

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

RAFAEL FERREIRA SILVA

Educando pela diferença para a igualdade:
professores, identidade profissional e formação contínua

**São Paulo
2010**

RAFAEL FERREIRA SILVA

Educando pela diferença para a igualdade:
professores, identidade profissional e formação contínua

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração:

Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Profa. Dra. Denice Barbara Catani

São Paulo
Março de 2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.13 Silva, Rafael Ferreira
S586e Educando pela diferença para a igualdade: professores, identidade
profissional e formação contínua / Rafael Ferreira Silva; orientação Denice
Barbara Catani. São Paulo: s.n., 2010.

310 p.; fig.; graf. ; tabs.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - -
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação contínua 2. Identidade profissional 3. Políticas públicas 4.
Currículo 5. Relações étnico-raciais (Educação) I. Catani, Denice Barbara,
orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

RAFAEL FERREIRA SILVA

Educando pela diferença para a igualdade: professores, identidade profissional e formação contínua

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof(a). Dr(a): _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a): _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a): _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

Dedico a realização do Mestrado e a escrita da dissertação à minha mãe, ao meu pai e a todos e todas da família materna e paterna, aos que já foram e aos que continuam a caminhada.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer Denice Barbara Catani pela orientação acadêmica, competência, amizade e atenção na realização da pesquisa e da dissertação, além da experiência profícua e agradável que tive durante o estágio na graduação e na realização da disciplina sobre a obra de Pierre Bourdieu.

Agradeço ao financiamento da pesquisa e apoio acadêmico da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e ao contribuinte do Estado de São Paulo.

Fico muito grato pela leitura atenciosa e contribuições providenciais de todos os membros da Banca do Exame de Qualificação: Profa. Paula Perin Vicentini, Profa. Delcele Mascarenhas Queiroz e Prof. Jaime Cordeiro. Agradeço a Profa. Paula Vicentini pelas duas oportunidades de estágio na graduação, onde tive o prazer de trabalhar com ela.

Agradeço a Profa. Rita Gallego e Profa. Vivian da Silva, Renata Marcilio e Katiene Nogueira pelas contribuições durante a caminhada “mestranda”.

Deixo registrados os meus agradecimentos a toda equipe do NEAB/UFSCar: Prof. Dr. Valter Silvério, Profa. Dra. Petronilha Silva, Ana Cristina, Patrícia César, Tatiane, Douglas, Evaldo, Tais, Vanessa e Odila. Fico eternamente grato pela paciência e presteza com que casa pessoa me recebeu e colaborou com a minha pesquisa.

Agradeço a minha mãe, Lucia, minha vó, Jacy, e ao meu pai, Ivatir, pelo cuidado, educação e valores humanos cultivados desde a infância.

Agradeço a Inês pela dedicação e confiança.

Agradeço a Mighian Danae pela cumplicidade, amizade, confiança e carinho.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da FEUSP, em especial aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação, aos funcionários da Biblioteca e aos funcionários do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da FEUSP, em especial aos professores com os quais tive mais contato durante as disciplinas: Prof. Celso Beisiegel, Prof. Elie Ghanem e Profa. E quero agradecer ao aprendizado durante o outro estágio na graduação com Profa. Maria Angela Salvadori.

Quero agradecer também à Flavia e Edvan pela amizade e cumplicidade na minha trajetória acadêmica, além da constante troca e colaboração acadêmica. Aos colegas do Programa de Pós-Graduação da FEUSP, em especial, Fran, Maurinho, Felipe, Lú, Ana Paula, Ritinha e cia,

e aos “suicidas” discentes com os quais compartilhei momentos de representação discente da pós-graduação da FEUSP, pela força e ajuda providenciais durante a trajetória no mestrado.

A todos os professores e professoras que me ajudaram na realização do trabalho: Kelly, Luis, Ana Cristina, Silvia, Samuel, Andre, Joana, Marília, Sonia, Denize, Margareth, Gofredo, Sandra, entre outros colaboradores e colaboradoras.

E todos os profissionais (e amigos) que me ajudaram no desafio do mestrado. Quero agradecer ao Guilherme, Luciano, Uvanderison, Saloma, Luci, Katsue e todos que colaboraram para a realização da pesquisa. Para não ser injusto com ninguém que me está na caminhada comigo, seja no âmbito pessoal quanto no profissional, quero agradecer aos meus amigos e amigas de Ribeirão Preto, minha cidade natal, do CRUSP e ex-cruspianos, do “Mídia Etnia”, “Mídias na Educação”, da SME de Carapicuíba e da UNEAFRO, instituições e espaços que, de alguma forma, direta e indiretamente contribuíram com a minha formação humana e profissional. Sintam-se abraçados.

RESUMO

SILVA, Rafael F. *Educando pela diferença para a igualdade*: professores, identidade profissional e formação contínua. 310 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

A dissertação tem como objeto o *Programa São Paulo: educando pela diferença para a igualdade* que foi destinado à formação contínua de professores da rede estadual de ensino de São Paulo e realizado entre 2004 e 2006, para a implementação e aplicação da Lei federal nº 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, cujo texto prevê a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino brasileira a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e a educação das relações étnico-raciais. O programa *São Paulo: educando pela diferença para a igualdade* foi realizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar), em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), representada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), e com o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo (ou somente Conselho Estadual da Comunidade Negra). O problema de pesquisa concentrou-se no questionamento, descrição e análise das identidades profissionais docentes fabricadas e projetadas ao longo da realização do referido programa. Para tanto, o objetivo de trabalho foi investigar as concepções de formação continuada presentes no *Programa São Paulo*. A dissertação desenvolve-se a partir de três conceitos fundamentais: a noção de *campo*, de Pierre Bourdieu, *fabricação da identidade docente*, de Martin Lawn, e *identidade profissional*, de Claude Dubar. Realizamos entrevistas com os monitores e coordenadores do *Programa São Paulo* e com uma professora que participou da formação; localizamos e analisamos o material pedagógico e os documentos oficiais que dão subsídios para a implantação do referido programa. Após apresentar uma revisão de teses e dissertações sobre a temática “formação de professores e relações étnico-raciais” e a discussão sobre os materiais e métodos utilizados na fabricação da identidade profissional dos professores e professoras da rede estadual de ensino, a pesquisa conclui que o programa de formação promove uma articulação de políticas de igualdade com políticas de identidade, por meio da fusão, por um lado entre as modalidades de educação permanente, formação continuada e educação continuada, (Alda Marin) e, por outro lado, a fusão entre a concepção formativa-escolar, forma universitária e a formativa-contratual (Lise Demailly).

Palavras-chave: formação contínua; identidade profissional; políticas públicas de ações afirmativas; currículo; educação das relações étnico-raciais.

ABSTRACT

SILVA, Rafael F. *Educating by difference for the equality: teachers, professional identity and continuing formation*. 310 p. Dissertation (Masters Degree) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2010.

The dissertation object is the *Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade (São Paulo Program: Educating by Difference for the Equality)*. The program was a continuing formation of teachers from the education network of the São Paulo state. It was conducted, between 2004 and 2006, for implementation and application of federal law N. 10,639, sanctioned on January 9th, 2003. The law text assumes the obligatory inclusion of themes of "history and culture of Afro-Brazilian" and "education of ethnic-racial relations" in the official curriculum of Brazilian education network. O *Programa São Paulo* was made by Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar) (Center of Afro-brazilian Studies of São Carlos Federal University), in partnership with the Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) (Secretary of Education of São Paulo State ou State of São Paulo), represented by Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) (Coordination of Pedagogical Studies and Norms), and with the Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo (Council of Participation and Development of Black Community of São Paulo State). The research problem consisted of questioning, description and analysis of professional teachers identities labored and designed along the implementation of the program. Thus, the research objective was investigating the continuing formation conceptions presents in the *São Paulo Program*. The dissertation is developed from three fundamental concepts: the concept of field, by Pierre Bourdieu, fabrication of teacher identity, by Martin Lawn, and professional identity, by Claude Dubar. The methodology was interviews with monitors and coordinators from *Programa São Paulo*, in addition to a professor who participated in the formation. We locate and analyze the educational material and official documents that give subsidies to the deployment of the formation. After showing a review of theses and dissertations on the subject "teacher training and ethnic-racial relations" and a discussion about materials and methods used in the fabrication of the teachers identity from the education network of the São Paulo state state, the research concludes that the formation program promotes an articulation of equality policies with policies of identity, through amalgamation, on the one hand, between the permanent education modalities, continuing formation and continuing education (Alda Marin) and, on the other hand, between school-formative, university-formative and contractual-formative (Lise Demailly).

Keywords: continuing formation; professional identity; public policies of affirmative actions; curriculum; education of ethnic-racial relations.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Relação de bancos de dados e biblioteca digitais p.23
- Tabela 2 – Distribuição das universidades segundo o nível de pós-graduação p.29
- Tabela 3 – Distribuição das pesquisas por Grande Área (Nomenclatura e classificação da CAPES) p.30
- Tabela 4 – Distribuição das pesquisas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação/IES
- Tabela 4.1 – Comparação de produção p.31 e 32
- Tabela 5 – Distribuição das pesquisas por município p.32
- Tabela 6 – Distribuição das pesquisas por ano p.32
- Tabela 7 – Distribuição das pesquisas por década p.33
- Tabela 8 – Distribuição dos/as pesquisadores/as segundo gênero e a universidade p.34
- Tabela 9 – Distribuição das pesquisas por agência de financiamento – Geral p.34
- Tabela 10 – Distribuição das universidades segundo agência de financiamento p.35
- Tabela 11 – Distribuição das pesquisas por orientador e instituição formadora do mesmo (doutorado) p.36
- Tabela 12 – Distribuição das palavras mais citadas nas palavras-chave da pesquisa p.37
- Tabela 13 – Distribuição das palavras mais citadas nas palavras-chave da ficha catalográfica - p.38
- Tabela 14 – Distribuição das palavras do léxico das relações étnico-raciais e multiculturalismo mais citadas nas palavras-chave da pesquisa p.39
- Tabela 15 – Distribuição dos grupos de palavras cognatas mais citadas do léxico das relações étnico-raciais e multiculturalismo mais citadas nas palavras-chave da pesquisa p.40
- Tabela 16 – Distribuição das palavras do léxico das relações étnico-raciais e multiculturalismo mais citadas nas palavras-chave da ficha catalográfica p.40
- Tabela 17 – Distribuição dos grupos de palavras cognatas mais citadas do léxico das relações étnico-raciais e multiculturalismo mais citadas nas palavras-chave da ficha catalográfica p.41
- Tabela 18 – Relação das três palavras mais citadas – geral p.41
- Tabela 19 – Relação das três palavras mais citadas – Vocabulário das relações étnico-raciais e multiculturalismo p.42
- Tabela 20 – Distribuição das dissertações por tema p.43
- Tabela 21 – Distribuição das teses por tema p.43
- Tabela 22 - Módulo II – 21 Diretorias de Ensino – 2006 p.90

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Distribuição das pesquisas por IES p.30
- Gráfico 2 – Distribuição das pesquisas por área (Nomenclatura e classificação da CAPES)
p.31
- Gráfico 3 – Distribuição das pesquisas por década p.33
- Gráfico 4 - Distribuição das pesquisas por agência de financiamento – Geral p.35
- Gráfico 5 - Distribuição das pesquisas por orientador e instituição formadora do mesmo
(doutorado) p.36
- Gráfico 6 - Distribuição das palavras mais citadas nas palavras-chave da pesquisa p.38
- Gráfico 7 - Distribuição das palavras mais citadas nas palavras-chave da ficha catalográfica
p.38
- Gráfico 8 - Distribuição dos grupos de palavras cognatas mais citadas do léxico das relações
étnico-raciais e multiculturalismo – Pesquisa p.39
- Gráfico 9 - Distribuição dos grupos de palavras-chave cognatas mais citadas do léxico das
relações étnico-raciais e multiculturalismo - Ficha Catalográfica p.41
- Gráfico 10 – Distribuição das pesquisas segundo os temas p.43

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	p. 13
CAPÍTULO 1 - Formação de professores e relações étnico-raciais: um balanço das teses e dissertações, 1988-2008	p. 21
CAPÍTULO 2 - Do NEAB/UFSCar para o <i>Educando</i> : políticas curriculares da diferença e da diversidade étnico-racial	p. 62
CAPÍTULO 3 - O programa de formação <i>Educando</i> : uma análise sobre as concepções de formação contínua	p. 114
ALGUMAS CONCLUSÕES: LIMITES E POSSIBILIDADES	p. 148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 152
ANEXOS	p. 161

INTRODUÇÃO

Após três anos, quatro disciplinas, quatro estágios, alguns livros e artigos lidos e algumas noites sem dormir, apresento o texto final da dissertação do mestrado realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A pesquisa tem como objeto o Programa *São Paulo: educando pela diferença para a igualdade*, que foi uma formação contínua de professores da rede estadual de ensino de São Paulo, realizada entre novembro de 2004 e setembro de 2006, para a implementação e aplicação da Lei federal nº 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, cujo texto prevê a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino brasileira a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e a educação das relações étnico-raciais. O programa *São Paulo: educando pela diferença para a igualdade* foi realizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar), em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), representada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), e com o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo (ou somente Conselho Estadual da Comunidade Negra).

O programa *São Paulo* abrangeu todas as Diretorias de Ensino do Estado, abarcando os profissionais do Ensino Fundamental I e do Ensino Médio. Dividido em dois módulos de 40 horas cada, ele formou aproximadamente 15.000 professores em quase dois anos, o que, de acordo com os dados atuais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo¹, corresponde a quase 10% do corpo docente da rede estadual. Os principais recursos didáticos do programa foram o uso das apostilas, filmes, encontros presenciais mediados pelos “monitores” (como eram chamados os formadores dos professores), realização de videoconferências e atividades de pesquisa; os projetos de aplicação elaborados pelos docentes serviram como planos de implementação de práticas pedagógicas de combate ao racismo em suas respectivas escolas de atuação. O programa “*São Paulo: educando pela diferença para a igualdade*” é chamado em meu trabalho por *Educando* ou *Programa São Paulo*, abreviações dadas por alguns profissionais do NEAB/UFSCar.

A dissertação posiciona-se no ponto de intersecção teórica e empírica entre os eixos temáticos “Estado-formação contínua-professores” e “cultura-raça-etnia”. O meu problema de pesquisa reside na descrição e análise das identidades profissionais docentes projetadas ao longo da realização do *Educando*. Investiguei os dispositivos legais e formais utilizados para

¹ Dados do Departamento de Recursos Humanos (DRHU), órgão da Administração de Recursos Humanos do Estado de São Paulo.

formar um “professor multicultural”, com a intenção de identificar, descrever e analisar as modalidades e concepções de formação empregadas na projeção da referida “identidade docente multicultural”. Assim sendo, o trabalho observa o discurso oficial do programa, o que resulta na preocupação com a gestão e os gestores do *Educando*; dessa forma, o meu olhar não repousa sobre os sujeitos receptores (os educadores), mas os sujeitos emissores do programa, isto é, o grupo gestor e administrativo: a coordenação do NEAB/UFSCar. Como parceiros de atuação, o NEAB teve colaboração institucional da CENP e das Diretorias de Ensino, nas quais os Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATPs)² atuavam, junto aos docentes, para que o *Educando* fosse desenvolvido efetivamente no dia-a-dia.

O *Educando* é a tradução prática de uma política pública de ação afirmativa, a Lei nº 10.639/03, cuja baliza histórica está situada na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação, Xenofobia e Intolerância Correlata, a “Conferência de Durban”, realizada em 2001, na qual o governo brasileiro compromete-se a tomar medidas concretas para promover a execução de medidas de combate à desigualdade “étnico-racial” no país. A Lei nº 10.639/2003, altera os artigos 26-A, 79-A e 79-B da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. A Lei 10.639/03 tem valor legal e funcional junto com o Parecer 0003/2004 e a Resolução Nº 1/2004, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece (Parecer) e institui (Resolução) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A Lei nº 10.639/2003 é chamada informalmente de “dez mil” ou “lei dez meia três nove” pelos pesquisadores e legisladores da área. A Lei federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; a Lei 11.645/08 complementa a Lei 10.639/03 e não a substitui, como poderia se pensar.

A pesquisa desenvolve-se nos terrenos da educação “étnico-racial”, multiculturalismo, formação contínua, ações afirmativas, políticas públicas, currículo e relações “étnico-raciais”, conceitos e expressões trabalhados por meio do referencial teórico de Pierre Bourdieu, Michel Wieviorka, Martin Lawn, Claude Dubar, Lise Demailly, António Nóvoa, Thomas Popkewitz, Petronilha Silva, entre outros autores e autoras. Os autores Lawn e Dubar são apropriados para

² A partir de 2008, os Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATPs) passam a ser denominados como Professores Coordenadores de Oficina Pedagógica (PCOP).

pensar a noção de identidade profissional docente, problema central de investigação. Popkewitz, novamente Lawn, António Nóvoa e Lise Demailly são fundamentais para pensar a relação entre Estado, reforma educativa e formação contínua.

O aporte teórico de Bourdieu é utilizado a partir da noção de *campo*, apropriada para pensar as movimentações da temática “educação das relações étnico-raciais” no campo educacional brasileiro contemporâneo. A noção de campo permite situar a luta pelo controle da produção simbólica dos bens culturais, por meio da tensão entre os movimentos heréticos e posições dominantes. O campo da Educação é pensado como um campo de forças e de lutas entre agentes sociais que conservam ou transformam o referido campo. Os agentes sociais criam o espaço, o qual só existe pela existência e ação dos agentes. Dessa forma, pretende-se definir alguns agentes da educação das relações étnico-raciais e suas posições deixadas no campo educacional (científico e escolar) brasileiro.

Tão importante quanto a noção de *campo*, de Bourdieu, faço a apropriação da noção de *fabricação da identidade docente*, desenvolvida por Martin Lawn (2001), segundo o qual o Estado elabora tentativas de criar novos tipos de educadores para novos tipos de política educativa, uma das principais estratégias utilizadas para “controlar” ou “corrigir” a identidade profissional. E para fechar o rol de instrumentos protagonistas da pesquisa, destaco o conceito de *identidade profissional* de Claude Dubar, para o qual, “a identidade é produto das sucessivas socializações” (DUBAR, 2005, p. XXV), estas desenvolvidas na família, infância, trabalho, na rua, em diversos âmbitos e lugares sociais. Quanto ao uso do conceito de socialização, Dubar discorre que “será ao longo dos anos 1980 que novas correntes, nascidas geralmente nos Estados Unidos ou na Grã-Bretanha durante o período precedente, promoverão novos conceitos e novas concepções da socialização, resumidos por (ele) na expressão “construção social da realidade”. (DUBAR, 2005, p. XVII). Portanto, a dissertação faz uma *apropriação do modo de trabalho* (CATANI, CATANI & MEDEIROS, 2001) de Bourdieu (*campo*), Lawn (*fabricação da identidade docente*) e Dubar (*identidade profissional*) através dos quais descrevo, analiso e interpreto as concepções de trabalho desenvolvidas pelos agentes construtores do *Educando*.

A dissertação está dividida em introdução, três capítulos e conclusão, nos quais serão apresentados, discutidos e analisados os documentos e entrevistas transcritas, por meio da bibliografia e algumas referências teóricas da literatura sobre docência e relações étnico-raciais. O objetivo principal do **primeiro capítulo** é mapear a produção sobre a referida temática no campo educacional brasileiro, por meio de um balanço de teses e dissertações realizadas acerca da temática “formação de professores e relações étnico-raciais”. Para tanto, tomo como referência o *corpus* de teses e dissertações produzidas nas universidades públicas e particulares

do Estado de São Paulo, entre 1988 e 2008, procurando, durante este exercício, situar o meu próprio trabalho no conjunto da produção acadêmica. A principal referência teórica no capítulo primeiro é Pierre Bourdieu, do qual tomo emprestado a noção de *campo*. Se fosse para apontar um conceito-chave na dissertação, apontaria a noção de *campo*, pois ela, praticamente permeia todos os capítulos, em especial, o primeiro e segundo.

Na tentativa de organizar de modo mais nítido e objetivo a estrutura do programa, sentimos a necessidade de dividir a aplicação do programa em duas esferas: a) político-administrativa e b) didático-pedagógica, a qual foi dividida em (I) *materiais* e II) *métodos* empreendidos no *Programa São Paulo*. Por meio de um exercício de historiador (e talvez sociológico), perseguimos o trajeto do *Educando* a partir do NEAB até as escolas públicas de um bairro específico de uma determinada Diretoria de Ensino na Zona Leste de São Paulo. Assim, no **segundo capítulo**, começo a reconstruir (e não reconstituir) os passos dos gestores, formadores e formandos, a partir da esfera **político-administrativos** e dos **materiais** da esfera didático-pedagógica. No **terceiro** e último **capítulo**, realizamos a discussão acerca dos *métodos* da esfera didático-pedagógica utilizados no *Programa São Paulo*, dando destaque aos encontros presenciais com os monitores. Faremos também um debate sobre os possíveis desdobramentos ou multiplicação do *Educando* na rede estadual de ensino.

Principalmente no **segundo** e **terceiro** capítulos, realizaremos uma discussão histórica e sociológica acerca das relações entre movimentos sociais negros e as políticas públicas no campo educacional brasileiro, tendo como referência o processo histórico das ações afirmativas ao redor da construção e implementação da Lei “dez meia três nove”. Além disso, analisaremos os mecanismos de estímulo e produção das identidades docentes desencadeados pelo Estado, sob a condução política e pedagógica do *Educando/NEAB*.

Pequena, porém importante digressão

Desde o período da graduação em História na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (FFLCH), na Universidade de São Paulo, até o mestrado (2007-2010), na mesma universidade, tive vários “contratempos” (ou não, a depender do ponto de vista) na minha trajetória acadêmica. Dentre vários aspectos sociais e políticos importantes, vale registrar a ocorrência das greves de funcionários, professores e alunos durante praticamente todo o meu processo formativo, cinco anos de graduação (2001-2005) e três anos de mestrado (março/2007 a março/2010). Entre 2001 e 2010, ocorreram seis greves na USP (caso não tenha esquecido nenhuma greve), de forma que fui contemporâneo de quatro greves na graduação (2002, 2004 e

2005), praticamente uma greve por ano, e duas greves no mestrado (2007, com a ocupação da reitoria, e 2009, com a entrada da tropa de choque da polícia militar na cidade universitária do campus Oeste da USP); em 2006, eu não era estudante. Ao longo de praticamente dez anos, ora iniciada por funcionários, ora pelos docentes ou alunos – em 2002, iniciada por estes uma única vez –, as greves reivindicaram a contratação de professores, aumento de salários (nas “campanhas salariais”), melhora da infra-estrutura administrativa e pedagógica, quebra de decretos, mais verbas para a educação, entre outros pontos das pautas e agendas políticas grevistas. O registro das greves deve-se ao fato de que, apesar de a USP se posicionar entre as 40, 50, 100 ou 200 melhores universidades, dependendo do ranking internacional (sem entrar no mérito da natureza geopolítica dos “rankings internacionais de universidades”), a universidade enfrenta sérias dificuldades e crises de gestão administrativa e formativa, simbolizadas no quadro amplo de demandas e reivindicações que atingem inegavelmente o cotidiano da comunidade “uspiana”. A “crise” da universidade pública atinge a biblioteca, a sala de computação (comumente chamada de “Sala Pró-Aluno”), a infra-estrutura das salas de aula, dos prédios e, de modo geral, da cidade universitária. Assim, o número de greves pode ser interpretado como consequência da precarização das condições de graduação e pós-graduação na universidade, atingindo todas as faculdades, institutos e departamentos em diferentes graus e intensidades, mas, com especial e tendenciosa força, as faculdades das Ciências Humanas.

Do processo: história, fontes, escrita e procedimentos metodológicos

Muitas referências bibliográficas e idéias apresentadas neste texto são fruto de leituras e discussões nas disciplinas acadêmicas, seminários, congressos freqüentados ao longo do mestrado, além, sem dúvida, da orientação recebida de Denice Catani. Portanto, minha dissertação representa a experiência elaborada e reelaborada como aluno do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, entre 05 de março de 2007 e 05 de março de 2010, sob financiamento da FAPESP, a partir de março de 2008.

