anteriores como professores(as) formadores(as) no campo da educação para as relações étnico-raciais. Além dessa experiência a partir do Museu, apareceram outros processos, dentre os quais destacou-se o projeto de formação de professores *São Paulo: educando pela diferença para a igualdade*. Aplicado no âmbito da Rede Estadual de São Paulo de 2003 a 2006 e coordenado pela Universidade Federal de São Carlos, o projeto atingiu 14.000 professores(as) daquela rede.

[...] ingressei num projeto organizado pelo Valter Silvério lá da UFSCar e que era pra professores da rede pública estadual e eu fiz as cidades do interior. Era um projeto muito interessante no qual havia estudantes de Graduação, mestrandos e também doutorandos e também professores públicos que prestaram serviço específico pra esse projeto da Federal de São Carlos e quem organizava era o Valter Silvério e a Abramowicz (Sílvia).

O recrutamento de professores(as) formadores(as) abrangeu diferentes níveis de formação, incluindo graduandos(as) envolvidos(as) em pesquisas sobre relações étnico-raciais em suas respectivas universidades. Desse modo, alguns de nossos(as) entrevistados(as) que atuaram no projeto estavam naquele momento cursando a Graduação.

E aí a partir desse edital eles propuseram uma formação pra rede estadual, que a gente atuou. Aí eu rodei, devo ter atuado em umas sete cidades do interior. Na capital nunca trabalhei, mas fiquei trabalhando pelo interior. E ali eu falo que foi a prova de fogo. Porque tinham várias coisas: a temática era nova, nova, né? Nova assim... Então, para os professores aquilo era uma novidade. Tinha uma questão de que eu era jovem e aí alguém que estava na Graduação... Quando eu chegava nos espaços pra dar formação, a tensão era grande por isso. E acho que tinha, enfim, racismo... Foi uma experiência que eu nunca me preparei tanto pra ir dar uma aula como eu preparava naquela época. Não só eu. Mas eram os relatos de todos os formadores... (Carla).

O relato de Carla nos chamou atenção para certa resistência manifestada por professores nos cursos de formação em que ela atuou. Em sua percepção, uma combinação entre desconfiança – por ser jovem e graduanda – e racismo. Nos relatos sobre as experiências de formação na Rede Municipal de São Paulo, apareceram casos de resistência ou estranhamento em relação ao professor formador, em manifestações que nos fazem também refletir sobre o racismo. Mais à frente, trataremos dessa questão.

Ainda sobre o projeto de formação de professores(as) na Rede Estadual, cabe mencionar a presença de professores(as) formadores(as) recrutados(as) em várias universidades. Nesse caso, os grupos de pesquisa – como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) – cumpriram um papel importante no recrutamento desses(as) profissionais.

E nesse projeto eu lembro que o recrutamento se deu em várias universidades, os formadores vinham de várias universidades, de vários núcleos de pesquisa. Cada universidade tinha, digamos assim, um núcleo de professores centrais que desenvolviam a questão racial nas suas instituições em áreas diversas, bem multidisciplinar. Havia, o Núcleo, por exemplo, da UNESP, da própria UFSCar, da UNICAMP, da USP, da PUC. Então, todas as universidades que tinham núcleos de pesquisa ou tinham linhas de pesquisa em relações étnico-raciais, o recrutamento se deu nesses núcleos (Fabiana).

A participação no projeto estadual mencionado apareceu nos relatos de vários(as) professores(as) formadores(as), que atuaram posteriormente na Rede Municipal de São Paulo a partir da contratação realizada na gestão de 2013-2016 através do Núcleo de Educação Étnico-Racial. Além disso, alguns também nos contaram de experiências anteriores na própria Rede Municipal de São Paulo.

Eu tenho vários momentos de atuação dentro da rede municipal. Ela começa em 2003 quando eu me formo. O meu orientador tinha um diálogo da Unesp em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e de Guarulhos. E aí havia um programa de formação de professores e ele me convida como orientando pra ministrar algumas palestras. Isso na gestão em 2003. Eu passo de 2003 a 2008 fazendo palestras ou formações isoladas em DRE, em escolas, em JEIF (Carlos).

A experiência de Carlos como professor formador na rede antes da gestão de 2013-2016 aponta para uma atuação de “formações isoladas”. Cabe investigar mais detidamente, em outro momento, o processo de formação continuada no período anterior à gestão 2013-2016, procurando verificar inclusive se esse caráter de formações isoladas se repete e quais as implicações disso.

Fabiana, outra de nossas entrevistadas, também relatou experiência anterior como professora formadora na Rede Municipal de São Paulo.

A relação com educação e relações étnico-raciais começou com formação por volta de 2003 pro município de São Paulo ligados a um projeto sobre Educomunicação, tinha um eixo temático ligado a questão étnico-racial. Era um projeto que envolvia a Secretaria de Educação e a Universidade de São Paulo, na Escola de Comunicação e Artes. Um projeto grande, que o objetivo central era pensar a democratização dos meios de comunicação, principalmente o rádio, mas também tinham jornais, enfim, nas escolas municipais. Esse era o objetivo central, mas havia vários eixos transversais como meio ambiente, a questão étnico-racial, a questão de gênero, a questão ambiental (Fabiana).

Foi também na área de Educomunicação que Patrícia iniciou sua atuação como professora formadora na rede.

Na SME começa em 2009, como formadora, até então como formadora só do Núcleo de Educomunicação, que era o programa *Nas ondas do rádio*. Aí é um vínculo que eu mantenho até hoje, claro né, espaçado pelos primeiros anos de gestão, porque sempre o primeiro ano a gente não trabalha, independentemente de quem está na gestão. E aí em 2014 foi que eu comecei a trabalhar com o Núcleo pra Educação e Relações Étnico-Raciais, e aí lá foi legal porque eu estava nos dois núcleos, eu fazia as duas frentes e eu conseguia inclusive fazer ponte entre o trabalho que a gente fazia no Educom e o trabalho que a gente fazia no Étnico (Patrícia).

Selecionada no edital de professores(as) formadores(as) do Núcleo de Educação Étnico-Racial na gestão de 2013-2016, Patrícia já tinha, portanto, experiência como formadora na rede a partir do Núcleo de Educomunicação. Tendo em vista que na gestão atual, iniciada em 2017, ainda não houve a publicação de edital para contratação de professores(as) formadores(as) para o Núcleo de Educação Étnico-Racial, ela continua atuando a partir do Núcleo de Educomunicação e segue pautando as relações étnico-raciais. Por exemplo, no ano de 2018 foi uma das regentes do curso *Cinema Negro na escola: perspectivas e diálogos frente às relações étnico-raciais*, realizado nas DREs Campo Limpo e Freguesia do Ó/Brasilândia¹⁷.

Sílvio, por sua vez, nos contou que a partir dos estudos e pesquisas na universidade, ele e outros colegas passaram a ser convidados para atividades em escolas. Essa foi uma via por meio da qual ele passou a visitar unidades escolares debatendo sobre educação para as relações étnico-raciais.

¹⁷ A autora deste trabalho acompanhou na condição de ouvinte o curso realizado na DRE Freguesia do Ó/Brasilândia nos meses de setembro e outubro de 2018.

Começamos, não apenas eu, mas outros estudantes, pesquisadores, professores, começamos a ser chamados por outras unidades escolares pra uma palestra, pra uma oficina, pra alguma coisa assim. Então, nasce de um saber-fazer, de uma prática reflexiva e de uma ação, de uma práxis no interior do próprio sistema escolar público (Sílvio).

A experiência como professor(a) na rede, atuando na educação básica, também foi verificada entre vários(as) de nossos(as) entrevistados(as). Nesse âmbito, também desenvolveram ações e projetos com o intuito de uma prática educativa antirracista. Sobre isso, Sílvio também nos relatou:

Bom, de uma maneira geral, eu sou aquele professor que o sistema educacional passou a designar de afrochato, entendeu? Que é uma abordagem, um estereótipo pejorativo daquele professor negro ou negra, daquela professora negra que tinha uma percepção do impacto do racismo no processo educacional e começou a propor na sua unidade, na sua escola algum tipo de ação, ou uma ação temporária, circunstancial, ou uma ação duradoura. Mas eu faço parte desse tipo de gente, de ativista, educador, que uma vez estando dentro do sistema operacional começa a operar, buscar parceiros e parceiras, criar um diálogo dentro da escola. Então, digamos que o meu processo não seja diferente de inúmeros outros ativistas, que talvez a partir da década de 80 ingressando nas redes públicas estaduais ou federais ou municipais, passaram a atuar como um agente de perturbação da ordem curricular (Sílvio).

O relato de Sílvio nos confirmou um engajamento com a luta antirracista, que se expressou e se expressa em práticas educativas de professores e professoras a partir das unidades escolares. Ao situar as ações nesse sentido pelo menos desde a década de 1980, nos remete às iniciativas individuais e coletivas por uma educação antirracista muito antes da Lei 10.639/03. Considerando que vivemos hoje um tempo de ataques, retrocessos e retirada de direitos conquistados a partir de lutas históricas, não somente a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 implica num embate ainda mais acirrado, como também a própria manutenção dessas leis corre sério risco. Nesse sentido, parece-nos de grande valor a compreensão de que todo(a) educador(a) comprometido(a) com a educação antirracista estará cada vez mais em conflito com políticas educacionais conservadoras. A defesa das leis mencionadas, incluindo documentos oficiais como as DCNERER de 2004, passará por assumir o lugar de agentes “de perturbação da ordem curricular”.

4.3 Uma análise sobre o período de 2013-2016

O período de 2013-2016 corresponde ao maior número de entrevistas que conseguimos realizar. De quatorze pessoas entrevistadas, doze atuaram nesse período: quatro como integrantes do Núcleo de Educação Étnico-Racial – incluindo o coordenador do mesmo – e oito como professores(as) formadores(as) contratados(as) a partir de edital público de seleção.

Listamos a seguir os doze sujeitos entrevistados acompanhados da função que exerceram na SME, aspectos identitários que consideramos importante e a sua atual formação acadêmica¹⁸.

Os(as) integrantes do Núcleo de Educação Étnico-Racial (período de 2013-2016) entrevistados foram:

- a) Rodrigo: Coordenador do Núcleo, homem negro, Mestre (2010) em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Graduado (2005) em História (Licenciatura e Bacharelado) pela mesma universidade;
- b) Alessandra: Assistente Técnica de Educação, mulher negra, Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Mestra (2012) em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo (USP), Especialista (2010) em História, Sociedade e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Graduada (2007) em História pelas Faculdades Integradas Teresa Martin;
- c) Carla: Assistente Técnica de Educação, mulher negra, Doutoranda e Mestra (2010) em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), Licenciada (2005) em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP);
- d) Ester: Assistente Técnica de Educação, mulher negra, Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Paulo, Graduada em Pedagogia.

Os(as) professores(as) formadores(as) entrevistados(as) foram:

- a) Carlos: homem negro, Doutor (2016) em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre (2008) em Artes e Graduado (2003) em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP);

¹⁸ As duas pessoas que completam o rol de entrevistados são: Vivian, mulher negra, que coordena o trabalho de educação para as relações étnico-raciais no período de 2017 até a atualidade; e Sofia, mulher negra – atualmente Diretora num Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) da zona sul de São Paulo – que integra o GT Étnico-Racial da DRE Campo Limpo há seis anos.

- b) Fabiana: mulher negra, Doutora (2014) e Mestra (2008) em Sociologia, Licenciada (2005) e Bacharela (2004) em Ciências Sociais, todos títulos pela Universidade de São Paulo (USP);
- c) Juliana: mulher negra, Pós-Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Doutora (2018) em Estética e História da Arte pela Universidade de São Paulo (USP), Mestra (2008) em Artes e Graduada (2000) em Educação Artística com habilitação em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP);
- d) Lúcia: mulher negra, Doutora (2018) em História, Mestra (2007) em Psicologia Social, com especialização (2001) em Jornalismo Cultural pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Graduada (1998) em Comunicação Social pela Faculdade Cásper Líbero;
- e) Patrícia: mulher branca, Doutoranda e Mestra (2013) em Ciências da Comunicação, com especialização em Gestão da Comunicação (2009) pela Universidade de São Paulo (USP) e Jornalista pela Faculdade Cásper Líbero (2007);
- f) Ruth: mulher branca, Doutora (2011) e Mestra (2005) em Ciência Social na área de Antropologia Social, Graduada (2002) em Ciências Sociais, todos títulos pela Universidade de São Paulo (USP);
- g) Rômulo: homem negro, Mestre (2007) e Doutor (2013) em História Econômica pela Universidade de São Paulo (USP);
- h) Sílvio: homem negro, Doutor (2005), Mestre (2000) e Graduado (1997) em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Discorreremos primeiramente sobre o processo de formação da equipe e suas primeiras ações – aplicação de questionário e ida às escolas –, seguidas da ampliação dos sujeitos envolvidos na implementação das ações do Núcleo. Passamos em seguida para o processo de formação dos(as) formadores(as) e preparação dos cursos a partir dos objetivos definidos pelo Núcleo de Educação Étnico-Racial. Depois, elencamos as vias de atuação no que tange à formação continuada para a educação das relações étnico-raciais, compreendendo as diferentes experiências – ida dos(as) professores(as) formadores(as) às escolas, realização dos cursos, aquisição de material bibliográfico ligado à formação, ações mobilizadoras (Agosto Indígena, Novembro Negro e Dezembro Imigrante) e Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais. A dinâmica em que se desenvolveu esse processo nos indica aspectos da concepção do Núcleo sobre formação continuada. Chegamos, por fim, a uma

análise mais direta sobre as concepções que conseguimos captar a respeito das relações étnico-raciais. Primeiramente, abordamos as concepções dos(as) integrantes do Núcleo e dos(as) professores(as) formadores(as). Em seguida, focamos nosso olhar sobre as concepções expressas por professores(as) e gestores(as) durante o processo de formação continuada¹⁹.

4.3.1 A formação da equipe do Núcleo

Rodrigo, que ocupou o cargo de coordenação do Núcleo de Educação Étnico-Racial na gestão de 2013-2016 nos contou sobre o processo de criação da equipe. Ele recebeu o convite para coordenar o trabalho de educação para as relações étnico-raciais na SME no fim de 2012, pouco após o resultado das eleições municipais. Ao aceitar a proposta, uma das primeiras demandas que apresentou foi a formação de uma equipe.

E aí, de 19 de fevereiro até julho, eu vou formar essa equipe. Bom, pra que que essa equipe vai atuar? Essa equipe vai atuar sobretudo pra fazer formação de professores e pra fazer todo processo de logística e contratação dos formadores. Então, são essas quatro pessoas que vão fazer esse trabalho. Eu passo, então, a compor a equipe em julho, julho-agosto, a gente passa então a ter uma atuação na rede, fazendo as formações e contratando os formadores... (Rodrigo).

É importante ressaltar que até então o Núcleo de Educação Étnico-Racial foi responsabilidade de uma ou, no máximo, duas pessoas. A formação de uma equipe, que se iniciou com o coordenador e mais quatro educadoras, chegando ao número de oito pessoas mais à frente, remete-se ao desafio de desenvolver um trabalho mais amplo e sistematizado numa rede de dimensões tão grandes. Além disso, o grupo foi formado de modo a articular as três temáticas pelas quais o Núcleo de Educação Étnico-Racial se responsabilizou: afro, indígenas e imigrantes.

Carla, que trabalhou na equipe, contou-nos sobre esse momento inicial:

[...] você tinha uma meta dentro das metas do plano de governo, uma meta que era a implementação das leis. E pra alcançar essa meta uma das principais vias de ação era formação dos educadores da rede. Quando o Rodrigo chega [...] identifica que ele precisa criar uma equipe, que sozinho ele não daria conta daquele trabalho. Então ele

¹⁹ Destacamos que nossa análise sobre professores(as) e gestores(as) baseia-se nas observações feitas pelos(as) professores(as) formadores(as) e integrantes do Núcleo Étnico-Racial. Como pontuamos na Introdução deste trabalho, configura-se como possibilidade de pesquisa futura a investigação diretamente com professores(as) em suas experiências de formação continuada, seja nos cursos e eventos promovidos pela SME, seja na Unidade Educacional em instâncias como a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) e principalmente o Plano Especial de Ação (PEA).

acaba colocando como uma condição também pra ele estar naquele espaço a possibilidade de ele criar uma equipe. E aí ele vai criando esse espaço, não tão tranquilamente (Carla).

A meta à qual Carla se refere foi parte do documento *Programa de metas: um convite ao planejamento urbano participativo*. No objetivo 9: “Promover uma cultura de cidadania e valorização da diversidade, reduzindo as manifestações de discriminação de todas as naturezas”, consta a meta 58, assim definida: “Viabilizar a implementação das Leis Federais nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008, que incluem no currículo oficial da rede de ensino a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (SÃO PAULO, 2013, p. 38).

Alessandra, que também fez parte da equipe, mencionou a meta 58, enfatizando a necessidade de um trabalho sistemático e intenso. Ao relatar sobre o diálogo, durante meses, estabelecido por Rodrigo para convencê-la a compor a equipe, Alessandra nos contou:

E tendo em vista a meta 58, era fundamental ter alguém militante, aguerrido, e com capacidade, teoria para tocar os trabalhos. E ele não queria alguém encostado lá. Porque aquela função ali não era para pessoas encostadas. Era pra trabalhar muito. Trabalhar de domingo a domingo que era o que a gente fazia (Alessandra).

Chamou atenção que, ao mesmo tempo em que a formação de uma equipe do Núcleo de Educação Étnico-Racial foi um fato inédito, demonstrando um avanço na contratação de profissionais dedicados a tal trabalho, as demandas eram tantas que os membros da equipe relataram um trabalho muito intenso por parte de todos(as) os(as) integrantes.

Não se tratava de uma função meramente burocrática. A formação acadêmica, a experiência profissional na educação básica e na formação de professores(as) e, em vários casos, a atuação junto ao Movimento Negro, conferiu a essas pessoas, integrantes do Núcleo de Educação Étnico-Racial, um arcabouço para lançar-se ao desafio de constituir um trabalho reflexivo, sistemático e abrangente numa rede tão grande, como poderemos ver mais à frente. Rodrigo destacou que foi um grande desafio em sua trajetória profissional. Como os próprios integrantes do Núcleo apontaram, não foi possível dar conta de todos os desafios, mas passos significativos se concretizaram.

O fato de a equipe ter sido formada por educadoras(es) que já atuavam na Rede Municipal de São Paulo possibilitou uma visão ampla, de modo que cada integrante possuía um acúmulo de conhecimentos e experiências em sua escola, região, modalidade de ensino. Carla, por exemplo, era professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II desde 2008. Rodrigo era professor de História no Ensino Fundamental II desde 2010 e já havia ocupado o cargo de coordenador pedagógico. Alessandra havia acumulado experiências na

rede desde 2002, passando por CEI (Centro de Educação Infantil), EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos. Ester possuía experiência na Educação Infantil e em uma das DREs da SME. Desse modo, já conheciam bem o funcionamento geral da rede, embora, por sua dimensão, apresentem-se sempre muitas peculiaridades de uma escola para outra e de uma região para outra.

O fato desses(as) profissionais terem experiência como professores(as) da rede também parece ter auxiliado nos diálogos estabelecidos pela equipe nas Unidades Educacionais, como indica Alessandra:

A diretora chama e fala: “eu preciso discutir a ‘lei dez mil, a lei onze mil’, mas o perfil político da escola é esse”. Então a gente não ia tacar o formador no fogo. [...] A gente chegava lá e falava, sou professora da rede também [...] a gente veio aqui falar da descolonização do currículo²⁰ (Alessandra).

Além da experiência profissional na própria rede, outros aspectos deram coesão à equipe do Núcleo de Educação Étnico-Racial. O relato de Alessandra apresentou uma visão interessante. Ela elencou três aspectos centrais: a origem social, a formação acadêmica e o projeto político.

Eu entendo assim. Primeiro, nossa vivência. Quem nós somos, qual a nossa origem social. [...] Nós somos filhas de empregada doméstica, de costureira, cozinheira, diarista, operador de escavadeira... Então a nossa origem é essa. Então foi na periferia. [...] Só que aí uma foi fazer uma faculdade, outra foi fazer outra, e nessa altura da vida a gente se encontra. [...] Então é a questão da vivência pessoal mesmo, da nossa experiência enquanto sujeitos no mundo. Como que a gente se coloca, se põe. Segundo, nossa formação acadêmica. E terceiro, o nosso projeto político. Então eu acho que o que segurou, o que deu adesão, foi o projeto político. Poderiam ser um monte de pessoas ali, extremamente afro-centradas, discutindo e tal, mas sem projeto. Então a gente tem projeto político né. Que a gente compartilha. E a gente chora pelas mesmas coisas, e militamos, enfim. Pelos mesmos sonhos (Alessandra).

Em certo sentido, o relato de Alessandra nos remeteu aos elementos que desenvolvemos anteriormente sobre as trajetórias das(os) educadoras(es) entrevistadas(as) em nossa pesquisa. A maior parte dessas pessoas tem sua origem social na classe trabalhadora e foi a primeira geração em sua família a acessar o ensino superior. Traçaram de formas diferentes a vida acadêmica, que culminou nos estudos sobre relações étnico-raciais. O engajamento por uma educação antirracista confluiu esses caminhos, que no caso da equipe

²⁰ O debate sobre descolonização do currículo apresentou-se em vários relatos e faz parte da abordagem sobre as concepções que analisaremos com maior atenção ainda neste capítulo.

do Núcleo de Educação Étnico-Racial se materializou no que Alessandra identifica como um projeto político comum.

4.3.2 Primeiras ações do Núcleo na gestão 2013-2016: aplicação de questionário e visita às escolas

Nos primeiros meses de gestão, o desafio principal da equipe esteve no mapeamento da rede, buscando caracterizar a situação nas escolas e as principais necessidades que se manifestavam. Carla e Rodrigo nos contaram sobre a aplicação de um questionário diagnóstico enviado às Unidades Educacionais ainda em 2013. Com boa adesão, a equipe conseguiu traçar um perfil da rede no tocante à educação para as relações étnico-raciais, iniciando assim um planejamento. “Esse diagnóstico que a gente faz ajuda a traçar as ações que a gente precisava fazer na rede em termos de currículo, de formação e de gestão pedagógica” (Rodrigo).

Além da aplicação do questionário diagnóstico, a equipe foi a campo, visitando escolas das treze DREs.

A gente vai pra campo, a gente começa a ir pras escolas, a equipe vai. Então foram seis meses que a gente ia pra JEIF, ia pra formação, ia pra todo lugar, começou a rodar a cidade. O que a gente fez nesse primeiro momento: começou a identificar quais eram as demandas. Quando se fala em educação étnico-racial, do que a gente precisa? (Carla).

A presença dos membros do Núcleo de Educação Étnico-Racial nas escolas foi um aspecto destacado nas entrevistas. Além desse momento inicial, de mapeamento da situação e das demandas da rede, os integrantes da equipe ainda continuaram visitando escolas, mesmo após a contratação dos(as) professores(as) formadores(as), segundo o relato de Alessandra:

Eu acho importante dizer que nós não éramos administradoras de recursos humanos. Porque quando você pensa assim. Eram cinco meninas. Vou falar das cinco meninas, porque depois entrou o Davi e o Cássio. Mas eu vou falar das meninas. Eram cinco meninas que ficavam fazendo pagamentos e agendando. Não era isso. Mesmo porque a gente conseguiu o edital, de formadores. A gente botou essa galera na rua mais ou menos a partir de junho e julho, acho que os primeiros contatos foram em julho de 2014, então a todo momento a gente ia pessoalmente para a escola. Então por exemplo, a diretora falava: “Tem que fazer uma discussão aqui porque o negócio está tenso”. Então a gente pensava: “Então é melhor ir a gente, ao invés de mandar um formador. Porque o negócio está tenso” (Alessandra).

O relato de Carla confirma o papel formador que a equipe assumiu, estabelecendo relação direta com as Unidades Educacionais. Ao mesmo tempo, esse diálogo permanente, aliado a medidas como a aplicação do questionário, serviu também para subsidiar o planejamento de ações posteriores, considerando as demandas verificadas no “chão da escola”.

Ao mesmo tempo em que a gente estava ali na organização e no gerenciamento das ações, toda a equipe também era formadora. Então a gente ia pros espaços. A gente foi, nessas idas pras unidades e em parceria com outras secretarias, a gente foi identificando quais eram as possibilidades de ações, então foi desenvolvendo os projetos (Carla).

Delineadas as temáticas e primeiras estratégias para a formação continuada, a equipe coloca como demanda para a SME a contratação de professores(as) formadores(as), especialistas no campo de educação para as relações étnico-raciais contemplando as três áreas de atuação: afro, indígena e imigrantes.

4.3.3 Agregando sujeitos às políticas de educação para as relações étnico-raciais

Como mencionamos anteriormente, a formação de uma equipe com cinco profissionais no Núcleo de Educação Étnico-Racial da SME foi um fato inédito. Vários entrevistados(as) destacaram esse aspecto como um avanço importante: mais pessoas voltadas à efetivação das políticas traçadas pelo Núcleo foi fundamental para ampliar o alcance das ações.

Além disso, foi possível visualizar algumas ações que agregaram outros sujeitos às políticas de educação para as relações étnico-raciais, como apresentamos a seguir: a contratação de professores(as) formadores(as) em 2014 e de arte-educadores(as) em 2015, além da formação do Grupo de Trabalho Permanente (GTP) com a participação de profissionais das treze Diretorias Regionais de Educação (DREs) e do Grupo de Trabalho Intersecretarial de Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Seleção de professores(as) formadores(as)

No ano de 2014, a partir de um edital público, a Secretaria Municipal de Educação contratou vinte professores(as) formadores(as), selecionados pela equipe do Núcleo de Educação Étnico-Racial e contemplando as três áreas de atuação: afro, indígena e imigrante.

Rodrigo, então coordenador do Núcleo nos contou sobre o processo de seleção:

Nós realizamos o processo seletivo desses formadores tomando como critério experiência com formação de professores, engajamento político e conhecimento da temática. Então, esses três critérios a gente usou pra selecionar os formadores. A gente fez uma longa seleção então com análise de currículo e entrevista em 2013. A gente pautava então as três áreas: afro, indígena e imigrantes. Isso era um caráter inovador porque não havia trabalho da gestão anterior na área de imigrantes nem indígenas. Só tinha ... de afro. A gente incrementa o trabalho de afro e inova chamando indígenas e imigrantes (Rodrigo).

Outro aspecto que ele destaca diz respeito à decisão de que os(as) professores(as) formadores(as) atuassem não somente ministrando cursos nas DREs, mas também visitando as Unidades Educacionais, como veremos à frente.

Esse time, então, a gente faz a seleção com a chamada desses formadores, que muitos até já tinham trabalhado na antiga gestão, só que não da forma como a gente estava propondo, que era trabalhar fazendo os cursos, mas também trabalho in loco, trabalho nas escolas, formação nas escolas (Rodrigo).

Uma das professoras formadoras entrevistadas, Patrícia, chamou atenção para dois aspectos: a trajetória acadêmica e o engajamento dessas pessoas contratadas.

A gente começou no primeiro ano com vinte formadores que eram subdivididos pelas três áreas: História e Cultura Afro e Africana, História e Cultura Indígena e História e Cultura de Imigrantes e Refugiados. E aí esses vinte formadores, de maneira geral, a maioria ali era mestres ou mestrandos e doutores e tal. Uma galera muito engajada, uma galera que não vinha só da pesquisa, mas que também tinha esse pé na militância. Então, isso ficou sempre muito forte, essa ponte que todo mundo fazia entre pesquisa e militância (Patrícia).

Essa relação entre pesquisa e militância apontada por Patrícia expressou-se bastante durante as entrevistas que realizamos. Como já expressamos neste capítulo, o contato e/ou atuação no Movimento Negro configurou-se como um acontecimento importante na trajetória de vários sujeitos da nossa pesquisa. Ao trilhar um caminho na academia, evidenciam um compromisso com princípios ligados à promoção da igualdade racial – é a partir desse lugar que falam, é nesse lugar que atuam.

Seleção de arte-educadores(as)

No ano seguinte, ou seja, em 2015 realizou-se a contratação de quarenta e cinco arte-educadores(as) para atuar na formação continuada de professores(as), gestores(as) e demais

profissionais da educação também voltada à educação para as relações étnico-raciais. Foram contempladas diversas linguagens: teatro, audiovisual, dança, artes visuais, artes plásticas, Hip Hop, capoeira, artesanato, literatura e cultura popular.

Pelos limites de nossa pesquisa, não inserimos os(as) arte-educadores(as) em nosso rol de entrevistados(as). Optamos pelos professores(as) formadores(as), que atuaram por mais tempo, já que foram contratados um ano antes. Mas apontamos a iniciativa de abordar a educação para as relações étnico-raciais a partir de diversas linguagens artísticas como uma experiência interessante, principalmente porque visualizamos nos relatos dos sujeitos entrevistados uma preocupação em retirar as manifestações artísticas e culturais do lugar meramente do espetáculo, destacando seu papel em relação à educação.

Transformar a arte-educação como processo educativo. [...] a gente não queria o termo oficinairo, a gente queria o termo arte-educador ou artista educador. Porque a gente queria que fosse um processo de educação através da arte. Então, educar pela lei “dez mil”, “onze mil” através da arte (Rodrigo).

Outro relato destacou a proposta de combinar o trabalho dos(as) professores(as) formadores(as) e dos(as) arte-educadores(as):

dois sistemas de seleção: o primeiro foi esse que eu disse através de edital e inscrição, o segundo também com edital e inscrição, mas voltado pra artistas-educadores. Tinha então uma abordagem mais teórica, mais processual, histórica, antropológica, sociológica do racismo, da presença negra, das culturas negras, tal, mas que também era pra ação direta com os professores. E uma outra voltada pra um trabalho com linguagens com a comunicação, com a arte, tal. E uma tentativa deles, da equipe [...] de fazer com que essas coisas fossem casando (Sílvia).

Embora não tenhamos nos debruçado sobre o trabalho desenvolvido pelos(as) arte-educadores(as), em alguns relatos apareceram aspectos importantes dessa proposta que se conectam ao nosso foco de pesquisa: as concepções sobre relações étnico-raciais expressas na formação continuada. Veremos mais à frente como o Núcleo de Educação Étnico-Racial concebeu o lugar das artes e manifestações culturais na educação para as relações étnico-raciais, além de observar como essa proposta foi recebida nas Unidades Educacionais.

A criação do Grupo de Trabalho Permanente (GTP)

Ainda sobre o funcionamento das ações a partir do Núcleo de Educação Étnico-Racial, chamou-nos atenção a iniciativa de envolver integrantes das treze DREs (Diretorias Regionais

de Educação) num grupo, de modo a debater e planejar as ações. Desse modo, as forças de uma pequena equipe se multiplicaram, alcançando as diversas regiões.

A gente criou em 19 de junho de 2013 o GTP, Grupo de Trabalho Permanente para Educação das Relações Étnico-Raciais, chamava GTP. [...] Então, a gente se reuniu em 2013, 14, 15, 16 na primeira terça do mês. Qual era o objetivo? Chamar indivíduos da DRE, então era da DIPED, da DICEU, dos CEUs pra discutir a política pública étnico-racial (Rodrigo).

Além de potencializar as ações planejadas a partir do Núcleo de Educação Étnico-Racial, através do GTP também foi possível aperfeiçoar o mapeamento das demandas de cada região e adequar as propostas de formação a cada realidade.

Eram pessoas que atuavam nas DREs. Então eles iam trazendo quais era as demandas das DREs e eles iam articular o trabalho nos territórios. Porque o que a gente percebeu: tinha o curso, mas se ele chega lá na DRE e não tem uma articulação pra receber aquele curso, aquilo não acontece, né? E a gente percebeu também que não dava pra fazer todos os cursos centralizados em SME porque a gente não ia atingir a rede. Então os formadores precisavam ir pros territórios. Essas figuras nas DREs iam articular não só a logística, mas também uma mobilização dos educadores da região, colocar isso na pauta das diretorias pra que esse trabalho fosse feito lá e que os cursos alcançassem (Carla).

Carla nos contou ainda que a formação do GTP previa a participação de três membros de cada DRE, sendo um(a) supervisor(a), um membro da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) – que depois se tornou Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica (Diped) – e um membro de Centro de Educação Unificado (CEU). Considerando a existência de treze DREs, seriam pelo menos trinta e nove pessoas. O engajamento desenvolveu-se de tal forma que o grupo se ampliou consideravelmente. Embora algumas DREs não garantissem a participação de três membros, dificultando a liberação dos(as) funcionários(as) para as reuniões – como nos contou Carla –, por outro lado, outras DREs apresentavam uma participação muito ampla.

A DRE Campo Limpo vinha com uma delegação (risos). Então, você tinha mais de um supervisor e tal. Porque o que o GTP mostrou pra gente também? O que estava sendo feito nas regiões, né? Então tinha DRE que já tinha um trabalho muito fortalecido com a questão étnico-racial, Campo Limpo é uma delas (Carla).

Pelo que conseguimos captar, o GTP configurou-se como um elo de conexão entre o trabalho central do Núcleo de Educação Étnico-Racial e as ações nas diferentes regiões da cidade. Numa via de mão dupla, desenvolvia-se o diálogo não somente sobre a organização das ações, mas também sobre as demandas verificadas. Por exemplo, quando foram contratados(as) os(as) arte-educadores(as), a equipe do Núcleo solicitou aos supervisores(as)

que compunham o GTP que mapeassem escolas com dois perfis que pediam a presença do(a) arte-educador(a): escolas que já desenvolviam um trabalho sobre educação e relações étnico-raciais e escolas que ofereciam resistência a tal proposta. Desse modo, membros do GTP contribuíram para realizar um diagnóstico que dificilmente seria realizado com a mesma precisão se feito somente a partir da equipe central.

Nas palavras de Alessandra, o GTP configurou-se como uma “equipe estendida”:

Então essa equipe pequenininha que está lá na Borges Lagoa, ela consegue cobrir a cidade inteira, e isso é fantástico. Eu creio que nenhuma equipe conseguiu fazer isso, de ter uma equipe estendida. Então, a gente sabia que a gente podia contar com umas cento e cinquenta pessoas, isso não é pouco (Alessandra).

A abrangência do GTP nos leva a refletir sobre o impacto da política pública de educação para as relações étnico-raciais, indo além de ações isoladas e passando a ocupar espaços institucionais, a partir do momento em que mais integrantes das DREs atuaram nesse grupo e passaram a levar à frente tal política pública. Carla nos contou que tal movimento não foi recebido sem resistências: “Chegava um momento que a gente teve alguns tensionamentos: ‘Ah, mas será que precisa mesmo essa reunião do Étnico?’. Oferecendo uma resistência dentro da própria Secretaria, mas a gente manteve isso até o final” (Carla).

O relato de Ester aprofundou nossa compreensão sobre a dinâmica desenvolvida no GTP. Ela destaca que nessas reuniões aconteciam debates e deliberações considerando as especificidades de cada DRE. Além disso, o GTP era um espaço de formação:

Mas o GTP tinha uma característica que era: aliar formação, mas também deliberação. Então, isso era algo muito interessante porque possibilitava que houvesse uma ação em conjunto na cidade. Então, a gente vai pensar. Cada lugar tem suas especificidades [...] Mas a gente fechava enquanto grupo como é que vai ser. Quais são os eixos, o que precisa ter, se vai montar mesa. Então, por exemplo: o Novembro Negro, o que a gente precisa contemplar? Precisa entender que quem está na mesa precisam ser pessoas negras. Você vai montar o Agosto Indígena, qual a predominância? Podem ter até pessoas que falam sobre a questão indígena, vamos ter antropólogos, mas os protagonismos são os indígenas. Então a gente pactuava essas coisas. Para além também do processo formativo, porque a reunião, a gente se reunia no período da manhã, até uma hora mais ou menos, e sempre iniciava com uma pauta formativa (Ester).

A participação no GTP e o engajamento de profissionais que atuavam nas DREs se reverteu ainda em ações de organização local, formando os Grupos de Trabalho (GTs) Étnico-Racial em cada região. Carla chamou atenção para uma dinâmica particular em cada DRE:

Eles não eram iguais. Campo Limpo tem uma experiência mais singular porque eles já tinham um trabalho anterior. E quando a gente faz o GTP [...] esse trabalho se fortalece lá na DRE Campo Limpo e se amplia. Mas todas as DREs criaram ações locais. Algumas mais consolidadas. Então Campo Limpo é uma, Jaçanã também criou um grupo local bastante forte. Porque a gente não deu esse direcionamento, não teve assim: “Ó, vocês precisam criar um GT local”. Não. “Vocês precisam construir estratégias pra que as ações aconteçam localmente”. Mas a construção de um GT local foi algo que aconteceu em muitas DREs (Carla).