A idéia do projeto surgiu a partir da experiência em sala de aula no Ensino Fundamental e Médio e de experiências como educador, palestrante e monitor em programas de formação continuada de professores sobre “relações étnico-raciais” e “educação para as mídias”, na capital e no interior do Estado de São Paulo. As experiências profissionais suscitaram o interesse pelo docente e a relação deste com a temática das “relações étnico-raciais”, tema que pesquiso desde a graduação, quando realizei, durante a Iniciação Científica, um estudo sobre a imprensa negra paulista na primeira metade do século XX, e o interesse

inicial pela história da Legião Negra, batalhão constituído exclusivamente por soldados negros no contexto da Guerra Civil de 1932. O projeto de mestrado inicial era sobre o uso das mídias no *Educando*, preocupação resultante de uma experiência como educador em um programa de formação continuada, a partir do uso da educomunicação, entre 2003 e 2004. No entanto, por intermédio de Denice Catani, tomei contato com os trabalhos de Martin Lawn e Pierre Bourdieu, este quando realizei a disciplina *Estudos sócio-históricos do campo educacional – perspectivas de análise a partir da leitura de Pierre Bourdieu*, o que possibilitou uma alteração substantiva no problema de investigação: dos tipos de utilização das mídias para a fabricação da identidade profissional. Aqui vale registrar a importância da disciplina *Projetos de Pesquisa: leituras sobre o método e técnicas na Sociologia da Educação*, realizada em 2007, então ministrada por Marília Sposito, pois representou um dos momentos institucionais na FEUSP de apresentação e apreciação pública dos projetos.

Dentre os programas de formação realizados acerca da educação étnico-racial, verifiquei um potencial de análise no *Programa São Paulo*, pois, como já dito, este é fruto direto dos desdobramentos da política educacional proporcionada pela criação da Lei nº 10.639/03. Após a consulta exploratória e preliminar através de entrevistas com profissionais da educação e consultas aos *sites* referentes ao programa, decidi concentrar o olhar sobre a aplicação do *Educando* em uma única Diretoria de Ensino, composta por quase 80 escolas estaduais, do município de São Paulo. Por razões de preservação de fonte, o nome da Diretoria de Ensino teve de ser omitido: chamo apenas por “DE”. A preservação do nome dos entrevistados e da diretoria de ensino foi adotada, principalmente, por conta da solicitação dos entrevistados e informantes da DE e do Artigo 242, da Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968, o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado, criado no contexto da ditadura militar (1964-1985). O artigo 242 proibia o funcionário público de “referir-se depreciativamente, em informação, parecer ou despacho, ou pela imprensa, ou qualquer meio de divulgação, às autoridades constituídas e aos atos da Administração, podendo, porém, em trabalho devidamente assinado, apreciá-los sob o aspecto doutrinário e da organização e eficiência do serviço”. Este artigo acabou por reproduzir uma atmosfera de receio entre os funcionários públicos, sobretudo, os celetistas ou contratados por tempo determinado, o que implica no cuidado redobrado em situações de emitir opiniões ou declarações públicas que envolvam o governo, sob ameaça de sofrer penas disciplinares. Também chamada de "lei da mordaca", por pressão da opinião pública, ao menos durante 15 anos, a lei foi revogada pela Assembléia Legislativa de São Paulo, em setembro de 2009.

A pesquisa foi dividida em **duas etapas** com o objetivo de facilitar o mapeamento das identidades profissionais dos docentes através do cotejo entre as concepções formativas utilizadas pelo “Educando” e as prerrogativas da reforma curricular simbolizadas pela Lei 10.639. Na **primeira etapa**, realizei o levantamento bibliográfico de teses e dissertações sobre o tema “formação de professores e relações étnico-raciais” (foram consideradas também as dissertações que tratassem da relação entre docência e história ou identidade étnico-racial), base para a elaboração do primeiro capítulo apresentado nos relatórios de qualificação e científico da FAPESP. Além disso, levantei referências bibliográficas que tratam do multiculturalismo, formação de professores, reforma educacional, políticas educacionais e currículo, esta etapa contribuiu para a constituição inicial das bases teóricas e conceituais que foram utilizadas até o término do trabalho.

A **segunda etapa** foi dedicada à realização da parte empírica, pensada em **duas subfases** simultâneas. A **primeira subfase** consistiu no levantamento de fontes documentais institucionais do *Educando*, legislação e resoluções ligadas direta e indiretamente à temática das “relações étnico-raciais”, entre outras fontes. A **segunda subfase** consistiu na realização das entrevistas. Enquanto coletava os documentos e realizava a revisão bibliográfica, iniciei a segunda fase por meio da busca de contatos e troca de “e-mails” com formadores e pesquisadores do NEAB/UFSCar. Realizei entrevistas nas cidades de São Carlos, onde se localiza o NEAB/UFSCar, e São Paulo, mais especificamente, nos bairros de São Miguel Paulista, Itaim Paulista, Butantã, Jardim Paulista e Vila Madalena.

As entrevistas foram realizadas por meio de roteiros de perguntas abertos e semi-dirigidos. Localizadas nos “Anexos”, todas as transcrições das entrevistas obedeceram às “normas para transcrição” apresentadas no livro *Análise de textos orais*, organizado por Dino Preti (2003). Prefiri não alterar a forma original das entrevistas e deixá-las como *textos orais*, como forma de fornecer material e documentos históricos e lingüísticos na forma mais *in natura* possível, sem muitas interferências do pesquisador, apesar de saber dos limites científicos e humanos da transposição da língua falada para a língua escrita, do texto oral ou falado para o texto escrito. As “normas para transcrição” estão também nos “Anexos”. Contudo, ao citar a fala dos entrevistados no corpo do texto, optei por “transformar” o texto oral em texto escrito.

A maioria dos *web sites* citados foi acessada novamente em 2010 para confirmar a existência virtual das páginas. Em determinados momentos, trouxemos as fontes para o corpo do texto e, em outros, preferimos deixá-las nos “Anexos”. O presente texto foi elaborado e

revisado de acordo com as diretrizes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sistematizadas pelas *Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso*, elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (SIBI-USP) (2ª edição, 2009). A redação da dissertação está de acordo com as regras anteriores ao novo “Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa”, aprovado em 1990 e com implementação efetiva no Brasil entre 2009 e 2011.

CAPÍTULO 1

Formação de professores e relações étnico-raciais: um balanço das teses e dissertações, 1988-2008

(...) a separação entre a sociologia e a história me parece desastrosa e totalmente desprovida de justificação epistemológica: toda sociologia deve ser histórica e toda história, sociológica. De fato, uma das funções da teoria dos campos que eu proponho é a de fazer desaparecer a oposição entre reprodução e transformação, estática e dinâmica ou estrutura e história (...)

Pierre Bourdieu, **Réponses**, 1992.

Preâmbulo...

Ao iniciar a pesquisa sobre o *Educando*, eu e Denice Catani, minha orientadora, sentimos a necessidade de situar o meu trabalho no quadro de trabalhos já produzidos sobre “formação de professores e relações ‘étnico-raciais’”, temática pouco explorada pela pesquisa em Educação no Brasil. Para que o trabalho pudesse servir também de *pesquisa-instrumento* aos atuais e futuros pesquisadores, sentimos a necessidade de organizar uma “revisão” bibliográfica, mais precisamente um levantamento e balanço de teses e dissertações, que pudesse ser suficiente e prudentemente abrangente para as possibilidades de tempo que a pesquisa em nível de mestrado oferece.

Dessa forma, o objetivo principal do primeiro capítulo é apresentar o levantamento e balanço da produção de teses e dissertações produzidas por universidades públicas e particulares do Estado de São Paulo, entre 1988 e 2008. Por meio, sobretudo, do conceito de *campo* de Pierre Bourdieu, procuro realizar o mapeamento e análise diacrônica e sincrônica, isto é, histórica e sociológica, dos agentes da temática “formação de professores e relações étnico-raciais” no *campo* científico educacional brasileiro.

Como todo balanço de literatura, a revisão apresentada é parcial, datada e possui também o objetivo de situar um trabalho no conjunto do volume e das características da produção acadêmica. Tendo em vista o meu objeto de pesquisa, o *Educando*, um programa de formação de professores cuja amplitude abarcou o Estado de São Paulo, o escopo da revisão concentrou-se na teses e dissertações produzidas por universidades públicas e particulares do Estado de São Paulo. Por questões de método, foram excluídos os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Talvez seja útil registrar duas observações: 1^a) a intenção primeira foi levantar livros, artigos e outros tipos de produção textual sobre a temática, mas fiquei ‘somente’ nas teses e dissertações, pois avaliei que o volume de trabalho já permitia um levantamento satisfatório e equilibrado; 2^a) na mesma direção do que foi apontado pela primeira observação, o intuito inicial foi realizar um levantamento nacional sobre as teses e dissertações, mas declinei da meta em virtude das limitações de tempo e questões operacionais para tal tarefa, em especial, no que diz respeito aos custos financeiros de aquisição de dissertações e teses cobrados pelo Programa de Comutação Bibliográfica (COMUT), organizado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

A partir do levantamento prévio feito na ocasião da confecção do projeto de pesquisa, a revisão bibliográfica priorizou a escolha de universidades com significativa produção

científica na área de Educação dentro do Estado de São Paulo, além de tomar como referência os programas de pós-graduação com produção substantiva na temática da “educação étnico-racial”. Tendo em vista os critérios acima, selecionei **cinco** Instituições de Educação Superior (IES) como objetos do levantamento: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade de São Paulo (USP). O período pesquisado nas buscas foi de 20 anos, 1988-2008. Os bancos de dados pesquisados foram: “Acervus” e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações “Nou-Rau”, da UNICAMP; “Athena” e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações “C@thedra”, da UNESP; “Bco” (Biblioteca Comunitária) e o “Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações”, da UFSCar; “Dedalus” e a “Biblioteca Digital de Teses e Dissertações”, da USP; “Lumen” e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações “SAPIENTIA, da PUC.

Tabela 1 – Relação de bancos de dados e biblioteca digitais

IES	Banco de dados	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
PUC-SP	Lúmen	Sapientia
UFSCar	Bco	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
UNESP	Athena	C@thedra
UNICAMP	Acervus	Sistema Nou-Rau
USP	Dedalus	Biblioteca Digital

A metodologia de busca utilizada em todos os bancos de dados das universidades consistiu na criação de um “quadro-guia de palavras-chave” (Anexos), com o objetivo de coordenar a busca por teses e dissertações e “varrer” toda a produção bibliográfica das universidades entre 1988 e 2008. Para tanto, elaborei **cinco grupos** de palavras-chave: **Grupo A – etnia, raça e formação de professores**, com palavras-chave como “formação de professores e relações étnico-racial(is)”, “formação de professores e multiculturalismo”, “formação de professores e diferença (cultural)”, “formação de professores e diversidade (cultural)”, “educação e relações étnico-racial(is)”, “educação e movimento(s) negro(s)”, “educação e racismo”; **Grupo B – formação contínua de professores**: “formação contínua de professores”, “formação contínua de professor(es)”, “formação contínua de professor(es) e multiculturalismo”, “formação contínua de professor(es) e educação étnico-racial”; **Grupo C – currículo**, com modelos de busca como “questões curriculares”, “currículo e questões curriculares”, “currículo e relações étnico-raciai(s)”, “currículo e etnia”, “currículo e raça”; “currículo e políticas públicas”; **Grupo D – identidade**, com os exemplos: “identidade e

educação”; “identidade e formação de professores”; currículo e racismo; e o **Grupo E – políticas públicas**: “políticas públicas e educação”; “políticas públicas e educação do negro”; além do grupo extra **Bibliografia**: “bibliografia e negro”. Denominei palavras-chave do tipo **guarda-chuva**, ou seja, mais amplas e abrangentes, como, por exemplo, “formação de professores”; e palavras-chave **específicas**: “formação contínua de professor(es) e cultura”, “formação de professores e diferença”. A partir da relação das palavras-chave descritas, levantei os trabalhos na área de relações “étnico-raciais” relacionados à questão do negro, bem como ao indígena brasileiro.

Como cada banco de dados possuía um funcionamento específico e com muitas peculiaridades, tive que adaptar algumas palavras-chave e excluir ou acrescentar outras, de forma que a busca fosse mais completa possível. Durante a busca bibliográfica, diante das dificuldades e sucessos vividos, percebi a necessidade de cursos, políticas de cooperação universitária e disciplinas acadêmicas que possam fazer a integração entre a ciência da informação, como, por exemplo, a biblioteconomia, e as áreas específicas de conhecimento, como, no nosso caso, a Educação. A busca bibliográfica poderia ser mais eficiente e objetiva, caso houvesse integração de banco de dados e melhor padronização do vocabulário controlado dos sistemas de biblioteca. Os bancos de dados e as bibliotecas digitais possuem importância fundamental na operacionalização do trabalho acadêmico e poderiam ter o seu uso potencializado por meio do trabalho conjunto entre pesquisadores e bibliotecários.

Durante a composição das palavras-chave, percebi que as palavras “diversidade” e “diferença” estão relacionadas a vários assuntos dentro do tema do multiculturalismo, enquanto que os termos “educação inclusiva” e “inclusão escolar” são quase sinônimos de “educação especial” ou educação para portadores de necessidades especiais (“deficiência física”). Em número menor, encontrei a expressão “inclusão escolar” como sinônimo de inclusão digital. Assim, “inclusão” aparece como sinônimo de 1º) educação especial e 2º) inclusão digital. Poucas referências bibliográficas trabalhavam “inclusão e exclusão escolares” no contexto de fracasso escolar, desigualdade educacional, evasão escolar, acesso à escola ou exclusão social. Outra observação de caráter geral diz respeito ao número relativamente elevado de pesquisas na área de etnomatemática, principalmente se considerarmos, de certa forma, o fato de ser uma área nova dentro do campo educacional brasileiro.

Como instrumentos complementares da busca por teses e dissertações, a pesquisa utilizou a *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD), do IBICT, os *Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*

(ANPEd), localizada no site da instituição, e os resumos disponibilizados no *Banco Digital de Teses* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a tese de Cristiane Maria Ribeiro (2005), *Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas*, além de outras bibliografias temáticas, tais como: *100 anos de produção bibliográfica sobre o Negro*, organizada por Kabengele Munanga (2003), *100 anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil*, organizada também por Munanga (2000) e *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*, organizada por Claudia Miranda, Francisco Aguiar e Maria Clara Di Pierro (2004). Vale dizer que, embora a busca tenha sido ampla nos bancos de dados, além da utilização dos métodos complementares mencionados, consideramos a possibilidade de existir ausências de trabalhos sobre o tema levantado, contudo, podemos apontar que o número de teses e dissertações já possibilite uma avaliação preliminar a respeito da produção bibliográfica sobre a temática investigada.

Por questões metodológicas, a pesquisa buscou trabalhos cujo tema principal fosse a relação entre formação de professores - inicial ou contínua - e educação 'étnico-racial'. No entanto, no decorrer das buscas, considerei também a coleta de trabalhos que estudaram a relação entre identidade profissional, práticas docentes e relações étnico-raciais, e aqueles que tivessem os professores como figura central de investigação. Não tomei como objetos de busca as teses e dissertações que tratavam a "escola" (ou "educação") e as relações étnico-raciais de maneira ampla ou panorâmica; para ser objeto de busca, o trabalho tinha que apresentar como problema de investigação a formação de professores ou, de algum modo, a identidade docente. Assim, sistematizei a seguinte tipologia de temas de pesquisa: A) formação de professores e relações étnico-raciais; B) práticas docentes e relações étnico-raciais; C) história e identidade do professor negro (preto ou pardo). Embora tenhamos trabalhos que foram classificadas em dois temas, optamos em localizá-los no tema que ocupa maior espaço no conjunto da obra.

Na versão preliminar do primeiro capítulo da dissertação, registrei como *corpus* de análise do balanço bibliográfico, as teses e dissertações sobre formação de professores indígenas, mas as mesmas foram retiradas da versão final da dissertação, pois, além da sugestão dada pelas professoras da Banca do Exame Geral de Qualificação, verifiquei a pertinência de tratar "somente" dos trabalhos concernentes à população negra. Além do que, devido a critérios metodológicos, a produção sobre etnomatemática foi excluída também do *corpus*. A título de exemplo, no Sistema de Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, ao digitar a palavra "etnomatemática", constam oito referências de pesquisas sobre a temática, tanto do ponto de vista da cultura indígena, quanto de questões referentes à

população negra, o que implicaria na necessidade de considerar pesquisas que não teriam ou teriam pouca relação com os temas do balanço bibliográfico. Os trabalhos retirados em função dos critérios explicitados foram: Terezinha Maher (1996), Rosa Silva (1997), Darci Secchi (2002), Berlane Martins (2003), José Ribeiro (2006) e Nilma de Jesus (2007). Em tempo, retirei do *corpus* os dois trabalhos que não foram defendidos nas cinco universidades selecionadas: a tese de Nilma Lino Gomes (1994) e o master de Antoine Maillet (2006).

A presente dissertação apresenta **16 trabalhos** (ver “Anexos”) sobre “formação de professores e relações “étnico-raciais”, a partir de **dez bancos de dados das cinco universidades** mencionadas. Coletamos as teses e dissertações registradas nos bancos de dados até **agosto de 2008**. O levantamento bibliográfico durou em torno de seis meses, compreendendo a elaboração da metodologia, a busca, compilação e seleção dos trabalhos.

Apenas para registro: ao pesquisar os Currículos Lattes (no site do CNPq) de pesquisadores e autores, que trabalham no Estado de São Paulo e com produção ou orientação na área das relações étnico-raciais, localizei os seguintes trabalhos em andamento sobre a referida temática:

- Regina Helena da Silva Cerminaro. **O trabalho de uma coordenadora pedagógica na perspectiva multicultural (título provisório)**. Início: 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. Orientadora: Emilia Freitas de Lima.
- Viviane Patricia Colloca Araújo. **O tema das diferenças nas políticas e propostas educacionais de formação de professores: uma análise comparativa entre Brasil e Portugal**. Início: 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientadora: Emilia Freitas de Lima.
- Simone Gibran Nogueira. **Pode a capoeira angola influenciar a construção do pertencimento étnico-racial de profissionais negros universitários**. Início: 2005. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)) - Universidade Federal de São Carlos. Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
- Arlete dos Santos Oliveira. **A trajetória de professoras negras no Brasil: um estudo exploratório de fontes para a história da educação**. Início: 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. Orientador: Dislane Zerbinatti Moraes.

Algumas dos trabalhos acima foram concluídos, mas não foram tomados no balanço bibliográfico pelo respeito à escolha do intervalo cronológico entre janeiro de 1988 e agosto de 2008.

Pausa importante...

Antes de continuar, vale observar: a apropriação da noção de *campo* foi alterada devido a profícua avaliação crítica das integrantes da Banca de Qualificação, Denice Catani, Paula Vicentini e Delcele Queiroz. Inicialmente, nas linhas da versão preliminar do primeiro capítulo, pensava a temática “formação de professores e relações étnico-raciais” como a representação de um subcampo ou campo no interior do campo educacional, quando, na verdade, representa uma temática legítima no interior do campo educacional. Ao ler e reler, sobretudo, *O Poder Simbólico* (1989), pude pensar de maneira mais apropriada a discussão acerca da temática mencionada. O aprofundamento da discussão possibilitou indicar as posições dos agentes do campo – professores, pesquisadores, militantes, por exemplo – no que diz respeito à produção de estudos acadêmicos e à sua incorporação nas práticas de ensino e nas relações sociais e de (inter)dependência entre os campos político, científico e educacional.

Além disso, outra modificação importante, realizada a partir das contribuições das professoras integrantes do Exame de Qualificação, foi a integração entre as abordagens qualitativa e quantitativa do balanço bibliográfico, que na versão preliminar do primeiro capítulo estavam separadas em “1ª parte - Análise qualitativa do corpus: descrição e discussão das teses e dissertações” e “2ª parte - Análise quantitativa: as teses e dissertações em números”. A integração das duas partes citadas possibilitou uma análise mais profunda do *corpus* levantado, proporcionando uma visão mais nítida dos movimentos dos agentes no campo, os quais alicerçam e constroem seus espaços nos campos políticos e educacionais brasileiros, ora na condição de fontes primárias, como entrevistados e produtores de legislação, ora na condição de fontes secundárias, como escritores de artigos e livros científicos sobre a temática étnico-racial.

Desenvolvimento....

Como já citado, a noção de *campo* fundamenta o levantamento das teses e dissertações e a análise do programa de formação *Educando*. Segundo Bourdieu (2004), a noção de campo

designa um microcosmo, um espaço autônomo com leis próprias, mas que também está submetido às leis sociais do macrocosmo, espaço no qual os campos se relacionam e possuem relativa autonomia entre si e em relação ao mundo social no qual estão inseridos. Assim como a literatura, as artes e o judiciário, a ciência constitui-se como um *campo*, simbolizando um mundo social. “Para compreender uma produção cultural (literatura, ciência etc) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e contexto.” (BOURDIEU, 2004, p.20) De acordo com o autor, para situar uma dada posição no campo, precisamos conhecer a história do campo em questão, em busca da compreensão de sua lógica de funcionamento, dos seus objetos de disputa e dos interesses específicos. No artigo “Sobre as artimanhas da razão imperialista” (BOURDIEU, 1998), ao discutir o processo de desistoricização e trânsito internacional do termo e da temática do “multiculturalismo”, o autor defende “uma verdadeira história da gênese das idéias sociais sobre o mundo social, associada a uma análise dos mecanismos sociais da articulação internacional dessas idéias” (BOURDIEU, 1998, p.32), como forma de melhorar o uso e o controle das ferramentas conceituais e a sua carga semântica e simbólica. Tendo em vista o cabedal teórico de Bourdieu, observamos a movimentação de agentes que se posicionam na relação entre a formação de professores e a educação ‘étnico-racial’ dentro da produção científica do campo educacional brasileiro. Certamente, há especificidades e particularidades na relação entre o exercício da docência e as diferenças de cunho “étnico-racial”, apontadas por autores que tratam das “relações étnico-raciais” no campo educativo, tais como Nilma Gomes e Petronilha Silva (2006). Por conseguinte, mapear a produção de teses e dissertações surge como ponto de partida para levantar e analisar a história e as características dos agentes (os pesquisadores e suas pesquisas) dentro do campo educacional, ora de matiz científica, ora de matiz política.

O levantamento de teses e dissertações levou em consideração uma abordagem qualitativa e quantitativa. A abordagem qualitativa tratou da descrição e análise dos textos por temas, tendo em vista a comparação com o meu trabalho e a posição que este ocupará na produção. A abordagem quantitativa levou em consideração as variáveis:

- Instituição de Educação Superior (IES);
- programa de pós-graduação;
- tipo de IES (pública ou privada);
- nível (mestrado-dissertação/doutorado-tese/doutorado direto-tese);
- cidade;

- ano de defesa;
- temas: a) formação de professores e relações étnico-raciais; b) práticas docentes e relações étnico-raciais; c) história e identidade do professor negro (preto ou pardo);
- sexo do pesquisador;
- agência financiadora;
- orientador;
- instituição formadora do orientador (nome da IES que doutorou o orientador);
- palavras-chave.

Com fins didáticos, foram utilizadas tabelas e gráficos para auxiliar a exposição dos dados e resultados do levantamento. Alguns aspectos serão discutidos no plano geral, enquanto outros serão discutidos dentro dos temas citados.

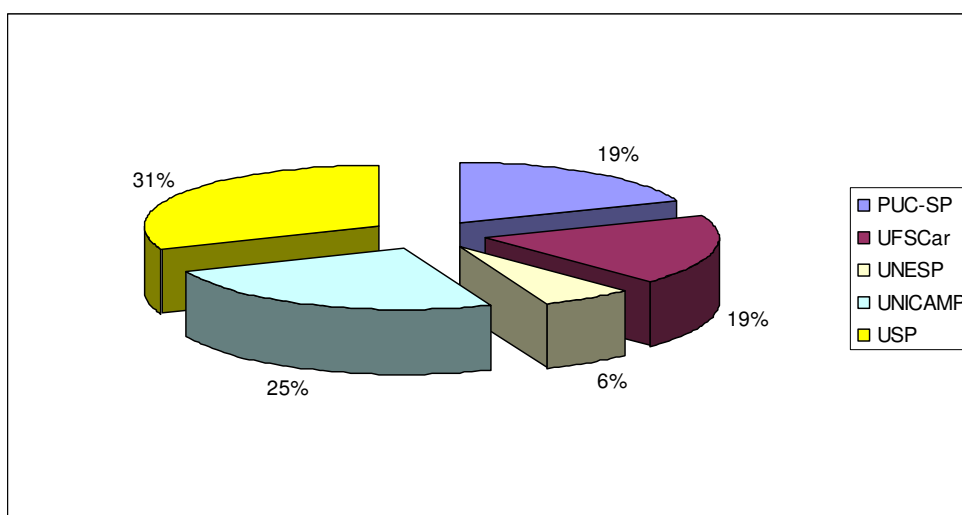
Ao olhar a produção acadêmica de 16 trabalhos levantados, podemos inferir várias conclusões e extrair diversos tipos de informação. Paralelo e em complementação à abordagem qualitativa, os dados apresentados a seguir representam a tentativa de qualificar ainda mais a produção científica sobre a “formação de professores e relações étnico-raciais”. As referências metodológicas para a elaboração das tabelas, gráficos e leituras de dados foram o artigo de Marli André, “Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil” (ANDRÉ, et al., 1999), último mapeamento bibliográfico realizado pela autora sobre o tema da formação dos professores; e a tese de Roberta Rotta Messias de Andrade, *A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação entre os anos de 1999 e 2003*, além da já citada tese de Cristiane Ribeiro (2005). Não foi localizado nenhum doutorado direto sobre formação de professores e relações étnico-raciais. Todas as dissertações encontradas estão na categoria “mestrado acadêmico”, de maneira que nenhum “mestrado profissionalizante” foi encontrado na revisão bibliográfica.

Tabela 2 – Distribuição das universidades segundo o nível de pós-graduação

Nº	IES	Tipo	Mestrado	Doutorado	Nº Total
1	PUC-SP	Privada	2	1	3
2	UFSCar	Pública	2	1	3
3	UNESP	Pública	1	0	1
4	UNICAMP	Pública	1	3	4
5	USP	Pública	2	3	5
	Total		8	8	16

Dentre centenas de teses e dissertações levantadas, analisamos o *corpus* de 16 pesquisas, oito teses e oito dissertações, de cinco universidades, segundo a tabela 2, quatro da rede pública (80%) e uma da rede privada (20%). A USP contribuiu com cinco pesquisas (três doutorados e dois mestrados); a UNICAMP, com quatro pesquisas (três doutorados e um mestrado); a PUC-SP, com três (um doutorado e dois mestrados); a UFSCar, também com três (um doutorado e dois mestrados); e a UNESP, com um mestrado. O Gráfico 1 demonstra o predomínio da USP com 31% dos trabalhos produzidos, enquanto a menor produção foi da UNESP com 6%.

Gráfico 1 – Distribuição das pesquisas por IES



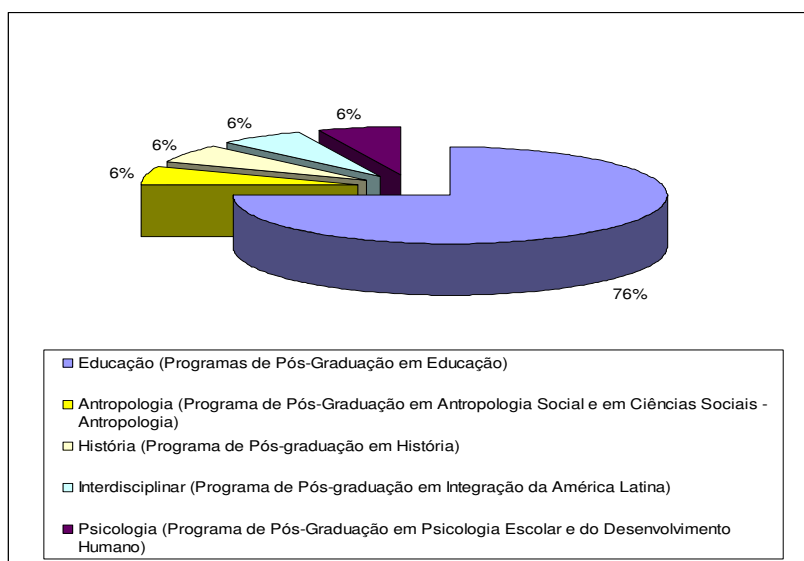
Quanto à distribuição dos trabalhos pelas Grandes Áreas (Tabela 3): Ciências Humanas produziram 14 pesquisas (88%), ao passo que as Grandes Áreas “Psicologia” e Multidisciplinar, uma pesquisa cada (6%).

Tabela 3 – Distribuição das pesquisas por Grande Área (Nomenclatura e classificação da CAPES)

Grande Área	Nº Total
Ciências Humanas	14
Psicologia	1
Multidisciplinar (Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina)	1
Total	16

Conforme o gráfico 2, os programas de Pós-graduação em Educação dominam 76% da produção, enquanto os Programas de Pós-Graduação em Antropologia, História, Interdisciplinar e Psicologia, 6% cada.

Gráfico 2 – Distribuição das pesquisas por área (Nomenclatura e classificação da CAPES)



Nomenclatura e classificação da CAPES: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/cursos-recomendados-e-reconhecidos>; data: 25/01/2009.

A produção científica em Educação no Estado de São Paulo possui 40 anos, tendo em vista o Programa de Pós-Graduação com o curso de Mestrado mais antigo, criado em 1969, o “Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação”, da PUC-SP; a criação do primeiro Doutorado no referido Estado foi em 1977, pelo “Programa em Educação: História, Política, Sociedade”, da PUC-SP. No quadro dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo, constatamos **12 pesquisas** (o que representa menos de 1%) sobre “formação de professores e relações étnico-raciais” do total geral de **5.569 pesquisas** produzidas sobre Educação durante quase 40 anos (1969 a 2008).

Tabela 4 – Distribuição das pesquisas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação/IES

Nº	Programa de Pós-Graduação em Educação	Início**	Nº de Pesquisas*	Produção Geral IES
1	PUC-SP/Currículo	1975	0	709
2	PUC-SP/História, Política, Sociedade	1971	1	O programa não possui o dado
3	PUC-SP/Psicologia da Educação	1969	1	698
4	UFSCar	1976	3	701
5	UNESP	2001	1	Informação não obtida
6	UNICAMP	1975	4	1831
7	USP	1971	2	1630
	Total		12	5569

Tabela 4.1 – Comparação de produção

Pesquisas	Nº Total
Nº Total de Pesquisas levantadas pela revisão bibliográfica***	12
Produção Geral IES(Mestrado e Doutorado)	5569

Legenda das Tabelas 4 e 4.1:

Produção Geral IES: Mestrado e Doutorado

Nº Total de Pesquisas*

Início: começo das atividades da Pós-Graduação

* Número total de pesquisas levantadas pela revisão bibliográfica

** Referência: início do oferecimento do curso de Mestrado

*** Incluídos também os números dos programas sem informação

Observação: os dados sobre os programas de Pós-graduação foram retirados do site da CAPES (www.capes.gov.br) no dia 26/01/2009. Todas as informações dos programas referem-se ao “Caderno de Indicadores PR – Programa”, o qual porta “Sínteses e Indicadores” gerais dos Programas.

Tabela 5 – Distribuição das pesquisas por município

Nº	Município	Nº	Percentual
1	São Paulo-SP	8	50%
2	Campinas-SP	4	25%
3	São Carlos-SP	3	19%
4	Rio Claro-SP	1	6%
	Total	16	100%

A cidade de São Paulo corresponde como *locus* predominante da produção sobre a temática, de acordo com a tabela 5.

Tabela 6- Distribuição das pesquisas por ano

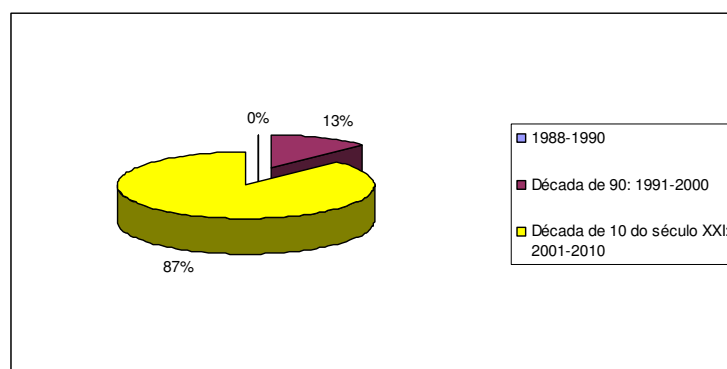
Nº	Ano	Nº Total
1	2008	1
2	2007	3
3	2006	2
4	2004	2
5	2003	2
6	2001	4
7	2000	1
8	1996	1
	Total	16

Tabela 7 - Distribuição das pesquisas por década

Década	Nº Total
1988-1990	0
Década de 90: 1991-2000	2
1ª década do século XXI: 2001-2008	14
Total	16

O surgimento de pesquisas explode a partir de 2001: 14 pesquisas a partir deste ano (ver Tabela 6 e 7), representando 87% das pesquisas levantadas; de 1988 a 2000, encontrei apenas dois trabalhos, ou seja, 13%. Destacam-se os anos de 2001, 2006 e 2007, que somados correspondem a 44% da produção de 20 anos de teses e dissertações. Podemos levantar a hipótese de que a participação e os compromissos políticos assumidos pela comissão brasileira durante a “Conferência de Durban”, em 2001, possam ter reverberado na produção de teses e dissertações no campo da educação, somados à articulação e consolidação dos movimentos negros no interior da academia e dos escalões governamentais, além do desdobramento político do debate sobre cotas na Educação Superior brasileira, marcadamente desencadeado a partir do “vestibular com cotas para negros e pardos” da UERJ, em 2002, e do processo da UnB, primeira universidade federal a instituir o sistema de cotas em seu vestibular, em junho de 2004, ação afirmativa que faz parte do Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da UnB, devendo ser aplicado por um período de 10 anos. Sem dúvida, a Lei 10.639/2003 provocou também um aquecimento da produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais, sobretudo, no campo da educação. Portanto, entre 2001 e 2008, podem-se apontar duas balizas históricas: a Conferência de Durban, em 2001, e a Lei 10.639/2003. Ainda é muito cedo para avaliar conseqüências da promulgação da Lei 11.645/2008, principalmente para as questões educacionais concernentes à população indígena.

Gráfico 3 – Distribuição das pesquisas por década



A partir da tabela 8, podemos observar que 15 pesquisas foram realizadas por mulheres, isto é, 94% dos pesquisadores levantados. Talvez como consequência do histórico processo de “feminização” do magistério, a produção acadêmica sobre a formação de professores e relações étnico-raciais tenha acompanhado a tendência “feminizadora”, uma vez que a maioria das pesquisadoras são professoras em exercício. Exceto pela UNESP, todas as universidades representam casos emblemáticos da “feminização” da produção científica: todas as teses e dissertações defendidas por mulheres. A intenção inicial foi comparar as pesquisas por sexo levantadas pela revisão bibliográfica com o conjunto de trabalhos registrados na CAPES, mas não logrei êxito em virtude de a CAPES não ter ou disponibilizar os dados de produção científica por recorte de gênero; a CAPES não possui também os dados por “etnia/cor” dos pesquisadores brasileiros.

Tabela 8 – Distribuição dos/as pesquisadores/as segundo gênero e a universidade

Sexo do pesquisador	PUC-SP	UFSCar	UNESP	UNICAMP	USP	Nº Total
Feminino	3	3	0	4	5	15
Masculino	0	0	1	0	0	1
Total	3	3	1	4	5	16

Tabela 9 – Distribuição das pesquisas por agência de financiamento – Geral

Nº	Agência de Financiamento da Pesquisa	Nº Total
1	CAPES	4
2	CNPq	1
3	FAPESP	2
4	Fundação Ford	1
5	SEESP	1
6	Financiamento do pesquisador	5
7	CAPES e CNPq	1
9	Fundação Ford e CNPq	1
	Total	16

Conforme a tabela 9 e o gráfico 4, as 16 teses e dissertações foram financiadas por **cinco** agências ou instituições de fomento à pesquisa: cinco bolsas de estudo da CAPES (27%), três bolsas do CNPq, duas bolsas da FAPESP, duas bolsas do Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação FORD (Fundação FORD) e uma bolsa de Mestrado da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP). Cinco pesquisadores (28%) produziram seus trabalhos com recursos próprios, portanto, sem bolsas de estudo.

Gráfico 4 - Distribuição das pesquisas por agência de financiamento - Geral

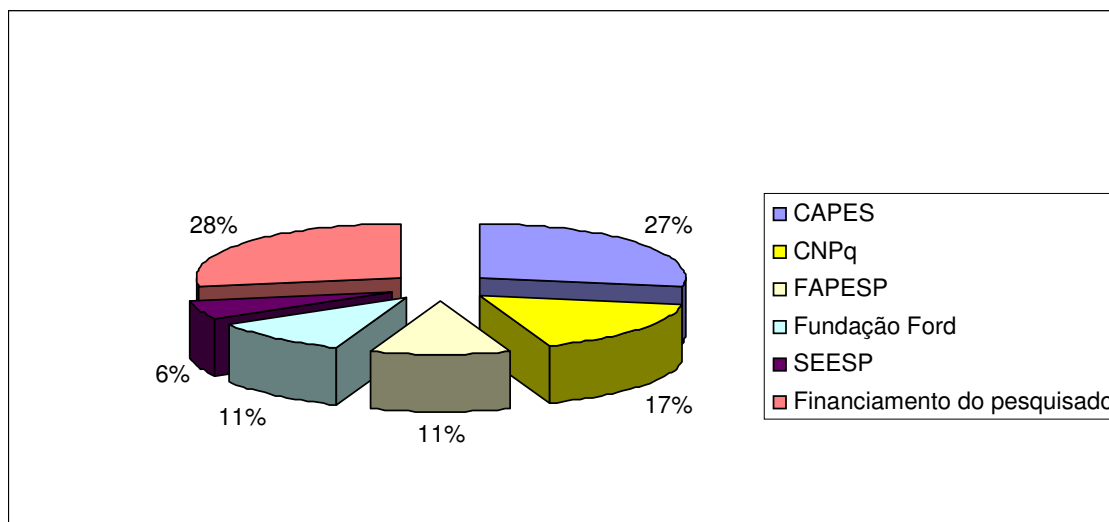


Tabela 10- Distribuição das universidades segundo agência de financiamento

Universidade	CAPEs	Bolsas CNPq	Bolsas FAPESP	Nº Bolsas de pesquisa
PUC-SP	0	2	0	4
UFSCar	2	0	0	2
UNESP	0	0	0	0
UNICAMP	1	0	2	3
USP	2	1	0	4
Total	5	3	2	13

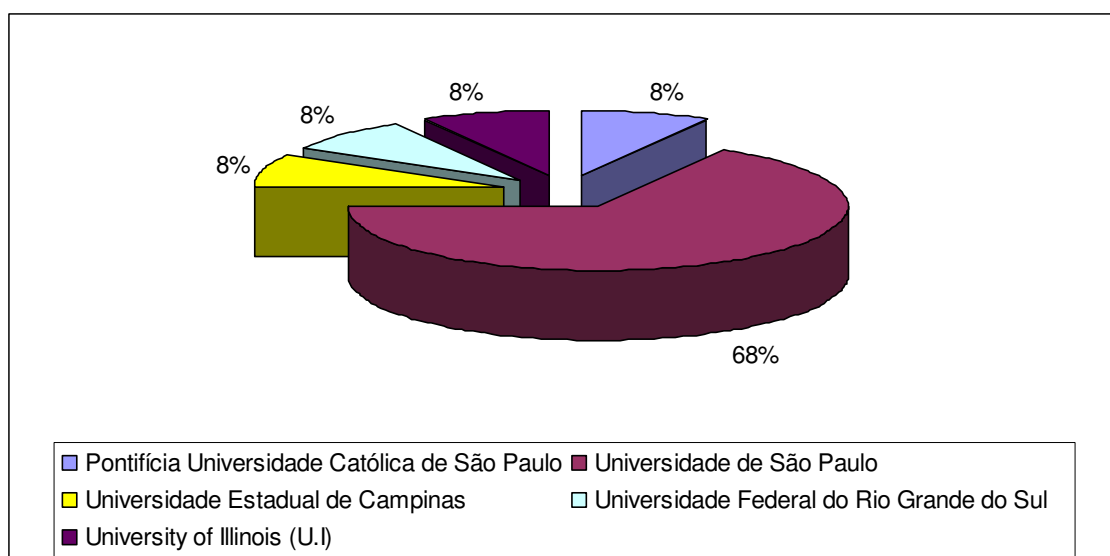
Na distribuição das bolsas de pesquisa entre os trabalhos, a PUC-SP e USP lideram, com quatro bolsas cada uma, seguidas da UNICAMP com três bolsas (tabela 10). Na mesma tabela, podemos ver que as bolsas FAPESP ficam concentradas na UNICAMP (duas bolsas), as bolsas CNPq dividem-se entre PUC-SP (duas bolsas, 67%) e USP (uma bolsa, 33%), e as bolsas CAPES estão distribuídas entre UFSCar (40%), USP (40%) e UNICAMP (20%).

Quanto à caracterização dos orientadores das pesquisas, dentre 12 orientadores das pesquisas levantadas, oito orientadores são formados pela USP – sete mulheres e um homem –, e uma orientadora de cada universidade a seguir: PUC-SP, UNICAMP, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e University of Illinois (U.I.) (tabela 11). Portanto, de acordo com o gráfico 5, a USP formou 68% dos orientadores, entre 1988 e 2008, seguida das demais instituições formadoras, PUC-SP, UNICAMP, UFRGS e UI, com 8% cada.

Tabela 11 – Distribuição das pesquisas por orientador e instituição formadora do mesmo (doutorado)

Nº	Nome do orientador da pesquisa	IES	Nº Total
1	Profa. Dra. Denice Barbara Catani	Universidade de São Paulo	1
2	Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldí	Universidade Estadual de Campinas	1
3	Profa. Dra. Eda Marconi Custódio	Universidade de São Paulo	1
4	Prof. Dr. Kabengele Munanga	Universidade de São Paulo	1
5	Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni	Universidade de São Paulo	1
6	Profa. Dra. Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo	Universidade de São Paulo	1
7	Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso Andre	University of Illinois (U.I)	1
8	Profa. Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão	Universidade de São Paulo	3
9	Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	3
10	Profa. Dra. Ronilda Ribeiro	Universidade de São Paulo	1
11	Profa. Dra. Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel	Universidade de São Paulo	1
12	Profa. Dra. Teresinha Bernardo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	1
	Total		16

Gráfico 5 - Distribuição das pesquisas por orientador e instituição formadora do mesmo (doutorado)



As palavras-chave

Finalmente, a bateria de informações, tabelas e gráficos apresentados a seguir dizem respeito ao universo simbólico semântico e lingüístico das pesquisas sobre a “formação de professores e relações étnico-raciais”, além do que pode servir como base para futuras investigações com outros tipos de recorte científico, por exemplo, na área de Biblioteconomia, Lingüística e Antropologia. O intuito da análise das palavras-chave foi contribuir para com a construção da história e contextualização dos termos e noções empregados pelos agentes do campo, sob a perspectiva teórica desenvolvida por Bourdieu (1998).

Os dados são fruto da descrição, quantificação, análise e contraste das palavras-chave, as quais foram divididas em **dois tipos**: 1) “palavras-chave das pesquisas” (referem-se às palavras-chave que ficam abaixo do tópico “Resumo” das teses e dissertações); e 2) “palavras-chave das fichas catalográficas” elaboradas pelas Bibliotecas e registradas nas primeiras páginas de cada trabalho. Na versão preliminar do primeiro capítulo, havia um terceiro grupo: “palavras-chave dos Bancos de Dados das Bibliotecas”, chamadas também por “assuntos”. Todavia, ao analisar com mais cuidado os tipos de palavras-chave, constatamos que as palavras-chave do terceiro tipo derivavam-se, a partir do trabalho de catalogação e indexação das bibliotecas, em grande medida, das palavras-chave do grupo 1 e 2, o que implicou na supressão do referido grupo, por concluir que seria desnecessário, do ponto de vista científico, apresentar os dados do terceiro grupo.

Tendo em vista os 16 trabalhos, vamos aos números: 12 pesquisas (75%) possuem as palavras-chave nas pesquisas e 9 (56%) possuem fichas catalográficas. As palavras-chave foram analisadas sob **duas abordagens**: as palavras mais citadas em cada tipo de palavra-chave e as palavras mais citadas do “léxico” das relações “‘étnico-raciais’ e multiculturalismo”.

As palavras-chave mais citadas em cada tipo de palavra-chave

No bojo das palavras-chave das pesquisas, as três palavras mais citadas foram 1º) professores, 2º) formação e 3º) relações; juntas elas representam 56% do universo vocabular das palavras mais citadas, isto é, na classificação atribuída, as palavras citadas a partir de quatro vezes (ver tabela 12 e gráfico 6). Vale destacar que, no conjunto das sete palavras-chave das pesquisas, as palavras relacionadas especificamente à temática étnico-racial estão representadas por cinco: discriminação, identidade, preconceito, raciais e relações.

Tabela 12 – Distribuição das palavras mais citadas nas palavras-chave da pesquisa

Nº	Palavras mais citadas - a partir de quatro citações	Nº Total
1	discriminação	4
2	formação	6
3	identidade	4
4	preconceito	4
5	professores	8
6	raciais	4
7	relações	5

Gráfico 6 - Distribuição das palavras mais citadas nas palavras-chave da pesquisa

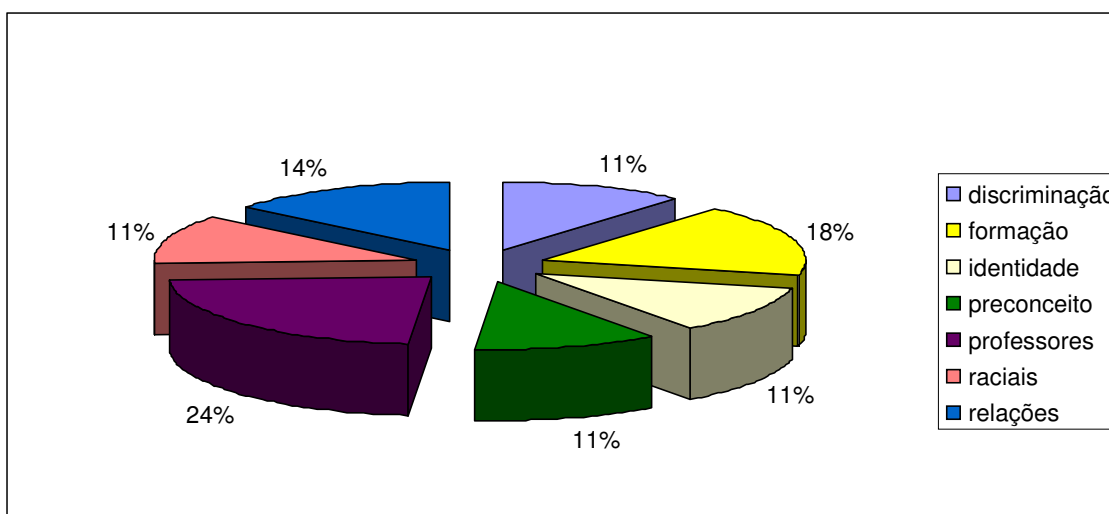
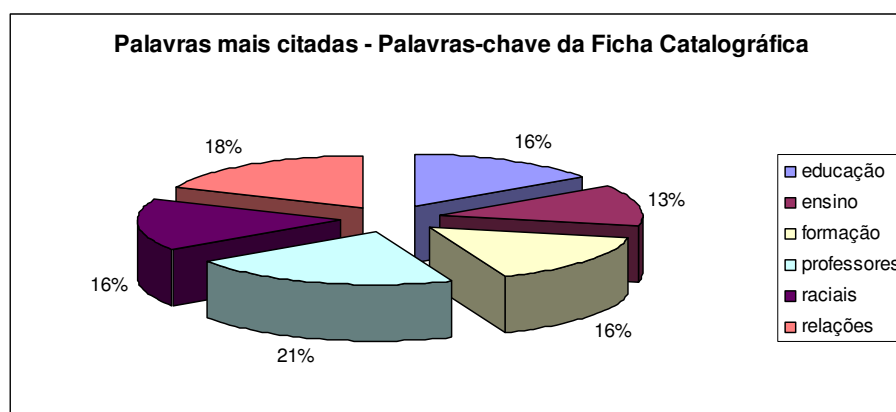


Tabela 13 - Distribuição das palavras mais citadas nas palavras-chave da ficha catalográfica

Nº	Palavras mais citadas - a partir de quatro citações	Nº Total
1	educação	5
2	ensino	4
3	formação	5
4	professores	7
5	raciais	5
6	relações	6

De acordo com a tabela 13 e o gráfico 7, no *corpus* das fichas catalográficas, as palavras mais citadas foram: 1º) professores, 2º) relações e 3º) educação, formação e raciais, sendo que “professores” e “relações” representam 39% das palavras mais citadas. As palavras “raciais” e “relações” representam o “vocabulário do multiculturalismo” nas palavras-chave mais citadas da ficha catalográfica.