Chama atenção o fato de que a construção dos GTs locais não foi uma orientação direta do Núcleo Étnico-Racial. Mas a partir da orientação do Núcleo de que fossem pensadas formas para efetivação do trabalho em cada região, essa forma de organização local ganha vida e impacta na realidade de Unidades Educacionais²¹. Esse impacto expressa-se na fala de Ester, que integrou o Núcleo de Educação Étnico-Racial em 2016, mas antes compunha o GTP como profissional da DRE Itaquera:

Então em 2015 a gente conseguiu fazer um grupo de trabalho e pesquisa, educação para as relações étnico-raciais em Itaquera. E como é que era organizada essa estrutura desse GTP, local? A gente se reunia [...] eram feitos encontros a cada mais ou menos, um mês, um mês e meio, com um professor [de cada escola]. O nosso foco eram professores, porque nós também éramos professores, estávamos naquele lugar, mas nós somos professores. E a gente sabe que às vezes a gestão tem uma outra possibilidade de saída [da escola], mas os professores nem tanto. [...] Então esse professor saía da sua aula [...] e a gente já dizia [...] o cronograma no início do ano, pra que escola pudesse se organizar, os dias que esses professores não estariam, pra depois não ter qualquer: “ah, ele não veio porque não tinha ninguém para substituir”. Então a gente já organizava no início do ano, e aí esse professor vinha. Esse professor tinha como responsabilidade fazer um plano de trabalho voltado à temática na sua unidade. Então, isso foi bem interessante, porque a gente fazia os encontros, os formadores foram muito importantes pra gente nesse momento. [...] E aí os professores tinham que fazer esse plano de trabalho que tinha que compor o Projeto Político Pedagógico. [...] Então, a gente conseguiu isso em 2015 e 2016, e aí no final do ano a gente organizava um seminário de compartilhamento, entre todas essas ações. [...] “Como que é: eu professor, propor um projeto, na verdade, sozinho. Será que é simples isso?” [...] E a gente falava a necessidade disso se tornar um trabalho institucional. Quando é institucional, é responsabilidade de todas as pessoas. Se não, parece que: “Ah, aquele professor não foi... não tem o projeto...” e a gente discutia isso. “Poxa, está na lei, está na LDB, qual a dificuldade que a gente tem de entender que é institucional e que é de responsabilidade de todas as pessoas?”. E a gente vê algumas ações até hoje lá na região, que se fortalecem, algumas diretoras até falam: “Isso foi GTP, porque a professora causou, a gente precisa fazer, e aí a gente foi descobrir que a gente não fazia isso na unidade” (Ester).

A experiência na DRE Itaquera revela aspectos interessantes para pensar o processo de formação continuada. A iniciativa de criação de um GTP a partir do Núcleo Étnico-Racial

²¹ Como destaca Carla, na DRE Campo Limpo já havia um trabalho local anterior. Veremos mais à frente aspectos referentes a essa experiência a partir da entrevista realizada com Sofia, integrante do GT Étnico-Racial da DRE Campo Limpo.

conseguiu envolver profissionais das DREs, que se comprometeram em contribuir para a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em suas regiões. No caso de Itaquera, a realização de reuniões periódicas com professores(as) revela aspectos da dinâmica de implementação das leis nas Unidades Educacionais. Em primeiro lugar, os(as) profissionais da DRE atentaram-se para a dificuldade de os(as) professores(as) serem dispensados(as) em horário de trabalho para formações e criou mecanismos para que isso ocorresse, com calendário definido para todo o ano letivo. Em segundo lugar, a sistematicidade do trabalho com esses(as) professores(as) dá corpo a uma formação continuada que destaca seu papel como protagonistas em sua unidade – ao final, apresentam um projeto a ser desenvolvido na escola –, mas também chama a instituição escolar a efetivar essas ações. A fala da diretora afirmando: “A professora causou” aponta esse protagonismo num cenário em que a educação para as relações étnico-raciais ainda não era uma prática na Unidade Educacional em questão. O fato de que hoje se visualizam na realidade da escola efeitos da formação no GTP mostra um avanço: a responsabilidade de concretizar as ações de educação para as relações étnico-raciais parece ter deixado de ser responsabilidade apenas da professora “que causou”. Destacamos ainda a relação que o GTP possibilitou entre professores(as) formadores(as) e os GTs locais. No caso da DRE Itaquera, Ester nos contou que o GT local definia as pautas de formação e demandava a presença de professores(as) formadores(as) que tivessem estudos e pesquisas relacionados a cada tema pautado. Abrimos esse parêntese para abordar aspectos do GT Étnico-Racial porque nos pareceu relevante a capilaridade que o GTP central propiciou com efeitos em Unidades Educacionais. Mais à frente, nos debruçaremos sobre aspectos da experiência do GT Étnico-Racial da DRE Campo Limpo.

Se por um lado, o GTP constituiu-se como um mecanismo para estender a ação do Núcleo de Educação Étnico-Racial de modo mais sistemático e qualitativo em cada DRE, garantindo ao mesmo tempo um nível de coesão no trabalho em toda rede, por outro lado, o Núcleo também se articulou com outras secretarias da Prefeitura Municipal de São Paulo, buscando interfaces e parcerias, como discorreremos brevemente a seguir.

Grupo de Trabalho Intersecretarial de Educação para as Relações Étnico-Raciais

O Grupo de Trabalho Intersecretarial de Educação para as Relações Étnico-Raciais constituiu-se por representantes das Secretarias Municipais de Educação; Promoção da Igualdade Racial; Cultura; Governo; e Esporte, Lazer e Recreação. Carla nos apresentou alguns elementos sobre essa articulação:

Por exemplo, as mostras Agosto Indígena, Novembro Negro eram construídas junto com essas secretarias, inclusive do ponto de vista orçamentário. Então o orçamento era dividido. [...]. Mas esse trabalho intersecretarial também ia apresentando demandas. Por exemplo, a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial tinha um canal que era uma espécie de ouvidoria, um canal de denúncias. Então, as denúncias que eles recebiam que eram relacionadas à educação, eles passavam pra gente, a gente tinha que fazer uma ação. Então, alguns casos de racismo que surgiam no ambiente escolar, os pais levavam uma denúncia, enfim, a gente fazia uma atuação. O nosso papel dentro desses espaços não era o da lei. Não, o nosso papel era formativo. [...] Então, todo tempo, o plano inicial era retroalimentado pelas experiências que a gente ia vivenciando (Carla).

Esse diálogo intersecretarial aponta iniciativas para a ampliação do alcance das políticas públicas planejadas para a promoção da igualdade racial. Desse modo, a equipe central do Núcleo atuou em conjunto com outras secretarias da gestão, multiplicando-se os sujeitos envolvidos nas ações de educação para as relações étnico-raciais, visando alcançar a meta 58, enfatizada pelos membros do Núcleo. No capítulo anterior o quarto documento analisado é produto dessa articulação intersecretarial e expressa as ações realizadas no período de 2013-2016.

4.3.4 Formação dos(as) formadores(as): coesão e autonomia

Após a contratação dos(as) vinte professores(as) formadores(as) em 2014, o Núcleo de Educação Étnico-Racial passou a realizar reuniões mensais com esse grupo de profissionais a fim de preparar e acompanhar as ações de formação continuada. Dessa forma, foram socializados os objetivos delineados após a aplicação dos questionários enviados às Unidades Educacionais e a visita de integrantes do Núcleo a várias escolas da rede.

Carla chamou atenção para a mudança ocorrida no papel dos(as) professores(as) formadores(as) em relação a experiências anteriores na rede. Esses profissionais não se dedicavam somente a ministrar cursos nas DREs. Além dessa atividade, mantinham-se à disposição para visitar escolas, participando de momentos de estudo e formação, como reuniões pedagógicas e horários de JEIF.

Só que aí a gente foi tentando ver as práticas que já existiam e pensar como a gente poderia fortalecer essas práticas. Então, com os formadores, o que você tinha antes: tinha o edital, os formadores ficavam disponíveis, quando precisava dar um curso, a pessoa ia lá e dava um curso. O que a gente falou? Não, a gente precisa desses formadores num contrato com a gente em que eles tenham, a gente estabeleceu quarenta horas mensais, e eles vão trabalhar essas quarenta horas mensais durante todo o tempo, senão não vai acontecer. Essa foi uma das coisas (Carla).

No que tange aos cursos que foram ministrados por esses(as) professores(as), revelam-se dois tipos fundamentais: o curso introdutório intitulado *Introdução à educação para as relações étnico-raciais: leis 10.639 e 11.645* e os cursos específicos com temáticas variadas. Abordaremos os cursos de modo mais atento num tópico específico. O que queremos salientar nesse momento é o papel que essas reuniões mensais cumpriram para que os(as) formadores(as) atuassem sob uma base comum, ao mesmo tempo em que tinham autonomia para escolher as formas de abordagem, metodologia, bibliografia etc.

Por isso, por exemplo, como foi feito o curso de Introdução. O curso de Introdução, Silmara, foi feito com uma ementa comum e todos os formadores deram a sua contribuição pra essa ementa. Então, quer dizer, o curso de Introdução feito pela Silmara lá em Itaquera, tinha a mesma filosofia que o curso de trabalho feito no Campo Limpo. Por quê? Porque a ementa foi feita conjuntamente. Os textos podiam ser diferentes, então a Silmara formadora usava o texto do autor x lá em Itaquera, e lá em Campo Limpo usava-se o texto do autor y. Mas a filosofia de trabalho era a mesma, ou seja, se respeitava a autonomia de trabalho, x e y, autores diferentes, só que a filosofia de trabalho era a mesma [...] Por isso que eles sentiam essa unicidade do trabalho (Rodrigo).

O processo relatado por Rodrigo, coordenador do Núcleo, aponta para uma concepção de formação em que o conjunto dos sujeitos formadores(as) reflete e elabora as ações, de modo que as definições não são de exclusividade dos integrantes do Núcleo. O Núcleo apresenta, sim, um papel destacado na pesquisa e sistematização das demandas, na definição dos objetivos e orientações centrais, além do acompanhamento de todo o processo. Mas os relatos sobre as reuniões mensais com os(as) professores(as) formadores(as) nos indicam um ambiente democrático, em que cada profissional tem a possibilidade de imprimir suas contribuições. O relato de Carlos, que atuou como professor formador, confirma esse cenário: “Havia uma autonomia do educador, do formador levar sua experiência, mas havia uma diretriz de política pública traçada pela SME e pelo DOT Étnico Racial para que a gente pudesse alinhar a política que a gente fosse fazer a formação na rede” (Carlos).

Juliana, que também atuou como professora formadora, destacou a autonomia propiciada aos(às) professores(as) formadores(as), refletindo sobre a produção de conhecimento:

Então, o que eu acho interessante no processo de elaboração desses cursos, embora você tenha lá: você tem que trabalhar esses tópicos aqui, mas o modo como cada formador ou formadora ia trabalhar tinha a ver como cada um pensava essas questões, com as suas vivências, com as suas metodologias, enfim. E por sua vez, dentro do processo ali com o grupo, isso também não era um processo engessado [...] outras questões que iam se somando, criando outra narrativa que ia dialogando

com os tópicos. [...] Então, acho que quando a gente pensa produção de conhecimento é como cada saber ali performa dentro daquele espaço (Juliana).

A diversidade quanto à formação desses(as) profissionais(as) foi mobilizada no sentido de propiciar trocas de conhecimentos e experiências no interior do grupo. Tratava-se de uma equipe multidisciplinar, além de envolver especialistas das três temáticas de atuação do Núcleo (afro, indígena e imigrantes). Foram vários os relatos que chamaram atenção para esse aspecto, como o de Ruth:

Tinha gente da Comunicação, tinha da Arte, [...] tinha o pessoal que entrou pela questão da América Latina e que tinha um certo distanciamento da discussão das relações étnico-raciais do ponto de vista da questão negra no Brasil. Tinha todo um outro pessoal ligado a questão negra, de formação, que era onde eu me encaixava, mais próximo. Tinha gente da formação de Psicologia, né, da própria Pedagogia, da História, e tinha eu de Antropologia (Ruth).

A fala de Carlos conflui no mesmo sentido:

E aí quando a gente entra, a gente é impactado também pela equipe do Étnico-Racial que nos orienta qual o tipo de formação. Os encontros mensais faziam com que a gente tivesse diálogos com todos os formadores, sendo afetados pelas outras áreas. Ou seja, quem trabalhava com a temática indígena era necessariamente afetado nas formações internas pela questão étnico-racial. Quem trabalhava com a população imigrante... (Carlos).

Rodrigo também abordou esse processo, demonstrando que a troca de saberes dentro do grupo não ocorreu por acaso, mas foi uma estratégia de formação pensada pelo Núcleo Étnico-Racial, que propôs a organização das reuniões de modo que a cada encontro alguns professores(as) formadores(as) apresentassem determinados temas definidos previamente, de acordo com suas formações anteriores:

[...] o encontro das temáticas proporcionou uma troca interdisciplinar muito grande no trabalho entre eles. Então, a gente dizia que o trabalho era inter, multi e transdisciplinar. Porque ele tinha esse caráter de desenvolver o trabalho de afro, mas se pensava na questão indígena e na questão imigrante. Na questão imigrante, se pensava em afro e indígena. Então, essa troca de experiência, essa troca de saberes e de conhecimento entre os formadores foi bastante enriquecedor. Então, o que a gente fazia, por exemplo, na reunião de formadores entre eles que acontecia uma vez por mês: a gente convidava um dos formadores, ou dois ou três pra fazer a formação. Na primeira parte da reunião, eram quatro horas de reunião, nas duas primeiras horas um formador fazia uma formação sobre uma temática para os demais. Então, esse processo formativo foi muito importante, rico pra que eles pudessem entender a dimensão da temática do outro (Rodrigo).

Destacamos esse aspecto porque parece nos indicar uma concepção interessante: os(as) professores(as) formadores(as) não são entendidos e não se entendem como possuidores(as) de um conhecimento acabado. Essas reuniões do grupo configuram-se como espaços de formação para os(as) próprios(as) professores(as) formadores(as), todos(as) com trajetória acadêmica bastante qualificada, mas inseridos num processo que indica a necessidade de ampliar os conhecimentos permanentemente, debater e chegar a definições que garantissem coesão ao trabalho.

E nós saímos efetivamente enriquecidos dessa experiência. Então, essa coisa da dupla²², o planejamento geral com os conceitos de referência lá no grupo, porque nas reuniões pedagógicas era isso que a gente fazia: procurar denominadores comuns, ou seja, de temporalidade, de espacialidade, de conceito, de teorias antropológicas, históricas, sociológicas, então. Enfim, vamos bater referências, né? Aqui, ó, tem Florestan, interpretação do negro na sociedade de classes, tal. Como é que a gente acomoda isso, essa visão de classe e raça dentro da realidade brasileira? Então, tinham debates, embates bastante duros lá dentro nas nossas reflexões... na secretaria. E também tinha isso, de tirar os tópicos que eram essenciais e inegociáveis que a gente tinha que trabalhar. Então íamos pra isso e a partir desses tópicos podíamos aí fazer as viagens da formação própria de cada um. Então teve isso, uma aprendizagem mesmo de metodologia de trabalho formativo, acadêmico, escolar muito rica. A gente aprendeu muito. Quem ficou lá os dois últimos anos saiu de lá com uma bagagem muito boa. Repertório, questões problemáticas, interpretações teóricas e referências mesmo bibliográficas (Sílvio).

Foi possível verificar, ainda, que conforme os professores(as) formadores(as) começaram a atuar nas Unidades Educacionais e nos cursos ministrados nas DREs, essas reuniões tornaram-se espaço para avaliação, reflexão e novas definições sobre o processo de formação continuada. As experiências desses profissionais eram socializadas no grupo, como relata Carlos:

Então você tinha, pelo menos uma vez por mês, a equipe de formadores se reunia pra se afetar, ler algum texto, contar suas experiências, antes de a gente fazer o diálogo de formação mesmo dentro da rede. Isso dura um tempo, e essa experiência continua. A gente vai fazer as formações, mas a gente sempre volta pra fazer uma reunião mensal e discutir como estão sendo as formações, que tipo de leitura está chegando, organizar o léxico da formação (Carlos).

Juliana também enfatizou esse movimento de repensar as práticas, revelando uma consciência sobre a importância de que a equipe estivesse aberta a mudar e aperfeiçoar a sua atuação a partir da reflexão coletiva sobre as experiências.

²² No caso do curso de Introdução, os(as) formadores(as) ministraram em duplas, combinando seus diferentes conhecimentos e metodologias.

E eu lembro como se davam as nossas discussões, o quanto dentro do Núcleo a gente ter momentos de reflexão coletiva, de trazer as experiências, as situações, como a gente repensa as nossas ações também, porque é isso, a gente precisa sempre estar repensando nossos lugares, o quanto a situação faz com que a gente aprenda e a gente também se desloque. Então foi muito importante nesse processo. Muitas coisas eu saía ali de cada encontro e aquilo ficava ali dias, porque eram muitas questões. Eu lembro de coisas muito incríveis saindo dali, das pessoas falando dos seus projetos... Ou mesmo como as pessoas resolviam algumas questões se alguém trazia algo muito complicado, como que o grupo de repente articulava isso, uma relação de troca mesmo. E eu lembro que no grupo a gente se reunia todo mês pra falar das experiências, o que foi positivo, o que não foi, o que a gente poderia repensar, mesmo os cursos, porque você pensa o curso e muitas vezes tem que ficar ajustando, porque você vai mudando ali no acontecer (Juliana).

Esse aspecto nos chama atenção, indicando outro elemento sobre a concepção de formação desenvolvida pelo Núcleo de Educação Étnico-Racial: além da troca de conhecimentos entre o grupo de profissionais, a avaliação permanente das experiências e de suas atuações nos remete a uma perspectiva de reflexividade a partir de um olhar atento para a realidade em que atuavam. Parece-nos um caminho interessante, distanciando-se de concepções de formação baseadas em modelos fechados que desconsideram o contexto, os sujeitos envolvidos e suas demandas.

Um exemplo acerca das demandas apresentadas pelos(as) professores(as) em formação diz respeito às especificidades de cada etapa da Educação Básica. Rodrigo nos contou que em determinado momento, cerca de 70% das inscrições para os cursos nas DREs eram de professoras(es) da Educação Infantil²³. O fato de o Núcleo ser composto por professores(as) da rede, com experiências em diferentes etapas da Educação Básica, parece ter contribuído para orientar os(as) professores(as) formadores(as), de modo a atentar-se para as particularidades. É o que aponta o relato de Ester, integrante do Núcleo de Educação Étnico-Racial no ano de 2016:

Eu lembro a gente depois pensou um dia de formação com os formadores, porque os formadores também começaram a demandar isso. Porque: “Ah, você vai fazer curso. tem muitos professores de Educação Infantil. E aí, o que a gente fala? Não dá pra falar pra ele: ‘Olha, a gente vai discutir com vocês racismo’. Ué não é assim que a gente vai falar com as crianças”. Então eles também começaram a falar: “Puxa, vai ter que ser um curso um pouquinho diferente.” Então a gente possibilitou esse diálogo também com eles (Ester).

²³ O entrevistado relatou que depois de um tempo, passou-se a dividir a quantidade de vagas entre profissionais de cada etapa, visando equilibrar essa participação.

Em outros momentos da entrevista, chamou-nos atenção o acúmulo de estudos, reflexões e experiências de Ester no que diz respeito à educação antirracista para a infância. Ela inclusive foi uma das profissionais que redigiu a Dimensão 5 (que trata das relações étnico-raciais e de gênero) dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, importante documento da rede que pauta a avaliação e plano de ação anual em todas as Unidades Educacionais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação. Participou ainda da formulação de outro documento, o *Currículo Integrador da Infância Paulistana*. Ester nos contou sobre sua experiência na Educação Infantil e as resistências a promover a educação para as relações étnico-raciais entre as crianças pequenas:

E aí, me vi nessa discussão, né, enquanto professora, em especial na Prefeitura de São Paulo. E aí fazendo esse trabalho junto das crianças, [...] de 0 a 3 anos, não quer pensar isso. As pessoas falam assim: “Mas você vai falar de racismo? É uma coisa muito doida”. Eu falo: “Muito doido você falar, mas você viver também é doido, sabia?”. E ninguém para pra pensar que é difícil viver. E aí você vai pensando com as crianças, que formas são essas. Então você vai trazendo símbolos, você vai trazendo marcas, você vai pensar o que tem na sua parede, o que não tem. Que brinquedos você escolhe. Que filmes você escolhe (Ester).

A sensibilidade e o conhecimento dessa educadora no campo da Educação Infantil nos apontam mais uma vez a importância de que o Núcleo Étnico-Racial tenha sido composto por professores(as) da própria rede, vindos(as) de experiências variadas, de modo a mobilizar e socializar seus acúmulos de teoria e prática entre os(as) professores(as) formadores(as).

Essa experiência também contribuiu para localizar os(as) professores(as) formadores(as) quanto ao funcionamento das Unidades Educacionais, seus momentos de formação etc., como aponta Alessandra, também integrante do Núcleo no período aqui tratado:

E aí a parte dos formadores, é uma galera que estava saindo da academia, alguns já tinham experiência, eu acho importante ressaltar isso. [...] Teve algumas figuras ali que trabalharam já, na gestão anterior e que já conheciam a rede, então não era novidade. Mas o grosso, 90%, não sabia como funcionava uma escola, então a gente tinha que dar a formação para os formadores. Para eles chegarem em uma EMEI, por exemplo, e usarem a nomenclatura certa. Saber quem é quem. Como que se organiza os tempos, os espaços. Saber que não existe JEIF em CEI. No CEI é horário coletivo de uma hora, então a atividade tem que ser mais condensada (Alessandra).

O que destacamos nesses últimos relatos é a preocupação que parte do Núcleo de Educação Étnico-Racial em “formar” os(as) professores(as) formadores(as), de modo que estes estivessem atentos à realidade das Unidades Educacionais e considerassem as

especificidades em cada caso. Embora a formação acadêmica desses profissionais seja bastante valorizada – tendo se constituído em um dos critérios de seleção, inclusive –, seus conhecimentos teriam que ser mobilizados considerando a realidade de cada local e as necessidades de cada situação.

Se, por um lado, os integrantes do Núcleo cumpriam um papel formativo em relação aos(as) professores(as) formadores(as), o inverso também ocorria, de acordo com o relato de Alessandra:

Obviamente, a gente tinha formadores com uma experiência muito ampla. Por exemplo o Sílvio, que é um monstro né? O Rômulo, também outro. O Álvaro, nossa gente! Quando o Álvaro abria a boca todo mundo parava pra escutar... porque é um mestre, né? Ele, o Sílvio... Eu acho que assim, na minha concepção eu aprendi muito. E o Sílvio é extremamente encrenqueiro, então tudo que a gente falava ele queria problematizar. E a gente parava pra ouvir, porque a gente precisava ouvir o Sílvio. A gente não conseguia ir fazer os cursos do Sílvio para aprender com ele. Daí a gente usava essa reunião pra aprender também²⁴ (Alessandra).

De acordo com vários(as) entrevistados(as), esse processo de trocas enriqueceu-se ainda mais com a chegada dos quarenta e cinco arte-educadores(as), contratados em 2015. Eles passaram a compor essas reuniões mensais, também contribuindo no processo formativo do grupo.

Então eu me recordo assim de uma maneira fantástica, um dos nossos arte-educadores, que era da área da capoeira [...] que ele foi explicar o que era estereótipo, a partir da base conceitual e artística que ele tinha. Então o que que era estereotipar um capoeirista, e aí as pessoas foram percebendo, de outras áreas: “Pô, meu, faz sentido, eu posso entender isso para minha área” (Alessandra).

Uma das contribuições destacadas dos arte-educadores refere-se às metodologias. Com seus conhecimentos em diferentes linguagens, provocaram um repensar da prática dos formadores(as) em seus cursos, segundo Patrícia:

[...] mas muita gente ali tinha essa lógica mesmo da aula tradicionalzinha, de puxar o mapa da África, aquela coisa bem tradicional. Aí os arte-educadores iam pra cima, então, isso também era muito legal em termos de renovação dessas metodologias, do arte-educador entrar com os dois pés na porta e falar: “Meu, não dá pra ser assim mais. Pelo amor de Deus, se atualiza! Todo mundo vai dormir na sua aula”. Isso foi bem legal (Patrícia).

²⁴ Nesse trecho em que são mencionados(as) alguns(mas) professores(as) formadores(as), utilizamos pseudônimos, assim como para os(as) entrevistados(as).

Ao tratar do momento posterior à chegada dos(as) arte-educadores(as), Juliana chama atenção para a heterogeneidade do grupo:

Tinha gente das mais diferentes áreas, tinha gente do Hip Hop, tinha um arte-educador indígena, tinha uma galera muito diversa, gente que trabalhava com boneca, gente do teatro. Enfim, era um grupo muito diverso desde a questão étnica, de idade, de formação, de tudo. Capoeira, e aí capoeira regional, capoeira angola. Então era um grupo muito heterogêneo (Juliana).

Patrícia também chama atenção para a composição diversa do grupo, principalmente em relação ao pertencimento étnico-racial. Ela destaca a ampla presença de pessoas negras, além de outros aspectos, como podemos ver a seguir:

E aí foi uma experiência, assim, maravilhosa porque a gente, nesse segundo ano, quando a gente ficou com uma equipe de sessenta e cinco formadores, as reuniões, por exemplo, eram grandes encontros de vida, de energia boa, sabe? Porque era o momento em que a Secretaria de Educação de uma maneira geral enegrecia porque era porrada de gente preta, né, trabalhando, estando nessas reuniões. E fora isso, a gente tinha pessoas descendentes de indígenas também, não aldeados, mas indígenas, você tinha a galera de Latino América que também estava super forte, muitas mulheres. Então, era um grupo que prezava por essa coisa da diferença, da valorização dessa diferença, dessa diversidade (Patrícia).

A relação que se estabeleceu entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais aparece no relato de Ruth, nos remetendo a uma reflexão sobre a dimensão humana desse processo de formação dos(as) formadores(as).

[...] é o processo também de estar trabalhando com formadores que são negros, e eu como formadora branca. Primeiro para mim era muito importante ouvi-los, porque eles têm outra experiência, eles se aproximam disso sob outros aspectos, né? E aí, era muito, muito, muito importante, que eles tiveram abertura pra me ouvir também, de eu ter sido acolhida nesse sentido, né? Eu acho que o fato de eu também parar antes de falar qualquer coisa para ouvi-los e me mostrar disposta. Porque afinal de contas, eu estava numa posição privilegiada. Eu sempre estive numa posição privilegiada de trajetória pessoal, de acesso à educação [...] ouvi-los, narrar as trajetórias, e entender como eles trabalhavam temáticas parecidas com as temáticas que eu estava trabalhando. [...] Essa troca pra mim foi muito importante, eu aprendi muito nesse processo né? Porque é aprender com essa experiência do outro, né, e valorizar muito essa experiência do outro (Ruth).

A perspectiva de colocar-se no lugar do outro, compreendendo que certas experiências são vividas por grupos específicos, aponta para um diálogo necessário não somente nos processos educativos, mas em toda sociedade. Trata-se de uma relação que vai além dos debates teóricos e do intercâmbio de conhecimentos acadêmicos, pois aponta para a importância de cada sujeito envolvido que carrega, por sua vez, diferentes experiências

marcadas pelo seu lugar social e pertencimento étnico-racial. A fala de Ruth nos remete às DCNERER, quando o documento afirma que a educação para as relações étnico-raciais não é de responsabilidade exclusiva dos(as) professores(as) negros(as), mas de todos(as) os(as) profissionais da educação. O racismo não é um problema dos negros, mas sim de toda a sociedade. A educação antirracista não pode ser tarefa somente das pessoas negras, os(as) educadores(as) brancos(as) têm um papel a cumprir, não somente porque existe uma legislação que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, mas principalmente porque é impossível garantir educação pública de qualidade para todos(as) sem uma reeducação para as relações étnico-raciais. Mais que isso, não é possível pensar a educação como processo humanizador reproduzindo o racismo – que se constitui como negação da condição humana de uma parte da humanidade – ou silenciando-se frente a suas manifestações.

Consideramos importante discorrer sobre esse processo de formação dos(as) formadores(as) nas reuniões mensais com o Núcleo de Educação Étnico-Racial porque as entrevistas nos trouxeram elementos que indicam uma concepção que vai além da socialização de conhecimentos: chama cada sujeito a repensar as suas práticas e a si mesmos. Se a formação continuada deve valorizar a reflexividade dos(as) professores(as), antes disso – ou ao mesmo tempo – os(as) formadores(as) (professores/as formadores/as e arte-educadores/as) também são chamados(as) a aprofundar sua prática reflexiva nessa vivência com o grupo.

O relato de Patrícia afirma nossa impressão de uma dinâmica de permanente questionamento:

É isso que eu falo. Não era só reunião. Era reunião, terapia, grupo total e todo mundo meio que dando a cara pra bater e se questionando, questionando o outro, questionando a si mesmo, num processo de reflexão crítica contínua mesmo do trabalho. [...] eu nunca tive isso em nenhum outro lugar (Patrícia).

Nesse sentido, essa formação dos(as) formadores(as) configura-se como um processo vivo, como aponta Juliana:

Me interessa muito pensar como se dá o conhecimento, como se dá a troca, como esse conhecimento é produzido, como ele é tensionado porque ele não é simples, não é tranquilo. É isso, está ali em ebulição. Esses momentos traziam algo que não era morto, era vivo, era muito ativo ali, com todo mundo ali dos seus lugares performando os seus saberes, seus diferentes saberes, com as suas mais diferentes histórias, seus mais diferentes lugares (Juliana).

Chama-nos atenção a abertura para os tensionamentos, compreendendo que o movimento não se realiza sem atritos, que a ação pedagógica não se aprofunda sem questionamentos, que as relações étnico-raciais não se abordam sem compreender o lugar de cada sujeito no contexto histórico e social. E cada integrante desse grupo parece ser chamado(a) – ou convocado(a) – a ocupar seu lugar como sujeito que reflete e atua de modo consciente, contribuindo para efetivar uma educação antirracista.

4.3.5 Vias de atuação para a formação continuada

Verificamos através das entrevistas que a formação continuada desenvolvida a partir do Núcleo de Educação Étnico-Racial realizou-se por diferentes vias. Em linhas gerais, podemos definir dois campos centrais: a formação na própria Unidade Educacional e a formação em espaço externo. No primeiro caso, os(as) professores(as) formadores(as) e arte-educadores(as) visitavam as escolas conforme a demanda verificada pelo Núcleo. No segundo caso, elencamos as seguintes modalidades: cursos (em geral, realizados nas DREs), aquisição de material bibliográfico ligado à formação, ações mobilizadoras (Agosto Indígena, Novembro Negro e Dezembro Imigrante) e o Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Formação nas Unidades Educacionais

Como mencionamos anteriormente, quando foi feita a contratação dos(as) professores(as) formadores(as) pela SME, a perspectiva do Núcleo de Educação Étnico-Racial contemplava a atuação desses profissionais nas Unidades Educacionais, visando responder a demandas de formação continuada verificadas através do questionário e das visitas dos integrantes do Núcleo às escolas.

Estabeleceu-se, então, um canal de comunicação entre as Unidades Educacionais e o Núcleo para solicitação de visitas. Segundo Rodrigo, em 2016 foram realizados cerca de 700 agendamentos.

O processo de agendamento se dava por telefone ou por email. As escolas agendavam a partir de uma premissa, de uma demanda. Então: “Olha, eu não tenho nada realizado aqui na escola. Quero iniciar”. Ótimo. “Olha, eu iniciei aqui o trabalho e quero que vocês me ajudem”. Ótimo. “Olha, eu estou aqui, surgiu um caso de racismo na minha escola e queria que vocês me dessem uma orientação”. Ótimo. Então, a escola tinha uma demanda e fazia o agendamento (Rodrigo).

A realização do contato indica algum nível de interesse para o desenvolvimento de ações voltadas à educação para as relações étnico-raciais, o que não significa que esse interesse correspondesse ao conjunto ou à maioria dos profissionais da escola. Mas em geral, havia pessoas sensibilizadas e algumas já engajadas na efetivação de práticas nesse sentido.

[...] o que eu encontrei de semelhante é que eu sempre via um número reduzido, mas presente de pessoas engajadas, interessadas, já trabalhando, já atuando como militantes ou como pessoas que tinham uma bagagem de movimento social ou que faziam aquele movimento porque entendiam que era importante mesmo. E não eram só pessoas negras, pessoas não negras também (Lúcia).

Se, por um lado, evidenciava-se esse ponto em comum, por outro lado, expressavam-se várias diferenças entre as escolas. Em geral, o contato era feito pela gestão da escola e as demandas eram diversas:

[...] porque assim, algumas pediam “Ah, eu preciso de alguém pra tampar o buraco numa reunião pedagógica” Outras falavam assim: “Eu preciso de alguém pra fazer uma atividade na JEIF, sequencial, pelo menos três JEIFS, na sequência.” Então a gente gostava disso. Porque daí o formador ia e ele conseguia desenvolver o tema, levar algumas estratégias algumas discussões com mais profundidade. É diferente de você ir fazer uma palestra. Que a ideia não era fazer uma palestra, era dialogar e sentir mesmo o que estava rolando na escola e como ele poderia ajudar (Alessandra).

No primeiro exemplo, a diretora que só pretendia “tampar um buraco” revela pouca ou nenhuma compreensão sobre a importância do estudo e debate sobre o tema, além de uma concepção burocrática de formação. O segundo exemplo aproxima-se da perspectiva pensada pelo Núcleo: inserir os(as) professores(as) formadores(as) nos momentos de formação continuada já desenvolvidos na Unidade Educacional, como a JEIF, de preferência durante alguns encontros, de modo a captar a realidade específica e dialogar com os profissionais participantes – como destacou Fabiana, não eram somente professores(as), mas também gestores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) etc.

A dinâmica, no entanto, variou. Em alguns casos, desenvolveram-se experiências de vários encontros, aprofundando estudos e discussões. Em outros, a ida do(a) professor(a) formador(a) à escola era transformada em dia de evento – às vezes, estendendo a atividade para a comunidade.

Ó, na ida às escolas ocorreu de ter desde um conjunto de atividades, quatro, seis encontros, até ter um único encontro que eu fui numa atividade lá do Tucuruvi e chamaram os pais, chamaram a comunidade, praticamente era um bate-papo ou uma

palestra ou uma projeção de vídeo e discussão. Foi assumindo um caráter que tinha a ver com a organização e interesse das próprias unidades. Então, tinha desde descaso de chegar lá e a pessoa não saber que tinha, sabe? Ou se soubesse, fingia que não sabia porque não queria, porque é evidente que a gente enfrentou de fato boicotes mesmo de diretores, de coordenadores. Até gente que já trabalhava a temática com os pais, com os alunos e no dia da atividade transformava aquilo num evento (Sílvia).

Embora a noção de palestra/evento não dê conta da perspectiva de aprofundamento dos estudos e debates, parece-nos interessante a possibilidade do diálogo dos professores(as) formadores(as) com a comunidade, de modo a sensibilizar, incentivar o início ou fortalecimento de ações na escola, além de dar maior legitimidade às iniciativas de educação para as relações étnico-raciais, muitas vezes ainda concentradas em um ou poucos profissionais da escola. O descaso e boicote por parte de gestores(as) indica a resistência apresentada em algumas escolas por parte de profissionais que deveriam ser os primeiros a estabelecer contato com o Núcleo de Educação Étnico-Racial para buscar vias de inserir as relações étnico-raciais nas reflexões da Unidade Educacional. Trataremos mais à frente dessas tensões, buscando visualizar o que representam.

Voltando à questão sobre o tempo destinado à presença dos(as) professores(as) formadores(as) em cada escola, encontramos percepções distintas sobre o efeito dessas visitas. Ruth apresenta dúvidas sobre o impacto de sua atuação nesse âmbito:

Mas foram experiências mais pontuais, que eu acho que talvez foram os momentos, que a atuação do núcleo me pareceu mais frouxa. Frouxa no sentido de, as quatro experiências que eu fui, foram quatro escolas diferentes que depois eu não voltei. Então foi muito pontual. Eu acho muito importante quando a gente se propõe, a ir num espaço desse. Ainda mais quando a gente sabe que estamos indo porque tem problema. Ou porque tem vontade muito de fazer alguma coisa diferente... que isso fosse negociado como uma forma mais contínua de presença do formador naquela escola. Que fosse planejado. Ah, vocês querem que a gente participe de uma JEIF? Então nós vamos fazer um planejamento, de pelo menos passar seis meses numa escola dessas. Porque uma atuação pontual não dá. Eu falei, eu devo ter posto um monte de dúvidas na cabeça de alguns (Ruth).