Gráfico 7 - Distribuição das palavras mais citadas nas palavras-chave da ficha catalográfica



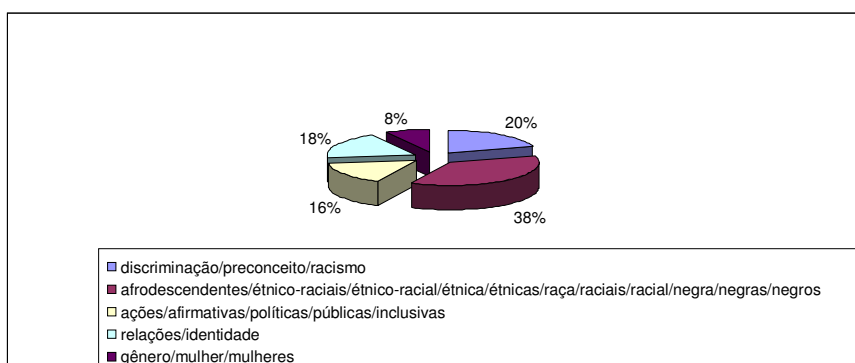
As palavras-chave mais citadas do “léxico” das relações étnico-raciais e multiculturalismo

Quando pensamos no vocabulário das relações étnico-raciais e multiculturalismo, no conjunto das palavras-chave das pesquisas, as três palavras mais citadas são 1º) relações, 2º) discriminação, identidade, preconceito e raciais (tabela 14).

Tabela 14 - Distribuição das palavras do léxico das relações étnico-raciais e multiculturalismo mais citadas nas palavras-chave da pesquisa

Nº	Palavras do léxico das relações étnico-raciais e multiculturalismo	Nº Total
1	ações	2
2	afirmativas	1
3	afrodescendentes	1
11	discriminação	4
18	étnica	2
19	étnicas	1
20	étnico-raciais	1
21	étnico-racial	1
24	gênero	2
28	identidade	4
29	inclusivas	1
31	mulher	1
33	mulheres	1
34	negra	2
35	negras	1
36	negros	2
	políticas	2
	públicas	2
42	preconceito	4
48	raça	1
49	raciais	4
50	racial	2
51	racismo	2
52	relações	5

Gráfico 8 - Distribuição dos grupos de palavras cognatas mais citadas do léxico das relações étnico-raciais e multiculturalismo - Pesquisa



Agora, se agruparmos as palavras por semelhança semântica, procedimento observado na tabela 15, podemos constatar que o grupo de palavras ligado ao conceito de “raça” e “etnia” (grupo de palavra 2) predomina no repertório vocabular dos pesquisadores brasileiros, seguido do grupo de palavras que diz respeito ao conceito de “cultura” (grupo de palavra 4) – gráfico 8.

Tabela 15 - Distribuição dos grupos de palavras cognatas mais citadas do léxico das relações étnico-raciais e multiculturalismo mais citadas nas palavras-chave da pesquisa

Nº	Grupo de palavras cognatas mais citadas	Nº Total
1	discriminação/preconceito/racismo	10
2	afrodescendentes/étnico-raciais/étnico-racial/étnica/étnicas/raça/raciais/racial/negra/negras/negros	18
3	ações/afirmativas/políticas/públicas/inclusivas	8
4	relações/identidade	9
5	gênero/mulher/mulheres	4

No caso da distribuição das palavras do léxico das relações étnico-raciais e multiculturalismo mais citadas nas palavras-chave da ficha catalográfica (tabela 16), as palavras mais citadas foram 1º) relações, 2º) raciais e 3º) discriminação.

Tabela 16 - Distribuição das palavras do léxico das relações étnico-raciais e multiculturalismo mais citadas nas palavras-chave da ficha catalográfica

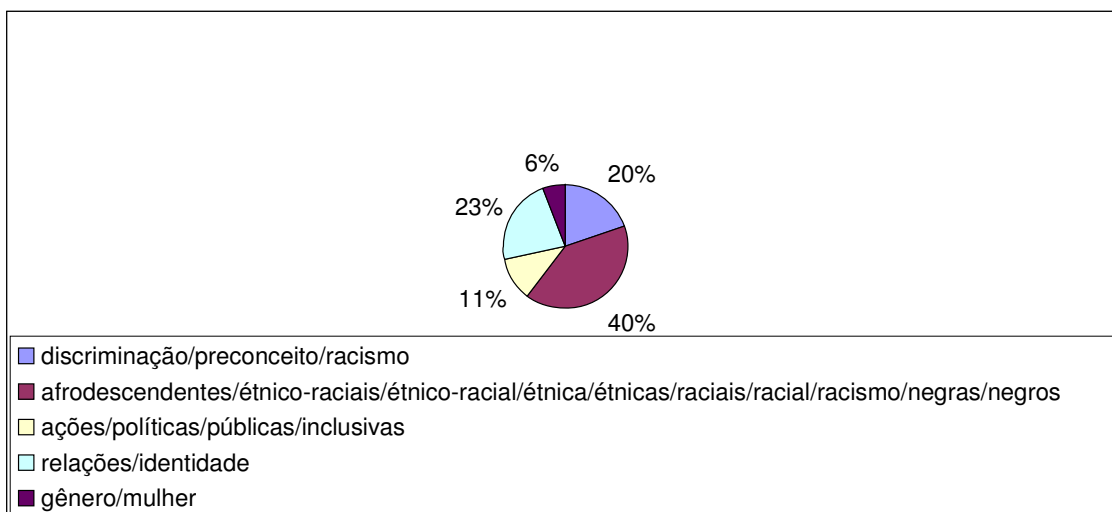
Nº	Palavras do léxico das relações étnico-raciais e multiculturalismo	Nº Total
1	ações	1
2	afrodescendentes	1
10	discriminação	3
16	étnica	1
17	étnicas	2
18	étnico-racial	1
21	gênero	1
25	identidade	2
	inclusivas	1
30	mulheres	1
	negros	1
	negras	1
32	políticas	1
34	preconceito	2
38	públicas	1
39	raciais	5
40	racial	2
41	racismo	2
42	relações	6

Tabela 17 - Distribuição dos grupos de palavras cognatas mais citadas do léxico das relações étnico-raciais e multiculturalismo mais citadas nas palavras-chave da ficha catalográfica

Nº	Grupo de palavras cognatas mais citadas	Nº Total
1	discriminação/preconceito/racismo	7
2	afrodescendentes/étnico-raciais/étnico-racial/étnica/étnicas/raciais/racial/racismo/negras/negros	14
3	ações/políticas/públicas/inclusivas	4
4	relações/identidade	8
5	gênero/mulher	2

O grupo de palavras cognatas “afrodescendentes/étnica/étnicas/raciais/racial/racismo” configura como predominante nas citações das fichas catalográficas, conforme tabela 17 e gráfico 9.

Gráfico 9 - Distribuição dos grupos de palavras-chave cognatas mais citadas do léxico das relações étnico-raciais e multiculturalismo - Ficha Catalográfica



Um balanço geral

Tabela 18 – Relação das três palavras mais citadas – geral

Classificação	Pesquisa	Ficha Catalográfica
1º lugar	professores	professores
2º lugar	formação	relações
3º lugar	relações	formação, educação e raciais

Constata-se a ausência das palavras “diversidade”, “diferença” e “multiculturalismo”, embora muitas pesquisas estejam no quadro teórico dos conceitos de diversidade, diferença e multiculturalismo. Apesar do número grande de pesquisas que remetem ao cotidiano escolar

no *corpus* analisado, a palavra “cotidiano” aparece apenas uma vez nas palavras-chave das pesquisas. Da mesma forma, percebe-se a ausência da palavra “currículo” nas palavras-chave, o que pode ser paradoxal ao fato de que muitas pesquisas coletadas tratam direta ou indiretamente da questão curricular. E para finalizar, podemos pensar uma comparação panorâmica entre as “três palavras mais citadas” na abordagem geral e na abordagem das “relações étnico-raciais e multiculturalismo”. A partir da leitura das tabelas 18 e 19, podemos afirmar que, das pesquisas levantadas, em um período de 20 anos, quatro palavras predominam no léxico acadêmico: “professores”, “relações”, “formação”, “educação”, “educação” e “raciais”; e cinco palavras são hegemônicas no “vocabulário das relações étnico-raciais e multiculturalismo”: “relações”, “raciais”, “preconceito”, “discriminação” e “identidade”.

Tabela 19 – Relação das três palavras mais citadas – Vocabulário das relações étnico-raciais e multiculturalismo

Classificação	Pesquisa	Ficha Catalográfica
1º lugar	relações	relações
2º lugar	raciais, preconceito, identidade, discriminação	raciais
3º lugar	////	////////

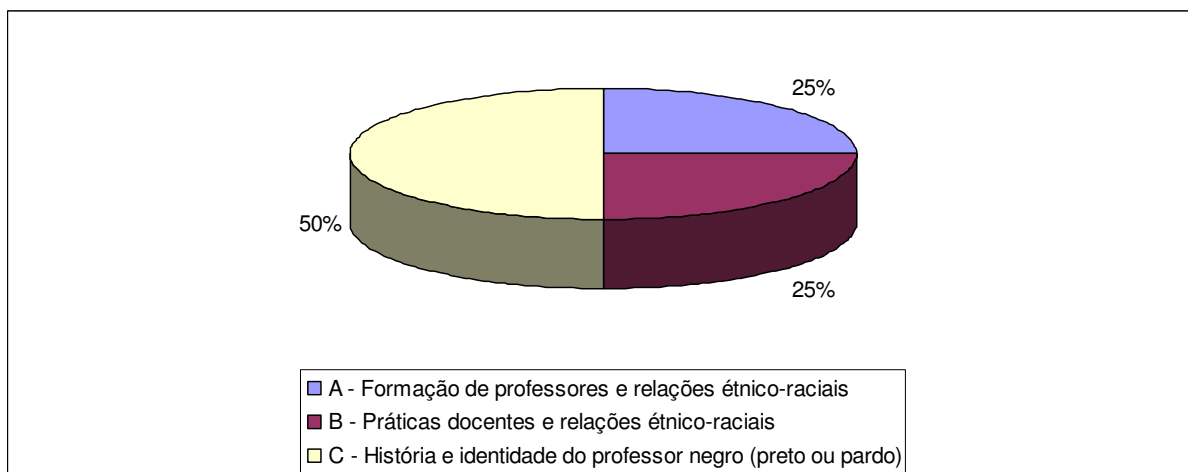
O fato da palavra “racismo” não aparecer entre as mais citadas nas palavras-chave das pesquisas (teses e dissertações) e das fichas catalográficas, pode indicar que, por diversos motivos que mereceriam atenção posterior, a questão “racial” e o racismo sofrem certo desprestígio, ou posição marginal, no campo científico da educação, apesar de muitos estudos tratarem direta ou indiretamente do racismo, sobretudo, as pesquisas ligadas à questão do negro. Outra hipótese está ligada à patrulha ideológica da academia, originária da dificuldade em se discutir a questão no país, haja vista o escasso número de pesquisas na temática “educação e multiculturalismo”, especialmente, na área de “educação e de relações raciais”. (GONÇALVES & SILVA, 2006, p.98)

Os temas das pesquisas

Conforme o gráfico 10, com relação aos aspectos gerais, dos **16 trabalhos** levantados, 25% (quatro) das pesquisas trataram da **formação de professores e relações étnico-raciais** (um mestrado e três doutorados), 25% (quatro) dos pesquisadores investigaram sobre as **práticas docentes e relações étnico-raciais** (duas dissertações e duas teses) e 50% (**oito**) trabalhos trataram sobre a **história e identidade do professor** (cinco dissertações e três

teses); para melhor panorama da distribuição das pesquisas por nível de pesquisa, acompanhar os dados pelas tabelas 20 e 21.

Gráfico 10 – Distribuição das pesquisas segundo os temas



Vale lembrar que a classificação do tema da pesquisa foi a partir do tema predominante no trabalho; à guisa de exemplo, aconteceu casos em que, apesar de algumas pesquisas tratarem da prática docentes e relações étnico-raciais, o tema predominante e gerador da pesquisador é a formação de professores, tais como as pesquisas de Rachel Oliveira (2001), Rosa Ribeiro (2001) e Lucimar Dias (2007).

Tabela 20 – Distribuição das dissertações por tema

Tipo de Pesquisa	Nº de dissertações	Percentual
A - Formação de professores e relações étnico-raciais	1	13%
B - Práticas docentes e relações étnico-raciais	2	25%
C - História e identidade do professor negro (preto ou pardo)	5	62%
Total	8	100%

Tabela 21 – Distribuição das teses por tema

Tipo de Pesquisa	Nº de teses	Percentual
A - Formação de professores e relações étnico-raciais	3	37%
B - Práticas docentes e relações étnico-raciais	2	25%
C - História e identidade do professor negro (preto ou pardo)	3	38%
Total	8	100%

A pesquisa mais recente é o doutorado de Eva Silva, defendido na UNICAMP em junho de 2008, e o trabalho mais antigo é a dissertação de Rofino (1996), defendida pela PUC-SP. Pode-se apontar que todos os trabalhos tratam de pesquisas do tipo qualitativo. Nenhuma pesquisa realiza revisão, balanço ou qualquer outro tipo de mapeamento de teses e

dissertações; alguns pesquisadores realizaram revisões de literatura a partir dos autores mais relevantes no campo das relações étnico-raciais. De maneira geral, os autores trabalharam dentro do referencial teórico do multiculturalismo e das relações étnico-raciais, com a presença assídua de determinados autores nas referências bibliográficas das pesquisas, a saber: Kabengele Munanga, Petronilha Gonçalves e Silva, Regina Pahim Pinto, dentre outros. Também de forma geral e quando necessário, os pesquisadores apresentavam e definiam conceitos e termos como “raça”, etnia, preconceito, discriminação racial, racismo, racialismo, diversidade, diferença. Duas pesquisadoras trabalharam com o referencial da fenomenologia e de maneira semelhante: Chiarello (2003) e Regina Moraes (2006), ambas orientadas por Petronilha Silva.

Das **nove** pesquisas sobre **formação de professores e relações étnico-raciais**, **sete** trataram da formação contínua de professores e **duas** sobre a formação inicial. Vale destacar que, de acordo com os resultados e conclusões, muitas pesquisas sobre a formação contínua apontavam para a necessidade das temáticas da diferença, diversidade e racismo serem tratadas já na formação inicial dos professores, isto é, no âmbito das licenciaturas universitárias. Do conjunto de **quatro** pesquisas sobre **práticas docentes e relações étnico-raciais**, todas fazem recomendações sobre as possibilidades de combater o racismo nas práticas escolares, postulando o papel decisivo do professor e da educação para a eliminação do racismo na sociedade. As pesquisas sobre **história e identidade do professor** abarcaram **dez** trabalhos sobre a questão do negro e **uma** pesquisa sobre a questão indígena; não há trabalhos sobre a identidade dos professores do sexo masculino, de forma que todos os autores privilegiaram a análise da identidade étnica ou profissional de professoras.

O resultado do levantamento das pesquisas poderia ser analisado sob diversas formas, a partir de vários temas e tendo em vista vários conceitos e instrumentos teóricos. No entanto, escolhi dedicar uma parte do primeiro capítulo para comentar as dissertações e teses em cada eixo temático identificado: a) a formação de professores e relações étnico-raciais, b) a relação entre as práticas docentes e as relações étnico-raciais e c) a relação entre identidade étnico-racial e educação, núcleos geradores que conduziram a manipulação das pesquisas levantadas.

A formação de professores e relações étnico-raciais

Ana Borges (2007) descreve o *Programa São Paulo*, por meio da análise de documentos referentes ao programa e da descrição e análise da visão e percepção de sete sujeitos participantes, com os quais ela realizou entrevistas semi-dirigidas, a saber: um

profissional da CENP; um colaborador do Conselho Estadual da Comunidade Negra; um formador da UFSCar, como instituição responsável pelo Programa; um professor ATP de uma das Diretorias de Ensino da rede estadual; um professor coordenador pedagógico; e dois professores que participaram do Programa: um professor de Ensino Fundamental I e um de Ensino Fundamental II. O referencial teórico compõe-se de autores do multiculturalismo, tais como: Kabengele Munanga, Jacques D'Adesky, Henry Giroux (Pedagogia Radical) e Peter McLaren (Multiculturalismo Crítico). Borges ressalta a sua “ascendência africana” como um dos motivos pelos quais ela se interessou pela temática “racial”, além da ausência de produção acadêmica sobre formação de professores e relações ‘étnico-raciais’. Ela também atribui a realização da pesquisa à importância do tema para a sociedade brasileira, especialmente, em razão da desigualdade social entre a população negra e branca.

O primeiro capítulo do trabalho de Borges discute a Lei “10639” e as Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais, destacando a participação e importância do “Movimento Negro” para o surgimento e aplicação da Lei 10.639; no segundo capítulo, a autora define a utilização que faz dos conceitos raça, racismo, etnia e desigualdade social, além de retratar algumas pesquisas sobre formação de professores e relações “étnico-raciais”, com as quais dialoga; no próximo capítulo, o trabalho reflete sobre a relação entre formação de professores, multiculturalismo e currículo; e o quarto capítulo é dedicado à apresentação e interpretação da *fala* dos sete sujeitos da pesquisa mencionados anteriormente.

Como conclusão de sua pesquisa, Borges encerra que, a partir do discurso dos entrevistados, o Programa São Paulo representou uma iniciativa política inicial e inovadora, principalmente por se tratar de um esforço incipiente de educação multicultural. A autora apontou para a necessidade de integrar a formação inicial e contínua, ressaltando o papel central da universidade para a conscientização dos docentes acerca do combate ao racismo e discriminação na escola. São apontados como “avanços” ou qualidades do *Programa São Paulo*: 1) a proposta formativa, “diferente de outras ações de formação continuada” (BORGES, 2007, p.112); 2) a qualidade teórica do material escrito, “com vasta bibliografia (...) e sugestões de atividades para o professor trabalhar em sala de aula, com reflexões sobre o papel da escola na construção da identidade dos alunos e, ainda, com aspectos da história dos negros no Brasil” (BORGES, 2007, p.112); 3) impacto na prática pedagógica dos professores, apresentando “resultados incipientes à medida em que amplia o entendimento sobre o racismo e suas manifestações e, também, possibilita aproximação com outros profissionais da rede pela troca de experiência” (BORGES, 2007, p.112). Como “entraves” ou pontos negativos do *Programa São Paulo* foram considerados: 1) a falta de material didático

“para atender as especificidades didáticas do professor em sala de aula e a quantidade pequena de apostilas disponíveis” (BORGES, 2007, p.113), o que fragilizou a divulgação do Programa; 2) “falta de universalização do Programa e de espaço na unidade para implementar o debate étnico-racial” (BORGES, 2007, p.113); 3) falta de acompanhamento do desenvolvimento do Programa, não ocorrendo formas sistemáticas de implementação do “debate étnico-racial na escola” por parte da Diretoria de Ensino.

Numa comparação sumária entre os problemas de pesquisa, enquanto Ana Borges (2007) pesquisa descreve globalmente o *Educando* através da visão dos participantes da pesquisa, procuro descrever e analisar as identidades profissionais projetadas pelo mesmo, por meio dos modelos analíticos das modalidades e concepções de formação contínua implícitas e explícitas no programa. A semelhança do meu trabalho com o de Borges passa pela preocupação com os aspectos didáticos da formação contínua, ainda que Borges trabalhe rapidamente esta questão.

Rachel de Oliveira (2001) descreve e analisa as experiências de professoras do Ensino Fundamental que participaram de um projeto de formação e pesquisa, cujo objetivo principal era buscar estratégias para combater os preconceitos e discriminações no contexto escolar. O doutorado de Oliveira está na intersecção entre os eixos temáticos formação de professores e materiais didáticos. A autora dialoga com autores que discutem diversidade cultural e multiculturalismo, a saber: Giroux, Nilma Gomes, Cavalleiro, Petronilha Silva e outros. O método de investigação da autora baseia-se nas teorias fenomenológicas de Merleau-Ponty, Amadeo Giorgi e Miriam Hennerman, com destaque para a apropriação conceitual das *unidades de significado*, de Giorgi³. Segundo a autora, a fenomenologia possibilitou com que ela enxergasse novos sentidos no processo de formação, por meio do procedimento de “redução”, isto é, a suspensão temporária dos conhecimentos para a significação das falas e das atitudes em seu devido contexto. Oliveira destaca que a sua pesquisa e proposta de trabalho estão inseridas numa “proposta pedagógica” articulada com o pensamento do “Movimento Social Negro” sobre a função social e o papel das políticas públicas em educação para o desenvolvimento humano do negro brasileiro. No primeiro capítulo, a autora situa o tema “preconceitos e discriminações” numa perspectiva estatística, sociológica e histórica; no segundo capítulo, a autora desenvolve o seu repertório metodológico e teórico; no capítulo terceiro, há a descrição do trajeto metodológico da pesquisa; no próximo capítulo, a autora descreve o trabalho de campo, com o detalhamento da dinâmica das relações de

³ GIORGI, A. **A psicologia como ciência humana**: uma abordagem de base fenomenológica. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

interação na pesquisa; e no quinto e último capítulo, Oliveira reflete sobre a visão dos participantes sobre preconceitos e discriminações.

Com relação ao tema “preconceito e discriminações”, a autora identificou oito grupos de unidades de significado (termos e expressões) a partir das entrevistas e da interação com o grupo de professoras pesquisadas e seus respectivos alunos: distinções, generalizações, reduções, confrontos, expectativas, medo, desejo e rejeição. “As distinções (sociais) surgiram notadamente em função do modo como as professoras e seus alunos relacionaram as desigualdades sociais às diferenças étnico-raciais, sexuais e outras.” (OLIVEIRA, 2001, p.94) A generalização apareceu na produção dos alunos através da afirmação de que todas as pessoas sofrem com os preconceitos e são discriminadas igualmente: ‘gordos, magros, ricos, pobres, feios, homens, mulheres, crianças, brancos, negros, loiros e judeus’ (OLIVEIRA, 2001, p.96) “As unidades de significado que expressam a redução do seu pensamento sobre o negro se revelam através das seguintes palavras-chave: ‘escravidão, dança, folclore, festa, comida, religião, culinária, senzala’.” (OLIVEIRA, 2001, p.96) As unidades de significado de confronto e expectativa foram, “por exemplo: ‘leve os textos, lembra-se aqueles textos que a gente tinha’, ‘as pessoas não queriam ler’, ‘não sei’, ‘desde a pedagogia do choque’, ‘busquei diferentes estratégias’, ‘prática não teorias’.” (OLIVEIRA, 2001, p.97) De acordo com a autora, as unidades de significado que expressam o medo foram: “‘sutileza’, ‘assunto complexo’, ‘assunto delicado’, ‘assunto polêmico’, ‘preconceito’, ‘não queriam mexer com este assunto’, ‘complexo’, ‘racismo do negro para o negro’.” (OLIVEIRA, 2001, p.98) As unidades de significado de desejo ficaram em torno dos conceitos de *cidadania*, *direitos sociais* e *direitos humanos*. E a percepção de rejeição foi representada por unidades como “‘não querem mexer no assunto’, ‘não lêem’, ‘não escrevem’, ‘não participaram’, ‘as professoras ficam caladas’, ‘elas abrem a boca de sono’.” (OLIVEIRA, 2001, p.98)

Para a autora, a confecção de materiais didáticos configura uma possibilidade concreta de gerar a autonomia dos professores para discutir temas que não fazem parte dos programas oficiais da Rede Básica de Ensino e da formação de professores. De forma geral, apesar do medo e da rejeição, as professoras mostraram compreensão e disposição em discutir e superar os preconceitos e combater as discriminações no seio da escola. Finalmente, a autora conclui que há urgência em propiciar “informação e formação” na formação inicial de professores para que estes possam reelaborar com mais qualidade e autonomia os meandros da diferença no cotidiano escolar. Dessa forma, a universidade precisa chamar a responsabilidade em formar professores e professoras para enfrentarem a questão da diferença e da diversidade na educação.

O doutorado de Rosa Ribeiro (2001) discute a formação de professores nas questões do cotidiano, no contexto das relações “étnicas”. A autora discute a diversidade étnica e cultural, os conceitos de cultura, identidade e representação social, etnocentrismo, historicidade, particularidade e comprometimento, a partir de Muniz Sodré, Guerreiro Ramos, M. Bakhtin e J. Larrosa. Autora escolhe três cursos de Pedagogia para testar e analisar as hipóteses e problemas de pesquisa: dois cursos no Estado do Ceará, nas cidades de Fortaleza e Crato, e um curso na cidade de Campinas, Estado de São Paulo. O primeiro capítulo versa sobre a importância dos movimentos negros como espaços de socialização e formação de identidade; o segundo trata do arcabouço teórico da autora, enquanto o terceiro capítulo discute os conceitos de mestiçagem, “branquitude”, diversidade étnica e etnocentrismo. O quarto capítulo faz um debate sobre identidades, estereótipos e representações sociais; no quinto, há um registro dos limites e possibilidades no tratamento da diversidade étnica no cotidiano escolar; o sexto capítulo analisa o papel dos meios de comunicação social na formação social e cultural dos alunos e alunas; no sétimo, há uma descrição e análise dos resultados dos trabalhos sobre a diversidade étnica e cultural no âmbito dos cursos de Pedagogia da UNICAMP, em 1999. E no oitavo e último capítulo, a autora descreve os relatos das graduandas e graduandos sobre os debates realizados nas salas de aula a respeito do tema do racismo. Conclusão da autora: “(...) se construiu uma percepção do significado do estudo da temática étnica na educação e sua dimensão crítica na busca da transformação sócio-étnico-cultural da sociedade brasileira” (RIBEIRO, 2001, p. 184) Apesar da observação de que são possíveis mudanças no tratamento da questão étnico-racial e cultural na formação de professores, as práticas de ensino docentes ainda esbarram nos preconceitos e resistências decorrentes da naturalização do racismo presente no cotidiano social.

Por fim, a tese de Lucimar Dias (2007) buscou compreender o modo de apropriação dos conhecimentos adquiridos por professoras da Educação Infantil, em cursos de formação continuada de professores sobre o combate ao racismo e os desdobramentos dos cursos nas práticas de ensino em sala de aula. A autora faz uma comparação entre duas políticas de formação de professores: uma desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, e a outra, pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP. A pesquisa de Dias trabalha com métodos descritivos e analíticos, tais como entrevistas com gestores educacionais e professoras dos dois locais e análise documental; o referencial teórico ficou concentrado em autores como Petronilha Silva, Giroux, Nilma Gomes, Nóvoa. A autora desenvolve seis capítulos: no primeiro, ela apresenta o percurso de pesquisa e a metodologia empregada; no segundo, há uma descrição e análise de diversas experiências e políticas

públicas de combate ao racismo; no terceiro, temos a descrição do programa de formação de professores da Secretaria Estadual da Educação do Mato Grosso do Sul; no quarto capítulo, a autora descreve e analisa as práticas de combate ao racismo na Educação Infantil no Estado do Mato Grosso do Sul; o quinto capítulo descreve a experiência da Secretaria Municipal da Educação de Campinas na construção de políticas pedagógicas anti-racistas; e o último capítulo relata e avalia as práticas de combate ao racismo na Educação Infantil em Campinas.

A autora compilou cinco pressupostos pedagógicos que emergiram do discurso das professoras:

O trabalho com o tema deve ser contínuo e fazer parte do dia-a-dia; o trabalho com a educação das relações étnico-raciais exige coragem do educador e essa deve ser estimulada; o trabalho no contexto da educação das relações étnico-raciais com crianças pequenas deve pautar-se pela ludicidade; o trabalho deve procurar construir a idéia de diferença como algo positivo; o trabalho deve oferecer à criança elementos que colaborem na construção de sua identidade racial de modo positivo, já que essa identidade é construída por ela, não podendo ser imposta. (DIAS, 2007, p. 291)

Ainda como parte de suas conclusões, Dias afirma que a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul não investiu financeira, política e satisfatoriamente nas iniciativas de combate ao racismo, ao contrário da situação de Campinas, onde há um histórico de iniciativas de formação docente e investimento na compra de recursos didáticos. Na avaliação da pesquisadora, a diferença de investimento público entre os dois locais acabou por resultar também na diferença das práticas pedagógicas das educadoras. É possível afirmar que, de maneira geral, as formações de professores em ambos os locais contribuíram para institucionalizarem práticas e discursos anti-racistas no quadro de professores e professoras das redes de ensino de Campinas e do Mato Grosso do Sul.

As práticas docentes e relações étnico-raciais

Risomar Santos (2007) pesquisou a respeito da compreensão que graduandos do último ano do curso de Pedagogia possuem sobre os conceitos de racismo, preconceito e discriminação na sua formação e atuação profissional. A pesquisa fundamenta-se na ausência da temática da “questão racial” na formação inicial e continuada de professores, dado já constatado no mestrado da autora, *A cidadania no cotidiano da mulher negra em João Pessoa - negação e luta*, defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, em 1996. No primeiro capítulo,

a autora problematiza os conceitos de raça, etnia, racismo, preconceito, discriminação e democracia racial, tendo como referência teórica os trabalhos de Antonio Sérgio Guimarães, Eliane Cavalleiro, Kabengele Munanga, James Jones⁴, Stuart Hall, Henry Giroux e outros; no segundo capítulo, há uma discussão acerca das práticas pedagógicas envolvidas na elaboração de uma formação de professores que contemple uma educação plural capaz de incluir o debate sobre as diferenças culturais e raciais e a relação deste debate com as práticas pedagógicas cotidianas no interior da escola; no capítulo posterior, temos a apresentação dos métodos e procedimentos de pesquisa; no quarto e último capítulo, Santos analisa o discurso dos entrevistados em busca da compreensão acerca dos limites políticos, pedagógicos e sociológicos para uma prática pedagógica que leve em consideração a discussão e o respeito aos vários tipos de diferença: gênero, classe, “racial” e cultural.

Por intermédio de questionários e entrevistas semi-estruturadas, a autora analisa um caso de ensino, tendo em vista três eixos temáticos: “o *racismo do ponto de vista dos pesquisados; a formação para a diversidade; concepções subjacentes e concepções acerca da diversidade: o lugar da raça negra.*” (SANTOS, 2007, p.07). A título de conclusão, a autora afirma que: a) as concepções de racismo dos entrevistados “foram diversas e críticas, sempre relacionadas à discriminação, à opressão, ao sofrimento, ao preconceito, à agressão praticada contra aquele que é diferente, sem contudo restringir tais atitudes apenas ao grupo negro” (SANTOS, 2007, p.67); b) são três tipos de situação nas quais os entrevistados construíram os seus conhecimentos e informações sobre diversidade e diferença: contexto familiar, do trabalho e do cotidiano, movimentos sociais e nas próprias práticas de ensino; c) em sua ampla maioria, os entrevistados enfrentariam situações de preconceito, seja através de projetos pedagógicos e temáticos, seja por meio de conversas estratégicas com os alunos e suas famílias. A pesquisa de Santos adverte sobre a necessidade de que, se a formação de professores estiver voltada para a diversidade, podemos ter uma efetiva valorização de várias culturas e grupos humanos. Para Santos, a formação inicial de professores é vista também como instrumento de ponto de partida e modulação da educação multicultural, constituindo-se em espaço real para a transformação educativa e social em benefício da valorização da diversidade cultural e “racial”. A autora acredita na construção de uma educação igualitária, mas com respeito e consideração das diferenças, sendo viável, dessa forma, a construção de uma “sociedade pluricultural e multirracial”.

Rosana Chiarello (2003) busca descrever e analisar as representações construídas por professoras sobre os seus alunos “negros” e “negras” e a conseqüente influência que as práticas pedagógicas dos professores exercem sobre a vida dos alunos. A autora entrevista seis professoras que começaram o seu trabalho entre as décadas de 1940 e 1990, uma

⁴ JONES, J. **Racismo e preconceito**. São Paulo: Edgard Blucher; Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

professora por década. Assim com Rachel de Oliveira (2001), o instrumental teórico é representado pela utilização das *unidades de significado* (Fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty e Giorgi) para classificar, comparar e analisar os depoimentos das professoras. No primeiro capítulo, a autora situa e discorre a respeito de estudos sobre reprodução e resistência nas escolas, a partir da obra de Paulo Freire; no capítulo segundo, a autora discute os aportes teóricos utilizados na pesquisa, tais como os conceitos de ideologia de Marilena Chauí e o de preconceito, de Agnes Heller, além da discussão sobre a “ideologia do branqueamento” e “o mito da democracia racial”; no capítulo terceiro, há a descrição da metodologia fenomenológica de interpretação dos dados; no quarto capítulo, temos a descrição da representação social das professoras sobre seus alunos negros; e no quinto capítulo, Chiarello tece suas interpretações conclusivas.

A autora identificou que as características da visão política e social sobre a questão racial das professoras modificaram-se ao longo das carreiras profissionais de cada professora e entre elas, de forma que as professoras das últimas décadas adquiriram maior consciência das “questões étnico-raciais”, o que, segundo Chiarello, abre portas para a superação das “barreiras” que separam negros e brancos. (CHIARELLO, 2003, p.15) *Grosso modo*, a autora interpreta e conclui que o imaginário social das professoras pesquisadas é povoado de pré-conceitos de raça e estereótipos com relação aos alunos negros, sobretudo, por parte das professoras brancas, ressaltando um grau intenso de desconhecimento das relações raciais brasileiras, em virtude da falta de discussão sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar, somado a um eurocentrismo “inerente” às práticas e opiniões das professoras; o “mito da democracia racial” permeia ainda o ideário social das professoras. No entanto,

“as professoras negras possuem um olhar diferenciado sobre seu discente negro. Não o vêem como um problema, pois, dizem que eles podem superar as discriminações que sofrem no âmbito escolar e conseguir sucesso na vida acadêmica e social.” (CHIARELLO, 2003, p. 15)

A autora teve a intenção de contribuir com subsídios de pesquisa para a formação de professores, de modo que esta possa superar as idéias de cunho preconceituoso e as ações de natureza discriminatória com as quais agem muitos professores, fazendo da escola um espaço de imobilismo social. Chiarello postula também a escola como ferramenta de transformação da desigualdade social entre “negros e brancos”. A escola deve oferecer sucesso escolar também aos alunos negros. Por interpretação da pesquisa de Chiarello, é possível arriscar em dizer que as relações de cunho “étnico-racial” interferem nas relações escolares, de forma a

excluir ou promover determinados grupos sociais, interferindo no comportamento do professor em sala de aula. A pesquisa demonstra também como a escola brasileira passa por um processo de “racialização” do discurso da escola, através da concorrência sistemática do movimento negro pelo espaço educativo a partir da década de 1980.

A pesquisa de doutorado de Eva Silva (2008) investigou acerca da visão de ex-alunos, homens e mulheres, negros e não-negros, de diferentes idades e meios sociais, a respeito de três professoras negras araraquenses e suas respectivas práticas de ensino diante da questão racial. Assim como a sua dissertação, “Presença e experiência da mulher negra professora em Araraquara/SP”, a tese de Silva é fruto de suas experiências como negra, mulher e professora, além de, em grande medida, ser desdobramento dos resultados de seu mestrado. A intenção de Silva é “fechar o ciclo”: por uma frente de trabalho, iniciada no mestrado, investigar e analisar as professoras e sua participação sobre o debate da questão racial, e, por outra frente, estudar os alunos das mesmas professoras e a “visão de mundo” deles sobre o debate da questão racial e sobre a atuação das docentes. O conceito de “visão de mundo” é apropriado da noção de *visão de mundo* (*weltanschauung*) de Karl Mannheim. No primeiro capítulo, há a definição dos instrumentos metodológicos da pesquisa; no segundo, um debate sobre as relações raciais brasileiras e araraquenses, entre 1970 e 2000, e a aplicação das ações afirmativas; no terceiro, um olhar sobre as relações étnico-raciais no espaço escolar e a função social da escola no combate ao racismo; e no quarto e último capítulo, uma descrição e análise das práticas docentes das três professoras no que diz respeito à questão racial, além de uma aferição das determinações da Lei 10.639/2003 acerca da formação de professores. No quarto capítulo, a autora cita e apresenta de forma sumária o meu objeto de pesquisa, o *Educando*, como uma das iniciativas de formação de professores surgidas no contexto da Lei 10.639/03. A autora cita também Projeto “Salve 13 de Maio?”, de 1986, como o primeiro programa oficial sobre relações raciais realizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por pressão dos movimentos sociais negros. Tendo em vista projetos como o *Educando* e o “Salve 13 de Maio?”, a autora avalia que as experiências de formação de professores possibilitaram a “sensibilização” e “instrumentalização” (soma de conhecimento mais aquisição de habilidades, equação que ela chama de “capacitação docente”) incipientes dos professores quanto à existência e às conseqüências do racismo, do preconceito e da discriminação étnico-racial, tanto no interior das escolas quanto da sociedade mais ampla. Porém a autora alerta que

Apesar de se mostrarem um primeiro e importante passo na extensa caminhada rumo à construção do conhecimento para a possível superação do racismo,

preconceito e discriminação racial, sensibilização, percepção e capacitação, apenas, são suficientes para gerar nos professores a disposição para praticar a reeducação das relações étnico-raciais e desconstrução de visões de mundo racistas? (SILVA, 2008, p.154)

Para Silva, desde a formação inicial, devemos formar professores com bagagem teórica para enfrentar a diversidade e as diferenças de classe, gênero e de outra ordem social. Para tanto, os professores precisam tomar consciência de si próprios, de sua origem social e cultural, e de seus preconceitos e limitações morais, por meio do trabalho autobiográfico e das histórias de vida numa perspectiva pedagógica e cultural, de forma que os professores possam ser levados a se questionarem e se posicionarem frente à diversidade cultural humana. À guisa de conclusão,

(...) o trabalho com os ex-alunos permite compreender suas “visões de mundo” na relação estabelecida com o contexto da situação étnico-racial processada na sociedade mais ampla e da escola, no momento em que, no processo de construção dessas visões, esse contexto exerce certa influência sobre elas. Essa influência pode ser percebida na relação existente entre a dimensão ideológica e/ou utópica de muitas dessas visões de mundo, que ora parecem defender a manutenção da ordem étnico-racial predominante na sociedade brasileira, ora sua transformação, e as ideologias e utopias que perpassam a estrutura social e a “consciência coletiva”. (SILVA, 2008, p.159)

Embora não tenha sido alvo de suas perguntas, a história de vida dos alunos teria sido importante para balizar as suas respectivas “visões de mundo”.

A dissertação de Denise Botelho (2000) investiga acerca do papel e da função social do “educador social” no combate ao racismo no interior do sistema educativo. Tendo como metodologia a comparação entre a realidade educacional do Brasil (São Paulo) e Cuba (Havana), a autora considera o educador como *ator social* com responsabilidades para a superação e a eliminação de práticas racistas na escola. O capítulo primeiro trata da discussão conceitual sobre preconceito, discriminação e racismo; o segundo capítulo apresenta os procedimentos metodológicos e o trajeto de pesquisa da autora; no capítulo terceiro, a autora debate as situações de discriminação presentes nas escolas brasileiras; no capítulo quarto, há o desenho do contexto da realidade social do negro cubano; e no quinto, há uma discussão acerca das estratégias contra o racismo na educação.

Como resultado da comparação entre a realidade educacional brasileira e cubana, a autora conclui que, apesar de existirem “resquícios de preconceito e de discriminações raciais nas relações inter-pessoais em Cuba, herança do período pré-revolucionário”, (BOTELHO,

2000, p. 143) o regime político socialista cubano possibilitou a formação de um tipo de conscientização e participação política de ideais igualitários que elimina as desigualdades de raça, de gênero e regionais. Já no Brasil, a pesquisadora coletou um catálogo de relatos que evidenciam experiências escolares de discriminação e racismo no espaço escolar. Para Botelho, o professor deve estar comprometido com os ideais igualitários e de respeito às diferenças, ou, em outras palavras, o educador social deve ser agente contra o racismo, promovendo ambiente favorável para a promoção de práticas de ensino anti-racistas. Neste sentido, a formação de professores deve promover maior reflexão sobre o tema “educação e relações raciais”, além do que devem ser feitas diversas ações de política pública educacional com recorte racial, para que tenhamos futuros resultados satisfatórios. Enfim, a autora acredita que a educação deve assumir as suas responsabilidades sociais na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Identidade étnico-racial e educação

O mestrado de Regina Moraes (2006) possui o objetivo de estudar a formação da identidade profissional do professor negro, mais especificamente, quatro professores negros, tendo como problema de pesquisa as circunstâncias nas quais professoras e professores negros constroem a sua identidade profissional. A pesquisadora faz uso dos conceitos de democracia racial, ideologia do branqueamento e formação de “identidade pessoal, social, étnico-racial e profissional”, trabalhando com as idéias de autores como Petronilha Silva, Jacques D’Adesky, Tomaz Silva, Florestan Fernandes, Nilma Gomes, Charles Taylor, Stuart Hall, Kabengele Munanga, Antonio Nóvoa e Lilia Schwarcz. Por meio da interpretação fenomenológica da subjetividade dos professores negros, a autora almeja compreender o processo de formação da identidade profissional e as estratégias utilizadas para a conquista do reconhecimento profissional. A autora destaca a sua identidade étnica negra e de gênero como dois dos motivadores para a realização da pesquisa. No primeiro capítulo, Moraes discorre sobre a ideologia do branqueamento e da democracia racial; no segundo, temos a relação conceitual entre identidade pessoal, a identidade étnico-racial e a identidade profissional. Moraes fundamenta a sua análise da “identidade pessoal-racial-profissional” na noção de identidade de Roberto Oliveira⁵, para o qual a identidade se forma no âmbito de duas dimensões: pessoal (individual) e social (coletiva), esferas interdependentes e, dessa maneira, complementares e não excludentes, levando a processos diferentes de *identificação* social. No terceiro capítulo, há a descrição dos trabalhos de diálogo com os

⁵ OLIVEIRA, R. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1976.

professores; no quarto capítulo, temos a análise dos espaços de formação da identidade: a casa (família), o “estudo como espaço” e a escola (trabalho); e no último capítulo, a autora encerra as suas descrições, análises e interpretações.

Como questão primordial, Moraes se questiona: quem são as professoras e professores negros? Para a autora, os professores e professoras negros da pesquisa são a referência social e moral para as suas famílias; representam um ponto de referência para a auto-estima dos alunos negros; são pessoas que valorizam a leitura e o conhecimento como acesso fundamental às oportunidades sociais; são autodidatas; sofreram com a discriminação “étnico-racial” na escola e no trabalho; precisam demonstrar maior competência do que os demais professores no ambiente escolar.

Enfim, são professores que estão ligados a sua realidade social, histórica e realizam um trabalho docente que não visa somente a aquisição de conhecimentos, mas também a uma transformação – mesmo que paulatina – da realidade em que se encontram alunos negros e não-negros em relação a questão das relações étnico-raciais. São professoras e professoras que se educam professores no exercício de sua profissão. (MORAES, 2006, p. 200)

Vale registrar: Moraes cita um trecho da apostila do Módulo I, ciclo básico, do Programa *Educando*. (SILVÉRIO, V.; ABRAMOWICZ, Anete, 2005).

A pesquisa de Selma Rofino (1996) empreende uma reflexão acerca das histórias de vida dos professores negros da cidade de São Paulo que trabalharam entre 1950 e 1990. Tendo em vista a relação entre escola e relações raciais, o objetivo da pesquisa é mensurar a percepção do professor negro acerca do processo de discriminação sofrido nas práticas educativas cotidianas, as quais, segundo Rofino, são marcadas pela massificação da educação e pela proletarização docente. Para captar as histórias de vida, a pesquisadora trabalha com o aporte metodológico e teórico da *história oral*, valendo-se de autores como Maria de Lourdes Janotti, Zita de Paula Rosa, Antonio Montenegro, Michael Pollak, entre outros. A autora possui como conceito central a noção de *memória coletiva*, desenvolvida por Pollak ao analisar a questão judaica, e a perspectiva de *ação tendenciosa da memória*, de Freud. No primeiro capítulo, a autora aborda as experiências e trajetórias escolares dos professores negros na cidade de São Paulo; no segundo capítulo, a autora explora a exclusão vivida pelos professores negros através dos *depoimentos orais*, percebendo por parte dos professores a apreensão do conhecimento como forma de aquisição de *status* e forma de exercício de poder no meio social; e no terceiro capítulo, há uma associação entre o processo de exclusão sofrido pelo professor negro e a produção de uma identificação deste para com os alunos negros e “carentes”. Para a autora,

a ação política de tentativa de transformação da realidade, que o professor nega em si e representa no outro, pode ser compreendida como uma reação à imposição histórica de sua condição étnico-racial, reação essa inconsciente, muda e solitária, mas constitutiva da premissa básica que o transforma em um ser histórico. (ROFINO, 1996, p. 218)

Rofino revela uma relação diretamente proporcional entre a ascensão social do professor negro e o aumento da seletividade da memória na percepção das situações de discriminação sofridas e vivenciadas pelo professor durante a sua trajetória profissional. A autora avalia que, durante o ato de lembrar e contar a sua própria história, o professor negro ora “esquecia”, ora “acobertava” a discriminação vivenciada, refletindo um processo complexo de imbricação entre identidade e memória, marcado por fatores históricos, sociais e subjetivos que atuam constantemente para a ocorrência ou não de uma percepção objetiva de discriminação. Em tempo, a autora sublinha: “o universo escolar deve ser um dos campos de luta para a conquista da cidadania por parte do negro brasileiro” (ROFINO, 1996, p.214)

O objeto da dissertação de Eva Silva (2003) são as professoras “negras” do Ensino Fundamental dos ciclos I e II da rede estadual da cidade de Araraquara. Por meio de depoimentos orais, a pesquisa de mestrado de Silva objetivou entender a relação entre as experiências pessoais e profissionais das professoras com situações de discriminação “racial” e as práticas pedagógicas das professoras diante a questão “racial”. Tendo como referência autores como Célia Azevedo, Fredrik Barth, Eliane Cavalleiro, Michael Pollak, Lilia Schwarcz, Regina Pinto, Kabengele Munanga e outros autores, Silva investiga acerca da relação entre gênero, identidade racial, trajetória e práticas de ensino. Para escolher as professoras, a autora partiu da auto-atribuição da identidade “racial” das próprias professoras previamente indicadas por terceiros. O critério das professoras para se definir como negras sempre estava ligado estritamente ao fenótipo, não ocorrendo referências a fatores culturais ou de outra natureza. No capítulo primeiro, ela desenvolve uma discussão sobre raça e gênero; no segundo capítulo, aprendemos sobre as possíveis relações entre escola e raça; no terceiro, temos a descrição das trajetórias de vida das professoras negras; e no quarto e quinto capítulos, o relato e análise das práticas pedagógicas das professoras e a relação com a questão racial brasileira.

Em suas interpretações, Eva Silva observa que há um grupo de professoras, chamado de “trânsfugas”, que tomam como referência as suas próprias vidas para desenvolver práticas

anti-racistas, e existe outro grupo de professoras, as “oblatas”, que omitem ou negam a sua própria trajetória.