Carlos, por sua vez, visualiza um esforço do Núcleo de Educação Étnico-Racial para caracterizar a situação de cada escola, verificando se já havia algum trabalho sendo realizado e sistematizando essas informações.

Essas solicitações aconteciam via DOT Étnico-Racial, então o DOT agendava essas demandas, radiografava se a escola tinha isso no PEA, como que a escola vinha trabalhando, identificava um perfil de formador e nos direcionava via email, via telefone: “Olha, tem uma escola X na diretoria Y que precisa de uma formação H” pra trabalhar, sei lá, religiosidade, que a escola está com seu PEA trabalhando religiosidade. [...] Mas eu me lembro que havia sempre esse filtro da SME pra ver se

essa era uma ação isolada dentro da escola, se a escola tinha um projeto contínuo de formação ou às vezes era só pra cumprir a carga horária de JEIF (Carlos).

Ao mesmo tempo, ele concorda que o tempo de JEIF é curto – e desse modo, foram planejadas intervenções que dialogassem com a realidade de cada escola, mas garantissem o estudo de alguns conceitos fundamentais.

A JEIF tem uma carga horária, uma dinâmica também muito ímpar. Ela é rápida, ela presta mais para sensibilização, penso assim, algumas vezes. Mas as radiografias eram sempre essas: como é um tema conceitual, a gente tentava conceituar o que o racismo, o que é o preconceito, a que é a discriminação... Qual o papel do gênero e raça dentro da escola (Carlos).

Parece-nos, desse modo, que a proposta do Núcleo era de que a presença dos(as) formadores(as) nas Unidades Educacionais propiciassem um contato direto, que contribuísse para: chamar atenção para a necessidade de efetivação da educação para as relações étnico-raciais no caso das escolas que ainda não desenvolviam um trabalho nesse sentido; subsidiar e fortalecer ações em curso, dialogando com as necessidades verificadas pelos profissionais da escola durante o processo; ou ainda mediar situações conflituosas, em geral casos de racismo com os quais professores(as) e gestores(as) tinham dúvidas ou dificuldades para lidar.

Verificamos que em alguns casos havia nas escolas a expectativa de que os(as) professores(as) formadores(as) apresentassem soluções diretas para determinadas situações. Lúcia presenciou situações em que se esperava que esses(as) profissionais conseguissem

[...] sanar todas as questões, um período enorme de questões num período de uma hora, uma hora e meia. Então, essa, talvez, demanda que poderia ser direcionada pra um trabalho de discussão, pesquisa dentro da escola, né? Não com a expectativa de que alguém de fora que vai trazer respostas e vai tirar todas as nossas dúvidas, mas um caminho de pesquisa, de envolvimento maior, de comprometimento também. Porque se é um conteúdo que precisa ser apreendido de tal forma, que seja possível trabalhar aquelas dinâmicas no cotidiano e não só numa época do ano (Lúcia).

Parece-nos que as observações de Lúcia convergem com a proposta do próprio Núcleo, que por sua vez confluem com a concepção de formação na escola instituída na Rede Municipal de São Paulo em espaços como a JEIF e o PEA. A visita do(a) professor(a) formador(a) constitui-se, assim, como um aporte numa experiência que precisa ser protagonizada pelos sujeitos da Unidade Educacional, em seus momentos de formação continuada que prosseguem depois que o(a) formador(a) vai embora. Nesse sentido, cabe pensar no papel do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) na condução desse processo.

Relatando sua experiência anterior nessa função, Rodrigo problematizou a formação inicial – também no caso dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) – deficiente no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais.

Como Coordenador Pedagógico, eu acredito que nós tenhamos esse desafio como desenvolver esse assunto na JEIF, nos horários coletivos, mas há uma dificuldade muito grande pro coordenador fazer isso pela falta de formação que ele tem. Isso logicamente não pode ser desculpa pro coordenador, mas é um fator limitador que a gente encontra como dificuldade pra essa implementação. É, acredito que a formação de professores é um dos caminhos para que a gente possa superar essa dificuldade (Rodrigo).

Desse modo, faz muito sentido a preocupação do Núcleo em promover formação continuada específica para os(as) gestores(as), experiência sobre a qual discutiremos mais à frente.

Cursos

Como mencionamos anteriormente, desenvolveram-se dois tipos de cursos: o introdutório e os específicos. O primeiro, intitulado *Introdução à educação para as relações étnico-raciais: leis 10.639 e 11.645*, tinha por objetivo abordar conceitos básicos sobre relações étnico-raciais: “A gente tinha que pensar formações que, ao mesmo tempo, tivessem um repertório básico para educação das relações étnico-raciais. Então os cursos têm, sim, que discutir os conceitos, o que é racismo, o que é preconceito, tal” (Carla).

Alessandra defende essa perspectiva de apresentação e discussão de conceitos básicos, explicando: “a gente vai entender que pra quem está discutindo relações raciais, às vezes parece repetitivo. Mas tem muita gente que não tem isso” (Alessandra).

Em geral, o curso introdutório era ministrado por dois(duas) professores(as) formadores(as) estudiosos(as) de temas diferentes, como relata Juliana:

Geralmente, esse curso introdutório eram dois formadores, então era alguém da área de história e cultura africana e afro-brasileira e aí ia alguém da história e cultura indígena ou alguém que fosse pesquisador da área de imigrantes. Então sempre essa relação pra ter a maior abrangência dessa discussão. E era um curso que tinha uma carga horária de 15 horas. [...] cada dupla poderia pensar caminhos, metodologias pra fazer essa abordagem. Tinham alguns tópicos que eram alguns temas que tinham que aparecer... Porque essa construção das ementas, elas eram entre essas duplas ou trios. Então você vai ter ementas muito diferentes, mas com conteúdos parecidos. O que vai mudar, no caso, é a abordagem, embora a referência bibliográfica também era basicamente a mesma, mas com algumas alterações de acordo com a formação de cada formador (Juliana).

Ela também menciona a centralidade da abordagem sobre os conceitos e explica que essa perspectiva, comum a todos(as) os(as) formadores(as), em sua experiência era acompanhada de outras propostas relacionadas à prática educativa na escola:

Então, alguns temas [...], por exemplo, a discussão sobre raça, racismo, etnia, estereótipos, preconceito, diversidade, discriminação. E aí, por sua vez, tinham algumas questões geradoras das discussões, que era, por exemplo, como construir práticas pedagógicas antirracistas. E aí a gente passava pela legislação. Isso que estou trazendo é o conteúdo programático que a gente organizou como tópico. Problematização dos conceitos. E metodologias de ensino e currículos escolares. Mas aí a gente ia lançando uma série de dinâmicas pra fazer essas discussões. Então, como eu sou da área de Artes, eu propunha algumas coisas práticas também. O modo como isso vai acontecendo também é muito distinto (Juliana).

Rômulo destacou o trabalho realizado em dupla, revelando que os(as) arte-educadores(as) também foram incorporados(as) à dinâmica desses cursos, ministrando-os junto aos(às) professores(as) formadores(as):

O meu foco, normalmente era histórico, né, abordando a questão da ideologia, da formação da ideologia. E esses cursos estiveram, alguns que nós demos em dupla. [...] Tiveram, uns, poucos, que foram individuais. E depois quando os arte-educadores estavam mais presentes, nós dividíamos esse curso com os arte-educadores. Então isso era muito rico, por que, enquanto nós dávamos a questão mais de conteúdo histórico, de discussão de bibliografia, eles já desenvolviam aquelas atividades mais lúdicas, né, com capoeira, com oficina das bonecas abaiomis, com dança afro, então foi bastante rico, essa junção da parte mais teórica, mais pesada, com as atividades mais lúdicas (Rômulo).

A diversidade em relação ao campo de formação desses profissionais foi base para a proposta de elaboração dos cursos específicos.

No processo de seleção dos formadores, a gente tentou contemplar as diferentes áreas de conhecimento. Então, tinha formadores que eram historiadores, das Ciências Sociais, da Literatura, da Psicologia [...] a gente pensou: “se a gente pegar a especificidade de formação dos formadores”, a gente pediu que eles propusessem cursos também. Então você tinha lá um formador que na sua pesquisa discutia racismo institucional. Então você vai preparar uma formação sobre isso. O outro pesquisava uma manifestação cultural, a capoeira. Então você vai pensar as relações étnico-raciais e como isso pode entrar na educação. Então com isso a gente tinha um curso que era geral, que era conceitual. E eles foram preparando cursos a partir das suas especificidades (Carla).

Verificamos assim a configuração de um processo de formação continuada que oferecia nas treze DREs diferentes cursos, cada um partindo de determinada área e abordando temas específicos, enquanto o curso introdutório buscava dar conta de uma formação conceitual básica.

Formação dos(as) gestores(as)

O curso para gestores(as) ocorreu em 2016, último ano do trabalho dessa equipe no Núcleo de Educação Étnico-Racial. A necessidade de sua realização foi verificada a partir das falas de professores(as) que participavam de cursos oferecidos nas DREs, “chegavam na escola e não tinham um retorno dos gestores, então os gestores não faziam o movimento de acolher essas temáticas” (Rodrigo). Foram detectadas situações em que havia “professores querendo fazer um trabalho nas unidades e encontrando uma resistência do gestor” (Carla).

Os(as) gestores(as) – Coordenadores(as) Pedagógicos(as), Diretores(as) e Supervisores(as) – foram convocados à participação no curso e os(as) formadores(as) foram mobilizados(as) para tal desafio. O Núcleo conseguiu que o curso fosse obrigatório com dispensa de ponto. O relato de Rodrigo aponta que houve embates para que essa proposta fosse aceita na SME – como vimos na análise de documentos no capítulo anterior, a efetivação de políticas para a promoção da igualdade racial passa por disputas e tensões no interior dos governos.

Não foi fácil fazer esse curso, porque mesmo numa gestão de esquerda, numa gestão progressista há uma dificuldade de tocar esse curso, mas a gente consegue colocar esse curso na rua e esse curso teve seis encontros, dos quais a gente consegue então desenvolver em um encontro a temática afro, no outro indígena, no outro imigrante, desenvolver, iniciar e concluir [...] Foi um curso que gera um fato político por obrigar que todos os gestores tivessem que fazê-lo entre março, abril, maio e junho de 2016 (Rodrigo).

Em várias entrevistas, houve comentários sobre a resistência dos(as) gestores(as) em participar: “Os supervisores perguntavam por que ele estava fazendo o curso, por que ele tinha que estar ali. Então, a gente chegou a ter esse tipo de embate, de resistência” (Rodrigo).

Houve casos em que alguns(mas) gestores(as) não compareceram, como conta Carla:

Em algumas DREs teve muita adesão, mas em algumas teve muita ausência. E também a gente não previu: vai fazer o que? Vai punir quem não foi? [...] Eles colocavam muito isso. Lembro uma DRE em que falaram: “Mas a gente só está aqui porque foi convocado”. Ouvia falas desse tipo. Eu até brinquei numa DRE que eu estava acompanhando: “Mas a gente pode ver o verbo convocar de várias formas (risos). O convocar pode ser: ‘Vem junto comigo fazer esse negócio’. Não como uma obrigação”. Mas as falas das gestões eram mais resistentes. Por outro lado, você tinha gestões muito parceiras. Supervisores, diretores de escola muito parceiros (Carla).

Os relatos sobre os cursos para gestores(as) nos forneceram elementos importantes para refletir acerca das concepções sobre relações étnico-raciais expressas por esses profissionais – compreendendo sempre que há diferenças entre eles, como aponta Carla acima, o que nos chama à precaução em relação a definições generalizantes.

À frente abordaremos com mais atenção as manifestações de gestores(as), seja nesses cursos, seja nas visitas dos(as) formadores(as) às Unidades Educacionais. Por ora, chamamos atenção para a necessidade de que a formação continuada contemple os profissionais da gestão, buscando quebrar resistências e fornecer subsídios teóricos e metodológicos para aqueles já sensibilizados.

A relação entre aquisição de material bibliográfico e formação

No capítulo anterior, verificamos a partir da análise do documento *Trilhas negras e indígenas* (OLIVEIRA & BENTO, 2008) que as principais dificuldades apontadas pelas Unidades Educacionais para a implementação das DCNERER referiam-se a dois aspectos: formação e material bibliográfico. Chamou-nos atenção a relação estabelecida entre esses elementos, como se expressa na fala de Carla:

Mas mesmo a questão da gestão de material passava por formação também. [...] Mas na questão de material, acho que uma das mais importantes era o Leituraço, [...] construção de acervo literário. Mas pra gente chegar no Leituraço, a gente fez um processo. E aí eu participei mais diretamente da formação, de um ano de formação, discussão com os professores da Sala de Leitura sobre a literatura negra e as literaturas africanas pra chegar num momento de curadoria, de escolha dos materiais (Carla).

A presença dos(as) professores(as) de Sala de Leitura na escolha dos títulos, após a participação na formação oferecida pela rede, indica um movimento de ampliação do protagonismo desses sujeitos, ao mesmo tempo em que contribui para dar sentido à sua relação com os materiais. Afinal, a aquisição de livros por si só pode não provocar efeitos diretos na Unidade Educacional, ainda que as publicações sejam de qualidade²⁵.

²⁵ A atuação como professora na rede já nos revelou que se não houver convencimento sobre a importância do trabalho com esses materiais, eles podem simplesmente ser esquecidos numa caixa ou dentro de um armário e, em caso de “sorte”, levar meses para que sejam socializados entre os(as) professores(as) da Unidade Educacional.

A formação mencionada por Carla incentivou os(as) profissionais envolvidos a desenvolver um olhar atento e problematizador em relação ao acervo de cada Unidade Educacional:

[...] a gente ouvia muito nas formações: “Ah, a gente quer trabalhar, mas não tem material, não tem referencial”. Então, um dos primeiros exercícios que a gente fez com os Professores de Sala de Leitura foi: “Vamos lá nos seus acervos e olhem o que tem lá”. E aí a gente descobriu que tinha muita coisa, muita coisa boa e muita coisa ruim também (Carla).

Chamamos atenção para esse movimento porque parece nos indicar um elemento interessante relacionado à concepção de formação. Não se trata de apresentar um conhecimento pronto ou transferir certas definições. Os(as) educadores(as) são chamados(as) a observar a realidade em sua Unidade Educacional, a refletir sobre sua prática e considerar os aspectos históricos, sociais, literários, psicológicos na análise das obras. Esse movimento é permeado pelo questionamento, o que contribui para desnaturalizar o que parecia natural, para identificar estereótipos e desconstruí-los. É o que apreendemos do relato de Carla:

[...] aí uma professora debateu bastante e na aula seguinte, ela veio: “Olha, Carla, fiquei pensando no que você falou na semana passada e eu estou com um livro, eu trabalhava esse livro, mas agora estou meio em dúvida, né?”²⁶. Aí eu falei: “Mas que livro que é?”. Eu não conhecia. [...] Ela falou assim: “Minha tendência é esconder esse livro”. Eu: “Esconde!”. Mas eu falei pra ela brincando. “Não, você não vai esconder esse livro. A gente vai trabalhar com esse livro”. E na verdade, ele pautou todo um processo de formação que eu ia fazendo [...] os professores de Sala de Leitura que conheciam gostavam muito do livro, eles achavam o livro excelente [...] “Mas vamos começar a analisar no miudinho esse enredo?”. Então a gente começava a analisar o texto, a construir as metáforas, que imagens que eles construíam, depois a gente começou a analisar as ilustrações e como elas dialogavam com o texto. E aí o enredo que parecia ser bonitinho não se sustentava quando você analisava o livro mais profundamente. [...] E quando a gente fez o Leituraço e foi escolher os livros, a gente criou alguns critérios. Por exemplo, um livro que tratasse da temática da cultura africana ou afro-brasileira. Ok. Mas como ele representa o negro? Porque aí a gente foi avançando: “Não basta ter o personagem, como ele está representado, ele reafirma estereótipo?” (Carla).

É interessante notar a articulação desse movimento de análise das obras com a base teórica oferecida no curso de introdução. Categorias como estereótipo e identidade são fundamentais para desenvolver esse questionamento que ocorre num diálogo franco e, por

²⁶ Trata-se de um livro de literatura infantil que conta a história de uma menina que tem cabelo crespo. Diferente de vários títulos que valorizam a beleza de cabelos cacheados e crespos, neste caso o cabelo da personagem é apresentado como um problema – e torna-se “sedoso” após alisamento, reforçando um padrão de beleza e reproduzindo um estereótipo que desvaloriza a imagem de meninas que têm cabelo crespo.

vezes, tenso, principalmente quando são analisadas as obras e personagens de autores considerados clássicos, como Monteiro Lobato.

[...] a gente sempre tentava, eu e os outros formadores que iam mais pra literatura, falar: “Olha, não é uma questão de demonizar ou não o Monteiro Lobato. É de tentar perceber como que esse texto impacta na identidade da criança que está lá na escola, seja a criança negra, seja a criança não negra, como que ela vai reproduzir aquilo”. Eu lembro que uma vez uma professora [...] “Ah, Carla, mas os próprios negros não se aceitam...”. Ai, lá vem, né? “O que a senhora quer dizer com isso?”. “Porque eu fui tentar fazer um trabalho na minha escola sobre a temática étnico-racial e o trabalho final era um teatro”. Eu: “Legal. E a senhora trabalhou teatro com que texto?”. “Ah, com Monteiro Lobato”. “E o que que aconteceu?”. “Ah, uma criança negra, menina, não quis fazer a Tia Anastácia”. “Eu também não ia querer”. (risos). E aí quando eu falei isso, ela ficou meio assim. Eu falei: “Por que eu não ia querer? Então vamos colocar aqui. Como é que a gente vai construir um pertencimento positivo se o nosso referencial nos desumaniza? Então tem que pensar: não é qualquer personagem negro que a menina vai querer ficar atrelada” [...] (Carla).

Destacamos essas experiências contadas por Carla pois nos parece significativa a proposta de atrelar a formação à aquisição de materiais, chamando esses(as) profissionais da educação a colocar-se como sujeitos que refletem sobre as obras. O levantamento de questões e a continuidade dos encontros parecem provocar uma série de diálogos e um repensar sobre o trabalho com publicações que antes pareciam inofensivas. A partir dos estudos e debates realizados ao longo dessa formação com Professores(as) de Sala de Leitura, foram estabelecidos critérios para escolha dos livros a ser adquiridos. Desse modo, busca-se uma apropriação qualitativa do material e uma reflexão permanente sobre imagem, estereótipo e identidade²⁷.

Ações mobilizadoras: Agosto Indígena, Novembro Negro e Dezembro Imigrante

Outra via importante de ação do Núcleo de Educação Étnico-Racial foi a instituição do Agosto Indígena, Novembro Negro e Dezembro Imigrante, correspondendo às três temáticas às quais o Núcleo se debruça. Nesses meses, passaram a se desenvolver mostras nos Centros de Educação Unificados (CEUs) e nas próprias Unidades Educacionais, contemplando exposições, palestras, debates, apresentações culturais.

²⁷ Veremos mais à frente que esses elementos aparecem quando focamos nosso olhar às concepções sobre relações étnico-raciais em curso no processo de formação na rede.

Rodrigo nos explicou que essas iniciativas foram denominadas pelo núcleo como *ações mobilizadoras*, o que se confirmou no relato de Ester, que também nos contou sobre certa resistência que se apresentou em alguns lugares, em que se indicava uma crítica:

[...] porque quando era no início da gestão, as pessoas queriam falar que era “eventoísmo” isso. “Ah vocês estão fazendo evento.” Não é evento, a gente chamava de ações mobilizadoras. O que ações mobilizadoras fazem? Elas mobilizam e elas trazem esse marco. Então faz com que você lembre (Ester).

Rodrigo destacou que a concepção do Núcleo não indicava que esses temas deveriam ser discutidos somente nos meses mencionados. Mas pareceu-lhes importante criar momentos de concentração de ações, dando visibilidade e agregando as pessoas em torno de reflexões e socialização de estudos e experiências.

Os(as) formadores(as) atuaram diretamente apresentando palestras, num formato distinto dos cursos ministrados nas DREs e das visitas às Unidades Educacionais, como revela o relato de Fabiana:

Eles aglutinavam as atividades e aí eram atividades, palestras que envolviam uma presença de um contingente muito maior do que aquele que a gente estava acostumado em reuniões regulares. Então, você poderia dar, por exemplo, nesses cursos nós dávamos conferências, tinham 100, 200 pessoas. [...] Cada palestrante entrava com uma temática específica que já era pré-estabelecida pelo DOT. E aí no conjunto se tinha uma visão ampla das relações étnico-raciais [...] Porque os cursos dados durante o mês, ao longo do ano, eram cursos em que a pessoa, o regente, ele acompanhava a turma numa sequência. E nesses eventos de novembro, não. [...] Então, tinha essa característica mais de conferências, não tanto de conversa, de um curso mesmo em que você tenha mais acesso aos professores (Fabiana).

Outro aspecto que apareceu nos relatos foi a participação dos(as) educandos(as) nas mostras, de modo que essas ações mobilizadoras se constituíam como momentos de sensibilização e formação de professores(as), mas também agregavam iniciativas realizadas para e/ou pelos(as) educandos(as):

As mostras tinham três tipos de ações: seminários, enfim, naquele formato mais acadêmico, tinham as ações que eram de apresentações culturais, que a gente também via nesse processo de apresentação um espaço formativo e tinham ações que eram voltadas pras crianças nas mostras: oficinas, rodas de conversa, enfim, que eram ações diretamente com os alunos. Isso era o formato das mostras (Carla).

Além disso, o Núcleo de Educação Étnico-Racial estabeleceu relação direta com os movimentos sociais, agregando sujeitos ao processo a partir de uma reflexão estimulada pela leitura de documentos nacionais como as DCNERER, como aponta Carla:

[...] porque tudo que a gente ia fazendo, a gente ia tentando olhar pras Diretrizes e pro Plano de Implementação da lei. E quando a gente olhou pro diálogo com os movimentos sociais, a gente falou: “As mostras são possibilidade disso”. Então o Agosto Indígena, o Novembro Negro e o Dezembro Imigrante eram construídos junto com os movimentos sociais. A gente abria um chamamento público pros movimentos pra eles virem participar e construir com a gente. E ao mesmo tempo que eles construía, eles também faziam a parte formativa. Então, você tinha uma mesa no Novembro Negro, no Agosto Indígena, que os movimentos sociais é que faziam as falas nas formações (Carla).

Rodrigo nos contou ainda que a própria definição dos meses das mostras foi baseada na consulta aos movimentos sociais:

Então, a gente foi ao movimento social indígena, ao movimento social negro e imigrante e perguntou quais são as datas, meses, com as quais eles trabalhavam essas questões. E aí o movimento indígena disse que não trabalhava em abril, 19 de abril não é mais uma data reconhecida pelo movimento indígena, porque é uma data estereotipada, folclorizada o 19 de abril. Mas eles trabalham o 9 de agosto, que é o Dia Internacional dos Povos Indígenas. Então, a gente falou: “Ótimo, então, vamos trabalhar o Agosto Indígena”. [...] Bom, o Novembro Negro, o 20 de novembro, Dia Nacional de Mobilização da Consciência Negra. Então, a gente falou: “Vamos trabalhar o Novembro Negro”, que já tinha sido trabalhado em outras gestões. A gente retomou da gestão Marta. E o Dezembro Imigrante. A gente consultou o movimento imigrante e a gente descobriu que havia, já estava sendo trabalhado a Marcha dos Imigrantes, que ocorria no primeiro domingo de dezembro de cada ano. Então, a gente falou: “Vamos criar o Dezembro Imigrante”. [...] A gente trabalhou constantemente com os movimentos sociais (Rodrigo).

Parece-nos interessante essa confluência de diferentes sujeitos no processo formativo: os(as) formadores(as) – professores(as) formadores(as) e arte-educadores(as) – cumprem um papel destacado, mas ao mesmo tempo valorizam-se os saberes e as experiências das pessoas que integram os movimentos sociais vinculados à temática de cada mostra. Conhecimento acadêmico e não acadêmico ocupam o mesmo espaço, estabelecendo-se diálogos²⁸.

Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais

Outra ação que se caracterizou por aglutinar muitas pessoas no mesmo espaço foi o Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais²⁹. O primeiro ocorreu em 2014, o segundo em 2016 e o terceiro em 2018 (já na gestão atual, indicando um elemento de

²⁸ Nesse processo, podemos pensar ainda que parte dos(as) formadores(as) também tiveram ou têm vivência em movimentos sociais, assim como alguns(mas) convidados(as) do movimento social possuem experiência na academia.

²⁹ Rodrigo relatou que o primeiro congresso reuniu 800 pessoas e o segundo, 500.

continuidade do trabalho do Núcleo). Mas diferente das mostras que ocorriam nas regiões, o Congresso configura-se como um espaço único, centralizado, agregando inscrições de profissionais da educação de toda a rede.

Rodrigo nos contou sobre como foi pensada tal iniciativa:

O Congresso teve a ideia baseado no congresso acadêmico, os congressos acadêmicos normais que existem por aí. [...] Ele foi criado pra ser bienal, então, a cada dois anos a gente reunir a rede pra que a rede possa apresentar os trabalhos que estavam sendo feitos, trocar experiências nessas áreas e apresentar propostas nessas áreas. Então, ele foi criado em 2014, teve em 2016, e agora teve essa semana o III Congresso respeitando também essa periodicidade de ser bienal. (Rodrigo).

Falando ainda sobre os objetivos do Congresso, ele reivindicou também o caráter de formação: “Trazer as experiências, ser um processo de formação e troca de experiências”. O relato de Carla foi no mesmo sentido, indicando uma “dupla função” do Congresso:

[...] os congressos tinham a intenção, na verdade, de ver como a rede estava trabalhando porque nos congressos os professores apresentavam os relatos das experiências que estavam sendo feitas. Então ele cumpria uma dupla função: formação, mas também mapear como que estava se dando o desdobramento daquela formação, no que aquilo estava se revertendo (Carla).

Parece-nos que tanto as mostras como o Congresso cumprem um papel importante no sentido de dar visibilidade às ações em educação para as relações étnico-raciais, empreendidas não somente pelo Núcleo, mas por diversos(as) educadores(as) da rede. Estabelece-se, assim, uma “ponte” entre os grandes encontros – mostras e Congresso – e as ações ocorridas no cotidiano – os cursos nas DREs ministrados pelos formadores(as), a formação continuada nas Unidades Educacionais e as experiências pedagógicas ocorridas no “chão de escola”.

4.3.6 Concepções do Núcleo e dos(as) professores(as) formadores(as) sobre as relações étnico-raciais

Discorreremos a seguir sobre os aspectos que destacamos acerca das concepções de relações étnico-raciais expressas pelos(as) integrantes do Núcleo de Educação Étnico-Racial e professores(as) formadores(as) entrevistados(as). Nossa abordagem centra-se nas concepções vinculadas ao processo de formação continuada, destacando primeiramente a definição de trabalho a partir de três eixos (afro, indígena e imigrantes). Analisamos em seguida a formação baseada em conceitos e aliada à captação da realidade das Unidades Escolares. Destacamos as contribuições advindas da inserção de expressões artísticas no processo

formativo, iniciativa que se baseou na compreensão de que as artes – em especial de matriz afro e indígena – devem ser retiradas do lugar do exotismo. Ressaltamos ainda o caráter subjetivo que se faz presente no processo de formação, olhando ao mesmo tempo para a abordagem histórica, que possibilita uma compreensão mais ampla e profunda da constituição e manutenção do racismo. Por fim, discorreremos brevemente sobre a proposta adotada pelo Núcleo de descolonização do currículo e apontamos elementos sobre o desafio de tornar a educação para as relações étnico-raciais uma prática institucional. Destacamos ainda que embora o processo de formação continuada tenha enfatizado a importância de estudar e compreender os conceitos, mostrou-se também uma preocupação em captar a realidade das Unidades Educacionais, atentando-se para os conflitos e as implicações das relações étnico-raciais no âmbito subjetivo.

Um trabalho voltado a três eixos: “afro, indígena e imigrantes”

O primeiro aspecto que destacamos sobre as definições do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais refere-se à abordagem envolvendo três eixos: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; História e Cultura Indígena; História e Cultura de Imigrantes e Refugiados. Desse modo, considerou-se como base legal as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08. No último ano da gestão foi promulgada a Lei Municipal 16478/16, que institui a Política Municipal para a População Imigrante – que entre outras áreas, engloba o papel da educação.

Como vimos, a contratação dos(as) formadores(as) considerou esses três eixos e as reuniões de formação dos mesmos constituíram-se como espaços de socialização de conhecimentos entre as três áreas. Compreendemos que esse movimento teve por objetivo estabelecer diálogos entre as três temáticas, ainda que não deixasse de considerar as suas especificidades. Em alguns casos, esse diálogo gerou experiências de formação conjuntas, como expressou Patrícia:

Porque como essas três áreas temáticas eram diferentes, então eu mesma não conhecia muito de cultura indígena e nem imigrante. Então, quando tinha essa possibilidade dessas formações, era uma forma de você entender como aquilo funcionava, como a coisa podia rolar. E inclusive possibilitou em alguns casos que a gente ofertasse as formações em dobradinhas. Eu lembro, por exemplo, tinha uma formação que a gente ofertou na DRE Pirituba que foi ministrada por mim, que era de afro, e a Vitória, que era de indígena, e a gente montou uma formação só. A gente se reuniu antes, alinhou nossos conteúdos e tal. E a gente montou uma oficina que era ministrada pra pensar os diálogos possíveis entre cultura afro e indígena, sabe? (Patrícia).

A abordagem relacionada a populações imigrantes a partir de um núcleo que se debruça sobre relações étnico-raciais foi explicada por Alessandra. Atualmente, ela desenvolve uma pesquisa de doutorado que aborda experiências educacionais considerando a presença de educandos imigrantes, e nos relatou como se desenvolveu essa conexão estabelecida pelo Núcleo:

Uma das professoras que estava na minha banca falou: “Adriana, onde que surgiu essa coisa de entender os imigrantes, a partir da estrutura conceitual da educação para as relações étnico-raciais?”. Então parte daí, é como se o imigrante que está na escola pública, ele não encaixasse, certo? Porque você tem a lei “10000”, história e cultura africana e afro-brasileira; a lei “11000”, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. E aí, no meio disso aí, nesse limbo, você tem os imigrantes. Parece forçado, até então os imigrantes não estavam em lugar nenhum. Não cabia. O Núcleo Étnico-Racial não é um grande núcleo de diversidades. Ele trabalha com a desconstrução do preconceito, discriminação, racismo. [...] E os imigrantes, cadê? Você vai para os números. A quantidade de matrículas, de onde são provenientes essas matrículas? Como eu já falei anteriormente, mais de 80% são de andinos. De latino-americanos, mais especificamente andinos [...] E aí se você olhar os dados que estão no site de transparência da Prefeitura, que são referentes a julho, data corte 30 de junho de 2017. Primeiro lugar os bolivianos, reinando soberano, seguido pelos angolanos. E aí você tem uma diversidade de nacionalidades latino-americanas. E japoneses caindo. Então você teve uma quantidade, você dobrou, quase 100% das matrículas, porque você tem 4447, acho que é isso, imigrantes, nessa data corte 30 de junho de 2017, sendo expressivamente compostos por negros, negros de onde, de África, de Haiti, e também dos andinos né. Porque desses latino-americanos mexicanos tem pouco, uruguaio quase nada... então quem é que tá... boliviano, paraguaio e peruano e argentino. Argentino com fenótipo indígena, com fenótipo europeu não. Então você tem uma quantidade muito expressiva de alunos com seus rostos que remetem a cultura indígena. A uma ancestralidade indígena. [...] Voltando á sua pergunta então, não haveria outro lugar, pra fazer a discussão de imigrantes que não fosse num núcleo que discute afro e indígena. Por quê? Por causa do perfil (Alessandra).

O relato de Adriana nos ajuda a entender o motivo pelo qual a temática da população imigrante foi agregada aos eixos do Núcleo de Educação Étnico-Racial: as transformações recentes quanto à origem do fluxo de imigrantes para São Paulo determinam um perfil identitário que dialoga com as duas primeiras temáticas, principalmente indígenas.

Embora várias iniciativas do Núcleo tenham contemplado as três temáticas, o coordenador Rodrigo nos relatou que História e Cultura Afro-Brasileira e Africana teve um peso maior no conjunto do trabalho

Não houve um equilíbrio entre as três. A gente acaba desenvolvendo mais a questão afro, mas a gente fez o esforço de desenvolver a questão indígena e a questão imigrante. O nosso mérito é ter introduzido a indígena e a imigrante e ter equiparado elas em termos de importância [...] O curso de Introdução, a gente fez pra afro, indígena e imigrantes. Os jogos de tabuleiro, fez pra afro, indígena e imigrantes. O curso pra gestores trabalhou a temática afro, indígena e imigrantes (Rodrigo).

Como já explicitamos, o recorte de nossa pesquisa determina o foco sobre a formação continuada para a implementação da Lei 10.639/03, ou seja, nos centramos na primeira temática, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Uma abordagem a partir de conceitos

Verificamos durante as entrevistas que o Núcleo de Educação Étnico-Racial empreendeu no início da gestão 2013-2016 algumas ações para verificar quais as necessidades para o trabalho, considerando a realidade das Unidades Educacionais. Segundo Rodrigo, foi a partir das verificações iniciais que se elaborou a proposta de abordar conceitos básicos sobre relações étnico-raciais, tanto no curso introdutório quanto nas visitas às Unidades Educacionais, embora no último caso houvesse a preocupação em dialogar diretamente com as demandas específicas expressas pelas UEs.

Surgiu a tríade que a gente fala, que é trabalhar preconceito, discriminação, racismo. Os principais conceitos que a gente abordava no curso de Introdução: o que é preconceito, discriminação, racismo, fenótipo, genótipo, enfim, conceitos básicos... Bom, tinham outros conceitos que a gente trabalhava. Outro conjunto era da questão indígena, então fazer essa diferenciação entre índio, indígena... sobre povos indígenas, os preconceitos que eles sofriam, demarcação de terras. Então, todas essas questões relacionadas aos indígenas. E um outro conjunto era relacionado a imigração. Então, o que era emigração, o que era imigração, o que era deslocamento populacional, enfim, todos esses conceitos ligados a migração (Rodrigo).

Carla confirmou a verificação da demanda pela compreensão de conceitos no início do trabalho:

No primeiro ano, a gente identifica uma fala muito recorrente da ausência de materiais, talvez de desconhecimento desse repertório das relações étnico-raciais. Então havia uma demanda pelos conceitos mesmo, compreender o que é racismo, uma mistura muito grande dos conceitos, isso aparece inicialmente (Carla).

No capítulo anterior, identificamos nas publicações de orientação sobre educação para as relações étnico-raciais uma abordagem semelhante, definindo conceitos como preconceito, discriminação, racismo, estereótipo, entre outros. Nesse sentido, localizamos um aspecto de continuidade, tendo em vista que aqueles documentos foram publicados na primeira década dos anos 2000. Ao mesmo tempo, essa constatação nos faz pensar sobre o alcance e incorporação das publicações nos processos de formação continuada da rede. Ou seja, se as

Orientações curriculares... (SÃO PAULO, 2008) e o *Caderno* (SÃO PAULO, 2010) contemplaram explicações sobre esses conceitos e no diagnóstico realizado pela equipe do Núcleo em 2013 apareceu ainda um cenário de incompreensão sobre os mesmos, indicamos duas hipóteses que não conseguiremos confirmar neste estudo. A primeira é de que os documentos não tenham sido adotados de forma sistemática nos momentos de formação nas Unidades Educacionais, como JEIF, por exemplo. A segunda hipótese é de que, ainda que realizada a leitura dos documentos, a compreensão não tenha se efetivado, o que pode indicar a importância da presença do(a) professor(a) formador(a), de modo a contribuir para a delimitação dos conceitos e sua contextualização histórica.

De todo modo, destacamos essa iniciativa concentrada na abordagem dos conceitos, tendo em vista a necessidade de romper com abordagens baseadas no senso comum, que muitas vezes igualam preconceitos e racismo, bullying e racismo, como presenciado pela autora em sua experiência na docência na Educação Básica.

Apontamos ainda que esta orientação dialoga com as DCNERER, que estabelecem que os sistemas de ensino e as instituições da Educação Básica devem promover, entre outras ações:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; **de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo**; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004, p. 23, grifo nosso).

Mais à frente, ao analisar as concepções apresentadas por professores(as) e gestores(as), apresentaremos alguns dos temas mais polêmicos durante a formação continuada. A partir disso, poderemos visualizar mais alguns elementos da abordagem do Núcleo e dos(as) formadores(as) acerca de conceitos centrais para o estudo e debate sobre as relações étnico-raciais no Brasil.

A necessidade de captar a realidade das Unidades Educacionais e contribuir para a efetivação de uma educação antirracista

Ao mesmo tempo em que verificamos a preocupação do Núcleo em desenvolver o estudo sobre conceitos básicos, visualizamos também uma preocupação em compreender a

realidade das Unidades Educacionais e refletir sobre como contribuir, junto aos profissionais que ali atuam, para que suas práticas caminhem para uma educação antirracista. Isso já ficou indicado na iniciativa de desenvolver um diagnóstico no início da gestão, em 2013, com visitas às escolas e aplicação de questionário. Nos relatos sobre as reuniões mensais entre o Núcleo e os(as) formadores(as) também se revelou o debate a partir das percepções trazidas dos cursos e da participação nos momentos formativos realizados nas próprias escolas.

O que nos parece mais importante nesse ponto é a afirmação de uma perspectiva que não se limita ao teórico, mas busca colocar a teoria a serviço da leitura, interpretação e intervenção na realidade. Vejamos um relato de Alessandra que nos remete a essa reflexão:

É a criança negra que pede pra mãe alisar o cabelo, porque ela quer ficar igual a Barbie. Então como trabalhar isso com a professora, pra que a professora [...] tenha condições de discutir isso, de falar que a beleza negra também é bonita. Enfim, não é o Frantz Fanon que vai dar conta disso. Então, é por esse caminho, Silmara, a formação ela era pensada não em levar um conjunto de conteúdos e conceitos para aquelas professoras, mas pra gente conseguir capturar o que estava rolando na rede também. E a partir dessa captura, a gente conseguir pensar em ações que pudessem atender aquilo. Aquelas angústias. E muitas, obviamente a gente não conseguiu atender. Muitas. Mas eu acho que o que a gente se propôs a fazer a gente minimamente conseguiu (Alessandra).

Entendemos a fala de Alessandra não como a negação da importância do estudo teórico – até porque ela fez parte da implementação das iniciativas de formação que colocaram como desafio a abordagem dos conceitos –, mas sim como um alerta para a necessidade de diálogo com a realidade. Não se trata de apresentar conceitos e esperar que automaticamente se efetive uma educação antirracista. Os conceitos precisam estar a serviço da observação atenta e sensível do que ocorre no “chão da escola” e da intervenção cotidiana que vai além da inclusão de conteúdos.

Parte fundamental dos desafios de formação continuada refere-se, assim, a como atuar em meio a situações em que o racismo se manifesta das formas mais variadas – em certos casos tendo o(a) professor(a) como reprodutor(a) do racismo. É o que nos aponta ainda o relato de Carla:

Então todo tempo, o plano inicial era retroalimentado pelas experiências que a gente ia vivenciando. Então a gente ia numa escola que teve uma situação de racismo. Eu lembro de uma, por exemplo, que além da questão racial, a criança sofria... porque tinha uma deficiência intelectual e acho que numa situação a professora falou que “ele era um macaquinho louco”, uma coisa assim... Mas o que isso mostrou pra gente: vamos ter que dialogar com outras secretarias, com a Saúde ou da Pessoa com Deficiência e pensar ações, ou com a Divisão de Educação Especial da SME e construir outras ações pra debater esse assunto. Então o processo formativo o tempo todo era renovado (Carla).

A fala de Carla nos traz – além do repúdio frente à atitude racista de uma professora da rede – a importância de que o processo formativo considere os acontecimentos em cada Unidade Educacional, problematizando tais situações e mobilizando outros atores sociais – no caso mencionado por Carla, outras secretarias da prefeitura e outras instâncias da própria Secretaria Municipal de Educação.

Esse olhar atento para a realidade nos remete mais uma vez às DCNERER. Na Resolução CNE/CP 01/2004, que compõe o documento das DCNERER, consta, por exemplo:

Art. 5º **Os sistemas de ensino tomarão providências** no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados **por professores** competentes no domínio de conteúdos de ensino e **comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação** (BRASIL, 2004, p. 32, grifo nosso).

Insistimos nesse aspecto, pois nos parece muito significativo: a implementação da Lei 10.639/03 envolve não somente a inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo, mas também o que as DCNERER definem como reeducação das relações étnico-raciais. Desse modo, implica nas posturas cotidianas dos diversos sujeitos, destacando a responsabilidade de sistemas e estabelecimentos de ensino, gestores(as), professores(as) e demais profissionais da educação no combate ativo a todas as manifestações de racismo.

A arte como processo educativo

Destacamos anteriormente a contratação, em 2015, de quarenta e cinco arte-educadores(as) para compor a equipe de formadores(as) em educação para as relações étnico-raciais. Embora não tenhamos entrevistado sujeitos desse grupo, conseguimos captar alguns aspectos sobre esse âmbito da formação nas entrevistas com integrantes do Núcleo e professores(as) formadores(as).

Chamou-nos atenção a concepção sobre a arte como processo educativo, indicando uma compreensão por parte do Núcleo – com a qual compartilhamos – sobre a necessidade de romper com as visões de exotismo em torno das manifestações de matriz afro. Vejamos como Rodrigo apresentou a atuação de arte-educadores(as) no processo de formação continuada:

Então, era esse processo que eles iam na JEIF, nas mostras culturais, nas rodas de conversa pra que através da sua linguagem artística, ou a capoeira, a dança ou a música, enfim, através da sua arte, sua linguagem artística, ele pudesse iniciar o processo de arte-educação [...] Então, você pergunta, né? Esse processo junto aos professores iniciava com uma desconstrução em relação a como a capoeira estava inserida, tirar do exotismo, tirar do estigma e partir pra uma perspectiva de reflexão crítica com relação à capoeira no ambiente escolar. Então, mais ou menos, esse que era o processo. Não era fácil no início, mas a gente iniciava, então, geralmente era uma composição: um encontro era com o formador, depois os outros dois encontros eram com o arte-educador, aí depois encerrava com o formador. Então, era mais ou menos essa composição que a gente fazia. Formador e arte-educador atuando juntos nos encontros de JEIF (Rodrigo).

A proposta de inserir a arte como parte da formação continuada deparou-se, no entanto, com a concepção, já presente em muitas escolas, de que a arte ocupa somente o lugar do espetáculo. Dentre os relatos dos integrantes do Núcleo, apareceram situações que revelam a expectativa de inserir os(as) arte-educadores(as) em apresentações para a comunidade escolar, sem englobar, no entanto, o estudo sobre os significados dessas manifestações. Frente a tal cenário, o Núcleo de Educação Étnico-Racial desenvolveu um diálogo que visava explicitar o sentido da atuação dos(as) arte-educadores(as).

[...] várias situações [...] de a escola ligar: “O que você tem aí? Queriam uma capoeira, um maculelê, uma dança aqui pra escola”. Falei assim: “Mas como que é isso, como que você quer essa dança?” “É que a gente quer fazer uma festa, seria legal ter uma apresentação”. Falei assim: “Não, o arte-educador não vai fazer isso”. E aí tinham escolas que eles ficavam bravos, assim. “Não, não vai fazer. Como a gente pensou: a gente tem aqui um formador de capoeira, mas ele vai pra JEIF”. “Ah, mas como assim? As professoras na JEIF vão fazer capoeira?”. “Não, elas têm que se abrir pra pensar a capoeira como uma forma de conhecimento. E aí elas vão pensar a partir da linguagem da capoeira como que elas podem pensar as suas práticas, como elas podem pensar as situações de discriminação em sala de aula e o que essa linguagem tem pra acrescentar à prática dela, como ela pode incorporar elementos dessa linguagem do ponto de vista epistemológico” (Alessandra).

Fica evidente a definição do Núcleo de que a arte não fosse colocada como um mero adereço. A proposta de inserção dessas linguagens liga-se diretamente ao estudo e reflexão sobre suas possíveis contribuições para elaboração de práticas de reeducação para as relações étnico-raciais. O papel do(a) arte-educador(a) é assim valorizado, contribuindo como portador(a) de conhecimentos significativos para o processo educativo. Sendo assim, não faz sentido inserir a capoeira, o maculelê ou qualquer manifestação sem que esteja vinculada à problematização sobre racismo e antirracismo. Essa visão mais ampliada baseou inclusive o processo de seleção dos(as) arte-educadores(as), como nos contou Carla:

A gente fez isso até no processo seletivo dos arte-educadores. A gente pegou algumas situações problemas, uma situação de racismo numa escola, a gente falou

assim: “A partir da sua linguagem artística, o que você acha que pode contribuir pra esses professores, pra eles atuarem nessa situação?”. Então quando a gente pediu, quando fez o contrato deles, a ideia era que eles fossem pras escolas... Os arte-educadores tinham uma ação menos de curso e mais de escola e traçassem um plano de formação, que fosse de dois meses... Iam identificar isso na escola. Mas de pensar como os professores a partir daquela linguagem artística poderiam repensar as suas práticas e pensar também a implementação da lei. Foi difícil no começo porque eles chegavam na escola e eles queriam: “Vocês vão se apresentar? Vão fazer uma capoeira aqui?” “Não, a gente quer participar da JEIF e fazer a formação com os professores” (Carla).

Os relatos expressaram certa dificuldade no início por parte das Unidades Educacionais para compreender tal proposta, principalmente a ideia de que o(a) arte-educador(a) poderia cumprir o papel de formador(a) e os(as) professores(as) poderiam se apropriar das linguagens artísticas:

“Ah, mas acho que não vai dar certo”. E aí tinham umas escolas que tinha que dizer: “Vamos fazer assim? O arte-educador vai um dia aí e depois você me diz”. E aí muitas escolas tinham uma resposta positiva: “As professoras adoraram, vamos fazer o processo todo. Então eles continuam aqui”. Mas tinham escolas também que era pegadinha (risos). Muitas... A diretora fala assim: “Não, tudo bem”. Quando o arte-educador chegava lá na escola, estava armado lá, as crianças pra assistir o arte-educador se apresentar. Isso aconteceu em alguns espaços. Às vezes o arte-educador voltava bravo porque falava: “Não me preparei pra ir lidar com grupo de crianças ou pra fazer oficina”. Tinham escolas que a gente falava: “O que o arte-educador vai fazer? Ele vai compartilhar a linguagem com vocês. [...] O arte-educador vai fazer todo esse processo, mas quem são os protagonistas são os professores e professoras da escola”. [...] A gente teve alguns tensionamentos durante o processo, mas acho que no final das contas – vou repetir isso – mas foram se apercebendo de que a proposta não era que surgisse como uma temática ou como algo acessório, mas que a gente estava querendo mexer ali com a estrutura curricular, com o pensar a prática pedagógica, como eu vou construir os meus planos... (Carla).

Por fim, várias Unidades Educacionais indicaram que as experiências foram positivas, inclusive solicitando novas visitas de arte-educadores(as) aos espaços de formação continuada na escola.

Mas com o tempo os resultados foram muito bons. [...] foi uma estratégia que permitiu a gente alcançar muitas unidades educacionais. Chegou uma hora que era uma coisa insana administrar aquilo porque a gente fez pela demanda das unidades, mas chegou um momento que muitas unidades procuravam, queriam que eles fossem até as unidades. A gente ficava numa coisa monstruosa pra administrar, porque a rede de São Paulo é gigantesca (Carla).

A formação continuada promovida pelos(as) arte-educadores(as) toca ainda em outro aspecto que nos chama a refletir sobre concepções acerca da educação para as relações étnico-raciais. Diz respeito à compreensão de que o processo educativo não envolve somente a mente, mas também o corpo. Trata-se de um questionamento à concepção ocidental de

separação entre corpo e mente, tão cristalizada no espaço escolar. Na perspectiva apresentada pelo Núcleo de Educação Étnico-Racial, os corpos não devem estar disciplinados e contidos. Ao contrário, os sujeitos são convidados a colocar seus corpos em movimento, refletindo sobre os significados que essa ação envolve em cada situação, em cada contato com determinada manifestação de matriz afro.

E aí eles agendavam pra ir nas unidades. E aí você vai ter uma formação que é de corpo inteiro. Porque, a gente, aqui, a gente separou muito no Ocidente, né? Essa ideia de que mente é uma coisa e corpo é outra. E a educação para as relações étnico-raciais, e africanidades em especial, nos lembra que não há essa separação. Nosso corpo, ele é tão importante quanto a nossa mente. E aí isso dá um estalo quando eu vivencio, né? Eu lembro de uma das unidades assim. O que é que é vivenciar um jongo? “Ah parece que eu estou só dançando.”. Não é só dançando. O que estou aprendendo? O que estou mobilizando? O que estou aprendendo nesse processo? (Ester).

Mais uma vez, localizamos a ação do Núcleo de Educação Étnico-Racial em consonância com as definições apresentadas nas DCNERER. O lugar do corpo no processo educativo aparece no documento nacional como parte do princípio de ações educativas de combate ao racismo e a discriminações que indica, entre outros elementos, a “valorização da oralidade, **da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana**, ao lado da escrita e da leitura (BRASIL, 2004, p. 20, grifo nosso).

A atuação dos(as) arte-educadores(as) alcançou professores(as) da rede em processo formativo nos cursos e principalmente nas Unidades Educacionais. Inseriu-se também naqueles acontecimentos de maior concentração de profissionais da educação, como as mostras e o Congresso. Chama atenção o lugar que a arte ocupa principalmente no II Congresso, o que foi destacado por Ester:

E aí a gente já estava cada vez mais fortalecido com uma outra estrutura, porque aí em 2016, teve o segundo congresso. Que aí, o primeiro já teve essa questão, mas essa ideia de fortalecer corpo e mente estava muito mais forte no de 2016. Tinha a presença dos arte-educadores, então a gente organizou com palestras, relatos de práticas, [...] mais as oficinas, que eram esse lugar da vivência. Então, como é que eu vivencio isso? Como é que eu vivencio com o meu corpo na música, na dança, nas histórias? Como é que eu seleciono isso. E foi bem marcante assim (Ester).

Compreendendo que o Congresso, embora seja um momento pontual, constitui-se como espaço de formação e indica aos(às) profissionais de educação da rede perspectivas propostas pelo Núcleo, a mensagem que se buscou transmitir parece ser um chamado a repensar as formas como educadores(as) articulam sua prática pedagógica, principalmente em como mobilizam (ou não) seus corpos nesse processo.

Ester destacou ainda o lugar do Hip Hop no II Congresso, fazendo-nos refletir sobre os impactos da origem social e do pertencimento étnico-racial dos(as) integrantes do Núcleo para a ampliação da visão sobre o processo educativo, valorizando expressões artísticas tradicionalmente ausentes ou tidas como acessórios no currículo escolar.

Aí a gente fechou ainda 2016, com essa... teve congresso, que acho que uma grande coisa que foi muito interessante. A presença do Mano Brown no segundo congresso foi algo... sei lá. Pra gente que cresce com [...] o auge do Racionais MCs, a gente vivencia essa realização do que é um final de semana no parque. [...] E aí a gente está lá, uma pessoa que a gente sempre admirou pela história, pelo que possibilita, e ele estava lá. Então um espaço de educação que reconhece que a prática do Hip Hop, ela é formadora. Então a gente reconhecer a linguagem do Hip Hop que tem as suas diferentes linguagens, como uma prática educacional. Muitas vezes as escolas, tem lá, do lado, um grupo de grafite, mas “Ah isso aqui, não. Eu posso entender como aula complementar, mas eu não entendo como um lugar de aprendizado”. Então quando a gente faz daquela forma... “Puxa, realmente, né? É lugar de aprendizado”. Por que é que a gente separa? (Ester).

Fica evidente a identificação de Ester com as linguagens do Hip Hop, nesse caso específico, o rap. Não se trata somente do contentamento pessoal em dar visibilidade a essa expressão num espaço educativo tão importante como o Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais. Mais que isso, parece-nos indicar a importância de que um significado coletivo que abrange tantas pessoas, principalmente nas periferias da cidade, seja legitimado como possibilidade de prática educativa. Amplia-se, assim, o alcance de vozes que apresentam – no caso do Hip Hop, desde o fim da década de 1980 – interpretações sobre a realidade social, com destaque para a denúncia do racismo no Brasil e a valorização da identidade de jovens negros e negras.

Um olhar para identidade e subjetividade

Dentre as concepções que conseguimos captar por parte dos(as) integrantes do Núcleo e dos(as) professores(as) formadores(as) está a questão da identidade e a compreensão de que, embora o estudo sobre relações étnico-raciais passe por abordagens macro, envolvendo aspectos históricos, políticos, econômicos etc., faz-se necessário um olhar atento para a subjetividade. Esse aspecto liga-se diretamente a outro que já destacamos, a preocupação em captar a realidade das Unidades Educacionais. É o que nos revela o relato de Ester:

Eu lembro de uma criança que falou pra mim no CEI (...) ela estava com a avó, (...) no dia dos Indicadores³⁰. Ela estava com a avó, e aí ela falou que estava na fila do McDonalds, três anos, ela disse assim, que a garotinha que estava na frente, ela foi cumprimentar, não falou com ela. Aí a vó dela falou: “O que foi, filha?”. E ela: “Ah, ela não falou comigo porque eu sou preta”. E aí a vó trouxe nos Indicadores, e eu não esqueço, porque várias pessoas falaram: “Ah, mas imagina, ela não falou porque às vezes a gente não fala com outras pessoas. Não tem nada a ver porque ela é preta”. Eu lembro que na reflexão com o grupo, eu fiz a seguinte questão. Eu falei: “Se a criança falou com ela, se ela é preta, se ela não é preta... O que me importa é pensar que ela tem três anos e ela já entendeu que a identidade racial dela pode fazer com que algumas pessoas não lhe dirijam a palavra”. Com três anos! Que experiência é essa, que possibilita uma negação tamanha dessa? É esse o ponto que a gente precisa entender. E que aí a experiência de vida forma, ela sabe disso. Tem mais coisas nesse nosso viver, e que as crianças são impotentes com relação a isso, do que aquilo que verbalizam. [...] E eu preciso entender, se ela me disse que foi por essa razão, eu vou ouvir. Porque sobre a dor do outro, eu não digo se ela é grande ou ela é pequena. Eu compreendo a dor do outro (Ester).

A complexidade das relações étnico-raciais envolve a subjetividade, imprimindo marcas dolorosas desde a primeira infância, como vemos no caso trazido por Ester. A dificuldade das pessoas presentes na reunião em ouvir e refletir sobre a fala da menina negra indicam a resistência a identificar as manifestações do racismo no cotidiano.

A intervenção de Ester nos faz refletir sobre o lugar da sensibilidade humana na reeducação para as relações étnico-raciais. Como expresso nas DCNERER, o “racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam” (BRASIL, 2004, p. 16). Se o racismo significa a negação da humanidade de uma parte da humanidade, aqueles que reproduzem o racismo, por sua vez, não estão humanizando-se ao apoiar-se em hierarquias construídas historicamente. Afinal, o que pode haver de humanização em provocar e/ou silenciar-se frente à dor do outro?

Ao mesmo tempo, compreendemos que se o racismo opera, entre outros aspectos, desqualificando características de determinado grupo humano – no caso, as pessoas negras – uma educação antirracista precisa promover a escuta desses sujeitos – “escuta” não somente do que se verbaliza, mas também daquilo que muitas vezes sequer é oralizado, tamanha a dor da experiência. Compreendemos que a abordagem sobre identidade no processo educativo deve ocupar esse lugar: de olhar atento para os sujeitos, que carregam diferenças e singularidades que precisam ser reconhecidas e valorizadas numa desconstrução sistemática da hierarquização baseada nas diferenças.

³⁰ Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, espaço de avaliação da Unidade Educacional que ocorre em dois momentos do ano em todas as Unidades Educacionais. Toda comunidade escolar é convidada a participar e o envolvimento das famílias varia entre as UEs, de modo que algumas alcançam ampla participação e outras realizam a avaliação somente entre os profissionais da escola, com realidades intermediárias entre esses dois exemplos.

Parece-nos que alguns relatos de nossos(as) entrevistados(as) caminham nesse sentido. Ester nos contou ainda sobre sua participação na elaboração de documentos da rede, o que nos remete à importância de que a perspectiva antirracista se expresse em publicações gerais e não somente naquelas que tratam especificamente das relações étnico-raciais.

E esse foi um dos documentos [*Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*], e o segundo documento que eu participei da escrita foi o *Currículo Integrador*. Em especial na parte introdutória, que é quando a gente vai falar o que nos une. [...] Eu vou pensar no currículo da infância paulistana, entender que crianças são de 0 a 12 anos. E como é que a gente pensa essas crianças, mas essas crianças não são tábula rasa. Essas crianças têm cor, essas crianças têm raça, essas crianças têm sexo. Como é que a gente pensa tudo isso? Porque existe uma tentativa de apagar e essa ideia que foi constituída de que somos todos iguais, ela é muito perversa nesse lugar. É todo mundo igual... não, não somos todos iguais. E essa diferença é importante pois ela nos fortalece, ela nos identifica. Ela não é sinônimo de desigualdade (Ester).

Ao enfatizar o aspecto da diferença, Ester nos remete ao fato de que todos os indivíduos são diferentes, o que é distinto de afirmar que os negros ou os indígenas são diferentes. Nesse sentido, tratar das relações étnico-raciais é tratar também do lugar do branco nessas relações, compreendendo que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 não são destinadas somente aos(às) educandos(as) negros(as) e indígenas, mas a todos(as). Nesse sentido, trata-se de institucionalizar uma prática voltada ao conjunto dos(as) educandos(as) e implementada pelo conjunto dos educadores(as), independentemente de seu pertencimento étnico-racial. A fala de Ruth conflui para essa compreensão:

Então esse também era um dos grandes desafios que a gente enfrentava nos cursos de formação, era expandir, era falar: “Sim, a gente precisa falar de raça, mas a gente não pode esquecer porque senão a gente vai trabalhar raça pela metade. E tem que ser mais complexo porque vocês estão lidando com muita coisa. E raça não é só negro. Branco também”. Porque muitos vão me perguntar: “Mas você é tão branquinha, por que você tem interesse?” [...] Aí eu voltava pra aula de norma. Gente eu sou norma. Não sou tão norma assim porque eu sou lésbica, mas eu sou norma. E ao ser norma, né, muitas vezes eu não percebo que os meus privilégios não são dados da natureza. É porque eu estou numa situação privilegiada, e se eu não tiver consciência disso... **A educação das relações étnico-raciais no Brasil é para brancos e pra negros. São pra todos.** [...] Então era o tempo inteiro reforçando também que não é só pro seu aluno negro, é para o seu aluno branco também. Ele tem que ter consciência do lugar dele nesse processo (Ruth).

Se a questão da identidade e a dimensão subjetiva indicam a necessidade de pensar sobre o lugar e as experiências dos(as) educandos(as), o processo de formação continuada aqui investigada também nos remete à subjetividade dos(as) próprios(as) profissionais da educação. O relato de Carlos nos aponta para uma concepção que compreende a abordagem sobre relações étnico-raciais ligada às experiências de vida, de modo a relacionar estas aos

conceitos e à contextualização histórica, considerando as expressões subjetivas – que carregam muitas vezes profundas contradições e incompreensões sobre a dinâmica do próprio racismo.

Porque trabalhar a temática étnico-racial é trabalhar também experiência. Eu me lembro em 2003 eu trabalhei na UFSCar fazendo formação na rede estadual. E eu me lembro de muitas professoras terminarem o encontro e virem me mostrar a foto do filho ou do marido. “Não, meu marido é branco”, “Não, meu marido é negro”, “É negro, mas tem a pele clara”. Isso com foto. E a gente brincava que a atualização das tecnologias durante a formação no Étnico-Racial agora aparecia muita gente com celular. [...] Vinha mostrar foto do marido [...] tentar demonstrar que a sua experiência afetiva ou familiar estava em consonância com o que ela pensava dentro da escola e que ela não podia ser uma professora racista ou que discriminava os alunos, porque ela tinha, enfim, referenciais negros ou mestiços dentro da sua família. [...] “Olha, professora, tem o preconceito de cor, o preconceito de marca. Infelizmente, no Brasil, prevalece o de cor. Então muitas vezes a gente vem de famílias negras, mas tem a pele clara, com características negras. Isso é uma confusão, mas esse é o nosso padrão de relações raciais”. E era sempre isso: professora chorando, mal assim. Terminava, a gente fazia algumas dinâmicas com teatro. Lembro daquele filme *Olhos azuis*, que diferencia grupos em sala de aula e a gente fazia a mesma dinâmica. Aí quando os grupos eram diferenciados e descobriam que tinha sido um evento formativo, pedagógico, choravam copiosamente. Aí começava a entender a dinâmica racial, o que era ser negro no Brasil. A dinâmica subjetiva é um dado importantíssimo na formação de professoras, porque trabalhar com étnico-racial é trabalhar com experiências de vida, além de conceitos, categorias [...] É trabalhar com o singular [...] Mas pra pensar o subjetivo enquanto um caráter da política de formação (Carlos).

A fala de Carlos expressa não somente uma observação sobre fatos ocorridos nos cursos. Ele demonstra uma posição consciente de “pensar o subjetivo enquanto um caráter da política de formação”. A complexidade do debate sobre relações étnico-raciais envolve, entre outros elementos, o fato de que as pessoas passam a refletir sobre o seu lugar nessas relações, trazendo à tona experiências e concepções que se desenvolveram ao longo da vida. Falar de relações étnico-raciais no Brasil é falar de nós, é “mexer” no próprio indivíduo, refletindo sobre suas posturas e ações na vida social.

Assim como Ester trouxe um caso de expressão da experiência dolorosa do racismo por parte de uma criança de três anos, a necessidade de falar sobre essa dor também se manifesta entre profissionais de educação. As expressões sobre experiências de vida surgem frequentemente nos espaços de formação, indicando uma necessidade dos sujeitos de falar e ser escutado(a) e, por vezes, a recusa do outro lado em escutar.

Agora, uma das coisas que eu aprendi é: é necessário ouvir. Eu sou muito falante, eu falo muito. Mas ali eu tive que desenvolver uma audição. Por exemplo, uma certa professora negra, diretora de escola, relatando a sua experiência dentro de escola dentro de x tempo, quais foram as barreiras, quais foram as discriminações, as molestações raciais, as ojerizas que ela teve que passar pra se manter como

coordenadora, depois ascender à diretora, tal. E gente dentro do grupo querendo suprimir a fala dela. Então, num dado momento, eu comecei a compreender que tinham pessoas que foram tão oprimidas no seu processo dentro da rede, que essas pessoas precisavam de um espaço, de um momento, de falar dessa experiência de dor. [...] Então, e que isso tinha um caráter terapêutico. Ao falar sobre isso, se elaborava a experiência, se via a correspondência e vínculo da sua experiência com as experiências de outras mulheres pretas também que fazem trajetória dentro da rede. Então isso foi uma coisa que ao longo do tempo a gente foi descobrindo e criando a ambiência pra isso acontecer de uma forma respeitosa e que se transformasse numa elaboração. Porque, às vezes, eu tenho um amigo que é diretor de teatro que ele fala: “Não, mas a gente não pode ficar só na reposição da dor, contar o nosso sofrimento. A gente precisa ir além”. Então, mas havia esse momento do ir além, da elaboração, que é confrontar a minha experiência com a experiência de outro, experiências similares, né? E isso ocorria, isso ocorreu (Sílvio).

Sílvio também nos trouxe um relato sobre debates em um curso de formação continuada na rede, que se remete à questão da identidade de professores(as) e nos faz pensar na multiplicidade de experiências que existe entre o corpo docente.

Uma certa professora da zona leste, do sul da Bahia, de uma família de grileiros – esse foi o meu entendimento [...]. E aí, falávamos dos indígenas... Num dado momento, **ela emocionada: “Eu sou índia e olha aqui. Eu fui educada como branca.** E a minha família perdeu suas terras que foi dada pelos generais em 70. Os generais falaram pra gente ocupar e depois os pataxós foram lá e tomaram as terras da minha família. Nós estamos tudo f... Os fazendeiros, grileiros têm mesmo que se armar e meter bala. **Eu sou índia, mas no meu processo fui educada como branca e acho que esses índios são uns folgados**”. Olha a complexidade, cara: “Eu sou índia e acho que esses índios são uns folgados. **Fui educada como branca, então eu não quero ser índia, não quero.** As pessoas falam pra mim que meus traços são... Eu não quero, eu não sou. Os índios cataram minhas terras, da minha família, [...] da noite pro dia. A gente só tinha aquilo lá, aquela terra”. Então, você vê como é a nossa formação, como é difícil essa questão da identidade individual, da identidade coletiva, da etnicidade. Como é que isso se configura a partir da experiência pessoal, da individualidade ou mesmo do seu núcleo familiar. Você é de uma família de indígenas, mas uma família de grileiros que ocupou terras x da Bahia que os generais – isso provavelmente em 60, essas terras foram ocupadas – depois foram demarcadas no governo, sei lá, Fernando Henrique, Lula, não sei. Os pataxós do sul da Bahia. Então, é um bagulho super, super complexo e essas experiências estão na escola. Essa professora está na escola, entendeu? Isso lá em Guaianazes, unidade de Guaianazes (Sílvio, grifos nossos).

Sílvio chama atenção para a constituição da identidade que passa pela experiência pessoal e familiar, mas está situada na vida social permeada por contextos políticos que propiciam acontecimentos que marcam histórias de vida. Destacamos, por um lado, a capacidade dos(as) formadores(as) nesse caso de possibilitar que a fala da professora fosse desenvolvida, compreendendo que as contradições que expressava fazem parte da complexidade do nosso processo de formação histórica. Mas além da escuta, o diálogo se desenvolveu buscando ampliar a reflexão a partir da contextualização apresentada pelos(as) formadores(as).

Eu e a Vitória: “Traz essa experiência. Então, fala, conta”. “Então, agora vamos ver se isso coaduna com essa historicidade aqui... genocídios”. Vitória tinha um documento de 1926 de uma cidade no interior de Minas Gerais, Aimorés parece... [interrupção] O documento que a Vitória apresentava, caraca! O prefeito e os mandões da cidade se juntaram, deram uma festa pros nativos que eram umas cem pessoas e dizimaram, em 26. Foi gerado um processo e todos os matadores e mandantes foram absolvidos. Década de 20. Quatro anos depois da Tarsila do Amaral, Di Cavalcanti contando a história da identidade brasileira com o índio, o branco e o negro. Enquanto eles estão fazendo isso. [...] Está tendo extermínio! E que não cessou o genocídio contra os povos originários, não cessou (Sílvio).

O relato de Sílvio nos indica um diálogo entre a dimensão subjetiva e a historicidade. No caso contado, a professora negava sua ascendência indígena baseada numa experiência de conflitos na qual sua família localizou-se em posição contrária à das comunidades nativas. A abordagem histórica, baseada em fontes como o documento mencionado por Sílvio, possibilita problematização sobre as relações de poder e dominação. Na fala da professora, os povos indígenas aparecem como “folgados”. Na abordagem histórica, revela-se o genocídio empreendido contra esses povos, convidando os(as) professores(as) no curso a refletir sobre o significado da luta pela demarcação das terras indígenas.

Ressaltamos o relato de Sílvio principalmente porque nos indica um olhar para a dimensão da subjetividade e as complexidades que envolvem a formação das identidades, relacionando esses elementos à nossa formação histórica.

A abordagem sobre o processo histórico

Vimos no relato de Sílvio uma abordagem sobre o processo histórico, destacando o processo de genocídio sobre as populações indígenas. No relato de Carlos, ao dialogar com as professoras sobre a mestiçagem no Brasil, aparece também uma compreensão histórica sobre o que ele denomina de “nosso padrão de relações raciais”. Durante as entrevistas, foi possível captar outros exemplos de como o estudo e o debate sobre relações étnico-raciais no processo de formação continuada apoiou-se no conhecimento histórico. Como em grande parte dos casos os sujeitos entrevistados apresentaram esses aspectos remetendo-se a debates no processo de formação continuada, optamos por apresentar essas falas no momento em que apresentaremos as concepções de professores(as) e gestores(as).

Neste subtópico, concentramo-nos em uma experiência que chamou nossa atenção, o curso específico *Racismo institucional: aspectos econômicos das relações étnico-raciais*, ministrado por Eduardo Januário, um dos(as) professores(as) formadores(as) contratados(as)

em 2014. Baseamo-nos em seu artigo, publicado em 2015, que relata a experiência de ministrar o curso e analisa as contribuições de “aspectos histórico-econômicos das relações étnico-raciais no Brasil como um método para a formação de educadores para a *Educação das Relações Étnico-Raciais*” (JANUÁRIO, 2015, p. 56).

O curso teve carga horária de dezoito horas presenciais (seis encontros de três horas) e duas horas de atividade à distância. Foi ministrado nas DREs São Miguel e Santo Amaro, com oferta de cinquenta vagas em cada caso.

Baseando-se em Paulo Freire, Januário (2015) parte da compreensão de que o processo de formação de professores(as) deve basear-se não na transferência de conteúdos, mas na criação de possibilidades para a construção e produção do conhecimento. Nesse sentido, o ato de questionar permeia a elaboração e o desenvolvimento do curso. No primeiro momento, o professor e pesquisador questiona-se sobre os caminhos para a configuração do curso.

Assim, imbuído do desejo de criar um caminho para a compreensão da problemática da história do negro no Brasil, as perguntas iniciais para preparar a proposta do curso específico, relevantes a este pesquisador, foram: (a) como criar estratégias para que a produção desse saber se torne prática consciente e autônoma? (b) como a história-econômica, por meio do método quantitativo, pode colaborar para essa construção? (c) como desconstruir os conteúdos que se naturalizaram como verdades? (Ibidem, p. 58).

Já no diálogo com os(as) professores(as) no curso, lança outras questões:

Qual a relação entre o racismo e a pobreza no Brasil? Qual a realidade econômica da comunidade escolar em que você leciona? É possível perceber as consequências econômicas do racismo? As consequências econômicas aos negros influenciam no processo de aprendizagem? Existem diferenças econômicas entre brancos e negros? (Ibidem, p. 58).

Não pretendemos discorrer sobre todo o caminho realizado no curso, mas destacar alguns aspectos que dialogam diretamente com conceitos de racismo institucional e racismo estrutural, que, em nossa visão, contribuem para uma compreensão mais profunda sobre a configuração das relações étnico-raciais.

Embora o título do curso utilize o termo “racismo institucional”, visualizamos também a utilização de “racismo estrutural”. Por exemplo, ao apresentar elementos sobre o contexto histórico-econômico recorrendo a contribuições de Wilson Barbosa, Januário (2015, p. 61, grifo nosso) trata da “problemática das relações étnico-raciais e o mercado de trabalho no Brasil, **o racismo vigente na estrutura do Estado** e o lugar destinado ao negro neste

cenário”. Indica que o estudo de seu autor de referência aponta “que a única explicação para que no mesmo mercado de trabalho um certo trabalhador ganhe determinado valor e outro trabalhador ganhe apenas metade deste valor é o **racismo estrutural contido no Estado brasileiro**” (Januário, 2015, p. 61, grifo nosso).

A abordagem apresentada no curso e, por sua vez no artigo, destaca a “característica racista institucional do Estado brasileiro” (Ibidem, p. 63). Compreende ainda o racismo como processo que amplia e aprofunda a exploração do negro no contexto da sociedade capitalista.

O Estado brasileiro finge não saber que a raça negra não é uma naturalidade, mas uma relação social. Enquanto relação social, ela é o elemento sustentador da exploração, porque todo êxito não-negro está alicerçado sobre a exploração do negro. A hipocrisia analítica da ciência social oficial brasileira consiste em não perceber o capital como a exploração preferencial dos negros, como a captação de sua mais-valia, como a construção de um lucro adicional sobre cadáveres negros (BARBOSA, 2009 apud JANUÁRIO, 2015, p. 61).