(...) os diferentes graus de envolvimento e de percepção da questão racial revelam uma maior ou uma menor “consciência” das professoras sobre a mesma, mostrando que estão diretamente relacionados com a atribuição racial que faz cada uma delas sobre si mesmas (negra, preta, mulata, morena, branca, indígena), com a formação educacional, com a geração a qual pertencem, e, sobretudo, com as experiências vividas com a discriminação racial, com o preconceito e com o racismo. (SILVA, 2003, p. 193)

O doutorado de Regina de Jesus (2003) procurou compreender o momento em que três professoras negras assumiram a sua identidade étnico-racial e quais os reflexos do assumir-se e afirmar-se negra perante os alunos das classes populares. As professoras fizeram parte do curso de especialização “Alfabetizando os alunos e alunas das classes populares”, em 2000. O procedimento de pesquisa da autora baseou-se na *história oral*, na epistemologia da complexidade e princípios de *tradição oral africana*, procedimentos teóricos que permitiram com que a autora pudesse trazer à tona experiências cotidianas de discriminação e racismo, nas quais as professoras pudessem afirmar a sua identidade étnico-racial. A autora é influenciada pelos autores Amadou Hampâté Ba, Joseph Ki-Zerbo, Henrique Cunha Júnior, Franz Fanon, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Kabengele Munanga, Antonio Nóvoa, Petronilha Silva, entre outros. A autora trabalha especialmente com Paulo Freire⁶, do qual empresta a expressão *palavramundo*, isto é, a palavra que representa e simboliza a vivência e o sentimento real dos indivíduos das classes populares, os quais possuem o seu direito de expressão sistematicamente negados pela patrulha ideológica e lingüística classista das elites dominantes. No primeiro capítulo, a autora relata sua própria história cotidiana de vida; no segundo, ela tece uma reflexão teórica acerca da história, da tradição oral e da memória; no terceiro e quarto capítulos, Regina de Jesus discorre sobre a identidade étnico-racial de professoras negras; no quinto, ela analisa as práticas pedagógicas das professoras e o assumir-se negra diante dos alunos; e nos capítulos sexto e sétimo, ela analisa as narrativas das professoras.

Por meio da atitude de *professoras pesquisadoras*, as docentes passaram a desnaturalizar as práticas racistas e tratar as diferenças étnico-raciais junto aos seus alunos. E ao assumir as suas identidades étnico-raciais como negras, as professoras potencializaram

⁶ FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1988.

alunos e alunas das classes populares (“o outro”) “a dizerem, lerem e escreverem sua *palavramundo*, afirmando, assim, sua identidade étnico-racial”. (JESUS, 2004, p. 291)

O doutorado de Eliana de Oliveira (2004) versou sobre a trajetória de professoras negras que atuam no Ensino Superior. O objetivo da autora foi analisar a relação entre a construção das identidades profissionais e étnicas e a ação pedagógica das professoras. Dessa forma, o estudo repousa em dois campos de pesquisa: o de gênero e o das relações raciais. A autora analisou a trajetória profissional e pessoal das professoras, evidenciando as dificuldades da ordem de raça e gênero enfrentadas até chegarem à posição profissional de professoras do Ensino Superior; a autora também colocou em debate as relações e os conflitos de classe social vividos por essas professoras no ambiente universitário. Por meio de depoimentos orais, Oliveira mensurou o processo de construção de trajetórias individuais e a relação destas com as práticas de ensino. Para compreender a construção das identidades individual e coletiva, a pesquisadora utilizou o conceito de *habitus* e a noção de *campo* de Pierre Bourdieu. O capítulo primeiro discute os espaços de socialização (família, escola e trabalho) e a emergência do racismo; o segundo capítulo tece considerações sobre a condição de gênero e raça das professoras pesquisadas; o terceiro capítulo descreve e analisa o acesso, permanência e relação social da mulher negra no Ensino Superior; e o quarto capítulo reflete a respeito dos fatores integrantes da identidade de “mulher”, “negra” e “professora universitária”.

Ao analisar os produtos da pesquisa, a autora observou que

mesmo em posição social igual à da classe média branca, a mulher negra professora universitária terá sempre o desafio de encontrar mecanismos para enfrentar as manifestações de preconceito e discriminação explícitas ou implícitas, estará sujeita a receber salários mais baixos comparados ao das mulheres brancas e homens negros, mesmo tendo escolaridade idêntica à da mulher branca e do homem branco. Comparativamente, a mulher branca, por pertencer à “raça” superiorizada tem maior facilidade e mobilidade social, além de outras conquistas. Portanto, ser mulher negra ou mulher branca na nossa sociedade faz grande diferença, na maneira de viver e sentir os preconceitos de raça e de gênero. (OLIVEIRA, 2004, p.137)

O tema de Kiusam Oliveira (2001) é identidade “afrodescendente” da mulher professora. A partir de uma leitura qualitativa dos dados e da utilização das metodologias de *história de vida* e entrevista, a pesquisadora objetiva compreender o processo de construção da identidade étnica de duas professoras afrodescendentes de São Paulo, no início de 1950, e

como organizaram as suas experiências pessoais. Oliveira parte do pressuposto de que o mito da democracia racial e a baixa auto-estima interferem de forma decisivamente negativa na identidade das professoras negras “afrodescendentes”. O capítulo primeiro apresenta dados gerais sobre a condição sócio-econômica da população negra no Brasil e na cidade de São Paulo; o capítulo segundo apresenta os conceitos de identidade, memória, etnia e afrodescendência, corpo e processo de narração; no terceiro, Oliveira explica o seu trajeto de pesquisa; dividido em seis partes, o quarto capítulo analisa uma das histórias descritas; e no capítulo quinto, a autora tece as suas conclusões finais. A interpretação principal da autora assinala que as mulheres atingiram a ascensão social por meio da construção de caminhos de autodeterminação, os quais possibilitaram a superação das dificuldades e barreiras de gênero e raça que enfrentaram ao longo de suas histórias pessoais. Para Oliveira, a “mulher afrodescendente continua tendo de lutar contra o processo de desvalorização social imposto a sua estética, consequência da ideologia do embranquecimento (...)” (OLIVEIRA, 2001, p.126). A mulher negra carece de possibilidades de constituição de uma “identidade mais afro-centrada”, de modo que possa enriquecer a sua auto-estima e valorizar a tradição e matriz estética africanas.

O trabalho de Maria Solange Ribeiro (2001) reconstruiu a trajetória escolar e profissional dos professores afrodescendentes das universidades públicas do Estado de São Paulo. Com a utilização de métodos qualitativos, entrevistas, técnicas de história de vida e análise documental, a autora coletou os depoimentos orais de cinco professoras e doze professores. A autora elaborou cinco capítulos: o primeiro descreve a trajetória e os procedimentos de pesquisa; o segundo narra a história política do negro no Estado de São Paulo, além de discutir as ideologias do branqueamento; no terceiro capítulo, a autora debate a relação entre educação e “questões étnicas”; e o quarto capítulo narra e analisa as trajetórias de vida das professoras e professores universitários; e o capítulo quinto encerra a tese com as interpretações finais da autora.

Tendo em vista as suas conclusões acerca das histórias de vida dos professores e professoras, a autora afirma:

A luta individual do negro pobre é uma conquista demorada e sofrida, faz com que muitos não cheguem ao fim, pois a falta de perspectiva desses alunos cursar uma boa universidade o afasta da escola, da luta. Não raro se ouve o jovem de classe econômica de baixa renda dizer que não estuda porque não pode pagar a universidade, e não tem chance nas públicas. Para muitos acadêmicos que se primam por olhar a vida pelo binóculo, sentados em seu gabinete, isso pode ser apenas a fala do senso comum, mas é no senso comum que pensam e vivem as

peças comuns, cuja evolução do pensamento para uma consciência mais elaborada e mais abrangente crítica, talvez, possa receber a contribuição dos que tiveram a oportunidade de ter acesso ao saber sistematizado, que deveria ser patrimônio de todos. (RIBEIRO, 2001, p. 173)

A autora conclui que, para construírem uma trajetória escolar de êxito, os professores negros e as professoras negras enfrentaram muitas dificuldades financeiras para estudar tendo que, para alguns deles, em dado momento de suas vidas, escolher entre a educação e o trabalho.

Algumas considerações

A presente dissertação sobre o “*Programa São Paulo: Educando pela Diferenças para a Igualdade*” está situada num conjunto muito restrito de trabalhos que tratam da relação entre “formação de professores e relações étnico-raciais”, temática que possui poucos agentes (pesquisas e pesquisadores) no campo educacional brasileiro, mas que, como veremos no segundo capítulo, vem construindo mecanismos de demarcação de posições estratégicas no jogo social da pesquisa e no imaginário social educacional brasileiro. As pesquisas sinalizam determinadas preocupações que emergem de contextos sociais e históricos, ora fruto das ações políticas dos movimentos negros, coroadas, por exemplo, na conquista de demandas via legislação educacional, vide lei 10.639/2003, ora pelo embate mais direto e político, representado pelas investidas estratégicas das entidades, hoje em sua maioria pela ONGs, sobre o campo educacional brasileiro. Em virtude de sua alta porosidade, o campo da educação, em sua porção da produção científica, sofre assédios (quase sempre legítimos) de natureza política e acadêmica por parte de vários agentes sociais e de vários campos sociais. O crescimento relativo de pesquisas sobre a temática “professores e formação de professores e relações étnico-raciais” a partir de 2001 sinaliza a possibilidade de estar ocorrendo um divisor de águas, como diria Bourdieu, chamado de movimentos heréticos, por representar uma subversão simbólica das estruturas hierárquicas vigentes do campo.

Cada campo de produção simbólica seria, então, palco de disputas – entre dominantes e pretendentes – relativas aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente, das pessoas e instituições que os produzem e, indiretamente, das pessoas e instituições que os produzem. Da mesma forma, seria possível dizer que, no conjunto da sociedade, os agentes travam uma luta, mais ou menos explícita, em torno dos critérios de classificação cultural. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006, p. 38)

Segundo Gonçalves & Silva (2006), do conjunto de teses e dissertações dos Programas de Educação de Pós-graduação em Educação, entre 1981 e 1998⁷, sobre temas multiculturais, a saber: “Educação e mulher”, “Educação e diversidade”, “Educação e relações raciais”, “Educação indígena”, constam apenas 20 trabalhos a respeito da diversidade étnico-racial.

Com base em Regina Pahim Pinto, Lucimar Rosa Dias (2007) apresenta dados mais exatos:

das 8.273 pesquisas defendidas na área de educação nesse período (1981-1997), apenas 148 tratam de alguma forma das diferenças étnico-raciais (cerca de 1,8%). Entre elas, as que tratam do negro ocupam o sétimo lugar (7,4%), representando 0,133% do total do universo pesquisado. (p.58)

Dessa forma, a partir dos dados de Pinto e Gonçalves & Silva, podemos dizer que o meu trabalho integra-se no quadro de trabalhos que representam uma contribuição para a disputa de “critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos” produzidos no campo educacional, sobretudo, quando a inserção da “questão étnico-racial” significa um “novo” agente de disputa no vocabulário da pesquisa educacional.

⁷

Dados do CD-ROM da ANPEd

(...) fora da narração, os acontecimentos em si são mudos; só falam porque foram inseridos numa certa combinação entre eles. Logo não existem “fatos nus”: os fatos estão sempre vestidos, tudo depende de como isso é feito, pela “alfaiataria” do historiador. Estamos seguros que seja possível pensar ou escrever uma história livre de linhas de orientação extratextuais? Certamente, toda história é “colocada num enredo” de acontecimentos numa narrativa. Mas ela é *carregada de teoria*, de concepções filosóficas implícitas que condicionam a estrutura e o sentido.

Remo Bodei, **A História tem um sentido?**, 2001

CAPÍTULO 2

Do NEAB/UFSCar para o *Educando*: políticas curriculares da diferença e da diversidade étnico-racial

Ela (a pesquisa histórica) é uma contínua reconstituição da realidade, mas nós sabemos que a realidade sempre nos escapará, sempre será mais rica do que podemos imaginar. Essa analogia me ensinou algo: a História é uma ciência da busca infinita. Este é o grande fascínio da profissão de historiador.

Giovanni Levi

(Entrevista para **Revista de História**, 2009)

Preâmbulo...

Em um primeiro momento, pensava em realizar dois capítulos quase que puramente teóricos sobre a “formação contínua de professores e identidade profissional” e a “‘raça’, ‘etnia’ e ‘cultura’ na educação brasileira: aspectos de uma política curricular multicultural”, respectivamente, títulos do segundo e terceiro capítulos da versão preliminar da dissertação. Entretanto, sob pena de criar dois capítulos estanques, resolvi criar um capítulo guarda-chuva com intertítulos (ou subcapítulos) capazes de facilitar um pouco mais o desenvolvimento e explanação da relação complexa, em certa medida, entre formação de professores e relações étnico-raciais. Dessa forma, enquanto no primeiro capítulo, situei a pesquisa sobre o *Educando* no contexto da produção no campo científico educacional (ou educacional científico), o segundo capítulo tratará de uma parte da descrição e análise do nosso estudo de caso, o *Educando*, tendo em vista o inevitável e indispensável diálogo entre os referenciais teóricos acerca da “formação de professores” e das “relações étnico-raciais”.

Embora não tenha conseguido retratar todos os aspectos do programa, a pesquisa definiu duas esferas de análise para descrever e interpretar as concepções de formação presentes no programa *Educando*: a) político-administrativa, na qual situamos o NEAB/UFSCar; e b) didático-pedagógica, esta, por sua vez, dividida em **I) Materiais**: as apostilas do Módulo I e II e os filmes *Isso, Aquilo e Aquilo Outro* (Brasil, 2004, 36 minutos) e *Você faz a diferença* (Brasil, 2005, 26 minutos) e **II) Métodos**: representado pela ação (aulas) dos monitores ou formadores.

Anete Abramowicz e Valter Roberto Silvério, coordenadores do programa, informam, na apresentação das apostilas, que:

É com alegria que fazemos chegar a vocês este projeto que é fruto do trabalho de um grupo de professores/as e pesquisadores/as que vêm lutando há muito tempo contra todo tipo de discriminação e pelo direito às diferenças.

A proposta de um projeto é sempre a idéia de um “projétil”, um arremesso. Uma idéia que se lança para frente, com força, para produzir efeitos. A força e o impacto dele dependem das pessoas que as idéias do projeto conseguirem agregar em seu percurso, em seu caminho e movimento. E seus impactos e êxitos só se farão sentir se conseguirmos juntar vários desejos e vontades na sua chegada. (Apostila do Ciclo I, p.7)

Pois é justamente atrás do trajeto desse “projétil” que a pesquisa procura perseguir. A partir da tipologia criada, parto para uma (inerentemente limitada) tentativa de reconstrução

histórico-sociológica ou sociológico-histórica, nos dizeres de Bourdieu⁸ (apud CATANI, 2008), da gestação e desenvolvimento do Programa São Paulo ou do *Educando*, através do empréstimo de parte da metáfora do tempo de vida biológico. Assim, busquei acompanhar o “projétil” do *Educando* do NEAB até as escolas públicas de um bairro específico de uma dada Diretoria de Ensino na Zona Leste de São Paulo. Na ponta do processo, já no terceiro capítulo, faremos algumas considerações sobre os desafios de continuidade. Em busca de indícios, vou à procura de fatos que levam a documentos, que levam a relatos, os quais, por sua vez, levam a outros documentos e entrevistas com pessoas, que todos subsidiam a construção de fatos e acontecimentos históricos e sociológicos. (GINZBURG, 1990).

Assim, neste segundo capítulo, convido o leitor para iniciar a nossa caminhada pelo curso de formação *Educando*, procurando reconstruir (e não reconstituir) os passos dos gestores, formadores, formandos e da própria formação. Para começar a viagem pelo *Programa São Paulo*, começamos, neste segundo capítulo, pelos aspectos **político-administrativos** e os **materiais** da esfera didático-pedagógica.

O NEAB/UFSCar

“A escola pode ficar imóvel em contexto sociais em transformação?”, pergunta Perrenoud (1999). De acordo com uma visão idílica de educação formal, a escola sempre esteve e sempre continuará neutra e salva de todas as tormentas do mundo: violência urbana (e rural...), atos de criminalidade e vandalismo, racismo, homofobia, preconceito, discriminação, e outras vicissitudes humanas impensáveis no espaço escolar, ainda na concepção e no *modus operandi* de muitos educadores. Segundo Perrenoud, a escola permanece um lugar seguro e protegido, um verdadeiro “oásis social”; em movimento contrário a este, a escola e os professores devem aprender a lidar com as mudanças sociais, por meio da prática reflexiva como domínio da complexidade, de modo que o professor possa cumprir um de seus papéis sociais: promover participação crítica como responsabilidade da cidadania, isto é, na visão de Perrenoud, trata-se do processo de construção de um professor reflexivo e crítico.

Ao menos no Brasil, diversos movimentos sociais colocam e denunciam, dentre os quais, os movimentos negros, desde a década de 1980, seguramente, a escola como lugar

⁸ BOURDIEU, Pierre. **Réponses** – Pour une anthropologie réflexive. Paris: Du Seuil, 1992. p. 67 Apud

também da reprodução de diversos problemas sociais, além do que alertam para a recusa de se discutir sobre as relações e educação étnico-raciais brasileiras. Para Nilma Gomes (1997), “a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade.” (p.20) Gomes trabalha com a idéia de que os movimentos negros, desde a década de 1970, vem ocupando espaços para o reposicionamento da questão de raça no cenário educacional brasileiro, sobretudo, no formal escolar. Paralelamente, a produção científica passa a acompanhar, mesmo que ainda em passo vagarosos (e com extrema dificuldade a depender da universidade, estado e região do país), na década de 1990, de forma mais acentuada e “”explodindo””(isto é, com milhões de aspas), a partir de 2001, demonstrado a partir do nosso levantamento sobre a “temática da formação de professores e relações étnico-raciais”, a saber novamente: 14 pesquisas (de um total de 16) levantadas a partir de 2001. Quanto à importância da luta anti-racista negra, Gomes é categórica:

A fase de denúncia nunca sairá da luta do povo negro. É preciso denunciar o racismo. Sempre. Entretanto, o amadurecimento da militância negra foi mostrando que além de denunciar era necessário, também, apresentar propostas, construir práticas alternativas, realizar pesquisas, investir na formação dos professores na luta contra o racismo e contra a discriminação racial na escola brasileira. (Gomes, 1997, p. 21)

Silva (2005) concorda com Gomes (1997):

Articulação entre militância político-social e a atividade acadêmico-científica, (...) desafia-nos com pelo menos duas questões fundamentais: O que faz de uma pesquisa, um instrumento de luta? O que é aceitável para creditar valor a pesquisas que se formulam e que consideradas como forma de luta do povo negro? Em conversas e debates, pesquisadores engajados em ações de combate ao racismo e a discriminações, particularmente negros, temos encontrado algumas respostas para essas perguntas, que ajudam a orientar nossos trabalhos. (...) (SILVA, 2005, p.29-30)

Pequena pausa...

Antes de desenvolver a esta parte do trabalho, quero salientar que, ao desenvolver o histórico de ações do NEAB, o objetivo é oferecer elementos que possam explicar a genealogia do *Programa São Paulo*, no quadro de ações do movimento negro desde a década de 1970 e 1980. Sem dúvida, explicar a trajetória do NEAB não significa apologia,

proselitismo ou mesmo um tom militante. Explicar a trajetória do NEAB significa tão somente percorrer uma linha biográfica institucional e seus atores para explicar as características e estratégias científicas e políticas que desembocaram em ações como o *Programa São Paulo*.

Continuando...

O posicionamento político e acadêmico de Petronilha é primordial para entendermos a origem e natureza social do NEAB/UFSCar e, logo em seguida, compreender o berço político e a genealogia do *Programa São Paulo*. O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos foi criado em 1991, por iniciativa de professores, estudantes, servidores e militantes do Movimento Negro da cidade de São Carlos-SP. Desde sua criação, o NEAB desenvolve ações de pesquisa, ensino e extensão. “A instituição, por meio de seu perfil acadêmico-político, lida criticamente com a temática das relações raciais e dá enfoque à produção intelectual contemporânea sobre a Diáspora Africana.” (Folder, sem data de publicação). Segundo o mesmo Folder, NEAB/UFSCar promove “ações afirmativas para afirmar direitos por meio do reconhecimento das diferenças”

Ivone conta que

o NEAB nem tinha esse formato, não era um núcleo consolidado, não tinha um espaço, o NEAB era a sala da (Profa.) Petronilha, a gente fazia as reuniões lá (...) os materiais ficavam todos na sala dela. Então, a gente começou com pequenos projetos e mais pesquisa teórica. O Valter queria fazer um levantamento da área de educação, como é que a educação vinha trabalhando com essa temática. (Anexos)

Segundo Ivone, a atual sede do NEAB (uma sala dentro do Centro de Educação e Ciência Humanas - CEACH, da UFSCar) foi conseguida em 2005 ou 2006 e

está muito relacionada ao Programa São Paulo. (...)o Programa (São Paulo) conseguiu um montante de recursos que não é comum para área de humanas. O espaço entrou nessa negociação com o Centro de Ciências Humanas: gente traz projetos tão importantes para universidade a universidade....(Anexos)

Ela conta como começou a trabalhar com o NEAB: ela foi orientanda do Prof. Valter Silvério em Iniciação Científica.

(...) Depois, a gente começou com os projetos que, até então quem fazia mais isso era o pessoal mais próximo à Petronilha, por exemplo, a Petrô⁹ sempre teve essa intervenção mais direta (...) em escolas. Aí a gente começou (...) o pedido era maior

⁹ Petrô pseudônimo de respeito com que os colegas a chamam no NEAB/UFSCar.

que o grupo. Então, a gente começou a aumentar o grupo para poder atender... (...) Tivemos um projeto em Barretos que foi um projeto de formação de professores, um pouco no modelo do São Paulo, só que mais curto, mais condensado e a gente usou esse material (as apostilas) em Barretos. Na verdade, a primeira vez que esse material (as apostilas) foi utilizado foi no Projeto de Barretos. (...) Então, a gente montou: Barretos pediu um projeto, a gente fez um material rapidamente. Pegamos o mapa e fomos para Barretos, A gente não sabia como é que chegava lá, fomos pra lá e desse projeto com Barretos é que surgiu a idéia do (programa São Paulo) (Anexos)

Fundadora do NEAB/UFSCar, em 1991, relatora do Parecer 003/2004 e videoconferencista e assessora do *Educando*, a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, movimentou-se como **indivíduo**, a pessoa e pesquisadora Petronilha, **agente social**, pesquisadora e militante no movimento social, e **sujeito histórico**, mulher e negra, no campo das relações étnico-raciais brasileiro. Para Silva,

O que significa ser negro numa sociedade que se quer branca? Como educar cidadãos para uma sociedade justa, por meio das relações étnico-raciais? Tais investigações são realizadas com o propósito de definir ou redefinir ações de grupos do **movimento negro**, como o de informar, formular e avaliar as políticas públicas. Como se vê, a **pesquisa** como instrumento e forma de luta, sem deixar de ter em conta os interesses da carreira do pesquisador, prioriza as perspectivas do grupo, do movimento social com que o pesquisador trabalha – no presente caso comunidades negras, o movimento negro. (SILVA, 2005, p.29-30)

No campo educacional, através da instituição NEAB (ação coletiva) ou pela ação individual, Petronilha Silva, assim como Valter Silvério, Lucia Barbosa e outros e outras pesquisadoras, constroem um repertório de pesquisas e ações de extensão universitária, principalmente, na área de formação de professores, que provocou e provoca um “movimento herético”, uma das estratégias de contestação e subversão das estruturas hierárquicas vigentes no campo, atitude contrária, mas podendo ser dialeticamente simultânea, à aceitação da estrutura hierárquica presente no campo e, por consequência, no reconhecimento da inferioridade de suas próprias produções literárias. Segundo Bourdieu, dentro de qualquer campo do mundo social, alguns indivíduos e instituições ocupam posições dominantes. “Esses agentes tenderão, então, conscientemente ou não adotar estratégias conservadoras, que visam manter a estrutura atual do campo e os critérios de classificação da produção literária vigentes, que os beneficiam. Outros indivíduos e instituições ocupariam, por sua vez, posições

inferiores no interior do campo,” (NOGUEIRA, 2006, p.37) tendendo a tomara adotar duas estratégias: contestação ou acomodação.