A abordagem apresentada no artigo indica uma compreensão de que o racismo se manifesta nas várias instituições da sociedade, mas aponta uma visão ainda mais ampla – do racismo como fator estruturante dessa sociedade. Centrando-se nas relações no âmbito do trabalho, ele percorre um período extenso da história do Brasil – do sistema colonial escravista até os dias atuais –, apontando manutenções quanto à desvalorização da força de trabalho da população negra.

Concluindo-se que o racismo, por ser um fator estruturante, determinou o rebaixamento histórico do valor pago ao trabalho do negro. Primeiro porque era negro, visto até o início do século XX, cientificamente como inferior; depois, “livre” da lei científica do estereótipo, por não ter educação. No entanto, percebe-se que as escolhas das políticas públicas do período pós-Ditadura militar, que são econômicas por demandarem orçamento, estão ainda privando essa população de valorizar sua força de trabalho (JANUÁRIO, 2015, p. 74).

Destacamos a importância de que o processo de formação continuada contemple uma abordagem histórica sobre as relações étnico-raciais, de modo a abranger as complexidades do processo de formação e atualização do racismo em nosso país. Como mencionamos, este curso específico foi ministrado somente em duas DREs, o que representa um alcance pequeno numa rede com treze DREs. Por outro lado, parece-nos – a partir das entrevistas – que vários(as) professores(as) formadores(as) incluíram em seus cursos abordagens sobre o processo histórico, não necessariamente com ênfase na História Econômica – caso do curso ministrado por Eduardo Januário –, mas também por outras vias abrangendo as relações de poder, os conflitos e resistências.

A descolonização do currículo

Outro aspecto que se refere a concepções e apareceu em várias entrevistas diz respeito à proposta de descolonização do currículo. Nilma Lino Gomes, em artigo publicado em 2012, chama atenção para o currículo como território de disputa, em que se destacam novos sujeitos sociais a partir do contexto de ampliação do direito à educação formal:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? (GOMES, 2012b, p. 99).

Discutindo a perspectiva de descolonização do currículo no contexto posterior à alteração da LDB pela Lei 10.639/03, a autora questiona a noção que se restringe à inclusão de conteúdos específicos, chamando atenção para a necessidade de uma transformação muito mais profunda:

Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (Ibidem, p. 106).

Como “mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política”, a proposta de descolonização do currículo encontra resistências, como demonstra o relato de Lúcia:

[...] uma pauta que esse trabalho de SME começou a discutir descolonização do currículo. Então, falar em educação para as relações étnico-raciais sem descolonizar o currículo realmente não funciona. E esse trabalho de discutir descolonização do currículo, ele apenas começou. Então, ele não pode ter a mesma dimensão de pensar as relações étnico-raciais. E eu vejo muito importante que a gente perceba, na minha visão é assim, que o maior embate está nesse aspecto: descolonizar é um trabalho tão grande, tão profundo, que exige tanto e que tira tanto as pessoas das suas zonas de conforto, que elas têm muita resistência. Elas apresentam ainda mais resistência (Lúcia).

Gomes (2012b, p. 107) afirma:

Trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante. [...] Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente.

Lúcia dialoga com essa perspectiva e apresenta uma reflexão sobre possibilidades de diálogo com a pedagogia paulofreireana:

Mas ao mesmo tempo, eu vejo aí uma possibilidade de que pensar descolonização do currículo seja pensar que a ideia não é tirar a matriz euroocidental do currículo e colocar outra no lugar. Mas sim tornar esse currículo inclusivo de muitas formas de conhecimento que existam, conhecimentos que não são esses pautados da perspectiva euroocidental, eles são já presentes entre nós, eles já estão aí, eles não precisam ser descobertos, redescobertos, só precisam ser trazidos da sombra que foram colocados. Então, que existe uma possibilidade de que trabalhos que olhem, que se voltem pra uma perspectiva paulofreireana permitam que essas formas de educar favoreçam essa descolonização do currículo. [...] Então, trazer Paulo Freire pra pensar educação e relações étnico-raciais é a possibilidade de a gente conseguir descolonizar o currículo, porque a gente já está com a faca e o queijo na mão de qualquer forma. A gente tem muito educador, muita educadora que está na escola e já vem de uma perspectiva freireana, já se interessa, já faz diálogo com aquilo, ou que já viu um pouquinho, se interessou, mas não viu força pra trabalhar com aquilo e deixou de lado. Então, à medida que a gente consegue de novo essa intersecção, eu acho que a gente pode ter avanços (Lúcia).

Outra entrevistada que se expressou sobre essa perspectiva foi Carla. Ela relatou a iniciativa do Núcleo de desenvolver a discussão sobre descolonização do currículo na rede e apresentou reflexões sobre os desafios considerando a atual situação no país, em que se configuram expressões cada vez mais explícitas do racismo:

Então, eu acho que o nosso desafio não é mais o reconhecimento do racismo. Talvez o momento que nós estamos vivendo seja até bom nesse sentido: você não pode mais falar de uma coisa que não é perceptível: “Ah, eu não consigo ver isso”. Os discursos que diziam: “Ah, o racismo no Brasil é velado”. Não, não é velado, e isso tem de ruim, tem de bom também. Então eu acho que hoje a nossa disputa é pela narrativa, quem conta essa história e como se conta essa história. Então o desafio cada vez maior... Esse processo que eu falei que a gente foi identificando no final da gestão de que você estava começando a alcançar o enraizamento... Eu acho que o nosso desafio daqui pra frente é pensar: vai chegar um ponto em que a lei foi cumprida? A lei será cumprida no momento em que o nosso trabalho deixar de ser necessário, né? Mas isso aí é muito utópico (risos). Mas em alguma medida, mais próximo a gente estará desse ideal quanto mais houver uma penetração no currículo mesmo. E aí quando eu falo da construção da narrativa, eu falo do registro do quanto isso está presente nos livros didáticos, o quanto a gente conseguiu pautar isso na produção de material, no quanto isso está pensado nos diferentes componentes curriculares. Então o desafio é essa entrada: deixar de ser um capítulo à parte e estar na base da construção do conhecimento. Como que eu vejo outras formas de produzir conhecimento (Carla).

Romper com a perspectiva tradicional e eurocêntrica vigente nas escolas apresenta-se como um processo complexo, que envolve resistências e tensionamentos. A “descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo” (GOMES, 2012b, p. 107). Nesse sentido, é interessante observar outro trecho do relato de Carla:

Porque eu acho que durante a formação a gente sempre tentava desconstruir as hierarquias, porque às vezes tinha escola que você ia mandar uma formação, e aí falava assim: “Ah, mas você vai mandar um capoeira, não vai mandar um formador?” (risos). E quando eu falo da disputa da narrativa era pensar isso: o nosso desafio é que não exista mais uma hierarquia entre o conhecimento que o capoeira produz e o conhecimento que a gente produz na academia. E acho que a gente vai estar mais perto da implementação da lei quanto mais a gente estiver perto de desconstruir essa hierarquia. É aí que se aproxima. Porque até lá ou fica acessório ou fica essa disputa: vai entrar ou não vai. E não se trata de substituição, mas de pensar uma outra forma de produzir saber. Eu estou falando da questão do negro, enfim, mas pensar a questão indígena também. [...] Ou mesmo se a gente for pensar na narrativa histórica, o que a gente está chamando muitas vezes de lenda dos indígenas, na realidade é a forma como os povos indígenas leem, compreendem o mundo e como eles constroem as suas narrativas. Se a gente vai construir a nossa narrativa fundacional sobre o Brasil, o nosso documento fundacional é a Carta de Caminha. E aí essa carta de Caminha vai construir uma narrativa sobre [...] o Brasil. Mas os indígenas constroem essa narrativa a partir de outros referências epistemológicos. E aí o desafio é o momento que a gente tirar desse plano do menor, do que tem menos significado ou do que está relacionado à fantasia, que é um pouco também do que eu estou perseguindo no doutorado... E trazer isso como outra forma de se relacionar com o mundo, de produzir saber. Eu acho que o desafio está aí (Carla).

Embora os relatos apontem para formas variadas de resistência a essa perspectiva, localizamos também uma indicação de impactos na formulação do currículo. É o que apontamos no relato de Carlos, quando nos contou sobre sua participação como assessor na elaboração do currículo de História da Rede Municipal de São Paulo³¹

Era um assessor por disciplina. Evidente que eu tinha um diálogo como formador no Étnico-Racial, eu acabo influenciando no currículo pra ele pensar as questões étnico-raciais. Mas eu era especificamente pra pensar o currículo de História. Então tinha um assessor de Geografia, um assessor de História, as linguagens de Artes eram quatro ou três porque as linguagens de Artes se dividem, Matemática, enfim. Era um projeto, o título era “Descolonização do currículo”. A discussão que estava sendo feito na rede era como a gente trabalhava a ideia do pós-crítico, trabalhar a descolonização do currículo. Mas necessariamente não era um trabalho para o Étnico-Racial, era um trabalho de formação pra pensar o currículo de História da Rede, junto com os professores... Era uma outra característica de atuação, assim, pra pensar uma assessoria de currículo porque não era alguém da academia que estava escrevendo um texto pra entregar pra rede pra rede pensar o currículo. Era a própria

³¹ Ao mesmo tempo em que destacamos tal avanço, é necessário fazer a ressalva de que o debate sobre o currículo apresenta desencontros e descontinuidades com a mudança de gestão, como costuma ocorrer em muitas secretarias municipais e estaduais. Seria interessante, em outra oportunidade analisar quais aspectos se mantiveram e quais se perderam no que tange à elaboração do currículo da rede.

rede, 13 diretorias. Rodei as 13 diretorias fazendo encontro com os professores de História para que eles formulassem, trouxessem... Era mais um trabalho mais de redação, de relatoria, do que de construção de um documento próprio pensado por mim (Carlos).

Plasmar no currículo – e não somente nas publicações sobre relações étnico-raciais – parece-nos ter se configurado como uma das realizações a partir do trabalho do Núcleo de Educação Étnico-Racial. É o que indica ainda o relato de Carla, que chama atenção para a conexão entre a formação continuada e o processo de elaboração dos documentos curriculares:

Porque o que a gente conseguiu num determinado momento, que isso eu considero um avanço, é que chegou um momento na rede em que a temática étnico-racial conseguiu permear todas as divisões. Porque esse trabalho de ir pras DREs, alcançar uma capilaridade. E eu falo isso sem dúvida, isso é muito diferente de muitas redes. Porque quando você ia na Educação Especial, estava discutindo isso também. Quando a Divisão de Ensino Fundamental e Médio foi pensar o currículo, isso estava lá. Quer dizer, o currículo foi construído a partir da ideia de descolonização do currículo. Isso, na verdade, não foi uma coisa que veio de nós, equipe de SME, pautando. Na verdade, isso foi fruto do processo formativo. Porque à medida que teve o processo formativo, os professores acabaram por demandar, trazer isso como uma pauta. Então não tinha como. Quando foi discutir Educação Infantil, não teve jeito. Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil passaram pela temática étnico-racial. Por quê? Porque os professores que estavam envolvidos no processo traziam isso como demanda do processo formativo. A formação em larga escala permitiu que a gente alcançasse isso. Que era o grande desafio que a gente tinha ali: sair da temática e pensar o currículo (Carla).

“Sair da temática”, ou seja, deixar de ser um assunto à parte e provocar mudanças profundas no currículo. Trata-se de um grande desafio, se considerarmos o quanto as relações étnico-raciais foram ignoradas por tanto tempo na educação formal. Para dar conta desse desafio, ainda que valiosas, não bastam as ações de alguns indivíduos ou pequenos grupos. É necessário que a educação para as relações étnico-raciais se torne uma prática institucional.

O desafio de tornar a educação para as relações étnico-raciais uma prática institucional

Outro aspecto que destacamos acerca das concepções do Núcleo de Educação Étnico-Racial diz respeito à compreensão de que a educação para as relações étnico-raciais deve constituir-se como uma prática institucional. Localizamos essa preocupação em várias entrevistas, manifestada em vários sentidos, indicando desafios que passam pelas Unidades Educacionais e pelas instâncias maiores da Secretaria Municipal de Educação, como podemos ver a seguir.

Carla, por exemplo, chamou atenção para o fato de que em muitas escolas o trabalho sobre relações étnico-raciais é entendido como tarefa específica de algum professor, não sendo compreendido como elemento que deve constituir a prática pedagógica cotidiana de todos(as) educadores(as).

Isso é responsabilidade daquele professor de Artes que faz um determinado trabalho ou daquele professor de Português que trabalha um texto ou de um professor de História que vai... E a gente procurou ao longo desses quatro anos romper com essa lógica de pensar o quanto descolonizar o currículo implicava em pensar a questão étnico-racial como central pra pensar a prática pedagógica (Carla).

Lúcia apontou que a política de formação continuada contribuiu para a valorização dos trabalhos realizados de forma isolada e para chamar atenção à necessidade de que se tornem prática de toda a escola, compreendendo o caráter de obrigatoriedade da lei.

É que aquelas pessoas que faziam o seu trabalho de formiguinha [...] ficaram mais municidas. Elas perceberam que ao ter um grupo de outras professoras ouvindo aquilo também, quando ela voltasse pro chão da escola, ela não ia ser mais a alienígena. Porque teve uma política implementada pra tentar fazer com que todas as professoras percebessem a importância daquilo e aquilo enquanto obrigatoriedade de uma lei. Então, acho que enquanto política, implementação de uma política, isso teve um lugar fundamental [...] (Lúcia)

Ester também destacou esse aspecto, indicando que, em sua visão, a experiência na gestão de 2013-2016, contribuiu para dar passos significativos no sentido de que as escolas ao menos se abram ao debate sobre a educação para as relações étnico-raciais.

A gente ainda está num trabalho, de consolidar uma prática institucional. Então o que a gente ainda tem muitas vezes é: uma pessoa, um professor, uma professora, um ATE, um diretor, uma diretora, uma coordenadora, um coordenador. Mas você ver isso, enquanto instituição, nem sempre é o presente. Embora agora eu acho que a gente está mais forte com relação a isso, cada vez mais. Eu lembro de... quando eu penso de 2013 pra cá, quando eu voltei pra unidade em 2017 né – que mudou a gestão e a gente pediu pra voltar. Eu já acho que a gente encontrou um outro lugar de discussão. Pelo menos não tem o sentimento que havia antes de “Ah, a gente não vai falar sobre isso.” [...] Não. Uma das razões que eu acho que se deve a isso, entre as tantas, também, uma segunda ação, foi o curso pra gestores. Porque ali foi uma marca institucional. Então o secretário municipal de educação, através da organização do Núcleo, convoca todos os gestores e supervisores da rede de São Paulo. Isso é uma marca que a gente não vê em outros lugares, nem pra outras áreas de discussão. Então e aí tinha uma marca que era como os trabalhos do Núcleo eram organizados. Sempre essa coisa, a gente vai discutir como que vai ser isso. Aquilo foi surreal, surreal, porque nós éramos poucos, do Núcleo. Não éramos muitas pessoas. Então o curso estava acontecendo na cidade inteira, ao mesmo tempo, as treze DREs. Por isso que a gente fala: as coisas só foram possíveis por causa da estrutura do GTP. E eu acho que nesse sentido, a gente falava para o Rodrigo, foi a articulação mais importante feita. Porque ganhou ramificações (Ester).

Interessante notar as conexões que aparecem na fala de Ester, apresentando elementos que, em nossa compreensão, correspondem à perspectiva de tornar a educação para as relações étnico-raciais uma prática institucional. Ester parte da mesma constatação de Carla sobre trabalhos individuais ou de pequenos grupos nas escolas, apontando a necessidade de que esse trabalho seja assumido como responsabilidade da Unidade Educacional. Ao constatar avanços em sua volta ao “chão de escola”, destaca a formação de gestores(as) ocorrida em toda a rede no ano de 2016. Esse acontecimento nos remete às instâncias maiores da Secretaria Municipal de Educação, tendo em vista que a convocação dos(as) gestores(as) para o curso foi assinada pelo então Secretário Municipal de Educação, indicando um alcance institucional das proposições do Núcleo de Educação Étnico-Racial.

Como vimos no capítulo de análise dos documentos, apareceu várias vezes um tensionamento, com reivindicações e disputas protagonizadas por sujeitos engajados diretamente na implementação das políticas para promoção da igualdade racial (no caso, os(as) integrantes do Núcleo naquele momento). No caso da gestão 2013-2016, não nos parece que os tensionamentos tenham deixado de existir, mas há indicativos de que obtiveram-se conquistas significativas, como a própria formação de uma equipe e a contratação de 65 formadores(as) em educação para as relações étnico-raciais – ações que demandaram convencimento e aprovação de instâncias superiores. Patrícia destacou a contratação desses(as) profissionais como uma importante conquista:

Acho que a gente conseguiu a capilaridade e a escala, que é uma coisa [...] é muito raro conseguir. Então, ter conseguido um edital de arte-educadores foi algo inovador. Nunca tinha sido feito antes. E esse número de pessoas. É muita gente trabalhando pra um departamento só e eu acho que isso também nunca deve ter acontecido antes e isso foi um marco dentro da política pública mesmo, como a gente vai tirar essa política pública do papel. Então, a gente precisa de gente em grande quantidade, qualificada, porque a gente está falando de uma rede enorme e que tem necessidades várias (Patrícia).

A existência de um espaço de formação para as relações étnico-raciais foi apontada ainda por Ester como uma das principais conquistas ao longo da gestão 2013-2016.

Conquistas. Acho que primeiro, o reconhecimento de que essa discussão precisa fazer parte das unidades escolares. Sejam elas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. [...] Uma segunda questão foi a consolidação de um espaço de formação. Porque hoje, mesmo a gente percebendo que a frequência é muito menor, que a oferta está muito menor. Muuuuito menor. A gente conquistou um lugar de que as pessoas reivindicam, inclusive, se elas percebem que está muito menor, significa que conquistou um espaço, de que essa formação existia. Vou um pouco por essa leitura (Ester).

Vários(as) entrevistados(as) destacaram a “capilaridade” das ações do Núcleo, ou seja, o alcance em lugares distintos e distantes numa cidade tão extensa como São Paulo. Essa capilaridade apresenta-se como um aspecto fundamental da institucionalização da formação continuada.

Bem, a SME buscou ter uma capilaridade muito grande. Os cursos de formação docente tinham muitas pessoas. Eu nunca fui a um curso que tivessem 10 pessoas, 15. Sempre tinham 60, 70 pessoas. Mesmo em aulas regulares, um número bem grande de professores. Eles eram bastante engajados. Eu percebia que havia uma capilaridade muito grande mesmo dos cursos, conseguiu abranger os territórios diferentes da cidade, os periféricos, centrais. Abrangeu muitos, teve uma boa cobertura espacial, territorial e teve uma vantagem que foi de estabelecer diálogos não só com os docentes, mas também com os gestores públicos e a comunidade escolar de modo geral. Então teve essa vantagem (Fabiana).

Outro aspecto que relacionamos ao projeto de tornar a educação para as relações étnico-raciais uma prática institucional diz respeito à formação: além do alcance nas diversas regiões, a frequência e a sistematicidade dos cursos foram destacadas como avanço nessa gestão.

Eu via como um avanço muito grande, discussões por exemplo que tentavam fugir da pedagogia do evento. E o esforço do Núcleo de criar situações ao longo do ano, não só em novembro. Trabalhar a temática étnico-racial, e de uma perspectiva ampla, que aí entrava a questão da imigração, bolivianos, entrava a questão indígena. Entrava de uma maneira mais complexa, e isso acho que foi um avanço muito grande. Você também começou a ter, esses cursos mais sistematizados e com mais frequência. Isso é um avanço. Porque às vezes você tinha um curso um ano. Mas só tinha um outro curso no outro ano, um ano e meio depois. Um espaço maior. Também as salas de aula dos cursos de formação ficaram mais populosas, isso foi um avanço eu acho que considerável (Ruth).

Notamos variações entre os(as) entrevistados(as) em relação à avaliação que fazem sobre a ação da Prefeitura Municipal e da Secretaria Municipal de Educação na implementação das políticas de promoção da igualdade racial. A maioria destacou os avanços na gestão de 2013-2016, mas também houve apontamentos sobre insuficiências.

Ruth, por exemplo, expôs sua visão de que não se alcançou um diálogo mais profundo com outras instâncias da própria Secretaria Municipal de Educação (SME).

E eu acho que dali, ficou o desafio de sair de uma discussão de um Núcleo, e passar a ser uma discussão mais integrada às outras áreas da própria Secretaria de Educação. [...] Parecia que não tinha conversa entre os outros núcleos da própria secretaria. E se a própria secretaria tem dificuldade de lidar com essa interdisciplinaridade, essa fusão de áreas [...] Então eu acho que tinha esse desafio. De integrar mais ao resto da secretaria de educação. Porque eu acho que também

parecia uma coisa a parte, uma coisa especial, uma coisa diferenciada [...] de ser essa coisa pontual (Ruth).

Embora tenhamos várias indicações de ações do Núcleo de Educação Étnico-Racial no sentido de dialogar com outras instâncias no âmbito da SME ou mesmo com outras secretarias, a fala de Ruth nos convida a pensar que o desafio de tornar a educação para as relações étnico-raciais uma prática institucional implica também o desenvolvimento de ações sistemáticas junto a outras instâncias, de modo que se supere a ideia de que as relações étnico-raciais ocupam somente um espaço à parte.

Outro relato que apontou insuficiências foi o de Sílvio, que centrou sua crítica na gestão da Prefeitura Municipal de São Paulo, indicando a necessidade de um investimento muito maior do que o realizado.

A primeira questão é investimento. Pra um trabalho massivo, teria que ser o triplo de formadores contratados, com o triplo de tempo, com o triplo de investimento com materiais. Deveríamos já ter uma equipe voltada só pra produção de material pedagógico, uma equipe voltada para o planejamento e uma equipe de ação. Nós éramos todos fazendo tudo o tempo inteiro. Isso era um problema. E aí você vai com investimento pequeno, com uma equipe pequena, com muito gás, com muita vontade e sai frustrado achando que você foi incompetente e não que a gestão poderia ter sido um pouco mais consciente do momento político que estávamos vivendo. [...] Então, a primeira questão é: não é possível você obter um retorno qualitativo com um investimento tão reduzido, apenas acreditando nos recursos humanos. O segundo é ter materiais pedagógicos adequados, que possam criar uma capilaridade mesmo depois da ação ter acontecido no âmbito [...] O terceiro seria criar uma série de ações e projetos que pudessem replicar essas primeiras ações ao longo do tempo. E num terceiro nível [...] criar legislações municipais que perpetuassem essas ações, entendeu? (Sílvio).

Os aspectos apontados por Sílvio nos remetem diretamente a desafios referentes à institucionalização das políticas de promoção da igualdade racial. Ao mesmo tempo em que revela uma posição bastante crítica em relação à gestão que ocupou a prefeitura no período abordado, Sílvio destaca o papel dos sujeitos engajados na implementação dessas políticas e acaba por identificar avanços significativos no processo de formação continuada da rede naquele momento.

Agora, a outra coisa tem sido o esforço dos ativistas e das ativistas negras dentro dos espaços onde eles conseguem exercer alguma força e contrapor alguma crítica. Então tem isso também: tem um esforço muito grande do ativismo dentro dessas máquinas de poder. Então, a gente também tem que fazer essa crítica, mas ao mesmo tempo olhar com cuidado e com zelo as nossas construções coletivas, sabe? Ali houve um avanço porque muitos educadores que vinham de experiências formativas de uma boa formação acadêmica, uma visão crítica construída no interior do próprio movimento antirracista, que embasavam essas ações. Então isso é importante lembrar (Sílvio).

A partir das entrevistas visualizamos um esforço permanente desses sujeitos engajados na concretização de ações institucionais, buscando superar o cenário de práticas isoladas e pouco sistematizadas. Compreendemos as resistências e os embates como expressões do racismo estrutural, que marca nossa formação histórica. Desse modo, os avanços alcançados não se mantêm com facilidade, revelando a necessidade de um embate permanente.

4.3.7 Percepções e concepções de professores(as) e gestores(as) em formação continuada

Como explicitamos, a análise que apresentamos sobre percepções e concepções de professores(as) e gestores(as) em formação continuada parte dos relatos dos(as) professores(as) formadores(as) e integrantes do Núcleo de Educação Étnico Racial que, como vimos, também atuaram no contato direto com aqueles(as) profissionais. Em outra oportunidade de pesquisa poderemos aprofundar essa análise investigando diretamente a realidade em Unidades Educacionais e aplicando procedimentos como questionários e entrevistas junto a esses sujeitos.

Percepções e concepções de professores(as) sobre as relações étnico-raciais

O desafio de compreender como se expressam percepções e concepções de professores(as) envolve um aspecto complexo, que é a multiplicidade em relação à formação, experiência de vida, posicionamento ideológico e político, entre outros aspectos. Sendo assim, buscamos nos distanciar de generalizações, pois compreendemos que na mesma Unidade Educacional ou no mesmo curso de formação expressam-se visões distintas. O que procuramos desenvolver aqui é uma sistematização de elementos que se destacaram nas entrevistas – traçando, no máximo, algumas características e perfis –, o que pode fornecer subsídios para pensar as potencialidades e os entraves para a efetivação de uma educação antirracista.

Expectativas e demandas expressas por professores(as)

Um dos aspectos que verificamos mostra que parte dos(as) professores(as) solicitavam formação por se deparar com situações de racismo e não saber como lidar. É o que demonstra o relato de Rômulo:

Muitos relatos [de racismo na escola]. A grande maioria... apresentavam inclusive como demanda, ou justificativa da demanda de cursos, de pedir cursos, de pedir formação, de pedir palestras, justamente por conta de casos de racismo na escola. Que não sabiam como trabalhar. Ou tinham dificuldade de trabalhar. Racismo por parte de alunos com alunos, mas também professores que em algum momento sofreram esse tipo, na relação às vezes com outros colegas e muitas vezes com familiares também de alunos, né, que tinham esse tipo de comportamento. Mas tinha muito isso, e sempre uma ansiedade muito grande de, de achar que a gente teria a solução pra resolver aquilo. O que a gente tem é uma formação, uma solução, imediata, se couber é uma questão legal, você fazer um boletim de ocorrência e tal. Mas a solução pra fazer a pessoa deixar de ser racista, não se faz com o curso né, é mais ampla (Rômulo).

Em certas ocasiões, expressou-se um imediatismo por parte de alguns professores(as): sua expectativa era de que as formações fornecessem propostas prontas de trabalho. Segundo um dos relatos: as “pessoas vinham pros cursos com uma expectativa muito grande de que sairiam do curso com uma proposta de trabalho. E na verdade a nossa ideia era provocar, mexer com os conceitos pra que a gente junto pudesse construir essas estratégias de trabalho, né?” (Carla). A expectativa por “propostas de trabalho” relaciona-se, principalmente à demanda por metodologias pedagógicas.

[...] no começo [...] os professores colocavam muito assim: “A gente compreende os conceitos, a necessidade, mas a gente não consegue pensar como fazer”. Sempre tinha uma coisa... Acho que isso não é só pra temática étnico-racial, mas isso aparece muito na educação. Quando você começa a dialogar com produções de conhecimento que não estão sendo gestadas ali no espaço da escola, educadores e educadoras colocam: “Mas como que a gente trabalha, traduz isso nas salas de aula?”. Então tinha uma preocupação inicialmente muito grande com perspectiva metodológica de como fazer isso (Carla).

Verificando a necessidade de abordar possíveis metodologias, além do questionamento sobre como lidar com situações de racismo – já mencionado por Rômulo –, o Núcleo de Educação Étnico-Racial agregou esses dois elementos à proposta de formação continuada.

Acho que também podia citar que havia dois grandes temas que a gente trabalhava que um era como desenvolver a temática em sala de aula, quais os recursos didáticos, metodológicos em sala de aula, e a outra temática era como lidar com as situações de conflito, ou de preconceito, de xenofobia, de discriminação em sala de aula, então essa também um grande tema que a gente trabalhava. Então, metodologia, um tema, didática, recursos, e o outro era como lidar com os conflitos (Rodrigo).

Fabiana chamou atenção para o fato de que tais demandas indicam ausências na formação inicial de professores(as).

O que as pessoas não tinham noção era das metodologias e das teorias que poderiam ser apropriadas, uma vez que eles não tinham tido formação adequada ao longo da sua trajetória acadêmica para tanto. Então, havia essa compreensão deles de que precisa formar, se qualificar, entender melhor teoricamente, entender praticamente como seriam as metodologias e como seria a expansão do entendimento da lei para além da sala de aula (Fabiana).

Fabiana menciona não somente as metodologias, mas também as “teorias que poderiam ser apropriadas”. Com o desenvolvimento do trabalho de formação continuada, apresentam-se também demandas por abordagens de temas específicos, baseando-se principalmente nas experiências ocorridas nas Unidades Educacionais.

Agora, à medida que o processo vai avançando, o que a gente vai percebendo é uma demanda por temas mais específicos. Então, por exemplo, os professores iniciam trabalhos, têm algumas práticas aparecendo nos congressos, mas eles começam a falar: “Agora a gente precisa debater a questão da religiosidade, que é forte. Então quando a gente começou o trabalho étnico-racial, como é que faço? Como eu vou tratar orixá em sala de aula? Como eu vou tratar essa religiosidade?” Então eles vão trazendo demandas específicas. “Ah, tem se falado sobre racismo institucional”. Então acho que vão afunilando os temas dentro do debate com o tempo. Então você sai de um geral e de um como fazer e a partir das práticas vão surgindo alguns temas específicos. No final, a gente tinha muito isso: “Vocês podiam fazer um curso sobre esse tema, sobre genocídio...” Então eles iam dando as temáticas dos cursos. [...] A demanda inicial parte de situar muitos educadores do que a gente estava tratando e depois vai surgindo uma necessidade de afunilar. Era muito isso: as escolas colocaram principalmente nos PEAs, o Plano Especial de Ação, foram surgindo muitos PEAs com a temática étnico-racial. Então quando eles iam traçando os planos de estudos dos PEAs, surgiam temas mais específicos. Então foi tendo esse aprofundamento, saindo de questões mais elementares dos conceitos pra pensar a especificidade de acordo com determinada escola (Carla).

Este relato nos mostra uma mudança interessante no que diz respeito a demandas apresentadas por professores(as) ao longo desses quatro anos de gestão. O desenvolvimento de projetos pedagógicos e planos de formação na própria Unidade Educacional parecem contribuir para um aprofundamento no estudo sobre as relações étnico-raciais. Parte-se da demanda por metodologias e estudo de conceitos básicos para a reflexão sobre debates contemporâneos como o conceito de racismo institucional, por exemplo.

Compreendemos, no entanto, que esse movimento se refere a uma parte dos(as) educadores(as) e das Unidades Educacionais. Esse movimento só é possível onde efetuou-se uma sensibilização e um convencimento sobre a necessidade de implementar as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Veremos que se expressam diferentes posições no processo de

formação continuada, num cenário que nos apresenta desde educadores(as) engajados(as) na construção de uma educação antirracista até aqueles(as) que recusam o debate sobre o racismo no Brasil.

Percepções e concepções distintas

Quando perguntados(as) sobre o que os(as) professores(as) em formação continuada expressavam, vários professores(as) formadores(as) chamaram atenção para a diversidade de visões e posturas. Visualizamos, assim, diferentes formas de perceber e compreender a realidade, diferentes concepções sobre a existência ou não do racismo, sobre a necessidade ou não desse debate. Vejamos o relato de Rômulo:

Porque posso dizer que a maioria dos professores estavam bastante sensibilizados para esse debate. Tanto os professores negros quanto os professores brancos. Alguns professores negros ou brancos, a maioria negros, já tinham algum tipo de atividade que desenvolviam nas suas salas de aula. Outros não tinham, mas estavam sensibilizados pra isso, então assim, eu até fiquei surpreso, imaginei que tivesse mais resistência. Evidentemente tem uma parcela que tem resistência. Ou porque trabalha com o senso comum, de que isso não é um problema, que não tem no Brasil, racismo é uma bobagem que inventaram. Que é negro que é complexado e tal. Outros... por uma certa preguiça de sair da zona de conforto. Outros francamente racistas mesmo, que ficavam absolutamente incomodados de abordar esse tipo de assunto, e às vezes iam até para o enfrentamento. Faziam, querendo promover algum tipo de debate, normalmente debates muito desqualificados, porque essas pessoas... absolutamente desinformadas. Mas a ampla maioria muito sensível, e muito interessada, e querendo aprender, querendo compreender, e querendo colocar em prática (Rômulo).

Rômulo apresenta uma surpresa positiva em relação ao interesse por parte da maioria dos(as) professores(as) em estudar e debater educação para as relações étnico-raciais. Ainda assim, aparecem exemplos de professores(as) resistentes, que reproduzem a ideia de que o racismo não existe no país, provavelmente pautados no discurso de democracia racial que, como vimos no primeiro capítulo, alcançou o senso comum.

Outros relatos também indicaram diferentes compreensões por parte de professores(as), mesmo passando pelo processo de formação continuada.

O que eu posso te garantir é que essa compreensão, ela é fragmentada. Essa compreensão, ela é, digamos, mesmo após os cursos, é muito suscetível à compreensão política do professor, como esse professor entende politicamente a questão racial. Então, é possível você pensar que têm professores que fizeram os cursos, fizeram todas as formações, tudo, só que mesmo depois de tudo isso, ele chega no final do curso e diz pra você: “Não há racismo no Brasil” (Rodrigo).

Sílvio foi um dos entrevistados que mais se aprofundou nas diferenças de visão e postura dos(as) professores(as) em formação continuada. Quando perguntado sobre a concepção que eles trazem, nos falou sobre diferenças que verificou entre as várias Unidades Educacionais por onde passou como professor formador.

É bem difícil generalizar. Dá pra generalizar, mas sendo injusto. Por que injusto? Porque tinha, como eu disse, unidades onde a discussão era avançada porque nessa unidade o diretor, professores já tinham um trabalho desenvolvido, e tinha unidades onde o que a gente estava falando num primeiro momento era um absurdo. Então eles rechaçavam, entendeu? Então, é muito difícil. [...] Então, uma das primeiras coisas é: tem a ver com a geografia. Escolas nas áreas mais conservadoras, mais centrais, Vila Mariana, Pompeia, Pirituba, Lapa, zona sul mais pra Santo Amaro, Brooklin, Aeroporto e tal é um jeito. A cidade funciona de um jeito, as escolas funcionam de um jeito, os professores funcionam de um jeito. Entende como? É onde estão os cargos mais antigos, os professores mais velhos. Quanto mais central a escola tende a ter perfil de professor mais classe média, mesmo quando negros, são negros também mais de uma classe média média, entendeu? [...] Então, as escolas mais centrais com mais estrutura, mais apoio, professores mais velhos com perfil mais de classe média, então é uma coisa. Escolas de regiões industriais decadentes, então Santo Amaro, Ipiranga, Mooca, entende? É uma outra coisa. Aí escolas além dos rios, né? Além do Tamanduateí, saca? Escolas além dos rios, dos rios Pinheiros: Campo Limpo, Capela do Socorro na zona sul, M Boi, é outra coisa. Que é onde também há uma percentagem de professores ativistas, de professores sindicalizados, de professores ligados, alguns, a organizações locais, enfim, ativistas de movimentos culturais, entende? Esses professores, eles tendem a levar sua expertise política, artística, de articulação cultural pra dentro da escola, entende? (Sílvio).

Chama-nos atenção a compreensão apresentada por Sílvio, numa leitura geográfica da caracterização das Unidades Educacionais a partir das regiões da cidade. Ele não propõe generalizações, mas observa características mais presentes em determinados espaços, sugerindo outras possibilidades de investigação. Por exemplo, quais os impactos nas escolas das iniciativas realizadas no entorno, como saraus e oficinas culturais? Em outras palavras, como o território influencia na formação continuada e na elaboração de projetos voltados às relações étnico-raciais? Certamente não conseguiremos nos debruçar sobre essas questões nesta pesquisa, mas consideramos importante destacar esses apontamentos, que neste momento contribuem para adensar a compreensão de que existe na rede uma variedade de visões e posturas de educadores(as) sobre as relações étnico-raciais. A seguir, buscamos delinear aspectos fundamentais que conseguimos captar.

Sobre o conhecimento da Lei 10.639/03 e a compreensão de sua importância

Nossos(as) entrevistados(as) indicaram que os(as) professores(as) em formação continuada, em geral, conhecem a Lei 10.639/03. Considerando que o período tratado nessas

entrevistas inicia-se em 2013, temos um espaço de dez anos desde a promulgação da lei, tempo em que se desenvolveram cursos, foram publicados documentos – como vimos no capítulo anterior –, além de a lei ter sido inserida no conteúdo de estudo para os concursos públicos de profissionais da educação. Ou seja, por vias diferentes chegou a esses sujeitos algum conhecimento sobre a legislação que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Olha, em geral, quando a SME começou a dar os cursos, a lei já tinha alguns anos. Então, os professores já tinham mais discernimento sobre o que era a lei. Diferentemente dos cursos que eu tinha dado no estado muitos anos antes, uma década antes. Então, eles conheciam minimamente, tinham alguma noção. Não eram totalmente desconhecidos. Lógico, havia um ou outro que poderia não conhecer, mas de um modo geral, tinham algum entendimento de que tinha uma lei, que era preciso pensar a questão étnico-racial na escola, enfim. (Fabiana)

O conhecimento sobre a existência da lei, no entanto, é apenas um passo. Outro ponto fundamental reside no convencimento desses profissionais para que incorporem estudos e reflexões sobre as relações étnico-raciais em sua prática cotidiana.

Hoje você tem, talvez, mais pessoas convencidas, da lei, do que da época que eu fiz meu doutorado, isso com certeza. Mas totalmente convencidos, não. Principalmente porque existe uma resistência também, que não é só sobre a temática, que é: como é que eu vou alterar todo o meu plano de aula que eu estou fazendo há dez mil anos desse jeito, né? Que existe uma resistência. Inclusive de achar que não é, não cabe à minha disciplina (Ruth).

Entre conhecer a Lei e aplicá-la há um caminho bastante complexo. Ruth aponta, além da resistência ao debate sobre relações étnico-raciais, a indisposição para alterar os planejamentos tradicionalmente formatados ou para pesquisar sobre as possibilidades de abordagem a partir de determinada disciplina. Seu relato mostra, no entanto, um avanço no convencimento de professores(as) sobre a importância da Lei 10.639/03.

Patrícia trouxe uma visão um pouco distinta sobre o processo de convencimento. Depois do fim da gestão 2013-2016 não houve novo edital de contratação de formadores(as) em educação para as relações étnico-raciais, mas Patrícia voltou a atuar como formadora pela via da Educomunicação. Analisando o conjunto dessas experiências, hoje ela visualiza o desenvolvimento de certa resistência, que se pauta num questionamento à presença dos debates sobre racismo e antirracismo em diferentes espaços da rede.

A maioria entendia a importância disso até porque elas ainda não estavam tão, não tinham sido ainda tão demandadas como nos tempos de hoje. A gente não tinha no

início tanto esse discurso de “Eu não aguento mais falar sobre”, “Agora tudo é coisa de preto, tudo é coisa de oprimido”. Depois do Étnico atuando dessa lógica, eu acho que isso se tornou um chavão. Porque a gente de uma certa forma teve capilaridade pra chegar na rede toda. Porque era muita gente, você conseguia mandar muita gente pra muito lugar. E aí realmente todo mundo começou a ouvir, ouvir, ouvir falar sobre isso. E aí hoje a gente já tem esse tipo de discurso, coisa que antes não se tinha, sabe, pelo que eu me lembro, pelas minhas percepções também – e a minha memória pode estar prejudicada porque já faz alguns anos que isso aconteceu. Mas a minha sensação que ficou foi essa [...] (Patrícia).

Refletindo ainda sobre mudanças nos últimos anos a partir de suas experiências como formadora, a fala de Patrícia conflui para a afirmação de Fabiana, de que atualmente os profissionais da educação já conhecem a lei. Ela ressalva que essa constatação parte da experiência com professores(as) que se dirigem aos cursos optativos.

Eu acho que hoje é muito raro a gente ouvir alguém falar que: “Ah, não, não tem racismo no Brasil”. Eu não tenho me deparado com esse tipo de fala, principalmente na rede, falando aqui dessa nossa bolha. [...] Não ouvimos mais isso de uma maneira geral, pelo menos nas formações. Pode ser que se ouça isso nas escolas por parte de pessoas que nem estão aparecendo pra formação. Não sei se você tem ouvido isso. Esses dias, sábado, eu fui lá dar uma aula lá do Abdias na UNIFESP e tinha uma das alunas que é professora da rede há quatro anos numa escola, numa EMEI. E ela falou isso pra mim: “Mas eu tenho colegas que falam que não sabem, nunca ouviram falar dessa lei”. Aí eu fiquei bem preocupada porque era uma crença que pra mim já era ok que todo mundo sabia (Patrícia).

Fica uma questão, que não poderemos verificar neste momento, sobre possíveis diferenças no nível de conhecimento a respeito da Leis 10.639/03 e 11.645/08 – e por que não sobre o próprio convencimento – entre professores(as) que frequentaram e aqueles(as) que não frequentaram cursos de formação continuada sobre relações étnico-raciais.

Patrícia chamou atenção ainda para a necessidade de aprofundamento sobre o próprio conceito de racismo nos processos de formação continuada, pois ainda nota muita confusão.

As pessoas sabem, mas eu também não sei até que ponto as pessoas entendem o que é racismo de fato. Porque a mesma pessoa que fala que o Brasil é racista também fala que o negro é racista. Então, essas mentalidades podem coexistir dentro daquele cérebro. É um outro lugar, é um outro ponto que a gente ainda precisa chegar com mais qualidade, do conceito, que eu acho que a gente ainda não chegou. Eu acho que a gente está caminhando pra isso (Patrícia).

A fala de Patrícia nos faz pensar na complexidade do desafio lançado pelo Núcleo no início da gestão em 2013 com o curso introdutório pautado em conceitos básicos como racismo, discriminação, preconceito, estereótipo, entre outros. Cinco anos depois, Patrícia ainda detecta incompreensões entre os(as) professores(as) sobre o que é o racismo. Isso reafirma nossa compreensão de que não basta saber da existência da lei e incorporar certos

conteúdos aos planejamentos pedagógicos. É mais que necessário estudar e discutir profundamente sobre o significado do racismo na formação da nossa sociedade – em nossa visão, é necessário desenvolver de forma sistemática, no processo de formação continuada, um debate sobre as bases, expressões e consequências do racismo estrutural.

Professores(as) engajados(as) na educação antirracista

Ao longo do trabalho destacou-se a existência de iniciativas individuais ou de pequenos grupos nas Unidades Educacionais, pautadas na necessidade de efetivar uma educação para as relações étnico-raciais. São educadores que compreendem a importância da Lei 10.639/03

Primeiro, assim, foi possível detectar muitas atividades que já estavam sendo desenvolvidas de forma individual, por iniciativa de professores e professoras. Muitas atividades, e atividades muito lindas, muito bacanas, muito consistentes do ponto de vista pedagógico, muitas atividades assim. E o retorno, depois dos cursos, das palestras, oficinas e etc. Também foi possível detectar, principalmente através do Novembro Negro [...] era garantido um espaço para o relato de algumas experiências [...] Algumas experiências que eram resultado imediato dos grupos, dos cursos. Outras que já existiam que foram aprimoradas (Rômulo).

A compreensão sobre a necessidade do combate ao racismo e o papel fundamental que a educação tem a cumprir nesse sentido apresenta-se em uma parcela dos(as) professores(as) da rede. Muitas vezes, as experiências anteriores à prática docente influenciam para que assumam tal postura. Em alguns casos, são professores(as) que já buscaram formação sobre relações étnico-raciais por outros meios; em outros casos, ainda que tenham pouco conhecimento sobre o debate, mostram-se sensibilizados e abertos a ampliar seus conhecimentos.

Tem o perfil de professor muito engajado, que está realmente preocupado, que aquilo é uma temática que toca ele. Às vezes, é um professor negro, que tem consciência. Às vezes, é um professor branco, que ou é da umbanda e do candomblé, ou tem marido negro, filho negro. Ou tem alguma proximidade, entendeu? [...] Às vezes pode até não ser. Estou falando de algumas pessoas que me vieram na cabeça, aqui que eu lembrei [...] Mas são professores que tem sensibilidade para aquilo. Alguns tem inclusive formação, estudam. Outros não têm muita formação, mas estão ávidos por informação. Então eles vão para esses cursos, querendo ouvir, querendo participar, querendo narrar suas experiências, querendo expor seus pontos de vista, os autores que gostam, as discussões que os interessam e vão enriquecendo (Ruth).

Dentre esses(as) professores(as) mais engajados(as), Sílvio destacou uma parcela que desenvolve uma trajetória na academia e mantém-se atuando na rede, qualificando sua

reflexão e prática pedagógica. A presença desses(as) profissionais nos momentos de formação continuada contribui para a ampliação e aprofundamento dos debates.

Entretanto, tem também professores e professoras jovens que saem da faculdade, da Graduação, vão pro mestrado, continuam na rede, continuam trabalhando, são professores pesquisadores. J. M., menino geógrafo, vindo do Rio, se fixou lá na zona sul, foi pro mestrado em Geografia, terminou o mestrado, foi pro doutorado, está lá trabalhando, fazendo o trampo dele na unidade escolar. Então, quando você está no curso, numa escola Jardim, Parque Arariba com ele, o curso flui, porque o cara está ali [...] ele dá aula junto com você, está fazendo. A companheira dele, C. A. idem, a irmã dela, é uma família de ativistas pretos da quebrada, morando no limite do Embu das Artes com o Valo Velho e atuando em toda região. Quer dizer, então tem esses perfis: de educadores pesquisadores, acadêmicos ou não, porque tem muitos que não estão pesquisando diretamente na academia, mas estão produzindo material pedagógico. Então, a C., ela entrou no mestrado esse ano, mas estava lá produzindo material pedagógico, produzindo saber, acumulando material, ela, a irmã e esse companheiro que é o J. (Sílvio).

Em algumas situações, a existência de educadores(as) engajados(as) e o desenvolvimento de um trabalho sistemático de formação em determinada região agrega pessoas e forma grupos diferenciados, com acúmulo de estudos, debates e práticas.

Uma experiência feita lá em Pirituba nessa circunstância que eu te falei que tinha como facilitador [...] o E. S., sociólogo de formação, parceiro contemporâneo meu da PUC, também ingressou na rede e que mantém na rede um excelente trabalho formativo ao longo do tempo, independente da gestão. Ele tem lá um grupo, eles têm um GT na região ali do limite do oeste com o norte, Pirituba, Limão e pá. Então, se você vai pra uma formação onde estão essas pessoas, é maravilhoso, saca? É muito tranquilo pra trabalhar (Sílvio).

Provavelmente, entre esses(as) profissionais devem existir diferentes concepções acerca do debate sobre relações étnico-raciais, aspecto que não conseguimos alcançar nesta pesquisa. Para isso, seria necessária a realização de entrevistas com esses sujeitos. Mas o que podemos delimitar aqui é uma concepção mais geral, que revela um convencimento sobre a necessidade de implementar a Lei 10.639/03 e a importância da formação continuada nesse contexto para qualificar tal prática. A sensibilização é um aspecto importante, mas não suficiente: esses(as) profissionais revelam um engajamento na busca e na produção de conhecimentos, mobilizando-os para a concretização de uma reeducação para as relações étnico-raciais.

Boa intenção e reprodução de estereótipos

Como afirmamos acima, não basta a sensibilização para concretizar ações para a reeducação das relações étnico-raciais. Como sensibilização, estamos entendendo a noção de que é preciso abordar o racismo no processo educativo. A investigação sobre o processo de formação continuada nos indica que os(as) próprios(as) educadores(as) precisam ser reeducados para as relações étnico-raciais, o que envolve mais do que sensibilização, o estudo e a compreensão sobre as bases do racismo e as principais proposições do antirracismo, expressas, por exemplo, nas DCNERER.

Detectamos nos relatos alguns casos em que professores(as) apresentaram a disposição de tratar das relações étnico-raciais, mas apresentaram visões rasas e equivocadas, indicando desafios para o processo de formação continuada. Vejamos a situação relatada por Ruth:

[...] todos os meus cursos, no final, eu pedia para eles fazerem no último encontro a elaboração de um início de um projeto ou com uma temática, ou pra uma atividade, que eles pensassem em fazer com o que foi discutido no curso inteiro, com os alunos deles. Aplicar na realidade. Era uma tentativa de, sei lá, deixar alguma coisa que depois eles pudessem minimamente levar para a escola. E aí uma das alunas era, ela era uma aluna aplicada, que participava e falava. Mas quando ela falou nesse dia, eu quase sentei, deu vontade de sentar no meio da aula e chorar, porque... eu falei, falei, falei, e parece que eu molhei no deserto, né? [...] Porque uma pessoa tão dedicada, que fez tantas perguntas, ter feito essa proposta... Onde foi que eu não consegui fazer ela entender? E eu fiquei com aquele questionamento na cabeça.[...] a proposta dela era fazer um concurso de beleza com os alunos. Mas não da beleza física, mas da beleza interior. Pra trabalhar, a questão étnico racial... [...] E aí ela entrou nessa discussão que todos somos iguais, porque o que importa é o que a gente é. Aí o diretor queria levantar e falar: “Você não entendeu p... nenhuma!” (risos). Eu falei: “Não, calma, deixa que eu falo”. Aí eu falei: “Olha... eu acho importante essa valorização do caráter da pessoa”. [...] “Mas só que você não pode fazer um concurso de beleza interior. Porque se você for lidar com o problema da discriminação do corpo negro, e das feições negras, dentro da educação infantil, falando para essa criança que o que importa é o que ela sente por dentro e não o que ela é por fora, você vai trazer um problema muito sério, que é o problema de desvalorizar o que ela é. Você tem que dizer pra ela que os traços dela são bonitos. São belezas diferentes, mas são tão bonitos quanto. [...] Porque o reconhecimento que você quer não é o reconhecimento da sua boa alma. É o reconhecimento do seu corpo. Do teu cabelo”. Ela ficou pensando, ela tentou argumentar ainda. [...] Aí no final, ela falou: “Acho que estou começando a entender” (Ruth).

A situação apresentada nos revela uma professora inserida num curso de formação continuada em que se mostrou interessada e atenta. Ainda assim, ao final, sua proposta expressa uma visão de senso comum: a afirmação de que somos todos iguais. A proposta de um concurso de beleza interior demonstra ainda uma incompreensão sobre um dos aspectos do racismo que diz respeito à desvalorização das características fenotípicas da população negra. Esse caso nos faz refletir sobre o quanto é difícil e complexa a desconstrução de visões constituídas ao longo da vida das pessoas – visões que expressam, por sua vez, o alcance da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial. Afinal, no raciocínio da

professora, “somos todos iguais”, ela não consegue conceber a ideia de que as pessoas negras também são belas, tendo de recorrer a qualidades interiores.

Rômulo também nos trouxe um relato a partir do qual reafirmamos a compreensão de que não bastam boas intenções. A partir do que era contado nas escolas e nos cursos ou apresentado nas mostras, ele revela situações bastante problemáticas – que existem concomitantemente a outras experiências exitosas e bem fundamentadas, é importante ressaltar.

Agora nessas, nesses relatos, e às vezes no Novembro Negro, mesmo nas escolas, existia algum evento que nos convidavam principalmente no mês de novembro e tal. Nós tínhamos algumas decepções. Porque a gente fazia, de repente, tinha todo um curso que falava sobre a história, sobre a formação ideológica. Curso de três, quatro meses, aí chegava no final do curso, a professora resolvia fazer um teatrinho com as crianças acorrentadas, e fazendo o papel lá, e o outro chicoteando. Uma coisa que (risos) na nossa compreensão é um retrocesso, e que não entendeu, que o que nós sempre colocamos é que a história do negro não se resumia a escravidão, né? E a denúncia da escravidão é importante, mas não dá pra limitar toda essa discussão à questão da escravidão. E repetindo coisas que se fazia há quarenta, cinquenta anos atrás, que é fazer teatrinho com negro apanhando [...] Mas são exceções. Outras coisas também, que o pessoal que abordava a questão indígena, que eles ficavam indignados, no dia do índio, os caras vinham fazer aquelas coisas, colocavam os índios americanizados que não tinham nada a ver com índios brasileiros. Dançando lá (risos) a música da Xuxa, um negócio meio horroroso. Mas enfim, é um pouco a realidade que a gente enfrenta, que a gente está disputando ideologicamente dentro do espaço da educação (Rômulo).

Este trecho da entrevista de Rômulo reforça um elemento apontado por Ruth, que é a existência de educadores(as) em formação continuada que ao final do curso expressam pouca ou nenhuma compreensão sobre a abordagem apresentada. As propostas que trazem seguem baseando-se no senso comum. Ainda que seja uma minoria, como indica Rômulo, nos chama atenção essa dificuldade expressa por educadores(as) bem intencionados(as), que parecem carregar concepções tão arraigadas que as problematizações propostas pelos professores(as) formadores(as) demoram a provocar algum impacto em suas reflexões.

O “teatrinho com negro apanhando” nos remete ainda a uma questão fundamental: a abordagem sobre o processo histórico. Já mencionamos esse elemento na análise de concepções dos(as) integrantes do Núcleo e dos(as) professores(as) formadores, mas anunciamos que na análise das concepções de professores(as) e gestores(as) esse aspecto apareceria novamente. Este caso nos faz lembrar da abordagem apresentada nas DCNERER sobre o período escravista, como destacamos anteriormente. A historiografia já produziu estudos que desconstruem a imagem do negro reduzido a escravo e revelou os significados dos processos de resistência à escravidão. Além disso, é necessário destacar que a experiência

histórica da população negra não se restringe à experiência da escravidão. Ou seja, além dos processos de luta e “reunamização” através da rebeldia (MOURA, 1983), antes e depois do regime escravista, a população africana e afrodescendente empreendeu contribuições valiosas à humanidade – e isso precisa compor o repertório de professores(as) em seus planejamentos.

A decepção de Rômulo ao deparar-se com a persistência de práticas que reforçam estereótipos e apresentam uma visão tradicional e eurocêntrica da história expressa a compreensão, por parte dos(as) professores(as) formadores(as), da perspectiva apresentada e sistematizada nas DCNERER. Mais que compreender, estes profissionais posicionam-se num contexto que Rômulo chamou de disputa ideológica no espaço da educação.

Resistências e tensionamentos

Além dos dois perfis apresentados – professores(as) engajados e professores(as) com disposição para realizar práticas sobre relações étnico-raciais, mas ainda baseados em visões do senso comum –, identificamos um terceiro perfil, marcado pela resistência a admitir a necessidade de uma educação antirracista. Como veremos, há diferenças entre as compreensões apresentadas por professores(as) nos próximos relatos, mas o que nos chama atenção é um aspecto em comum: uma concepção de recusa à luta antirracista, baseada na ideia de que o racismo não estrutura a nossa sociedade – alguns negando diretamente a existência do racismo no Brasil, outros admitindo sua existência, mas abrandando-o. Em várias entrevistas, localizamos tensionamentos nos espaços de formação: por um lado, a tentativa de explicitar o funcionamento do racismo e a reafirmação da necessidade da Lei 10.639/03; por outro, posturas como indiferença, questionamento, chegando, em alguns casos, a uma postura de enfrentamento.

Começamos pelas manifestações mais indiretas de resistência, expressas no olhar ou numa suposta falta de atenção no momento de recepção dos(as) formadores(as). Uma das integrantes do Núcleo, por exemplo, relatou: “O máximo que as pessoas faziam era pouco caso mesmo, mas isso a gente já está acostumado, porque a gente é pobre, né? O tempo todo a gente teve olhares tergiversados” (Alessandra).

Contando sobre um curso que ministrou num CEU da zona sul de São Paulo, um professor formador apresentou a seguinte narrativa:

Teve vezes que eu cheguei e a sala não estava separada, me botaram num porão. Havia uma espécie de uma má vontade, de ter que ficar procurando a pessoa

responsável. “Não está no calendário... Putz, ah, que chato”. E as pessoas lá esperando... (Sílvia).

Outras experiências revelam a resistência de forma mais direta. Por uma experiência de Ruth ao visitar uma Unidade Educacional em que a gestão se interessou pela contribuição de um(a) professor(as) formador(a) na escola, mas os(as) professores(as) não demonstraram a mesma postura:

A diretora nesse dia ficou muito chateada, porque boa parte dos professores estavam muito resistentes à fala e à formação. E muito questionamento de que raça não existia, que só existe uma raça, a raça humana. Uma resistência muito grande à existência do racismo. Eu acho que a escola lá tinha problemas muito sérios. A gente deu essa formação, mas depois eu nunca mais voltei. Então eu não sei muito bem, como foi, ou como lidaram com essa experiência depois... (Ruth).

Discorreremos, no primeiro capítulo, a respeito do debate sobre raça, demonstrando a sua validade como conceito sociológico. Apontamos ainda que se utiliza a não existência de raças humanas no âmbito da biologia como tentativa de caminho de fuga em relação às discussões sobre racismo e antirracismo. É o que podemos visualizar neste caso. Mais uma vez, verificamos que ainda não se alcançou entre uma parcela dos(as) educadores(as) a compreensão sobre conceitos básicos, como raça e racismo. Ao mesmo tempo, tal resistência nos faz refletir sobre o quando o racismo está impregnado na instituição escolar. Negar a existência de raças não significa que aquela escola não seja cenário para uma série de conflitos étnico-raciais. Na verdade, o silenciamento e o movimento contrário ao debate aprofundam ainda mais o problema. Numa sociedade estruturalmente racista, o racismo expressa-se nas instituições, dentre as quais a instituição escolar. A transformação dessa situação só pode iniciar com o convencimento e engajamento de toda a equipe escolar. Enquanto estivermos no lugar-comum de “não existe raça”, o racismo reproduz-se sem sequer esse fato ser problematizado.

Carlos também apresentou situações em que a gestão da escola buscava promover o estudo e o debate, enquanto professores(as) mostravam-se resistentes³².

E por vezes, a gestão era mais sensibilizada ao tema e em trazer isso pra escola e a equipe de professores, por vezes, estava ainda no senso comum intelectual mesmo.

³² Chamamos atenção mais uma vez: não se tratam de generalizações, mas de verificações de situações variadas. Na análise sobre as concepções de gestores(as), veremos que também ocorrem situações inversas: professores(as) tomam iniciativa para um trabalho em educação para as relações étnico-raciais, enquanto gestores(as) resistem a esse movimento.

Por vezes: “A escola trata todos iguais, graças a Deus”; “Vocês estão inventando, falar disso vai provocar o racismo, a discriminação”. Assim, estou fazendo uma leitura grosseira e rápida, mas no geral há uma dificuldade de esse tema ser trabalhado dentro do currículo de uma maneira transversal. Então, a gente insistia sempre nas leituras pra provocar justamente a formação. Então, sempre antes da JEIF a gente mandava um texto pra escola pra que houvesse essa leitura prévia dos professores. Quando não, a gente fazia a leitura em própria JEIF. Mas ainda era uma temática pouco discutida, assim, dentro das escolas que a gente passou nessa gestão. E a percepção era sempre uma percepção de um fenômeno... Por vezes, o social, a dinâmica social tomava mais conta das discussões do que a dinâmica étnico-racial. Então, às vezes uma incongruência e um não saber sobre esses conceitos. E a gente ficava levantando hipóteses se fazia parte da formação inicial do professor, se era a dinâmica do cotidiano escolar que acabava fazendo ele não perceber. Mas se a gente for fazer um traço geral, a percepção era ainda ínfima do tema étnico-racial (Carlos).

Destacamos na fala de Carlos a verificação de uma interpretação sobre as desigualdades pautando-se somente em aspectos de classes sociais, ignorando ou minimizando a dinâmica das relações étnico-raciais. Essa tendência manifestou-se inclusive entre professores(as) de um perfil progressista, mas resistentes a compreender o peso do racismo na estruturação da sociedade brasileira.

Aí, sei lá, uma professora de origem japonesa, de uns 60 anos, ativista antiga do movimento socialista e pá, [...] enfim, na sala de aula com a doutrina da luta de classes e “Eu reconheço o racismo, mas...”. Enfim, uma profunda resistência para assimilar a ideia de que o racismo no Brasil é estrutural e estruturante. Então, um confronto mesmo, mas um confronto com respeito, um confronto com argumento, um confronto em torno de valores e visões teóricas que não são estranhas pra alguém que tenha a minha formação. Mas ao mesmo tempo, uma certa forma cristalizada de não ceder espaço pro avanço do debate, da reflexão, entende? Então, essa é uma experiência (Sílvia).

Este relato expressa um debate mais aberto, embora com entraves. Em outras situações, as discussões tomaram contornos mais tensos. Ao relatar experiências de tensionamento na formação continuada, Alessandra revelou exemplos de reprodução do senso comum, como a afirmação de que racismo não existe. Chamou atenção ainda para a importância do debate conceitual compreendendo, no entanto, que nem todos(as) os(as) professores(as) irão se convencer.

Mas em alguns momentos eles nos atacavam, com aqueles jargões que a gente já sabe, né? “Racismo não existe, só existe porque vocês estão falando”; “Mas preto é tão lindo, mas alguns pretos se vitimizam”; “Ah, porque o índio que mora ali, coitado, ele não é índio, ele é favelado, ali no Jaraguá”. Então você tinha que fazer toda uma discussão conceitual com essa pessoa. Talvez não para convencê-la, por que talvez a pessoas já estava tão... tem uma firmeza conceitual, uma defesa, dessa visão de mundo aí, que na verdade o que você está fazendo é disputando a consciência dos que estão ouvindo. Então, você não vai conseguir convencer, e formar todo mundo, é impossível. Mas você pode jogar elementos aí, pra problematizar a fala das pessoas e fazer uma discussão saudável (Alessandra).

Chama atenção a noção de Alessandra sobre a necessidade de desenvolver o debate, ainda que o(a) educador(a) que apresenta uma visão oposta não se convença da importância da educação para as relações étnico-raciais. Nesses casos, o(a) formador(a) tem o desafio de aproximar outros(as) educadores(as) ao debate, buscando minimizar o alcance de discursos contrários à luta antirracista. Vejamos outra situação de tensionamento que também nos remete a essa questão, dessa vez relatada por Sílvio:

Um diretor pastor evangélico, cheguei pra dar formação, ele com a Bíblia embaixo do braço veio e lançou várias questões, várias, várias questões. A interpretação de Cã, várias, várias, várias. Alguns professores vão na dele, outros não vão. Um certo professor, também coadunado com esse professor, me lança uma questão sofisticada, assim, esse cara provavelmente com formação em teologia. E aí eu dou uma resposta, dou duas, dou três e o cara está ali no confronto mesmo, porque pra ele eu sou um agente invasor, entende? Aí num dado momento, eu falo: “Olha, dá a aula”. Aí ele ficou profundamente ofendido, ele queria brigar comigo porque parece também que tinha um perfil de militar, alguma coisa assim. A partir da aula seguinte, ele vai com o tablet e fica o tempo inteiro com o tablet. O diretor simplesmente saiu das aulas, não foi mais. Mas esse professor, ele passou a me afrontar dessa forma. E eu como ao longo do tempo, enfim, fui enfrentando vários tipos de coisa, fiz lá meu trabalho. Mas não com adesão ou com pouca adesão, porque os professores também não confrontam, entendeu? E aí você encontra ambientes extremamente hostis, entendeu, de uma escola pra outra. Por isso eu acho muito difícil estabelecer um perfil (Sílvio).

Este trecho da entrevista de Sílvio demonstra de forma muito concreta que a efetivação de uma educação antirracista passa por caminhos conflituosos, necessariamente. A resistência à presença do professor formador na Unidade Educacional indica de forma bastante explícita a resposta negativa de uma parte dos educadores em relação à inserção do debate sobre racismo e antirracismo na educação. Em nosso entendimento, mais uma indicação do racismo estrutural, que se expressa na instituição escolar inclusive quando esta se recusa a olhar para si mesma, a rever o seu papel na reprodução do racismo.

Insistimos em observar os relatos principalmente porque nos indicam aspectos da complexidade do processo de formação continuada em educação para as relações étnico-raciais. São diferentes sujeitos, com diferentes experiências de vida, posições políticas e ideológicas divergentes atuando num campo de debate em que podemos captar aspectos de suas concepções. No caso anterior, o grupo de professores(as) em geral parece silenciar-se frente a um gestor que mistura a doutrina religiosa que segue e a sua função em cargo público.

Trazemos outro relato de Sílvio, que apresenta uma situação um pouco diferente da anterior. Embora também permeada por tensionamento, no caso seguinte Sílvio identifica em

um professor um discurso mais político, localizado à extrema direita, indicando elementos que se plasmaram na realidade política nacional cerca de dois anos depois.

Mas também ocorreu já naquele contexto de pessoas esboçando um tipo de confronto do Escola sem Partido, que é diferente desse pastor diretor. O pastor diretor é o perfil de um militante religioso que está ali defendendo uma doutrina religiosa de verdade. Teve um cara no Campo Limpo, que esse fazia um confronto efetivamente de narrativa ideológica, política. Era um pré-bolsonarismo naquele tempo. Um professor negro... Interessante, muito interessante. É, já uma discursividade antipetista anunciando a emergência de uma coisa que estava sendo gestada. Isso lá em Campo Limpo [...]. Ele reconhecia o racismo, mas também achava que nos negros havia também muito do discurso que tem na internet de dizer que muito é mimimi, é vitimismo. Muito de dizer que racismo existe, mas quando a gente também assimila o racismo e fica nesse lugar, isso é coitadismo. Então já tinha isso. Mas um prenúncio de um sentimento antipetista verbalizado: “Até então vocês estão aqui, mas vocês sabem que isso vai acabar, vocês vão sair... porque o que está faltando mesmo é um militar”. Ele já tinha esse prenúncio. Já tinha essa coisa do autoritarismo (Sílvio).

A narrativa de Sílvio nos chama a refletir sobre os desafios no que tange à implementação da Lei 10.639/03 e às práticas de formação no cenário nacional atual, em que se difundem com tanta força os discursos de autoritarismo e ódio, chegando inclusive ao ambiente escolar. As tentativas de cerceamento da prática docente, como o Escola sem Partido, significam um ataque a todo debate sobre relações étnico-raciais, relações de gênero, sexualidade etc. Não conseguiremos desenvolver aqui contribuições significativas para pensar caminhos frente a esse cenário, mas parece-nos necessário indicar a importância ainda maior na situação atual de espaços de formação continuada, que promovam estudo, reflexão, debate e formulação de planos para manter de pé experiências de educação antirracista a partir de cada Unidade Educacional, diretoria de ensino, secretaria de educação.

Compreendemos que os tensionamentos expressos nesses relatos confirmam que a educação para as relações étnico-raciais passa necessariamente por embates e conflitos. A aplicação da Lei 10.639/03 implica no combate ao racismo a partir do campo da educação. Em nossa compreensão, envolve o questionamento às bases de constituição da própria sociedade brasileira, se entendemos que vivemos numa sociedade estruturalmente racista. Uma perspectiva de tal magnitude não se efetiva em processo harmonioso ou somente com um discurso de valorização da diversidade. Efetivar uma educação antirracista passa por colocar o dedo numa ferida de mais de cinco séculos, questionando hierarquizações e privilégios. Um caminho inevitavelmente tenso.

Concepções de gestores(as) sobre as relações étnico-raciais: o lugar mais conservador

Visualizamos anteriormente experiências em que a gestão de algumas Unidades Educacionais se mostrou sensibilizada e, por vezes, até mais convencida que o corpo docente da necessidade de elaborar projetos de educação para as relações étnico-raciais. Em alguns casos, nos cursos também se expressaram profissionais em cargos de gestão com experiências de vida e conhecimento, posicionando-se no campo antirracista. Uma das professoras formadoras lembrou-se de um caso: “Em um dos lugares que eu fui, uma gestora trazia umas questões muito importantes pra gente pensar. [...] Estou falando dessa gestora porque ela era mulher negra, militante. Isso de uma certa maneira fazia com que ela olhasse algumas coisas...” (Juliana).

Embora tenhamos verificado exemplos de gestores(as) sensibilizados(as) e comprometidos(as) com a educação para as relações étnico-raciais, prevaleceram relatos que expressam uma resistência ainda maior por parte desses(as) profissionais, se comparada à situação entre professores(as).

Antes de discorrer sobre as expressões de resistência ao debate – que compõe a maior parte dos relatos sobre concepções de gestores(as) – vejamos dois casos.

O primeiro caso indica a existência, assim como entre professores(as), de uma localização intermediária: aquele(a) profissional que se dispõe a desenvolver um trabalho sobre relações étnico-raciais, mas ainda se baseia em noções de senso comum. É o que chamamos anteriormente de “bem intencionados(as)”, porém reprodutores(as) de estereótipos.

Às vezes, o diretor falava: “Ah, porque [...] a gente está trabalhando com a ‘lei dez mil’ aqui na nossa EMEI, então a gente fez uma instalação”. Eu falei: “Nossa diretora, que legal”. Ela falou: “É, a gente montou um navio negreiro” (risos) [...] E aí, a gente vai discutir conceitualmente: “Não, a proposta é ótima, trabalhar com as linguagens artísticas. Só que a gente precisa só refinar algumas coisas aqui, pra não acabar estereotipando mais”. Então, você tinha que ter essas malícias também, para ler o cenário e propor uma formação que fizesse sentido. Porque seria muito mais fácil falar: “A senhora é louca, senhora diretora”. Mas não. Porque a gente estava fazendo um trabalho formativo, educativo de reeducação das relações étnico-raciais (Alessandra).

O caso relatado por Alessandra expressa a existência, também entre gestores(as), de uma visão da história em que o negro se restringe ao lugar de escravo. Nessa abordagem não se enfatiza a resistência à escravidão e não se apresentam elementos sobre a história de africanos e afrodescendentes antes e depois do regime escravista, como já problematizamos anteriormente. A postura de Alessandra demonstra uma preocupação em estender a formação

continuada aos gestores(as), compreendendo que estes cumprem um papel central nas escolas em que atuam, podendo contribuir ou dificultar o desenvolvimento de estudos e projetos.

Outro caso apresenta a postura de um gestor que admite a existência do racismo na sociedade, mas entende que ela não se reproduz dentro da “sua” Unidade Educacional.

Há professores e diretores como um certo diretor de uma unidade de Campo Limpo que dizia que o racismo era um problema da sociedade, que tinha racismo na sociedade, mas na escola dele não. Então tem um pouco disso do diretor pavão que acha que a sua escola é uma ilha de excelência no meio de um caos social, político e educacional. Então tinha esse tipo de coisa [...]. Porque dentro da escola dele todos eram tratados com igualdade, o discurso chavão da noção de democracia e igualdade de tratamento, enfim (Sílvia).

Admitir a existência do racismo na sociedade e sua inexistência em determinada Unidade Educacional parece-nos uma grande incongruência. Como pode a escola se blindar e garantir que o racismo não passe por seus portões, se os indivíduos que ali estão são formados numa sociedade racista? Entendemos que mesmo em escolas em que se desenvolve uma educação antirracista podem ocorrer expressões do racismo, ao que a instituição irá responder sistematicamente, se estiver de fato comprometida e bem preparada em relação à formação de seus profissionais, a elaboração de projetos sistemáticos etc.

Localizamos experiências nas Unidades Educacionais em que os(as) professores(as) enfrentaram uma postura dificultadora do debate sobre relações étnico-raciais por parte da gestão. Ester contou, por exemplo, sobre sua experiência como professora na rede antes de integrar o Núcleo:

Encontrei parceiras, assim, ainda bem, nesse meio, a professora E., professora S., foram bem importantes pra fazer isso na minha unidade. A despeito da minha diretora à época, que dizia assim pra mim, nas reuniões... aliás a reunião final de 2012 me marcou muito, porque a gente estava fazendo avaliação, e aí pensando temáticas para o PEA do ano seguinte. E ela disse em alto e bom som na reunião: “Vê se ano que vem vocês não vão na ideia, né, dessa pessoa”, e me aponta, dizendo assim: “que vem com esses assuntos casca de ferida” (Ester).

O Núcleo de Educação Étnico-Racial verificou a necessidade de um processo amplo de formação de gestores – coordenadores(as) pedagógicos, diretores(as) e supervisores(as) – principalmente por conta dos relatos de professores(as) que frequentavam os cursos oferecidos nas DREs e narravam dificuldades para implementar projetos nas escolas devido à resistência da gestão. Assim, em 2016, ocorreu o curso para gestores(as), abordando conceitos relacionados às três áreas de atuação do Núcleo (afro, indígena e imigrantes).