Certo padrões culturais são considerados superiores e outro inferiores (...) Os indivíduos e as instituições que representam as forma dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais. Essa estratégia está na base do que Bourdieu chama de violência simbólica: a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006, p. 38)

O NEABs transita sobre dois campos: “Educação” e “relações étnico-raciais”. Dessa maneira, o NEAB planta posições em dois campos de forma que, como SILVÉRIO (1999) e SILVA (2005) apontam em seus textos, o núcleo precisa se contrapor ao arbitrário cultural do racismo e do racialismo gestados pseudo- cientificamente no século XIX, além da “ideologia” da democracia racial. Utilizada pela primeira por Arthur Ramos, em 1943, e, provavelmente, resultante de uma tradução livre de Roger Bastide e Arthur Ramos, na década de 1940, a expressão “democracia racial” tem sido, durante o decorrer do século XX, a inimiga dos movimentos sociais negros, e amiga do discurso homogeneizante e universalista de que “todos são iguais perante a lei”, portanto, no Brasil, não existe cor, raça e, muito menos, identidade étnica. Todos por essas terras são brasileiros. (GUIMARÃES, s/d) Como alguns gostam de chamar, o mito da democracia racial predomina sobre os imaginários e vocabulários em diversas áreas e campos sociais, de maneira que o espaço da escola não escape.

Marília Carvalho (1999) contribui com a idéia de que a cultura escolar está permeada com uma feminilidade tracejada pelas articulações entre classe, gênero e raça. A biografia das professoras possibilita verificar a manifestação de práticas racistas e classistas no interior da escola e, especialmente, nas práticas docentes; faz-se necessária uma reflexão sobre relações étnico-raciais no interior da escola. Como construção social, o termo “raça” deve ser tratado como conceito sociológico, referente ao campo da cultura e das identidades sociais. Em hipótese, nesta dissertação e em nenhum estudo acadêmico, devemos ler a utilização dos termos “raça” e o politicamente correto “étnico-racial” num sentido biológico e genético. Em resumo, raça diz respeito a identidade e não à genética (GUIMARÃES, 2002, 2003). Raça é entendida “como uma construção social referida ao significado conferido pelas pessoas aos

atributos físicos como demarcadores dos indivíduos e grupos no mundo social.” (QUEIROZ, 2004)

No *Histórico do NEAB/UFSCar* (sem data), temos materializados as estratégias e princípios de contestação nos dois campos citados:

Os objetivos do NEAB/UFSCar são: realizar estudos cujos resultados possam ser aplicados na formulação e execução de políticas públicas de promoção da equidade racial; estudar e divulgar a realidade dos descendentes de africanos na sociedade brasileira; analisar as relações inter-pessoais, culturais, sociais, econômicas mantidas pelos descendentes de africanos com outros grupos étnico-culturais com que convivem, com vistas a criar mecanismos de combate ao racismo e às discriminações; registrar a memória social afro-brasileira; capacitar professores, agentes comunitários e outros educadores, para que promovam atitudes de respeito às culturas dos grupos de diferentes etnias e classes sociais presentes na escola, bem como organizem programas e materiais de ensino que visem ao diálogo entre estas culturas e que a escola tem por meta transmitir. (Histórico, s/d)

Estes objetivos representam o ideário de borá parte dos NEABs instalados nas universidades brasileiras. No Estado de São Paulo, são seis NEABS em cinco universidades:

- **USP:** a) Centro de Estudos Africanos – CEA/USP; e b) Núcleo de Apoio à Pesquisa em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro - NEINB/USP
- **UFSCar:** NEAB
- **PUC-SP:** Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora - CECAFRO/PUC- SP
- **Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP)** - Campus Guarujá: Núcleo de Estudos Indígenas e Afro- Brasileiros - NEIAB/UNAERP/Guarujá
- **Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho:** Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão - NUPE/UNESP

A partir dos seus objetivo e princípios, durante os seus 16 anos de existência, o NEAB/ UFSCar tem atuado nas seguintes áreas, dentre as quais se destacam as seguintes:

- Negros e Pesquisa – essa área tem por meta apoiar, organizar, realizar pesquisas e reuniões científicas nas quais sejam discutidas pesquisas de interesse da população negra
- Educação para as Africanidades – aqui são desenvolvidos atividades educacionais voltadas para o conhecimento, para a preservação e para a transmissão do patrimonial das Africanidades;

- Formação de Educadores: o NEAB/UFSCar desenvolve cursos destinados a professores da rede pública e a educadores em geral, instrumentalizando a ação pedagógica, a fim de permitir uma educação que leve em conta a diversidade racial e cultural;

- Memória Social e Intelectual dos Afro-Brasileiros: o núcleo localiza e organiza, obtém a guarda ou a cedência, organiza e disponibiliza documentos, objetos que registrem e testemunhem a participação social e a produção intelectual, técnica e artística de afro-descendentes;

- Relações Étnicas e Raciais no Brasil Contemporâneo: aqui são sistematizadas tendências teóricas recentes da temática, e suas inter-relações com outras áreas do conhecimento. Essa sessão também engendra propostas de políticas públicas voltadas para populações discriminadas a partir de traços ou características fenotípicas, lidando igualmente com a repercussão e o impacto dessas políticas na sociedade. (Folder e Histórico, sem data)

A partir de suas áreas de atuação, o NEAB desenvolve e desenvolveu uma série de iniciativas, atividades, políticas públicas, projetos de formação ao longo de sua existência. Nas próximas linha e páginas, discorrerei brevemente sobre a biografia institucional do NEAB, tendo como base de informações o seu Histórico.

Dentre os programas e projetos desenvolvidos, O NEAB/UFSCar desenvolveu cursos e oficinas de formação de professores e professoras e de outros educadores, tais como:

- 1991 – Escola e Discriminações: Negros, Índios, Cultura Erudita (30 horas)

- 1994 – Encontro de Mulheres, Mães e Negras (12 horas)

- 1994 – Direito e Cidadania – implicações da implantação do Estatuto da criança e do Adolescente (30 horas)

- 1998/2000 – Direitos Humanos e Combate ao racismo na Escola – Módulo 1 – Educação e Estudo das Relações Raciais (30 horas); Módulo 2 – Direito à Cultura, Direito à Identidade (30 horas); Módulo 2 – Direito à Cultura, Direito à Identidade (30 horas); Módulo 3 – Direito à Informação, Direito à História (30 horas); Professores autores – (180 horas); Gerando Cidadania: Diversidade e Etnia (40 horas); Formação de Professores (6 horas).

- 2004 – Desenvolvendo e Implantando o Curso de Cultura e História Afro-Brasileira e Africana.

O Projeto *Sala de Africanidades* é um projeto do NEAB/UFSCar, cedido à Secretaria Municipal de Educação de São Carlos, em 2001. A sala está no Centro Cultural Afro-Brasileiro “Odete dos Santos”. A Sala de Africanidades marca o início da Cátedra UNESCO Educação para a Paz junto a UFSCar.

O projeto *Textos e Contextos do Movimento Negro – contribuições para introdução de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas* faz parte das atividades do Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processo Educativo, na linha que trata das relações raciais na educação. O projeto representa uma continuidade ao projeto *Pensamentos Africanos em Educação*, desenvolvido, com apoio financeiro da FAPESP, junto a University of South África, em 1996 e ao projeto *Pensamento em Educação – Estudos Comparados entre África e Brasil*, desenvolvido em duas fases, 1998-2000, 2001-2003, com o apoio do CNPq. Diz o Histórico do NEAB/UFSCar:

Convencidos (...) de que tais documentos, entre eles, textos avulsos, pequenos livros, boletins, cartazes, fotografias, vídeos, jogos, poderão, com atualizações e adaptações, subsidiar ações pedagógicas e apoiar a formação de professores, a fim de que se implante o estabelecido pela Lei.10639/2003, que altera a Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras no Ensino Básico. Assim sendo, não será preciso aguardar que novos materiais sejam produzidos, o que acarretaria retardo na implantação desta política de ação afirmativa da maior importância, bem como descrédito da parte dos professores quanto à viabilidade de implantá-la, além de frustração de parte da comunidade negra. No entanto, antes de começar a divulgação desses trabalhos, necessário se faz, não só conhecê-los como avaliá-los. Por isto, se propõe a presente pesquisa, que é relevante para o Movimento Negro, por permitir formar acervo de contribuições suas para a educação de todos os brasileiros. Assim como para a ação pedagógica, ao atender reclamações de professores a respeito da falta de recursos para tratar das questões raciais e da história e cultura dos negros. É relevante também para o imprescindível diálogo que as escolas, que se querem democráticas, precisam manter com os movimentos sociais, além do Negro, o dos Povos Indígenas, o dos Sem Terra, entre outros. E é ainda relevante, pois ampliará o conhecimento a respeito das reivindicações, propostas e iniciativas, enfim contribuições do Movimento Negro para a educação brasileira. Sem dúvida, este é o momento de os sistemas de ensino público e privado acertarem o passo com a população negra. Para acertar os passos com a população negra, os sistemas de ensino público e privado necessitam mais do que boa vontade, tolerância. Deles espera-se que revertam, refaçam suas idéias, intenções, propósitos, posturas, estratégias, propostas. Não precisamos de sistemas de ensino reformados, mas sim refeitos, a partir do diálogo com grupos do Movimento Negro e dos demais movimentos sociais. Parte do site: <http://www.emn.ufscar.br/projeto.htm>

O *Programa UNIAFRO* (Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior) foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005, com o objetivo de apoiar e incentivar o fortalecimento e a institucionalização das atividades dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros-NEABs ou grupos correlatos das Instituições Públicas de Educação Superior, contribuindo para a implementação de políticas de ação afirmativa voltadas para a população negra. O NEAB/UFSCar possui dois projetos aprovados no âmbito deste Programa:

- UNIAFRO 2005 – Programa de Extensão Universitária: Curso de Especialização “Estudos Culturais Afro-brasileiros e Africanidades”: início em 2005 e o término em abril de 2007, contou com a participação de 70 docentes da rede estadual de São Paulo e rede municipal de São Carlos.
- UNIAFRO 2006 – “Estudos Culturais Afro-Brasileiros e Africanidades”. A proposta aprovada no segundo edital do programa está dividida em duas atividades: um curso de aperfeiçoamento para profissionais da educação em Estudos Culturais Afro-Brasileiros e Africanidades. O Curso de aperfeiçoamento será realizado com a seleção de um novo grupo de professores de estabelecimentos oficiais do Estado de São Paulo, dando prioridade para a região de São Carlos – região central do Estado – visando contemplar parte da demanda não atendida no curso de especialização; observando que aproximadamente 4.000 pleiteantes se inscreveram no processo seletivo deste, entre os quais, apenas 70 puderam ser atendidos pelo curso. O curso proposto compõe-se em cinco módulos, abrangendo os seguintes temas: Movimentos Sociais, Multiculturalismo e Ações Afirmativas (40 horas); Diversidade, multiculturalismo e construção do pertencimento étnico-racial (40 horas); História e Geografia na perspectiva multicultural (40 horas); Literatura Afro-Brasileira e Estética da Diáspora Africana (40 horas); Metodologia de Pesquisa (20 horas). A segunda atividade integrante do projeto, diz respeito a um Programa de Formação Complementar para estudantes afrodescendentes e egressos do ensino público. Tal programa está estruturado a partir das seguintes frentes: a) introdução à informática, b) inglês instrumental; c) interpretação e produção de textos, d) sessão de cinema e vídeo, e) indicadores sociais sobre o negro no Brasil. O desenvolvimento do projeto teve início em outubro de 2006 e o término previsto para junho de 2007.

Os projetos pelos editais UNIAFRO são desenvolvidos em concomitância e como desdobramentos políticos do *Programa São Paulo*.

O *Programa São Carlos: Educando pela diferença para a Igualdade* é um desdobramento do *Programa São Paulo*. Trata-se de uma proposta de formação continuada

destinada aos professores do Ensino Fundamental da rede municipal de São Carlos, com três turmas de 40 cursistas cada, com duração de 120 horas.

O Curso é composto por três módulos:

- Módulo I – Sensibilização – Contexto de surgimento da lei 10.639/03; ação do movimento social negro e a luta pela educação da população afrodescendente; Análise do parecer CNE 003/04 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História E Cultura Afro-brasileira e Africana. Trabalhando conceitos básicos – estereótipo, preconceito, etnia, raça, discriminação racial, racismo, etc.
- Módulo II – O direito a ser diferente: diversidade e diferença na escola, movimentos sociais e cidadania, construção de identidades étnico-raciais na educação, trabalhando com a diversidade na sala de aula.
- Módulo III – A diversidade étnico-racial e as transformações do currículo escolar: a escola e a construção da identidade na diversidade, diversidade cultural e currículo, uma introdução a história africana dos negros no Brasil, construindo uma pedagogia da inclusão das diferenças étnico-raciais e construindo um projeto de implementação da lei e do parecer para trabalhar nas escolas.

O projeto *Conexões de saberes: diálogo entre a Universidade e as Comunidades Populares*, teve o objetivo de proporcionar troca de saberes, experiências e demandas entre a instituição universitária e as comunidades populares.

Das atividades desenvolvidas no projeto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), destacamos: a pesquisa sobre o perfil dos estudantes ingressantes na UFSCar, em 2006; o Projeto Hortas Escolares (Campus Araras); Caminhadas; Cursinho Pré-Vestibular Comunitário na Cidade Aracy; os Seminários Locais; o Seminário Nacional; e os grupos temáticos. (Histórico, p.12)

O grupo *Raça, gênero e etnia: o uso das diferenças para justificar as desigualdades* foi coordenado pela Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar. O NEAB organizou também o curso *Curso Gênero e Diversidade na Escola*, que formou 2.000 professores.

O NEAB coordena o *Fórum Interinstitucional em Defesa de Ações afirmativas no Ensino Superior*, cujo objetivo é reforçar e consolidar um conjunto de experiências exitosas e promissoras de ação afirmativa no ensino superior, as quais, de maneira integrada, poderão não somente constituir uma força-tarefa de resposta às integrações dirigidas contra a eficácia, pertinência e positividade de tais políticas, mas estruturas marcos de implementação de programas que sirvam de referência para universidades que estão refletindo sobre e/ou iniciando seus programas. Experiências como a da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA),

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual da Bahia (UNEB), despontam no cenário como casos emblemáticos.

O NEAB realiza também a tradução de parte da *Coleção História Geral da África*. Em relação à educação, a Declaração e o Programa de Ação Afirmativa de Durban insta em suas metas as nações unidas, outras organizações internacionais e regionais e os Estados a compensarem a minimização da contribuição da África para a história do mundo e da civilização através do desenvolvimento e implementação de programas de pesquisa, educação e comunicação de massa abrangentes e específicos para disseminarem de forma ampla uma visão equilibrada e objetiva da importante e valiosa contribuição da África para a humanidade. O programa trabalha com a revisão e a correção dos livros, textos e currículos para a eliminação do racismo, discriminação racial e dos estereótipos. Dessa forma, o NEAB é responsável pela tradução dos seguintes volumes da Coleção História Geral da África: General History of Africa (vol. V), General History of Africa (vol. VIII), General History of Africa (vol. VI), General History of Africa (vol. III).

Quanto aos acervos e coleções, acomodados na Unidade Especial de Informação e Memória (UEIM), do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), da UFSCar, o NEAB é responsável pela:

- **Coleção Ivair Alves dos Santos:** composta por 778 documentos catalogados e é composta por materiais sobre a história do Movimento Negro no Brasil.
- **Coleção Thereza Santos:** reúne acervo da teatróloga, publicitária, atriz e pesquisadora que dá nome ao acervo. Thereza é também militante do movimento negro e ex-assessora de cultura afro-brasileira da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo
- **Coleção Irmã Raimunda:** Irmã Raimunda R. da Costa é uma religiosa militante negra residente no Rio de Janeiro e doou seu pequeno acervo bibliográfico ao NEAB/UFSCar, no ano de 2005.
- **Coleção Projeto “Salve o 13 de Maio?”:** foi doado por Rachel de Oliveira, que coordenou o referido projeto quando da sua realização em escolas da rede estadual, nos anos de 1986 a 1988. Publicada em 2001 com apoio financeiro da Fundação Palmares, a coleção possui relatórios de atividade, avaliações e depoimentos de diretores, professores e alunos. O CD **“Criança negra e a escola – Salve 13 de maio?”** é resultado da organização do acervo e da realização do inventário do mesmo Projeto.

- **Inventário Analítico da Escravidão em São Carlos-SP:** realizado pelo Prof. Dr. Álvaro Rizzoli, entre os anos de 1992 e 1994, trata-se do inventário de processos do Judiciário contra escravos e libertos, que faziam parte do extinto Arquivo de História Contemporânea da UFSCar.

Dentre as parcerias e convênios já firmados pelo NEAB/UFSCar, encontramos os agentes: Diretoria de Ensino de São Carlos-SP, Diretoria de Ensino de Americana-SP, Fort Valley State University (Geórgia/USA), Secretaria Municipal de Educação de São Carlos-SP, Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro-SP, Secretaria Municipal de Educação de Americana-SP, Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo-SP, Conselho para a Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão - NUPE/UNESP, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, The Ford Foundation (desde 1962 no Brasil), MEC/SECAD.

Eventos realizados pelo NEAB/UFSCar:

- Seminários de Estudos: O Pensamento Negro Em Educação no Brasil – Expressões do Movimento Negro: de 05 a 09 de junho de 1995, na cidade de São Carlos-SP. Este evento resulta no livro **O pensamento negro em educação no Brasil - expressões do movimento negro**, de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva & Lucia Maria de Assunção Barbosa (Orgs.). São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997. O evento analisou os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares e também fez parte das comemorações dos 25 anos de fecundos trabalhos na Universidade Federal de São Carlos. Além disso, visou a atender um dos objetivos do NEAB/UFSCar no sentido de aprofundar e consolidar estudos a respeito do pensamento negro nas diversas áreas de conhecimento, bem como o objetivo do Departamento de Metodologia de Ensino, através do projeto de ensino, pesquisa e extensão – educação e identidade – de investigar as possibilidades e incompatibilidades de um currículo pluricultural, a partir da formação de professores.
- II Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros - II COPENE: 25 a 29 de agosto de 2002; UFSCar, São Carlos. Livro resultante: **De preto a afro-descendente - trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**, de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Valter Roberto Silvério & Lucia Maria de Assunção Barbosa (Orgs.). São Carlos: EdUFSCar, 2003.

- Reunião de Trabalho – Parecer CNE/CP 003/2004 – Estratégias para Implantação e Avaliação: 12 e 13 de agosto de 2004, UFSCar, São Carlos. Realizou-se no dia 12 de agosto de 2004, na UFSCar, promovido pelo NEAB/UFSCar, a Reunião de Trabalho para buscar estratégias para implantação e avaliação do Parecer CNE/CP 003/2004. Dela participaram 63 pessoas: professores/as de diferentes níveis de ensino e universidades, estudantes, representantes do sistema de ensino e do Movimento Negro. Os resultados foram apresentados no dia seguinte, dia 13 de agosto, fruto do trabalho do Grupo de Trabalho para Acompanhamento e Avaliação da Implantação do Parecer CNE/CP 003/2004 e da Resolução CNE/CP 001/2004, formado a partir desta reunião.
- Ciclo “UFSCar debate Ações Afirmativas”: 18 a 21 de setembro de 2006, na UFSCar, em São Carlos.

Os professores pesquisadores e professoras pesquisadoras NEAB/UFSCar são:

- Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa. “É líder do Grupo de Pesquisa "Ethos, linguagem e construção da identidade" (CNPQ). Na temática "educação étnico-racial" tem privilegiado estudos sobre imagens e representações de negros e de indígenas no livro didático e também em letras de canções brasileiras;
- Profa. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: É professora titular de Ensino-aprendizagem - Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Coordenadora do Grupo Gestor do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar. Por indicação do Movimento Negro, foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandato 2002-2006. Nesta condição foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e participou da relatoria do Parecer CNE/CP 3/2005 relativo às diretrizes curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação e relações étnico-raciais, negro e educação, direitos humanos, práticas sociais e processos educativos, políticas curriculares. Conselheira do World Education Research Association (WERA) representando a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação);

- Prof. Dr. Valter Roberto Silvério: tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Relações Raciais, atuando principalmente nos seguintes temas: relações raciais, educação, ação afirmativa, cidadania e afro-brasileiros.

Como professores(as) colaboradores(as): Prof. Dr. Álvaro Rizzoli, Profa. Dra. Anete Abramowicz (UFSCar), foi coordenadora do *Educando*, Regina Conceição (Secretaria Municipal de Educação de São Carlos-SP), Maria Célia Cota (UFSCar), Vera Cirino (Secretaria Municipal de Educação de São Carlos-SP). No apoio Administrativo: Odila Aparecida Zambon Gall e Patrícia de Cássia Cesar. Os professores do NEAB possuem orientações, enquanto núcleo de pesquisa, alunos nos níveis: Iniciação científica, Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, Mestrado e Doutorado. As pesquisas em andamento estão concentradas nas áreas: mídia, cultura e identidade; ação afirmativa, educação e políticas públicas; e cidadania, cultura política e pensamento negro.

A formação contínua de professores e relações étnico-raciais

A pesquisa aqui apresentada situa-se no quadro das pesquisas sobre formação contínua de professores, que vem se desenvolvendo no campo educacional brasileiro nos últimos 30 anos. Segundo Bourdieu (1983), para situar uma dada posição no campo do espaço social, precisamos conhecer a história do campo em questão. Neste sentido, para situar nosso estudo se faz necessário revisitar a produção acerca da formação de professores, apresentando o pensamento dos autores, ou melhor, os interlocutores com os quais o projeto dialoga na construção do problema de investigação e das questões propostas.

Segundo Júlio Pereira (2006), houve mudanças na maneira de conceber a formação de professores no Brasil. Se na década de 1970 (durante o regime militar iniciado em 1964), visava-se o treinamento do *técnico em educação*, na primeira metade da década de 1980 (período de redemocratização), dava-se ênfase para a formação do *educador*. Já na década de 1990 (“tempos” de democracia), passamos a ter o redirecionamento para a formação do *professor-pesquisador*. Como se pode observar, estas mudanças são coerentes com as transformações políticas ocorridas no Brasil. Pereira assinala que o embrião da formação contínua de professores no país surge a partir da interação entre a universidade e a escola de 1º e 2º graus, principalmente a partir da década de 80.

Nesse período, começaram a surgir as primeiras críticas aos chamados cursos de “treinamento em serviço” ou de “reciclagem” oferecidos pelas instituições de ensino superior aos professores dos graus de ensino mencionados. O curso de “treinamento em serviço” ou de

“reciclagem” foram considerados insuficientes, porque, além de serem esporádicos, não são, na maioria das vezes, calcados nas necessidades dos professores.

Desta maneira, a educação continuada substitui, gradativamente, a idéia de treinamento e reciclagem. O professor começa a buscar a formação continuada como forma de buscar soluções para os seus problemas. Consolida-se a noção de que a formação do professor não termina com o diploma (diplomação) da instituição formadora, mas completa-se em “serviço”, daí a denominação “formação continuada” ou “formação em serviço”. A formação contínua rompe com a idéia de reciclagem e revaloriza o “saber docente, que se constrói a partir do ingresso dos sujeitos no mercado de trabalho, ou seja, reafirma-se a autenticidade de uma formação que se processa em um contexto prático” (PEREIRA, 2006, p.50).

De acordo com Abel Borges (2000), a formação em serviço tem resultado em estudos variados nas políticas educacionais recentes. “Apesar de ainda incipientes, as pesquisas nessa área já apontam para novas perspectivas de análise da formulação/execução de programas de formação continuada” (BORGES, 2000, pp.39-40). O autor salienta que os programas de formação contínua passaram a se constituir em requisito para a formulação de políticas pelos organismos internacionais (tal como o Banco Mundial) e de projetos de reforma educacional em países da Europa e nos Estados Unidos.