As observações que apresentamos a seguir baseiam-se nessa experiência. Começamos por Patrícia, que chama atenção para o cenário de trabalhos solitários de professores(as) frente à indiferença ou resistência aberta da gestão:

A gente percebia que o gestor ou gestora não tinha comprado mesmo a briga, o quanto que, infelizmente, o discurso do professor que vai batalhar sozinho é real. Porque aí você via gente que vinha pra assinar a lista e vai embora, sabe. Isso, supervisor fazendo. Eu tive caso de supervisora no celular o tempo todo: “Ah, eu estou trabalhando. Não posso ficar... me obrigaram a estar aqui, mas vida lá fora... estão me demandando”. Quando chega, já pede licença pra ficar no Whatsapp... “Trabalhar daqui”. Você fala: “Gente, não é possível que você não consegue parar três horas do seu dia pra uma formação” (Patrícia).

Mais que um desinteresse, o relato de Patrícia indica um desprezo de alguns gestores(as) perante à formação continuada. Em alguns casos, houve profissionais que verbalizaram estar no curso somente pela obrigatoriedade, já que todos(as) os(as) gestores(as) foram convocados(as) via publicação do Secretário Municipal de Educação, como vimos anteriormente.

Lúcia chamou atenção para a postura de profissionais em cargo de supervisão: “Supervisoras eram as mais apáticas. Apáticas. Estavam distantes, longe, mal olhavam pra gente” (Lúcia). Relatando ainda a experiência no curso com gestores, ela narrou:

Distantes, com um certo sentido de “eu não tenho nada que aprender com você”, “não há nada que você vá me dizer que eu já não saiba”. Então, já chegam colocando isso de primeiro plano. Então, no meu caso eu tive situações inclusive de ter que levar pra coordenação do Núcleo, de gestor [diretor] que veio apontar o dedo na minha cara: quem eu era pra falar tal coisa e tal coisa? Porque se sentiu diretamente... À medida que eu chamava a participação, solidariedade maior, de uma escuta mais atenta, que ali todos eram educandos e educandas [...] Essa pessoa se sentiu ofendida e veio colocar a branquitude dela pra cima de mim [...] o que ela queria dizer era que ela era superior. Não importava que eu pudesse estar trilhando um caminho de estudo, de pesquisa como doutora etc. (Lúcia).

O embate direto com um gestor em formação continuada também foi vivenciado por Carlos:

Com gestores na DRE Butantã, me lembro que a gente estava trabalhando o tema identidade. Era isso, um texto do Stuart Hall pra discutir identidade. Num determinado momento da formação, um dos supervisores me questiona e diz: “Mas onde vocês querem chegar com essa discussão?” E aí eu pergunto a ele: “O senhor não conhece a discussão dos diálogos interdisciplinares, a revisão do currículo, a descolonização, as duas leis?” E ele: “É, eu sou obrigado a conhecer porque eu sou um supervisor”. Eu disse: “Olha, essa é uma fala infantil do senhor”. E ele: “O senhor está me chamando de criança?” Eu falei: “Não. Estou chamando o senhor de idiota”. E aí isso causou um frissom dentro da plateia. Eu retomei, agradei, pedi desculpas e disse: “Percebe? Aqui a gente está tendo um enfrentamento da dinâmica

racial brasileira”. Ele dizia: “Eu sou supervisor”. E eu: “Eu sou doutor”. Perceba: um homem branco e um homem negro falando, fazendo uma discussão e a gente não consegue visualizar o que há por detrás dessa discussão. Eu me lembro que foi a primeira vez em que, assim, uma situação de desconforto, de conflito reverberou e aí a gente partiu pra discutir o que era democracia racial, o que era raça, porque essa não era a temática do encontro. Era temática pra discutir identidade (Carlos).

Tanto no relato de Lúcia como no de Carlos o pertencimento étnico-racial é um elemento importante nesse tensionamento: gestores brancos, em ambos os casos homens, em enfrentamento com formadores(as) negros(as) em debate acirrado sobre o racismo. Fica evidente que o tensionamento no curso para gestores(as) foi mais aberto, mais explícito.

Buscando refletir sobre aspectos que indiquem motivos dessa diferença, temos a contribuição de Sílvia, que se remete às hierarquias entre os cargos dos(as) profissionais da educação:

Então, na hierarquia, quanto mais as pessoas sobem na hierarquia, mais conservadoras elas se tornam. Então, formação com gestores era geralmente com menos tempo. Eles em geral tinham bastante resistência, chegavam atrasados, tinham os discursos mais prontos sobre a questão racial com base na visão freyriana, de que o Brasil é o país que acolhe todo mundo, é o encontro das raças. Esse é o lugar mais conservador. E quanto mais central, mais conservador. Mas é conservador também nas bordas. [...] Então, digamos que as formações com diretores eram as mais problemáticas e as mais difíceis, com gestores e os diretores. Eram as que duravam menos tempo e eles também eram os mais dispersivos e os que mais se atrasavam e os que mais saíam cedo porque eles sempre tinham alguma coisa pra resolver da burocracia. Então são os mais entediados [...] Essa é uma percepção assim já defasada pelo tempo (Sílvia).

Apesar da ressalva sobre a defasagem da memória por conta do tempo passado desde a realização do curso, as observações de Sílvia nos chamam atenção, pois além de confirmar a existência de um clima de apatia, desinteresse e até desprezo, ele identifica a presença maior do discurso da democracia racial, indicando-nos que o conservadorismo manifesta-se não somente na postura, mas também nas concepções que apresenta uma parte dos gestores(as).

Na entrevista com Sofia, integrante do GT Étnico-Racial da DRE Campo Limpo, conseguimos um relato de quem participou do curso como gestora – atualmente Diretora, em 2016 Sofia era Auxiliar de Direção. Ela expressou espanto frente às falas de colegas, mas ao mesmo tempo indicou a importância da realização do curso:

Porque as pessoas foram convocadas, então não podia não ir, né? E eu vi como é importante ali que essa formação falta em muitos gestores. Porque você não deixa o professor lá com o abacaxi na mão, né? Professor lá está querendo fazer o trabalho dele e o gestor é racista, entendeu? Passando a rodo com o pé no peito em cima do professor. Então tem que ter curso pros gestores. Naquele curso eu vi isso. De ter enfrentamento assim com alguns colegas de profissão. De eu falar assim “Como é

que essa pessoa está exercendo um cargo de gestão na rede municipal? Como permitem isso?” E ao mesmo tempo você vê pessoas que chegaram com uma fala e saíram outras, porque foi muito bom! Foi muito bom! Foi muito bem pensado (Sofia).

Apesar da ênfase constatada nos relatos sobre o conservadorismo e resistência por parte de gestores(as), assim como Sofia indica alguns casos de avanço, Ester também apresenta esse olhar: “Nos relatos, vários diretores falando: ‘Puxa, agora eu sei que eu tenho que fazer alguma coisa na unidade’. Parecia que era algo distante deles, mas o curso possibilitou isso” (Ester).

No mesmo sentido, Patrícia destacou casos de profissionais de gestão que solicitaram a presença de um(a) formador(a) na Unidade Educacional depois de ter passado pelo curso de gestores(as).

E aí, deu pra conhecer e deu pra conversar com muita escola que não sabia por onde começar, mas que tinha um desejo por parte de alguém, em geral da coordenação [...] depois que fez a formação compulsória, percebeu que “Ah, então vocês podem ir pra escola? Então, ótimo, vou te chamar pra ir pra escola pra ver se você consegue, você falando, sensibilizar a minha turma, porque eu falando não estou conseguindo” (Patrícia).

Carlos, embora também tenha apresentado relatos sobre tensionamentos com gestores(as), apresentou por outro lado uma percepção sobre avanços, refletindo sobre o impacto do curso diretamente em Unidades Educacionais:

Mas na experiência da SME, essa ideia de você fazer a formação com os coordenadores, gestores, eu via o resultado acontecendo ali, né? Você me pergunta: “Mas os PEAs eram afetados?”. Eram porque você tinha coordenador ligando porque ele se sensibilizou e levou pra escola e agora como coordenador vai levar isso pra JEIF, o diretor agora vai socializar as Diretrizes, o supervisor no caso da Educação Infantil vai ficar lá nos Indicadores chamando atenção da escola. Então, se a gente pensar um paradigma aí pra outras secretarias de educação que pensem uma formação continuada com a temática étnico-racial, [...] penso que uma das diferenças fundamentais é a formação da equipe gestora. Que ela impacta de uma maneira, a médio e curto prazo, de uma maneira muito mais eloquente. Lógico, formar professor é primordial. Quando você forma quem vai formar o professor e está indo trabalhar com o professor, você pensa numa continuidade da temática, né? [...] É, porque é ela que vai mobilizar professor, ela que vai conseguir horários, ela que vai, enfim, receber convidados, ela que vai pensar a articulação com outra escola (Carlos).

A descrição de atribuições dos(as) gestores(as), apresentada por Carlos, nos ajuda a compreender a importância dessa iniciativa de estender a formação continuada, pensando especificamente em como atingir esses(as) profissionais. Os relatos mostraram um conservadorismo e resistência ao debate sobre relações étnico-raciais ainda maiores do que

aqueles expressos na formação com professores(as). No entanto, ao contrário de indicar a inviabilidade da formação continuada para gestores(as), essa experiência explícita ainda mais a necessidade de convocar diretores(as), auxiliares de direção, coordenadores(as) pedagógicos(as) e supervisores(as) à responsabilidade de implementar nas Unidades Educacionais em que atuam as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que – sempre é importante lembrar – alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O caminho segue permeado de tensionamentos, mas precisa ser percorrido.

Quando o(a) professor(a) formador(a) é negro(a): um estranhamento chamado racismo

Um aspecto destacado por alguns entrevistados(as) refere-se à diversidade verificada entre os(as) formadores(as) contratados em 2014 e 2015, destacando-se principalmente um grande número de pessoas negras. Podemos lembrar do relato de Patrícia, que afirmou que nos dias de reunião do grupo a SME “enegrescia”. Carlos chamou atenção para o perfil identitário dos(as) formadores(as) e iniciou uma reflexão sobre o impacto desse aspecto sobre professores(as) e gestores(as) nos momentos de formação continuada.

[...] sobre o grupo de formadores, era um grupo heterogêneo, muitos jovens, muitas mulheres negras, intelectuais negros, homoafetivos, trans. Então, o perfil identitário dos formadores, ele por si só impactava esse subjetivo na formação. Você está esperando na sua escola chegar o doutor. Aí chega um menino de trinta anos pra te dar aula sobre étnico-racial, e esse menino é negro, também, ou essa menina é negra ou trans. [...] no frigar dos ovos, a gente olhava quem estava indo pra escola, era esse perfil identitário. Isso acabava impactando no subjetivo dos professores, coordenadores (Carlos).

Esse impacto no subjetivo aparece no relato de Carlos em forma de estranhamento: a imagem de um jovem negro ou uma jovem negra ocupando o lugar de formador(a) entra diretamente em choque com as concepções racistas a partir das quais compreende-se que o lugar da população negra é de subalternidade. O relato de Lúcia, há pouco apresentado, de quando um diretor se recusou ao chamado por interação no curso, indicou uma tensão em que um homem branco não aceitou que poderia aprender algo com uma mulher negra, apesar da trajetória acadêmica desta. Tratam-se de expressões do racismo na vida cotidiana.

Ao longo da entrevista com Carlos, ele se lembrou do estranhamento nos momentos de sua chegada a espaços de formação.

Você me fez lembrar porque aí vai falando e vai vindo na memória, né? Na DRE Campo Limpo: “Boa tarde, você é professor? Quem é você?” Falei: “Sou formador,

vim da SME pra dar formação”. Foi um dia que eu falei assim: “Tá puxado”. [...] Aí você vai falando, vai lembrando. Que são tantos casos de racismo, preconceito durante a formação. [...] Na Capela do Socorro: “Quem é você? O que você está fazendo aqui?” Esperando... “Olha, a formação vai acontecer lá em cima. Você vai assistir?” “Não, vou ministrar”. E aí, se você não sai de casa com um kit antirracismo... Como ele é um fenômeno, você fica lendo sempre o fenômeno. Será que isso aqui foi racismo, será que não foi? Eu costumo dizer que quando vem a pergunta “será que foi?” é porque foi. E sempre dou pro sujeito a capacidade de ele decidir. Se você disser: “Carlos, foi machismo isso que você falou pra mim” [...] Há pouca percepção de que esses eventos são [...] racismo, discriminação. Você precisa sempre explicitar, fica sempre amiúde [...] “Mas isso é racismo?” “Isso é, professora” (Carlos).

A presença de um corpo negro ocupando um lugar que a sociedade racista destinou ao corpo branco: é disso que se trata o relato de Carlos. Ao mesmo tempo em que se repetem nos espaços de formação as falas que negam a existência do racismo, nesses mesmos espaços o racismo se manifesta no estranhamento traduzido na frase “Quem é você?”.

Em outra situação, o estranhamento manifestou-se de forma distinta. Juliana, professora formadora negra, nos relatou uma experiência em que sua presença foi ignorada por uma professora durante um curso que ministrava. Esta fez comentários nada elogiosos a dread locks, ao mesmo tempo que a formadora usava esse penteado em seus cabelos.

O material que a gente entregou pra esse grupo era uma notícia falando de uma médica que usava dread e a parte que eu escolhi é quando ela escreve uma carta, porque a secretária de saúde [...] fala que o cabelo dela não é adequado, quer dizer, faz uma série de sugestões. Até a pessoa que está acompanhando, a assessora dela, fala do cheiro, aquela coisa toda. E ela escreve uma carta afirmando o lugar político de mulher negra, enfim. [...] Eu lembro que, de repente, eu como formadora negra e a outra pessoa que estava ali junto comigo, a outra formadora era branca. Então, quer dizer, tinha essa relação, e ela era antropóloga. Bom, uma das pessoas do grupo, que era uma mulher branca, falando que a filha era médica, e que aquilo realmente não era adequado porque não era higiênico [...] E aí eu lembro que ela começou a tecer isso e as pessoas olhavam pra mim assim, um cruzamento de olhares: “Nossa, ela está ali”. E eu uso dread, tem uns cinco anos que eu uso dread. Quando eu fui pra prefeitura eu usava dread. E aí: “Ela está ali”, falando de mim. Quer dizer, [...] falando com tanta naturalidade, que ela não percebeu a chave que ela estava usando, a chave racista que ela estava usando... Eu lembro que a gente já estava encerrando o curso, era o último dia, aliás. O que que eu faço nesse momento, né? Você vai ouvindo aquilo ali, é extremamente ofensivo (Juliana).

As experiências aqui apresentadas, além de revelar expressões do racismo no cotidiano da própria formação continuada, nos chamam a refletir sobre a complexidade do desafio dos(as) formadores(as) negros(as). Essas situações demandam do(a) formador(a) não somente a compreensão histórica de como o racismo se manifesta – bagagem que possuem, como pudemos visualizar a partir das suas trajetórias na academia e no Movimento Negro. Ao mesmo tempo, eles articulam a compreensão do fato inserido no processo histórico, a

sensibilidade enquanto sujeito que está sendo alvo de racismo e a noção do seu papel no processo formativo, buscando mediações, mas entendendo que o conflito está posto.

O mito da democracia racial persiste

Como desenvolvemos no primeiro capítulo, o mito da democracia racial apresenta, enquanto discurso, uma sociedade em que as relações raciais tendem à harmonia. Procuramos verificar durante as entrevistas se apresentam-se, dentre as concepções de professores(as) e gestores(as), noções que caminham nesse sentido. Além disso, buscamos identificar se o debate crítico sobre o mito da democracia racial ocupou lugar relevante nas abordagens realizadas pelos formadores (as). Quanto a este âmbito, localizamos várias falas que indicam a preocupação dos(as) formadores(as) de diversas áreas em apresentar elementos que desconstroem a ideia de uma democracia racial na constituição da sociedade brasileira.

A democracia racial sempre foi um tema, um eixo temático dos cursos dos palestrantes que tratavam dessa questão mais histórica, sociológica, antropológica, até mesmo artística. Era um eixo temático, era um momento de se discutir como houve a socialização dos próprios docentes no passado, qual era o tipo de nacionalismo brasileiro, como a democracia racial aparecia no currículo escolar, nas práticas, no encobrimento do racismo, em sala de aula. Esse era um tema que, sim, era um eixo temático de todos os cursos, de todos os debates. Em geral, era uma coisa que permeava muito a formação dos docentes (Fabiana).

O relato de Rômulo confirma essa preocupação por parte dos(as) formadores(as). Ele articula o debate num sentido com o qual compartilhamos: mobiliza o conceito de racismo estrutural, de modo a explicitar as bases da constituição da nossa sociedade.

Essa ideia da democracia racial, curiosamente existia inclusive naqueles que tinham boa vontade para abordar esse tema. Porque muitas vezes até por conta de ingenuidade, acreditavam, e alguns certamente acreditam até hoje, que o racismo no Brasil é algo episódico, que é de indivíduos. Comportamento de indivíduos, desqualificados, com pouco letramento etc. e tal. E o nosso esforço sempre é colocar, existe o racismo estrutural institucionalizado, para muito além da ação de indivíduos [interrupção] Então nós fazíamos essa, esse debate era sempre feito nesse sentido, de que olha, o racismo não é algo episódico de comportamento de uma pessoa. É algo que faz parte da estrutura do Estado, e da construção da nossa sociedade (Rômulo).

Cabe ressaltar, na fala de Rômulo, o empenho em debater com a concepção de racismo individual – “episódico”, de “indivíduos” – expressa por uma parcela dos profissionais de educação em formação continuada. Chama atenção ainda que o modo como o formador articula o conceito que reivindica para a compreensão da realidade identifica-se com o modo

que se apresenta no artigo de Eduardo Januário (2015), tratado anteriormente neste trabalho. Ambos utilizam a expressão “racismo estrutural institucionalizado”, o que entendemos como uma concepção que dá conta da amplitude e profundidade do racismo em nossa sociedade. Entendemos que o racismo é institucionalizado, ou seja, compõe o funcionamento das instituições – como a instituição escolar – porque o racismo estruturou e segue estruturando a sociedade.

Voltando aos relatos, Rômulo chamou atenção para o fato de que a ideia da democracia racial se manifesta entre profissionais com boa vontade. Mais uma vez, visualizamos que as boas intenções não são suficientes para configurar uma visão crítica e bem fundamentada.

Rodrigo também falou sobre a persistência do mito da democracia racial entre profissionais da educação: “[...] as pessoas não entendem que existe racismo e é um mito que permeia o imaginário e a mentalidade da população brasileira, de que não há racismo e que as relações são cordiais, que nós vivemos uma plena democracia racial” (Rodrigo).

Carlos, por sua vez, contou experiências em que notou a necessidade de desenvolver esse debate quando o tema não estava previsto, ao verificar a dificuldade de avançar em discussões sobre outros assuntos pertinentes às relações étnico-raciais. Reproduzimos a seguir o relato de uma das situações:

[...] foi uma formação na DRE Freguesia e aí a gente estava fazendo o teste das bonecas que é um vídeo que mostra como as crianças na primeira infância aprendem a discriminar a partir da boneca negra e a boneca branca, as suas preferências pra brincar com uma boneca ou outra, o padrão de uma boneca ou outra, o pessoal tem uma identificação com a boneca. E aí um dos professores falou assim: “Quem tá fazendo a entrevista tá manipulando as crianças”. Eu falei: “Professor, o senhor conhece o mito da democracia racial?” “Não, não conheço”. E aí a gente volta duas casas. Tem um vídeo curto produzido pela Universidade da Virginia, não me lembro se é da Virginia. Mas é um vídeo curtinho que fala sobre o que é a democracia racial na perspectiva norte-americana olhando pra gente. Eu falei: “Então. Vou passar um vídeo pra vocês”. [...] eu achei que essas discussões sobre o mito já estavam, enfim, disseminadas dentro da rede, a rede já estava contaminada por essa discussão. E percebi que não. Que [...] ainda não era um ponto pacífico dentro da rede. [...] Quando chega no ápice: “Você conhece o mito da democracia racial?” “Não”. Ó, então, danou porque o que a gente está discutindo... Precisa voltar três, quatro casas pra fazer a discussão. Eu ainda penso que ela seja, mesmo com a experiência da formação do Étnico-Racial durante a gestão do Haddad, um tema ainda tabu dentro da experiência formativa da rede (Carlos).

Interessante refletir sobre o que Carlos apresentou. Ao mesmo tempo em que as pessoas apresentam em suas concepções elementos que reafirmam o discurso de democracia racial, elas não conhecem o debate crítico e o apontamento sobre o caráter de mito desse discurso. Ou seja, o mito da democracia racial expressa-se em concepções de professores(as)

e gestores(as), confirmando o seu alcance no senso comum, afetando inclusive o campo da educação. Ao mesmo tempo, esses(as) profissionais desconhecem as produções intelectuais que desconstróem o mito. Dialogando com Carlos, chegamos à problematização sobre a leitura e o estudo das DCNERER, por exemplo, que apresenta uma abordagem crítica sobre o mito da democracia racial.

Eu brinco assim, quando a gente ia ler diretriz, dizendo: “A gente só lê diretriz pra concurso”. E dizer que essa diretriz tinha um outro caráter, que era um caráter formativo de discussão das teorias, das categorias. [...] Aí fazia outra pergunta: “Quem conhece as Diretrizes?” “Ah, eu conheço”. “Quem conhece o que está dentro da Diretriz do ponto de vista da democracia racial?” Não que elas não conheçam, penso eu, o documento. Conhecem o documento, mas não se apropriaram de uma leitura formativa do documento. Conhecem o documento enquanto um instrumento de legislação, o que pede a lei, o artigo 26, mas não fizeram a interpretação da lei pra sua prática pedagógica. Eu acho que aí está o ponto, a falha ainda da formação. A gente conseguir fazer com que a lei se tornasse conhecida, mas que a gente não se apropriasse dela enquanto um documento formativo (Carlos).

Carlos insistiu no processo formativo como caminho para a superação do mito da democracia racial entre profissionais da educação e para a própria efetivação da Lei 10.639/03. Ele indicou, nesse sentido, a necessidade de uma leitura mais profunda e sistemática das DCNERER.

Vou te falar assim. Se pegar as treze DREs, escolher uma escola de cada DRE e passar perguntando: “Você conhece a Diretriz?” “Conheço”. “Qual a discussão que ela traz?” “Ah, da étnico-racial”. “O que é mito da democracia racial?” “Não sei”. Porque eu acho que a gente fez uma etapa de socialização e de publicitação da legislação. Agora eu acho que precisa da etapa dois, que é de apropriação, porque ela é uma lei formativa, não é uma lei regimental (Carlos).

Sílvio também apresentou reflexões interessantes sobre o processo formativo, indicando a influência da obra de Gilberto Freyre na formação inicial:

[...] chegam normalmente com essa perspectiva [de Gilberto Freyre]. Por quê? Por uma razão simples: é o máximo de formação em termos de uma visão de etnicidade que se tem na faculdade, é o máximo. Então, e isso está nos veículos de comunicação de massa, isso está na novela, isso está no filme, isso está no romance, isso está na sessão da tarde, está no discurso do Ministério da Cultura, está nos materiais, enfim... Secretaria do Estado, Secretaria Municipal solta. Uma espécie de interpretação oficial da formação do Estado nação. O discurso do Freyre se tornou isso, do Gilberto Freyre, não do Paulo. Se tornou isso: uma explicação oficial de formação do Estado nação e da sua identidade. Então, a maioria chega com isso. Aos poucos é que vai se desmontando... (Sílvio).

Também mobilizando aspectos do processo de formação – neste caso, a formação continuada – Juliana destacou em seu relato o papel cumprido nos cursos principalmente por

alguns professores(as) negros(as) na denúncia do discurso da democracia racial como uma falácia, dialogando com outros professores(as).

E o mito da democracia racial é justamente pra eliminar qualquer tensão que possa existir. E eu vejo algumas situações de professores negros, professoras negras, que traziam esse lugar [...] dizendo: “Olha, isso é uma falácia”. [...] Então, muitas vezes uma parcela trazia isso: “Não, isso é racismo”. Pequenas violências que muitas vezes a gente vai dizer: “Ah, não, é brincadeira”, ou vai chamar de bullying ou dar qualquer nome que crie um apaziguamento. E eu vejo que algumas falas eram muito claras em relação a isso: “O mito da democracia é uma falácia porque isso é violento, isso é agressivo, isso impacta aquela criança, impacta o meu corpo também” (Juliana).

Importante destacar essa perspectiva de apaziguamento contido no discurso da democracia racial. Trata-se, nas palavras de Sílvio, de uma “atenuação da conflitividade”. Uma questão fundamental, em nossa compreensão, é de que a conflitividade atenua-se no discurso, ao mesmo tempo em que o racismo segue operando violentamente.

É uma prática mais de mediação, mais de atenuação da conflitividade e não reconhece que o conflito está o tempo inteiro na sociedade. A ideologia da brasilidade talvez tenha sido o aspecto mais eficaz da dominação, da hegemonia branca e elitista. Mais do que os outros aspectos. Mas essa interpretação da realidade a partir dessa chave construída a partir dos anos 20, e que não é só o Freyre, é um conjunto de intérpretes que detalham, que descem ao ponto mais baixo da discursividade identitária e que é acatada durante, sei lá, todo o século 20 (Sílvio).

Como buscamos sustentar até aqui, a construção de uma educação antirracista passa necessariamente por tensões, tendo em vista que estamos tocando em questões de privilégio e poder. Concordamos com nossa entrevistada que afirmou: “Eu acho que as tensões muitas vezes são necessárias porque se não há tensão não há reconstrução de história, não há reescrita” (Juliana).

O apaziguamento, como expresso no discurso da democracia racial, em nada contribui para a reeducação das relações étnico-raciais. Essa reeducação – que passa pelo processo formativo de profissionais da educação – envolve necessariamente uma compreensão sobre a dinâmica do racismo, base estruturante da sociedade brasileira, e não pela afirmação de uma situação harmônica que não existe.

Temas de maior tensão no debate

Elencamos a seguir os temas citados pelos(as) integrantes do Núcleo e professores(as) formadores(as) como mais polêmicos em suas experiências de formação continuada na rede.

Por esse caminho, buscamos mais algumas aproximações com concepções apresentadas pelos(as) profissionais da educação envolvidos(as) nesse processo. Não apresentamos uma análise sobre cada tema, considerando os limites e objetivos deste trabalho. Ressaltamos, ao mesmo tempo, que alguns aspectos nos chamaram atenção e podem compor elementos para futuras investigações.

O tema que mais apareceu como polêmico nos relatos de nossos(as) entrevistados(as) foi a religiosidade de matriz afro. Os(as) entrevistados(as) enfatizaram que a abordagem desenvolvida no processo de formação voltou-se para o caráter mitológico e cultural dessas manifestações, não configurando-se em prática proselitista. Entretanto, verificou-se por parte dos(as) profissionais de educação, tanto nas Unidades Educacionais quanto nos cursos, uma visão estereotipada e muitas vezes de repúdio à religiosidade de matriz afro. Esse aspecto nos convida a refletir em outro momento sobre o racismo religioso, suas expressões no ambiente escolar e as demandas de formação continuada a partir de tal cenário.

Outro tema bastante polêmico diz respeito às ações afirmativas, principalmente as cotas. Apresentaram-se com frequência nos espaços de formação resistências a essas políticas, recorrendo principalmente à ideia de meritocracia e à noção de senso comum segundo a qual o acesso – a vagas nas universidades, cargos públicos etc. – por via das cotas indicaria uma incapacidade ou inferiorização da população negra.

Tema também bastante recorrente – que em certa medida já analisamos ao longo deste trabalho e está relacionado ao alcance do mito da democracia racial – diz respeito à resistência para assumir a existência do racismo na sociedade brasileira. Essa resistência se expressou de várias formas, dentre as quais a afirmação sobre a inexistência de raças humanas e a tentativa de caracterizar expressões do racismo somente como bullying.

Outros temas polêmicos mencionados por um número menor de entrevistados(as), mas que também merecem atenção em outra oportunidade são: o racismo como prática escolar, demarcação de terras indígenas, direitos da população imigrante, casamento inter-racial, mestiçagem e a noção de igualdade.

4.4 Apontamentos sobre o período de 2017 até o momento atual

Com a mudança de governo na Prefeitura Municipal de São Paulo de 2016 para 2017, o Núcleo de Educação Étnico-Racial deixou de ter uma equipe central, contando apenas com uma pessoa para coordenar o trabalho. Em seguida, foi contratada mais uma educadora para integrar as ações do Núcleo.

Até o momento – estamos no meio do terceiro ano da atual gestão – não houve edital de contratação de professores(as) formadores(as), que poderiam compor nosso escopo de entrevistas, o que ampliaria o período de análise aprofundada sobre a formação continuada para a implementação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de São Paulo.

Realizamos entrevista com a educadora atualmente responsável pelo trabalho do Núcleo de Educação Étnico-Racial. A partir de elementos do seu relato, apresentamos alguns apontamentos bastante gerais sobre o período de 2017 até o momento atual.

Através dessa entrevista, tomamos conhecimento da iniciativa de formação interna voltada para um grupo de educadores(as) que atuam nas DREs. Essa formação, realizada no segundo semestre de 2018, teve como intuito promover a atuação desses(as) profissionais na oferta de cursos. A partir do contato com a coordenadora do Núcleo tentamos chegar a esses sujeitos não conseguindo, no entanto, dados básicos dos mesmos, como nome e e-mail. Desse modo, optamos por apresentar uma abordagem mais profunda sobre o período anterior e lançar apenas alguns apontamentos sobre o período atual a partir da entrevista realizada, sem alcançar um olhar sobre as concepções em curso.

Um aspecto que notamos durante a pesquisa é que algumas ações de formação oferecidas no ano de 2018 ocorreram em parceria com outras instituições. Por exemplo, participamos de duas ações sob esse modelo: o Curso *Percursos e diálogos entre professores*, relacionado à exposição Histórias Afro-Atlânticas, com quatro encontros, foi promovido pelo Instituto Tomie Ohtake; e o *I Ciclo de conferências em artes e educação: a Lei 11.645/08 – Perspectivas indígenas e afro-brasileiras*, com dez encontros, foi promovido pelo Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (GMEPAE) da Escola de Comunicação e Artes (ECA/USP). Em ambos casos, foram validados como cursos pela SME, fornecendo certificação para evolução funcional de educadores(as) da rede, mas não foram promovidos a partir da própria SME, como eram os cursos do período de 2013-2016, abordados anteriormente neste trabalho. Essas ações, embora indiquem por um lado a articulação com outros atores sociais importantes, fazem parte também de um cenário em que a gestão da Secretaria Municipal de Educação tem destinado poucos recursos humanos à educação para as relações étnico-raciais, o que se expressa na diminuição drástica do número de profissionais dedicados ao trabalho central do Núcleo e a inexistência até o momento de um edital para contratação de formadores(as).

Também participamos, no contexto da atual gestão, do III Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais. Apresentou-se como uma oportunidade para

conhecer projetos voltados à implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que vêm sendo desenvolvidos em Unidades Educacionais da rede.

4.4.1 Elementos a partir da entrevista realizada

Vivian, atual coordenadora do Núcleo de Educação Étnico-Racial da SME, nos concedeu uma entrevista no segundo semestre de 2018. Com uma formação acadêmica qualificada, incluindo um período extenso de estudos no exterior, ela demonstrou amplo conhecimento sobre as produções intelectuais acerca das relações étnico-raciais. Por outro lado, revelou na entrevista sua experiência anterior na Rede Municipal de São Paulo, tanto como professora de Ensino Fundamental II e também como formadora em gestões anteriores.

Ela nos contou sobre a decisão de aceitar o convite para coordenar o trabalho étnico-racial na SME e o início desse processo:

Mas aí, amigos da militância me diziam assim: “Se te convidaram, vai e você faz um trabalho coerente, consistente. Pelo menos, não vão se atrever a fechar se você estiver por aí.” [...] O primeiro ano foi uma loucura. O setor Étnico-Racial tinha nove pessoas trabalhando, eu venho sozinha (Vivian).

Vivian revela consciência sobre o retrocesso no que diz respeito ao investimento em recursos humanos ao mencionar a existência anterior de uma equipe com quase dez pessoas e a condição de começar um novo trabalho sozinha. Ela enfatizou sua insistência em desenvolver o trabalho, em meio a percalços, baseando-se principalmente na experiência que acumulou, inclusive em órgãos como o Conselho de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra no governo estadual de São Paulo, quando ocupado por Franco Montoro na década de 1980.

Foi um ano, eu acho que era teste pra eles [...] Essas trajetórias passadas, trabalhadas nos Conselhos, a gente trabalhou [...] em 84. Quer dizer, formação não é novidade pra mim. E trabalhar, eu trabalho. E conhecer pessoas, eu conheço. Então, a gente chama, se tiver formação, a gente chama quem a gente sabe que pode dar continuidade [...] “Essa mulher é louca. Como é que ela consegue levar três temáticas afro-brasileira, indígena e imigrante sozinha?” Eu peitei mesmo. Trabalhava catorze, dezesseis horas por dia. E ainda nessa loucura de processo de atualização curricular. Nos primeiros meses nem se podia tocar muito no étnico-racial, eu tinha que fazer as formações para o pessoal que estava fazendo a atualização curricular (Vivian).

Interessante notar que dentre os(as) entrevistados(as) do período anterior, expressou-se uma concepção que valoriza a participação dos movimentos sociais no processo formativo.

Esse movimento de aproximação entre o Núcleo e os movimentos teve seus efeitos na atual gestão, quando o movimento indígena se manifestou pela continuidade das ações como o Agosto Indígena.

Mas aí chegou um ponto que veio uma comissão indígena dentro do gabinete do secretário: “Cadê o nosso Agosto Indígena?” Se aconteceu com indígena, imagina o que vai acontecer se não tiver semana do negro... Aí me liberaram pra fazer só isso sem fazer todas as outras coisas que eu estava fazendo. E desde então, eu vou aprimorando mesmo. Não é só isso, tem que fazer outra coisa mais séria, institucional, que é a qualificação da prática, qualificação do discurso. Isso a gente vem costurando num trabalho solitário – hoje tem uma pessoa que me ajuda. A deficiência de recursos humanos não só aqui na Secretaria Municipal, na Gestão, mas também nas DREs, nas diretorias, todo mundo reclama. O pessoal das diretorias, das DIPEDs trabalham três, quatro frentes com pouquíssimos recursos humanos (Vivian).

Configura-se, assim, como cenário da atual gestão, um acúmulo de demandas em uma única profissional, exigindo grande esforço humano. Vivian destacou, nesse marco, a importância de uma “rede de apoio”.

Mas as pessoas estão aí e a gente vai se ajudando, criando aquela rede de apoio, que ninguém imagina. Somos duas aqui, mas a gente tem uma rede de treze que vai se ajudando. Então, ajuda aqui, ajuda ali, a gente vai avançando no processo. Mas não é uma coisa fácil. Não é mesmo. O pessoal não conhece, não conhecia minha teimosia. É uma característica minha: eu sou teimosia. (risos) Por isso que eu estou aqui até hoje e continuo no processo. O étnico-racial faz parte da minha vivência, da minha experiência e é em cima disso que eu vou continuar (Vivian).

A formação interna à qual nos referimos acima foi destinada a esses(as) treze profissionais das DREs, que compõem o que Vivian denomina “rede de apoio”. Ela nos forneceu alguns elementos sobre os objetivos e características dessa formação interna.

Esse curso de formadores [...] Educação para as Relações Étnico-Raciais Atualizando a Prática Pedagógica. A ideia foi justamente qualificar o pessoal das DIPEDs que trabalham com o Étnico-Racial, que precisam do olhar qualificado pra multiplicar nas suas DREs. Qual olhar? Não adianta você estar falando coisa de dez anos atrás. Tem que atualizar isso. Tem pessoas novas. Tem gente diferenciada em todo lugar acadêmico, muita gente boa e a gente tem que prestar atenção. Ter essa troca, ter essa proximidade com o que tá sendo produzido de mais interessante. [...] Nesse momento esse é o propósito de qualificar quem está qualificando (Vivian).

Foi possível verificar através da entrevista e do acompanhamento das ações como professora da rede, que alguns aspectos-chaves da gestão anterior foram mantidos, tais como as mostras (Agosto Indígena, Novembro Negro) e o Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais. A drástica diminuição de recursos humanos, no entanto, limita em

grande medida principalmente as ações de formação continuada. Sem uma equipe central, por exemplo, torna-se impossível um acompanhamento da realidade nas Unidades Educacionais. Sem a contratação de professores(as) formadores(as), não somente diminui consideravelmente a oferta de cursos, como deixa de existir o processo de visitas de formadores(as) nas Unidades Educacionais, em reuniões pedagógicas e reuniões de JEIF. Embora fique evidente o empenho da atual coordenadora do Núcleo, não estão postas as condições para a efetivação de uma política de alcance no mínimo próxima do que se realizou na gestão de 2013-2016.

4.5 Apontamentos sobre a experiência do GT Étnico-Racial da DRE Campo Limpo: uma experiência de formação continuada no território

Durante a realização desta pesquisa tivemos contato com a experiência do Grupo de Trabalho Étnico-Racial da DRE Campo Limpo, localizada na zona sul de São Paulo. Consideramos pertinente realizar entrevista com uma integrante do GT de modo a conhecer alguns aspectos dessa experiência.

O GT conta com a participação de educadores(as) de várias escolas pertencentes a esta diretoria regional, constituindo uma rede que promove formação continuada de modo descentralizado. Sofia nos contou sobre sua experiência, partindo primeiro dos estudos realizados em JEIF, promovidos por sua então coordenadora pedagógica – que foi quem a incentivou a integrar o GT.

Comecei a ir pras reuniões do GT que era uma vez por mês e saía sempre de lá cheia de perguntas. Isso foi muito bom, que eu comecei a estudar muito, muito, muito. E estudar sobre como eu poderia entrar nesse universo da educação infantil com cuidado, que é uma coisa que ninguém quer olhar, né? Então eu pensei: acho que estrategicamente é onde eu vou ter mais brecha pra trabalhar as relações étnico-raciais sem enfrentamento. Porque teve muito enfrentamento, que é religioso. Quando a gente começou a trabalhar ciranda nas escolas as pessoas iam pro banheiro porque não queriam dançar ciranda, que achavam que aquilo era coisa de macumba e bem pejorativo mesmo. Então teve todo um enfrentamento, né? E ainda tem. Mas eu falo que isso vai se desenhando e tá acontecendo agora. Cada vez que eu vou numa discussão eu saio cheia de perguntas e sempre com a certeza de que eu não sei nada (Sofia).

Seu relato apresentou aspectos que entram em contato com elementos que já tratamos ao longo deste trabalho. A resistência às manifestações de matriz africana tidas pejorativamente como macumba expressou-se em sua experiência nas escolas. Mas o que mais nos chama atenção é o caráter formativo das reuniões do GT. Sofia conta com certo encantamento essa dinâmica de “sair cheia de perguntas”. Sua fala parece indicar um processo

formativo que foge do tradicional, que convida educadores(as) a refletir ao invés de transferir conteúdos prontos.

Embora bastante consciente dos enfrentamentos que envolve a construção de uma educação antirracista, Sofia demonstra avanços importantes na Unidade Educacional a partir de um processo de formação paciente e sistemático.

Eu lembro de uma fala muito frequente, que era um enfrentamento com a pessoa da coordenadora, “a gente só vai falar disso?”, “agora só tem isso no Brasil!”, “mas eu tenho as crianças brancas também”, “tá, e a herança europeia?”, que vinha desse silenciamento que existe mesmo sobre a presença dos povos africanos e os povos originários da América dentro dessa formação do grupo de professores. E eu vejo hoje em dia essas pessoas que tinham essas falas ficando pé quando vão pensar em alguma coisa, falar “Ah, tem q garantir o trabalho com cultura indígena”, “garantir o trabalho com cultura africana”. Então, tem resistência ainda porque o racismo tá aí. O racismo, ele é estrutural, mas também tem muito avanço. Muito avanço. É enfrentamento cotidiano, mas eu vejo uma potência muito forte nesse processo de formação que não quer as coisas de imediato (Sofia).

O relato de Sofia indica relações entre o trabalho da Unidade Educacional e do GT. Por exemplo, essa sistematicidade e permanência do trabalho de formação manifesta-se tanto nos projetos da escola quanto no funcionamento do GT e na participação de educadores(as) da Unidade Educacional do GT.

Sempre vai um professor e alguém da gestão. Então isso se mantém. Ano passado um professor ia, ele pediu remoção, está em outra escola. Mas aí uma outra professora que chegou, ela está no GT Étnico-Racial indo uma vez por mês. Eu já estou desde o tempo que eu era professora. Fui pra gestão, continuei a ir, mas todo ano a gente garante que vá pelo menos um professor e um representante da gestão. Esse ano a gente está com sorte que vai a A.D. [Auxiliar de Direção] e a coordenadora, mais uma professora, e tem outras que às vezes quando no contraturno quando a reunião é a tarde, aí elas tentam ir também. O GT ajuda muito! Muito! (Sofia).

Chama atenção também que a sistematicidade e permanência do GT perpassa diferentes gestões da Prefeitura do Município de São Paulo. Sofia traçou alguns elementos sobre o percurso do GT que mostram essa persistência.

Olha quando eu entrei, ele já existia, eu posso falar um pouco do que eu ouvi nas reuniões do GT e umas histórias lá no território mesmo. Nós temos uma forte presença de mulheres negras que puxam muita resistência. E essas mulheres trabalham dentro da rede municipal pra nossa sorte. Então, é um grupo de mulheres, começou dentro de algumas escolas a puxar essa formação, fizeram em rede e isso foi se fortalecendo, esse Grupo de Trabalho, e aí adentraram a DRE Campo Limpo na gestão Kassab. Então não é qualquer coisa. E começaram os encontros lá na DRE, e várias escolas já estavam nesse processo igual à minha de se repensar e de pensar o currículo de outra forma. Chamei de um processo de descolonização do currículo [...] O Hip Hop tem muita importância nisso. Muita! Porque esses

professores que estão na luta passaram por essa formação com Racionais MCs, né? E com essas mulheres também, que sempre foram as mães, as chefes de família, as líderes comunitárias, as professoras. E aí o GT, ele foi pra dentro dessa estrutura da DRE na gestão Kassab (Sofia).

Outro aspecto que caminha em sentido semelhante ao que vimos ao longo deste trabalho: a existência de educadores(as) engajados(as) na educação antirracista. Neste caso, a experiência avançou para uma construção coletiva e se enraizou no território. Além disso, trata-se de uma iniciativa que partiu do “chão de escola” e foi além, passando a ocupar um espaço na DRE. Embora as mudanças de gestão influenciem no que se refere à ampliação ou redução de possibilidades, o grupo consolidou-se independentemente dessas alterações. No cenário mais propício ao desenvolvimento de formação continuada, o grupo multiplicou suas iniciativas, com educadores(as) do grupo atuando como formadores(as), estendendo o alcance do GT no território.

Aí, depois a gente teve uma troca de gestão que, cara! DRE Campo Limpo teve uma sorte danada [...] foram quatro anos de muita formação. Muita! De eu ver eles se dividindo, sabe? Em vários, em várias frentes. Teve formação de manhã, de tarde, à noite, pra contemplar essa falta de tempo do professor, sábado. E formações muito boas, muito boas! O processo das professoras de educação infantil de procurar a formação muito grande, e o grupo que estava no GT também, passando por um processo de formação muito bom. E isso reverberando nas escolas, e reverberando nesses professores que buscavam as formações oferecidas pela DRE. Então foi toda uma teia, um trabalho articulado que, de novo, você estar na gestão é muito importante. Você estar numa gestão de uma DRE. Cara, dá pra fazer muita coisa. Como também dá pra acabar com muita coisa (Sofia).

Outra mudança de gestão, por sua vez, implicou em dificuldades para o desenvolvimento desse trabalho. O GT demonstrou poder de mobilização, apresentando suas demandas junto à DRE.

Trocou a gestão e nenhuma notícia de continuidade de GT, né? Ai um grupo de mulheres se reuniu e foi lá na DRE conversar [...] E o GT também não estava previsto como ação, porque a gestão atual diminuiu o número de pessoas que trabalham no Diped. Se sucateia, sobrecarrega, então não tem como articular as coisas. Então ficaram duas pessoas pra cuidar do pedagógico de uma DRE do tamanho do Campo Limpo, é impossível! Não dá! Então nós fizemos uma comissão e fomos lá conversar e falamos que a gente começaria a fazer as reuniões, que a gente precisava, que era uma demanda, que o genocídio tá acontecendo na região e que não dava pra parar isso. Que isso não era só uma iniciativa de um governo X ou Y, era da rede. Eles nos receberam muito bem, entendeu? E aí começou a se procurar uma pessoa da rede pra ir trabalhar no Diped pra tocar isso. A gente conseguiu lá com a insistência (Sofia).

No contexto de mudança de gestão relatado, outros GTs regionais não sobreviveram. Como vimos anteriormente, durante a gestão de 2013-2016, a existência do GTP configurou-

se como um estímulo para a formação de grupos nas DREs. A experiência de continuidade da DRE Campo Limpo aponta uma persistência e articulação entre educadores(as) da rede envolvendo outros sujeitos, como expressou Sofia.

Então a gente não tem verba, mas a gente sai pedindo ajuda pra um, pra outro, se organiza pra ser formador também, então pensa quais são as pautas pertinentes para aquele território onde vai acontecer [...] Galera que está fazendo resistência em vários espaços da cidade e até da região metropolitana [...]. Raquel Trindade foi dar formação no GT, entendeu? E é isso. Essa participação acontece, as ações formativas também e elas continuam por causa dessa...desse posicionamento dessas pessoas que, inclusive, começaram o GT e estão lá firmes e fortes. Eu cheguei depois. Na verdade, eu sou aprendiz ali (Sofia).

Destacamos a experiência do GT Étnico-Racial da DRE Campo Limpo não somente pela persistência do trabalho, o protagonismo no tensionamento por suas demandas independente da gestão na Prefeitura e as articulações com outros sujeitos do campo antirracista. Além desses aspectos muito importantes, ressaltamos o fato de ser uma iniciativa que nasce de baixo, com a junção de forças de educadores(as) atuando em várias Unidades Educacionais de um mesmo território. Nas palavras de Sofia, “nós temos quilombos aplicando a lei e fazendo a resistência”.

A análise sobre o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Educação Étnico-Racial no período de 2013-2016 nos chamou atenção pela sistematicidade, capilaridade e aprofundamento no estudo e debate. Parece-nos que se tratou de um período em que os “quilombos aplicando a lei” se fortaleceram e se articularam. No cenário atual da Rede Municipal de São Paulo, marcado pela drástica diminuição do investimento na formação continuada em educação para as relações étnico-raciais, continuam ativos(as) educadores (as) engajados(as) na educação antirracista – em alguns casos, mantendo articulações como o GT Étnico-Racial da DRE Campo Limpo. A manutenção do Núcleo de Educação Étnico-Racial indica, por um lado, a conquista de um espaço institucional que se mantém pela resistência. No entanto, a efetivação da Lei 10.639/03 exige investimentos permanentes, principalmente em formação continuada e aquisição de materiais, como vimos ao longo da pesquisa. Desse modo, prossegue o embate para que a reeducação das relações étnico-raciais seja responsabilidade não somente dos(as) professores(as), mas seja impulsionada pelas redes de ensino, às quais cabe uma série de ações como estabelecido nas DCNERER.

5 CONSIDERAÇÕES

Partindo da compreensão de que não existe conhecimento neutro, situamos nosso trabalho de pesquisa num lugar bem demarcado: fazemos parte de um campo de estudos sobre (re)educação para as relações étnico-raciais, entendendo a necessidade de que a instituição escolar cumpra um papel ativo no combate ao racismo.

Os conceitos mobilizados neste estudo nos propiciam uma visão ampliada sobre a constituição e manutenção – o que envolve atualizações – do racismo na sociedade brasileira. Compreendendo a validade do conceito sociológico de raça, posicionamo-nos contra as hierarquizações que se constituíram baseadas em características fenotípicas respondendo a interesses econômicos e políticos de dominação.

Ressaltamos a importância do conhecimento histórico – em especial, aquelas produções que questionaram a perspectiva eurocêntrica e trouxeram à tona o lugar de sujeitos históricos de africanos e afrodescendentes. Nesse sentido, destacamos os processos de resistência à escravidão e luta contra o racismo e apontamos, como consta nas DCNERER, a importância de que façam parte dos currículos, rompendo com a visão do negro reduzido a escravo. Por outro lado, nos debruçamos sobre o projeto de branqueamento e o mito da democracia racial, entendendo-os como aspectos fundamentais do racismo no Brasil, que precisam ser desconstruídos.

Outro elemento conceitual fundamental refere-se à compreensão de que o racismo não se trata de uma prática individual ou de pequenos grupos isolados. O racismo estruturou e estrutura a nossa sociedade, como vimos em Almeida (2018), o que nos chama a pensar sobre a necessidade de transformações profundas na ordem social, não bastando uma orientação de convencimento de indivíduos.

Nesse sentido, entendemos que a reeducação para as relações étnico-raciais, embora passe pela prática de sensibilização e convencimento – como vimos no processo de formação continuada aqui estudado –, requer uma compreensão sobre as bases e a dinâmica do racismo. Para concretizar uma educação antirracista, em nosso entendimento, é necessário compreender que a escola se apresenta como uma instituição reprodutora do racismo e que a inclusão de certos conteúdos não é suficiente para abalar esse fato. Faz-se necessária uma postura de combate a toda e qualquer manifestação do racismo.

A concepção de racismo estrutural não retira dos indivíduos a sua responsabilidade. Nesse sentido, os indivíduos educadores estão convocados a implementar as Leis 10.639/03 e 11.645/08, o que implica, entre outros aspectos, a necessidade de formação continuada. Se por

um lado, cada profissional da educação é sujeito em seu processo de formação, as instituições escolares e os sistemas de ensino têm o dever de promover a formação continuada – além das Instituições de Ensino Superior, que têm responsabilidade sobre a formação inicial, podendo também oferecer formação continuada.

Não postulamos que a educação por si só possui o poder de acabar com o racismo. Como estruturante da sociedade, o racismo envolve outros âmbitos, como político, econômico, jurídico. Compreendemos que o racismo se reproduz nas instituições justamente porque ele estrutura a sociedade, como já apontamos. Não se trata, no entanto, de esperar uma ruptura estrutural enquanto o racismo se reproduz, por exemplo, na instituição escolar. É nesse sentido que vemos a importância de tornar a reeducação para as relações étnico-raciais uma prática institucional. Sabemos que a escola é permeada pelas contradições da sociedade em que se insere, mas ela também é constituída e transformada por sujeitos, que podem ser defensores da ordem vigente ou engajados em sua transformação. Se a ordem vigente se pauta na desumanização de uma parte da humanidade e entendemos a educação como processo humanizador, como não se engajar em ações e estudos voltados à transformação? Como não se engajar na educação antirracista? Ainda que a educação por si só não seja capaz de transformar a estrutura da sociedade, assim como nos mostrou Paulo Freire, a educação – se libertadora – pode contribuir para a formação de seres humanos que se dediquem a essa transformação. Compartilhamos da perspectiva de uma educação libertadora e humanizadora. Numa sociedade racista, a educação não pode libertar e humanizar se não for antirracista.

Sob essa perspectiva desenvolvemos nossa pesquisa. Ainda que carregando essas convicções, buscamos lançar perguntas, captar contradições do processo investigado e analisar, baseando-nos em procedimentos metodológicos estudados, aspectos das concepções presentes no processo de formação continuada em educação para as relações étnico-raciais da Rede Municipal de São Paulo.

Retomando nossos objetivos específicos, buscamos analisar concepções sobre relações étnico-raciais expressas em documentos publicados pela Rede Municipal de São Paulo e nos relatos dos sujeitos entrevistados. No último caso, buscamos captar a partir de educadores(as) que atuam ou atuaram no Núcleo de Educação Étnico-Racial ou como professores(as) formadores(as) as suas próprias concepções – que em grande medida, confluem numa visão comum principalmente do grupo do período de 2013-2016. Além disso, a partir desses mesmos relatos, buscamos captar elementos sobre concepções de professores(as) e gestores(as) da rede, que de algum modo participaram da formação continuada oferecida por aqueles profissionais.

Através da análise de documentos, captamos elementos sobre as orientações formuladas pela SME e publicadas no fim da primeira década deste século (SÃO PAULO, 2008; 2010). Nesses dois documentos voltados para orientação ao corpo docente – *Orientações curriculares e expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio* e *Caderno de orientações didáticas: educação etnicorracial - ciclo I* – identificamos, entre outros aspectos, uma preocupação em apresentar conceitos básicos como racismo, preconceito, discriminação, além de uma abordagem voltada à valorização da diversidade. Nas *Orientações curriculares...*, localizamos a utilização do conceito de racismo institucional, além de críticas à ideologia do branqueamento e ao mito da democracia racial. Por sua vez, no *Caderno* utiliza-se novamente o conceito de racismo institucional. Não há nenhuma abordagem sobre o branqueamento e o mito da democracia racial é apenas citado em uma proposta de atividade.

Em *Trilhas negras e indígenas*, documento de sistematização de uma pesquisa realizada em 2006 (OLIVEIRA & BENTO, 2008), tivemos contato com constatações sobre o pouco conhecimento de professores(as) e gestores(as) nas Unidades Educacionais em relação às DCNERER. No mesmo documento, verificamos as queixas manifestadas pelas Unidades Educacionais sobre as debilidades em formação continuada e aquisição de materiais bibliográficos para a implementação da Lei 10.639/03. Quanto à presença dos conceitos centrais adotados em nossa pesquisa, como este documento não tem por finalidade diretamente a formação docente, notamos que o debate conceitual ocupa menos espaço. Nesse sentido, não há menção ao mito da democracia racial e ao branqueamento; embora não se apresente um debate conceitual sobre o racismo, foi possível visualizar uma compreensão que se aproxima da concepção de racismo institucional.

No quarto documento (SÃO PAULO, 2016), publicado oito anos depois, localizamos a realização sistemática de ações durante o período 2013-2016 relacionadas principalmente à formação – não só de docentes, mas também de gestores(as) –, além da aquisição de material bibliográfico. Como trata-se de um relatório, neste documento não consta um debate conceitual e, sendo assim, não há menções ao mito da democracia racial e ao branqueamento. Aparece, no entanto, o conceito de racismo institucional entre os temas da formação continuada. Além disso, chamou atenção a inserção do debate sobre descolonização do currículo, aspecto que também se fez presente em alguns relatos dos sujeitos entrevistados ao longo da pesquisa.

A partir dos documentos detectamos o trabalho engajado de sujeitos convencidos da necessidade de efetivar uma educação antirracista, muitas vezes em disputa com instâncias

maiores de cada gestão. Em geral, os documentos dialogam – em alguns casos diretamente, em outros casos indiretamente – com as DCNERER, indicando a tentativa de efetivar em âmbito municipal as determinações elaboradas e aprovadas em nível federal.

Através das entrevistas conseguimos traçar um panorama mais aprofundado do período de 2013-2016. Verificamos a persistência de uma abordagem sobre conceitos básicos, como já constava em documentos de 2008 e 2010. No que se refere ao conceito de racismo, aparecem definições como racismo institucional, racismo estrutural e racismo estrutural institucionalizado. O mito da democracia racial apareceu por um lado como problematização feita por vários(as) formadores(as), ao mesmo tempo em que esse discurso ainda se fez muito presente entre professores(as) e gestores(as), revelando uma resistência a admitir o racismo como marca da nossa sociedade. O projeto de branqueamento apareceu bem menos nas abordagens – e por vezes, de modo mais indireto.

Ainda sobre o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Educação Étnico-Racial no período de 2013-2016, o identificamos como uma iniciativa pública bem-sucedida em vários âmbitos, com destaque para a ampliação e qualificação das ações de formação continuada. A composição de uma equipe com vários integrantes – todos(as) com experiência como professor(a) na rede e formação na área de relações étnico-raciais –, o mapeamento das demandas da rede, a contratação de formadores(as) especialistas em relações étnico-raciais, a formação de um grupo de trabalho com membros das 13 Diretorias Regionais de Educação foram alguns fatores destacados dessa experiência. Além disso, revelou-se uma concepção de formação continuada pautada no estudo e debate coletivo – culminando em bases comuns para a elaboração dos cursos – aliados à possibilidade de autonomia a cada formador(a). Combinou-se uma abordagem conceitual com a observação e o diálogo com os contextos existentes na rede, refletindo inclusive sobre como contribuir para as necessárias intervenções de professores(as) e gestores(as) frente a situações de racismo nas Unidades Educacionais. Outro aspecto relevante refere-se à inserção do debate sobre a descolonização do currículo, abrindo diálogos a partir do Núcleo de Educação Étnico-Racial com outras instâncias da Secretaria Municipal de Educação.

Embora nosso trabalho não apresente como objetivo apresentar e analisar as histórias de vida dos sujeitos entrevistados, foi relevante observar aspectos como o pertencimento étnico-racial e a origem social. A maior parte dos sujeitos é negra e trilhou através dos estudos um caminho de superação – nas palavras de uma das entrevistadas, uma experiência de romper com o ciclo das desigualdades. As vivências de racismo desde a infância, a afirmação do pertencimento étnico-racial a partir da família ou do Movimento Negro e o

aprofundamento dos estudos através da vida acadêmica são alguns elementos presentes em vários relatos. A partir de suas experiências de vida e de seus acúmulos de estudos, esses sujeitos cumprem um papel destacado para a efetivação de uma educação antirracista.

Chegando ao último âmbito de nossa análise, as percepções e concepções de professores(as) e gestores(as) mostraram-se variadas, sendo possível, no entanto, traçar alguns perfis. É possível afirmar que existem na rede educadores(as) engajados(as) na efetivação da educação antirracista, com estudos e ações bem fundamentados. Há ainda um grupo de educadores(as) dispostos(as) a realizar ações nesse campo, mas que expressam afirmações do senso comum, reproduzindo estereótipos e desenvolvendo uma leitura eurocêntrica da histórica. Por fim, localizamos aqueles(as) educadores(as) mais resistentes, que se recusam a contribuir para práticas de educação antirracista. Visualizamos que a resistência se expressa com maior força entre gestores(as), grupo apontado por alguns entrevistados(as) como mais conservador.

É evidente que essas definições sobre as concepções de professores(as) e gestores(as) não são estanques. Também insistimos em não apresentar generalizações sobre as concepções que captamos, compreendendo que esses sujeitos atuam a partir de determinações múltiplas e podem transformar seu pensamento e sua prática ao longo do processo de formação continuada.

As tensões que se manifestaram nos relatos indicam o quanto o debate sobre racismo e antirracismo em nosso país ainda encontra duras resistências. Entendemos essas resistências como expressões do racismo estrutural da nossa sociedade, que se reproduz na instituição escolar. Reafirmamos que o caminho para a concretização da educação antirracista passa necessariamente por conflitos e disputas. Se o racismo é tão violento, como sabemos que é, o antirracismo só existe em posição de combate.

Em tempos de acirramento do conservadorismo e autoritarismo, o racismo se fortalece e mostra suas caras cada vez com menos máscaras. Somado a isso, temos um cenário de ataque à educação pública, Básica e Superior, que envolve, entre outros aspectos, os cortes de verbas que afetarão vários âmbitos da educação, inclusive a formação inicial e continuada. As tentativas de cerceamento da liberdade de cátedra docente, por sua vez, têm como alvo os debates sobre relações de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais. Trata-se, portanto, de um cenário em que estão em jogo conquistas fundamentais. A defesa da educação pública de qualidade para todos(as), da liberdade de reflexão e debate entre educandos(as) e educadores(as) e da efetivação da educação antirracista ganham importância ainda maior. Nesse marco, o estudo cumpre um papel destacado, de modo a embasar a compreensão da

realidade e fundamentar proposições. A pesquisa, nesse sentido, tem um valor fundamental, com investigações e análises sobre a realidade que deem conta de tamanha complexidade.

A experiência de formação continuada para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 apresenta elementos importantes para refletir sobre conquistas, impasses e desafios relacionados à educação antirracista. Esperamos que este trabalho se configure como uma pequena contribuição nesse sentido.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo (Org.). **Histórias do movimento negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paideia**. Ribeirão Preto, v. 2, p. 61-69, fev./jul. 1992.

ASHOKA, Empreendedores Sociais; TAKANO Cidadania (Org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites século XIX. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

AZEVEDO, Thales. **Democracia racial**: ideologia e realidade. Vozes: Petrópolis, s/d *apud* NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. A Discriminação do negro como fato estruturador do poder. **Sankofa**. São Paulo, v. 2, n. 3, p. 71-103, 2009 *apud* JANUÁRIO, Eduardo. Aspectos histórico-econômicos das relações étnico-raciais no Brasil: um método para a formação de educadores para Educação das Relações Étnico-Raciais na cidade de São Paulo. **Sankofa**. São Paulo, v. 8, n. 15, p. 56-79, ago. 2015.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. 4. ed. rev. São Paulo: Global, 2008.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERNARDO, Teresinha; MACIEL, Regimeire Oliveira. Racismo e educação: um conflito constante. **Contemporânea**. São Carlos, v. 5, n. 1, p. 191-205, jan./jun. 2015.

BICUDO, Virgínia Leone. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010.

BRASIL. Decreto de 20 de novembro de 1995. Institui Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 nov. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/Anterior%20a%202000/1995/Dnn3531.htm>. Acesso em: 02 jun. 2019.

_____. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-

Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 26 jan. 2019.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

_____. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/Secad, 2006.

_____. Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**. Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 26 jan. 2019.

_____. Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 08 jun. 2019.

_____. **Plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/Secad, 2010.

_____. Decreto nº. 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 mai. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 08 jun. 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Lélia Gonzalez: o feminismo negro no palco da história**. Brasília: AbraVÍdeo, 2014.

CASHMORE, Ellis. Dicionário de relações étnicas e raciais. São Paulo: Selo Negro, 2000 *apud* SÃO PAULO (Município). **Caderno de orientações didáticas: educação etnicorracial – ciclo I**. São Paulo: SME/ DOT, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía et al. (Org.). **A Lei 10.639/2003: pesquisas e debates**. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da (Orgs.). **Formação de professores e diversidade: entre a universidade e a escola básica**. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA (atas de trabalho). Rio de Janeiro: s/ed., 1929 *apud* DOMINGUES, Petrônio José. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

COSTA, Emília Viotti da. **A abolição**. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**. São Paulo: Editora UNESP, 2006 *apud* SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**. São Paulo: SME/ DOT, 2008.

DOMINGUES, Petrônio José. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

_____. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos latino-americanos**. Aarhus, n. 10, p. 116-131, 2005.

_____. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008a.

_____. Um “templo de luz”: a Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, set./dez. 2008b.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **Frantz Fanon: um revolucionário particularmente negro**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2018.

FONSECA, Marcus Vinícius. A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. C. de. **Alunos rústicos, arcaicos e primitivos: o pensamento social no campo da educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. rev. São Paulo: Global, 2006.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

_____. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.** Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012a.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**. v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr 2012b.

_____. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. O Movimento Negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GOULD, S. J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

HASENBALG, Carlos. O negro nas vésperas do centenário. **Estudos Afro-Asiáticos**. v. 13, p. 79-86, 1987 *apud* SANTOS, Sales. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JACINO, Ramatis. **O branqueamento do trabalho**. São Paulo: Nefertiti, 2008.

JANUÁRIO, Eduardo. Aspectos histórico-econômicos das relações étnico-raciais no Brasil: um método para a formação de educadores para Educação das Relações Étnico-Raciais na cidade de São Paulo. **Sankofa**. v. 8, n. 15, p. 56-79, ago. 2015.

JODAS, Juliana; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos; MEDEIROS, Priscila Martins (Orgs.). **Uma década da Lei 10.639/03**: perspectivas e desafios de uma educação para as relações étnico-raciais. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

JORNAL DA MARCHA. São Paulo: outubro de 1995. Disponível em: <<http://www.cpvsp.org.br/upload/periodicos/pdf/PJOMASP10199500X.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

LIMA, Ivan Costa. Ações educativas em Santa Catarina. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Escola plural**: a diversidade está na sala: formação de professores/as em História e Cultura Afro-brasileira e Africana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.

LOPES, Tabita Tiede. **Percursos do branqueamento**: família Prado e imigração em São Paulo. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Regimeire Oliveira. **Acesso e produção acadêmica de estudantes cotistas negros da Universidade Federal do Maranhão**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARCHA ZUMBI CONTRA O RACISMO, PELA IGUALDADE E A VIDA. Brasília: 20 de novembro de 1995. Disponível em: <<http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia/docset/910>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

MENDONÇA, Joseli Nunes. **Cenas da abolição**: escravos e senhores no Parlamento e na Justiça. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

MONTEIRO, Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia**: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MOURA, Clóvis. **Brasil**: as raízes do protesto negro. São Paulo: Global, 1983.

_____. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Fundação Maurício Grabois; Anita Garibaldi, 2014a.

_____. **Rebeliões da senzala**: quilombos, insurreições, guerrilhas. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois, 2014b.

MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; FERREIRA, Paulo Antônio Barbosa (Orgs.). **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (Orgs.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade**. Brasília: Líber Livro, 2006.

OLIVEIRA, Rachel; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Trilhas negras e indígenas**. São Paulo: Secretaria de Educação Municipal de São Paulo; CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade, 2008.

PAULA, Benjamin Xavier.; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da Lei Federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas; FAPERJ, 2013.

PORTELA, Tania Pedrina. **Relações Raciais e políticas educacionais em São Paulo, possibilidades e impasses no artigo 26 da LDB: Ações e visão das gestoras do Núcleo de Educação Étnico Racial da SME**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PRANDINI, Paola. **A cor na voz: identidade étnico-racial, educomunicação e histórias de vida**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional; Brasília: INL, 1976.

_____. Mestiçagem, degenerescência e crime. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 1151-1180, out./dez. 2008.

SANTOS, Arany Santana Neves. Inclusão da disciplina “Introdução aos estudos africanos” no currículo oficial da rede estadual de 1º e 2º grau da Bahia. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 63, p. 69-71, nov. 1987.

SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da (Orgs.). **Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, Sales. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**. São Paulo: SME/ DOT, 2008.

_____. **Caderno de orientações didáticas: educação etnicorracial – ciclo I**. São Paulo: SME/ DOT, 2010.

_____. **Programa de metas: um convite ao planejamento urbano participativo**. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2013

_____. **Relatório do grupo de trabalho intersecretarial de educação para as relações étnico-raciais**. São Paulo: GTIERER, 2016.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. **Mulheres negras do Brasil: edição condensada**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Ana Célia da. Movimento negro e ensino nas escolas: experiências da Bahia. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: EDUFSCar, 1997a.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. Pensamento negro em educação no Brasil? In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: EDUFSCar, 1997b.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (Orgs.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2011.

THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** Brasília: Ipea, 2008.

TRIUMPHO, Vera Regina Santos. Caminhada dos agentes de pastoral negros em educação. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro.** São Carlos: EDUFSCar, 1997.

VIANA, Oliveira. O povo brasileiro e sua evolução. **Recenseamento do Brasil de 1920.** Diretoria Geral de Estatística, v. 1. Rio de Janeiro: Tip. da Estatística, 1922 *apud* DOMINGUES, Petrônio José. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

_____. **Raça e assimilação.** 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

1. Você está convidado (a) a participar da pesquisa **“Relações etnicorraciais e formação de professores(as): concepções em debate”**, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Paulo pela aluna Silmara Cardoso de Lima Silva e sob orientação do Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto.
2. O estudo tem como objetivo identificar e analisar as concepções sobre a temática das relações etnicorraciais que se expressam no processo de formação continuada de professores (as), tendo como contexto a rede municipal de São Paulo.
3. A participação na pesquisa não lhe custará nada, nem você receberá qualquer pagamento para participar. Se existir qualquer despesa ela será de responsabilidade da pesquisadora.
4. O risco na participação em entrevista é de ocorrer desconforto frente a uma questão apresentada e/ou desacordo com alguma fala ou encaminhamento. Mas garantimos que serão respeitadas as manifestações dos (as) entrevistados (as) e, sobretudo, será acatada qualquer decisão de interrupção do (a) participante ou necessidade de esclarecimento.
5. Caso autorizado pelo (a) participante, a entrevista será gravada, mas é garantido o sigilo na identificação do (a) entrevistado (a). Além disso, é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer tempo, deixando de participar do estudo.
6. As entrevistas terão a duração aproximada de 01 hora e serão realizados no máximo 2 (dois) encontros. Se autorizado pelo (a) entrevistado (a), serão gravadas em áudio para posterior transcrição. Esta será submetida ao entrevistado (a) para validação, caso seja seu desejo.
7. Todos os dados coletados serão utilizados somente com finalidades científicas e podem ser publicados em revistas e outros meios de divulgação científica, tais como reuniões, congressos e palestras. Nas publicações, todos os cuidados serão tomados para que nenhum dos participantes possa ser identificado.
8. Benefícios da pesquisa: contribuir com a produção de novos conhecimentos na área de Educação e Relações Etnicorraciais, com foco na formação continuada de professores (as).
9. Compromisso da pesquisadora: manter a confidencialidade dos dados e utilizá-los somente para esta pesquisa. Em nenhuma circunstância o nome do participante será revelado, inclusive aos seus superiores no âmbito da rede municipal de ensino ou fora dela. Dar retorno sobre os resultados parciais da pesquisa, quando em estudos abertos, ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores.
10. A principal pesquisadora é Silmara Cardoso de Lima Silva, que pode ser encontrada no endereço xxxxxxxxxxxx. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, não esclarecida por esta pesquisadora, entre em contato com o

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de São Paulo – Rua Prof. Francisco de Castro, n: 55, CEP 04020-050, FAX: 5539-7162 – e-mail: CEP@unifesp.edu.br

11. As páginas deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido serão numeradas sequencialmente e assinadas/rubricadas pelos (as) envolvidos (as). Será impresso em duas vias originais, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e a outra sob guarda do (a) participante da pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito do estudo “**Relações etnicorraciais e formação de professores(as): concepções em debate**”. Após conversa com a pesquisadora Silmara Cardoso de Lima Silva, informei-a sobre minha decisão em participar voluntariamente nesse estudo. Ficaram evidentes para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou nítido também que minha participação é isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização da entrevista, sem penalidades ou prejuízos pessoais.

Estou ciente de que a pesquisadora estará à disposição para elucidações frente a qualquer dúvida.

Nome completo do participante da pesquisa ou representante legal

Assinatura do voluntário participante da pesquisa ou representante legal

Eu, Silmara Cardoso de Lima Silva, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste(a) participante da entrevista nesse estudo.

Assinatura da Pesquisadora: Silmara Cardoso de Lima Silva

Local e data

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista

Roteiro para entrevista semiestruturada com professores (as) formadores (as) na área de educação e relações etnicorraciais na Secretaria Municipal de São Paulo

1. Qual a sua formação acadêmica? Conte sobre a sua experiência no campo da educação.
2. Como você se identifica etnicorracialmente?
3. Em sua visão, existe racismo na sociedade brasileira? Como você vê tal situação?
4. Como se desenvolveu sua atuação na área das relações etnicorraciais?
5. Qual a leitura que você faz sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08?
6. Você teve outras experiências como professor formador nesta área, além da atuação na Secretaria Municipal de São Paulo?
7. Como ocorreu o seu ingresso como professor formador na rede? Pode contar um pouco sobre como se dá o processo de escolha desses profissionais?
8. Quais os cursos que você já ministrou pela SME? Onde ocorreram? Conte sobre os conteúdos, objetivos, metodologias.
9. Como você vê os/as professores/as da rede em relação ao tema da educação e relações etnicorraciais? Expressam interesse pelo tema? São participativos nos cursos? Reconhecem a importância das leis mencionadas?
10. Os professores costumam mencionar situações ocorridas em suas escolas que envolvem as relações etnicorraciais? Em caso afirmativo, o que você conseguiu perceber?
11. Quais os temas que mais geraram discussões nos cursos que você ministrou?
12. Em geral, os/as professores/as compreendem que existe racismo na sociedade brasileira ou não? E nas escolas?
13. Nos cursos que você ministrou, foi abordado o mito da democracia racial? Em caso afirmativo, como ocorreu? Em caso negativo, por que tal questão não se fez presente, em sua visão?
14. Em seus cursos, você trabalha ou já trabalhou com a definição de racismo institucional? Por quê? Como foi feita a abordagem e quais as discussões geradas? Em caso negativo, por que não foi feita tal abordagem?
15. Você tem conhecimento de ações acerca das relações etnicorraciais ocorridas nas escolas da rede? Os cursos conseguem impactar nesse sentido?
16. Quais os principais desafios que você identifica na formação de professores em relação a educação e relações etnicorraciais?

17. E como você vê esses desafios na rede municipal de São Paulo? O processo de formação de professores para educação e relações etnicorraciais está disseminado na rede ou alcança somente uma parcela?