António Nóvoa (1992) afirma que, nos últimos dez anos, no contexto europeu, a preocupação com a formação do professor deslocou-se da formação inicial para a continuada. Para o autor português, torna-se necessário abordar a formação continuada de professores a partir de três eixos: a pessoa do professor e sua experiência, isto é, a formação suscita a (re)construção permanente da identidade profissional dos professores através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas; a profissão e seus saberes ou a *praxis* vista como lugar de produção do saber, com uma atenção especial às vidas dos professores; e a escola e seus projetos: não basta mudar o profissional, mas é preciso mudar os contextos sociais e estruturais em que eles intervêm (pp.25-31). As considerações de Nóvoa sobre a formação continuada de professores permitem entender o *Educando* como uma possibilidade de reconfiguração das identidades profissionais dos professores que nele se integraram. Contudo, o autor chama a atenção para a necessidade de entender o professor como pessoa e como profissional, tendo que refletir sobre a sua própria formação para que as práticas pedagógicas comecem a assumir uma postura multicultural no trabalho cotidiano, postura sem a qual a formação não teria êxito pedagógico.

Como exemplo deste processo de crescimento do peso da formação contínua no Brasil, o artigo 63 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) prevê a criação de programas de educação continuada voltados aos profissionais da educação (BARRETO, 1999, p.199), por meio de **modalidades convencionais** e **modalidades alternativas** ou **não convencionais**. As primeiras modalidades podem ser ilustradas pelos cursos, palestras, encontros, reuniões e seminários de formação, ao passo que as modalidades alternativas estão relacionadas com a educação a distância via internet ou outro meio de comunicação, como o exemplo das videoconferências (FUSARI, 1999, p.222).

As políticas públicas provenientes das reformas educativas em curso no Brasil se “justificam e buscam seus fundamentos na falta de qualidade do processo educativo, na deterioração dos conhecimentos do professor e no atraso dos conteúdos a ser ensinados” (ABUD, 2003, p.87). Kátia Abud concebe a formação continuada do professor como um aspecto importante na construção da autonomia, tendo como principal agente o próprio professor. “Contudo, no processo de construção dessa autonomia (do professor), a finalidade última é o desenvolvimento do aluno como ser construtor também da sua identidade.” (ABUD, 2003, p.89). Parte significativa das formações iniciais e contínuas são fruto do processo de elaboração de políticas públicas de caráter reformador.

Na elaboração das propostas curriculares, torna-se fundamental a contribuição das pesquisas qualitativas realizadas no campo da Educação, principalmente as de análise do cotidiano escolar. A análise das práticas pedagógicas dos professores, inseridas no cotidiano da escola, possibilitou o estudo da escola nos cursos de formação de professores e apontou a necessidade de se articular formação inicial e formação continuada” (SOBRINHO; RODRIGUES, 2006, p.103).

No bojo das pesquisas que contribuíram para a construção de propostas curriculares com base na análise do cotidiano escolar, encontra-se *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, de Eliane Cavalleiro (2000), que, ao buscar compreender o processo de socialização das crianças na educação infantil, identifica três questões:

- a) o educador da pré-escola brasileira apresenta dificuldades para perceber os problemas que podem aparecer nas relações entre crianças pertencentes a diferentes grupos étnicos;
- b) as crianças em idade pré-escolar já interiorizaram idéias preconceituosas que incluem a cor da pele como elemento definidor de qualidades pessoais;
- c) o silêncio do professor, no que se refere à diversidade étnica e às suas diferenças, facilita o desenvolvimento do preconceito e a ocorrência de discriminação no espaço escolar. (CAVALLEIRO, 2000, p.13)

Estudos como o de Cavalleiro fundamentaram o caminho para o surgimento e realização de propostas de formação de professores com recorte étnico-racial, sobretudo, a partir da iniciativa de pesquisadores e intelectuais ligados ao movimento social negro. A proposta política e pedagógica desses cursos era romper com o silêncio do professor frente às situações de preconceito e discriminação na escola, o que demandava a construção de um *professor multicultural*, aberto para a convivência da diversidade cultural e étnica na escola.

Em outras áreas do conhecimento, outros estudos fizeram uma radiografia do sistema educacional brasileiro, revelando os diferentes mecanismos pelos quais se reproduziam as discriminações, desigualdades e preconceitos raciais no Brasil. Essa produção revelou a representação social negativa dos negros nos livros didáticos, em que se constatava a exacerbação dos estereótipos raciais (SILVA, 2001). Anos antes, alguns estudos detiveram-se na análise do desempenho educacional, considerando a “raça” como categoria explicativa para desigualdades educacionais em diferentes níveis do Ensino, tais estudos apareciam nos trabalhos produzidos por sociólogos como Carlos Hasenbalg, desde o final da década de 70 .

Regina Pahim Pinto (1993) afirma que o movimento negro concebe, sobretudo, a partir da década de 1970, o combate ao preconceito e à discriminação através do campo educacional, o qual, por excelência, poderia criar e estimular mudanças, uma vez que entendia a importância do professor, na implementação de qualquer ação visando a multiculturalidade e a erradicação de atitudes discriminatórias, através do material didático, do currículo. Um professor aberto e receptivo a essas propostas será um mediador eficiente das mesmas, tanto na tarefa de transmiti-las aos alunos, como na própria interação que manterá na sala de aula, com representantes de etnias não-brancas. Obviamente, essa é uma atitude que supõe formação e muita informação nesse campo, para que o professor se sensibilize para essas questões e adquira competência para tratar das mesmas. (PINTO, 1993, p.46)

Contudo, enquanto o campo educacional não absorvia (ou absorvia timidamente) as reivindicações do movimento negro, durante a década de 70 e 80, no âmbito institucional, as demandas “multiculturalistas” passavam a ser incorporadas pelo Estado.

Promulgada em 1988, a Constituição Brasileira contempla preceitos diversos que prescrevem o reconhecimento de uma formação nacional constituída por várias etnias e por

vários povos, referindo-se especificamente à proteção de manifestações de grupos indígenas e afro-brasileiros. Como demonstra D'Adeski (1997), na Constituição de 1988 coexistem valores que pregam a universalidade da pessoa humana, enquanto sujeito de direitos inalienáveis, ao mesmo tempo em que também reconhece especificidades e diversidade dos diferentes grupos que formaram o Brasil. Tal reconhecimento introduz a concepção de que por ser uma sociedade plural, o Brasil deveria preservar e proteger seu patrimônio cultural, este visto pela perspectiva da diversidade étnico-cultural. Nessa mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, em seu artigo nº 26, propõe que o ensino de História do Brasil deve levar em conta as diferentes contribuições dos grupos étnico-culturais formadores da nação brasileira, ressaltando as matrizes de origem indígena, africana e indo-européia. Em 2003, alterando a LDB/96, a Lei federal nº 10.639 é sancionada com o objetivo de dar um passo mais incisivo em direção à educação étnica e cultural no Brasil, tornando obrigatório o ensino de “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo escolar, sobretudo nas áreas de Educação Artística, Literatura e História.

Sales Augusto do Santos (2005) corrobora a tese de que a Lei 10.639 nasce “como fruto da luta anti-racista do movimento negro” (p.21). A “10.639” representa o corolário de um conjunto de leis federais, estaduais e municipais, conquistadas pela pressão social do movimento negro. Com o surgimento da Lei 10.639 - bem como com a construção do Parecer, produzido pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CP/CNE), que justifica e orienta a construção de currículos e práticas baseados na diversidade cultural brasileira, isto é, pluriétnica e pluricultural -, as instituições de ensino brasileiras passam a ter que pensar em estratégias para a construção de uma educação multicultural, com valores que atendam às diversas contribuições culturais que deram forma à nação brasileira. Tendo em vista esse processo descrito,

a diversidade como uma questão para a educação e para a sociedade não é mérito de pesquisadores/as iluminados/as, de currículos emergentes e nem de centros de formação com proposta inovadoras. Antes, ela é fruto da ação dos sujeitos no interior da sociedade e nos movimentos sociais.” (GOMES e SILVA, 2006, p.26)

Com base em Nóvoa e Miguel Arroyo, Gomes e Silva (2006) introduzem a noção da formação de professores como um espaço de socialização e configuração profissional, no qual é possível repensar a função social e cultural da escola, da educação básica e do professor e da

professora. Segundo Gonçalves e Silva (2006), ainda é precipitado avaliar o impacto das políticas e da própria legislação (como a Lei 10.639) no avanço das políticas multiculturais na educação brasileira. Além disso, os autores ressaltam que “a construção efetiva de uma sociedade multicultural democrática continuará dependendo da ação dos movimentos sociais.” (p.94) A partir da Lei 10.639, surgiram diversas formações contínuas implementadas através da parceria entre as universidades e as secretarias estaduais e municipais de educação, aliás, como foi o caso do projeto *Educando*. Vale ressaltar que, segundo Santos (2005), na verdade, a Lei 10.639 não prescreve as formas de implementação do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, lacuna que foi preenchida pelo Parecer CNE/CP 3/2004 e pela Resolução 1/2004, os quais estabelecem a necessidade de formação inicial e contínua de professores para a implementação da referida lei. Maillet (2006), Nóvoa (1992) e Gomes e Silva (2006) indicam que a formação de professores na órbita (diga-se também: intersecção, zona cinzenta ou de transição) está entre o campo da política e o campo da educação, o que compete determinar os objetos de disputas em comum entre os dois campos, bem como a história da relação que os campos estabelecem entre si.

Segundo Gonçalves e Silva (2006), do conjunto de teses e dissertações dos Programas de Educação de Pós-graduação em Educação, entre 1981 e 1998, sobre temas multiculturais, a saber: “educação e mulher”, “educação e diversidade”, “educação e relações raciais”, “educação indígena”, constam apenas 20 trabalhos a respeito da diversidade étnico-racial.

Com base em Regina Pahim Pinto, Lucimar Rosa Dias (2007) apresenta dados mais exatos:

das 8.273 pesquisas defendidas na área de educação nesse período (1981-1997), apenas 148 tratam de alguma forma das diferenças étnico-raciais (cerca de 1,8%). Entre elas, as que tratam do negro ocupam o sétimo lugar (7,4%), representando 0,133% do total do universo pesquisado. Esses dados indicam que os estudos das relações raciais na educação ainda não se constituíram como um campo consolidado da pesquisa; (...) essa constatação é estimulante para os que querem adentrar por esse campo, pois há muito que se investigar. (p.58)

Não foi possível, até o momento, saber se a ANPED publicou dados estatísticos mais recentes sobre a produção acadêmica no campo do “multiculturalismo” ou dos “estudos culturais”.

Amarrando: Ato nº 1, do político-administrativo

Em *Servants of the State* (“Os Funcionários do Estado”; tradução nossa), Martin Lawn (1987) discorre sobre o processo de gestão da identidade profissional dos professores pelo governo inglês, entre 1900 e 1930. As políticas de conversação e “fabricação de almas” dos docentes é primordial na constituição de sistemas educativos democráticos ou totalitários, o que dialoga diretamente com os projetos de Estado-Nação, projetados, mormente, nas primeiras décadas do século XX. No livro, o autor argumenta que as alterações na identidade são operadas pelo Estado, por intermédio de discursos políticos e técnicos que podem significar em sistemas de controle ou instrumentos de mudança a favor da criação de identidades oficiais e, por conseqüência, da vigilância de suas fronteiras identitárias.

O artigo de Rodgers (2008) promove uma reflexão sobre uma experiência realizada na Escola Putney de Formação de Professores (1950-1964), um programa de formação de professores para “transformar as almas” de seus alunos e, dessa forma, ajudá-los a entender e se interessar seriamente pelas questões de raça, de justiça social e de sustentabilidade ambiental, num espírito de um contexto de “revolução silenciosa” e nos princípios “reconstrucionistas” de educação pra a justiça social, de Theodora Brameld. E quais as lições pedagógicas que a Escola Putney nos oferece?

A experiência da Escola Putney sugere que o compromisso com questões de justiça social não advém dos requisitos do programa, mas de um lugar de autoridade interior que é conseqüência da transformação individual e que tal transformação é o resultado dos encontros com questões da época, por meio do contato direto com pessoas e lugares que incorporam aquelas questões. Para que mudança seja permanente, para que as almas sejam transformadas, os futuros professores devem ter experiência direta com questões contemporâneas obrigatórias, comprometer-se com a reflexão interior e pública, explicitar as próprias necessidades e planos, e ser orientados por formadores de professores e mentores que estejam fazendo o mesmo – todos os quais darão a eles o discernimento sobre si mesmos, a sociedade na qual vivem, e instituições nas quais trabalham e os fundamentarão na autoridade da própria experiência.” (RODGERS, 2008, p. 72)

Sem dúvida, a formação de professores possui um papel muito importante na construção da identidade docente do professor. A *fabricação da identidade profissional docente* (Lawn, 2001), pelo Estado sempre aconteceu através de tentativas de se projetar tipos oficiais de professores para determinados tipos de política educativa como uma das principais estratégias para *controlar* ou, quando necessário, *corrigir* a identidade profissional dos professores, no que se refere ao campo de políticas públicas. O Estado pode promover a

modernização da identidade dos professores “através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções nos media, etc”. (LAWN, 2001, p.118)

Para Valter Silvério,

(temos uma visão muito simplista) em não compreender que ações afirmativas é um tipo de política pública que tem uma função muito específica nos Estados liberais democráticos, como é o caso do Estado brasileiro., em processo de democratização. As ações afirmativas vem atender a um preceito ou princípio de igualdade tão proclamado do ponto de vista social pelos analistas, enfim pela sociedade como um todo, (mas) tão pouco praticado. Na verdade, nesse sentido a ação afirmativa ela não tem nada de revolucionário, ela é uma política pública que tende a mudar o perfil da elite, pluralizar o perfil, quer dizer, mudar o sentido da pluralização: você ter uma elite representada por todos os grupos étnico raciais presentes na sociedade brasileira.. Então, acho que isso falta no debate (sobre ações afirmativas): falta essa percepção e falta uma outra percepção que ai eu acho que é uma coisa: debate público e não cobro que isto esteja presente na opinião pública, mas isso deveria estar mais presente na reflexão acadêmica (brasileira). (Anexos)

Neste sentido, ação do NEAB acontece no conjunto de políticas públicas de ações afirmativas, que desencadeia, especialmente a partir da década de 1990,

um momento de profunda mudança social, em que o grau de organização da população negra e do movimento negro é muito diferenciado do que nos outros períodos. Tem uma resistência enorme no interior da academia para incorporar algo que as agências transnacionais já incorporaram há algum tempo. Eu me lembro que na década de oitenta saiu um livro de uma liderança de uma agência que não se não me engano na ONU, Javier Pérez de Cuéllar (peruano), escreveu um livro chamado *Nossa Diversidade Criativa* (título encontrado: *Nossa Diversidade Criadora*), em que a emergência dessa agenda da diversidade naquele período já apontava para um deslocamento do debate, em que até os anos oitenta talvez, até a crise do petróleo, existia uma certa uma certa percepção de que (pensar na) integração social era pensar em indicadores econômicos e de igualdade econômica e o desenvolvimento era pensado dentro do binômio industrialização-urbanização. O que ela tava dizendo a época, que esse modelo estava falindo, que não dava para você pensar em desenvolvimento sem considerar a diversidade cultural. (Anexo)

Silvério define a relação entre diversidade e desenvolvimento econômico:

Eu acho que é essa agenda que a gente tá vivendo hoje no Brasil: numa tensão (entre uma) uma visão conservadora, que pensa na questão do desenvolvimento ainda na chave econômica, outras visões que competem com essa visão que eu julgo conservadora, que, de alguma maneira, levam em conta a nossa diversidade étnica, nossa diversidade racial, pensando racial nessa chave da racialização da experiência do outro, nada de raça biológica, mas essa ação permanente de racializar o outro que nada mais é do que uma ação de inferiorizar o outro. Eu acho que pensar essa diversidade na chave da diferença (é o) que nós somos, o que enriquece a cultura brasileira, é exatamente o fato de nós sermos diferentes e nos pensarmos como diferentes Anexo)

Quanto ao significado das ações afirmativas, e conseqüentemente do NEAB/UFSCar, no cenário brasileiro:

(...) eu costumo dizer que as ações afirmativas na medida em que elas podem trazer a público não só uma nova elite, mas um novo Brasil que nós não conhecemos, que talvez a gente conheça muito uma certa versão de Brasil que estão em alguns

centros urbanos, só alguns... E parece que a gente pode trazer uma visão de Brasil que é muito mais rica, muito mais plural, muito mais diversa do que a gente tem hoje.. Então, a ação afirmativa para mim é essa possibilidade de você ter (...) jovens que vão ensinar aos atuais acadêmicos que existe um outro Brasil, que não é o Brasil que eles idealizam, mas é o Brasil que existe de fato. Então, essa nova elite tem essa tarefa de enriquecer a própria reflexão sobre o Brasil e obviamente não penso que ação afirmativa ela tem um papel só econômico, ao contrário, tem esse papel econômico, mas ela tem um papel modelar também no sentido de fazer com que o país encontre com quem ele é porque até agora ele não se encontrou... (Assim), a resistência das elites é exatamente que nós (intelectuais e instituições “negros”) e estamos rediscutindo no fundo, no fundo, no fundo... Nós estamos rediscutindo um novo pacto social... um repensar uma revisão... das visões da questão nacional, da questão da nação e é obvio que isso é feito numa correlação de forças muito desfavorável (...) (Anexo)

Muito próximo do pensamento de Silvério, Antoine Mailet¹⁰ (2006) analisa e interpreta o Programa *Educando* como consequência do conflito de representações acerca da identidade nacional brasileira. O pesquisador francês recupera historicamente o debate da questão racial brasileira, partindo dos denominados “autores do mito da democracia racial” até chegar nos movimentos sociais negros contemporâneos, discutindo especificamente a relação entre os movimentos sociais negros contemporâneos e o campo da educação. O Programa *Educando* é descrito e analisado sob o prisma da disputa pela identidade nacional brasileira. Mailet defende a idéia de que uma decisão política propulsionada pela ação do movimento negro produziu efeitos no campo da educação, fenômeno social chamado por ele de “administração escolar” e simbolizado pela Lei “10639”. O *Educando* (e outros programas de formação) significaria uma disputa pela representação racial brasileira, acabando por provocar uma incipiente redefinição (ou reformulação) da identidade nacional. Dessa maneira, segundo o autor, o *Educando* possui uma natureza política sobreposta às finalidades pedagógicas propostas pelo programa, o que ilustraria a convergência de determinadas posições do campo político e do campo educacional brasileiro; esta tradução é operada pelo movimento social negro, que, desde a década de 1980, promove a institucionalização paulatina das suas demandas, sobretudo, das questões ligadas à educação, em franca disputa pelo imaginário da identidade nacional.

Mais consciente do que por ação espontânea, por meio de seus pesquisadores e pesquisadoras, NEAB/UFSCar representa uma ação estratégica de parte intelectuais negros e negras dos movimentos sociais negros que, ao se formarem e pós-graduarem, ocupam as cadeiras das universidades públicas brasileiras, no nosso caso, paulistas, e, por meio de suas pesquisas e de seus orientandos e através de políticas públicas de extensão universitária, em grande medida, como vimos no *Histórico do NEAB/UFSCar*, concentradas na formação

¹⁰ A tradução da língua francesa para a língua portuguesa é tradução nossa.

contínua de professores, acabam por disputar os mecanismos de “produção” das identidades profissionais docentes, seja por meio da confecção de leis, realização de eventos acadêmicos e políticos (congressos, seminários, etc), produção acadêmica (livros, artigos, etc) ou pela implementação de formação de professores. Todos os mecanismo de produção identitária, encarnados no nosso projétil *Educando*, engendram um discurso que quer se integrar como constitutivo do sistema educativo (incluindo na pesquisa e no ensino acadêmico universitários), como parte de seu *ethos* social. Daí vale muito disputar a identidade profissional dos professores, uma vez que ela simbolizaria o sistema e a nação que o criou, refletindo a *comunidade imaginada* do Estado-Nação – a maneira de pensar de Benedict Anderson – em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objetivos econômicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado.

Como toda a identidade, no sentido de formas identitárias, a *identidade profissional* é “produto das sucessivas socializações” (DUBAR, 2005, p. XXV), estas desenvolvidas na família, infância, trabalho, na rua, em diversos âmbitos e lugares sociais. Quanto ao uso do conceito de socialização, Dubar discorre que “será ao longo dos anos 1980 que novas correntes, nascidas geralmente nos Estados Unidos ou na Grã-Bretanha durante o período precedente, promoverão novos conceitos e novas concepções da socialização, resumidos por (ele) na expressão “construção social da realidade”.(DUBAR, 2005, p. XVII).

Em particular, a redescoberta de Max Weber e de sua posteridade fenomenológica (Schultz), e também de Georg Simmel e de sua posteridade interacionista (Mead), vai fecundar a abordagem construtivista de Peter Berger e Thomas Luckmann, *The social Construction of Reality* (A construção social da realidade) (1966). É a partir dessa obra que a distinção entre “socialização primária” e “socialização secundária” permitirá que o conceito se emancipe do campo escolar e da infância, se aplique com um sucesso crescente ao campo profissional (e também a outros) e, sobretudo, se conecte às problemáticas da mudança social. Se a socialização já não é definida já não é definida como “desenvolvimento da criança”, nem como “aprendizado da cultura” ou incorporação de um *habitus*”, mas como “construção de um mundo vivido”, então esse mundo também pode ser desconstruído e reconstruído ao longo da existência. A socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e da quais aprende a **tornar-se ator**. (DUBAR, 2005, p. XVII)

Dessa forma, na escola, o professor, torna-se agente “ativo” na socialização primária e agente “passivo” da socialização secundária, no que se refere à participação em programas de

formação continuada. A partir do conceito de *construção social da realidade*, de Berger e Luckman (1966), Dubar acredita que, em educação, a **transformação social** realiza-se pelo **conflito social** (muitas vezes, ruptura) entre **socialização primária e socialização secundária**. No caso dos professores, a socialização primária refere-se à formação inicial (universitária), enquanto a socialização secundária significa saberes profissionais e a própria formação contínua. As formações contínuas (enquanto socialização secundária) podem atuar para promover rupturas positivas ou negativas com relação à socialização primária. Decorre disso, que, por parte dos movimentos sociais negros, dos NEABs e dos intelectuais negros, inevitavelmente, veremos a constituição de uma aposta de que as formações (iniciais e contínuas) de professores poderiam construir professoras e professores que quisessem e agissem para romper com os ranços racistas, preconceituosos e discriminatórios inculcados nos adultos desde a infância.

“Os cursos de formação, de qualquer nível, natureza, duração, precisam valer-se de: pesquisa a diferentes fontes de informação, incluindo integrantes da comunidade negra; consulta a obras produzidas em outras áreas; observação sobre o jeito de agir das crianças negras no convívio com outras crianças e adultos; entrevistas com grupos do Movimento Negro; análise crítica de propostas de trabalho; elaboração, registro da execução e avaliação das propostas de trabalho que combatam discriminações e subsidiem os alunos, para também combatê-las” (SILVA, 1996, p.173-174)

Oliveira (1994) analisa a participação dos movimentos sociais na elaboração das políticas governamentais. Segundo o autor, vivemos uma nova fase da história brasileira, pois os movimentos sociais passaram a estabelecer estratégias de criar e organizar políticas de governo e de Estado, resultando em novos limites e desenhos institucionais. Em particular, os “novos movimentos sociais” forjam uma racionalidade capaz de organizar, expor e articular os seus interesses, cenário identificado nas estratégias políticas e acadêmicas do NEAB/UFSCar, o qual emprega a formação de professores como instrumento de “fabricação da identidade docente”, processo subsidiado pelas pesquisas acadêmicas e ações complementares formais e informais e de caráter formativo. Fundamental para o êxito da estratégia, o NEAB/UFSCar estimula e constrói canais de parceria com instituições transnacionais ou internacionais, como a Fundação Ford, e o Estado brasileiro, seja em âmbito municipal, estadual ou federal, seja com convênios com Secretarias de Educação (municipais ou estaduais) ou o Ministério da Educação. Talvez as ações do NEAB/UFSCar representem

uma tendência de formalização das demandas históricas dos movimentos sociais e a conseqüente tradução e implementação de políticas públicas em campos estratégicos, tais como a educação e o trabalho, por exemplo, no caso dos movimentos sociais negros e feministas; a Lei 10.639/2003 e o *Programa Educando* são materializações das estratégias de formalização das demandas sociais dos movimentos negros.

Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade

O *Histórico/NEAB/UFSCar* sintetiza as características do *Programa São Paulo*:

O projeto de formação de professores foi proposto pelo governo do Estado de São Paulo por licitação pública e a Universidade Federal de São Carlos acabou vencendo e executando o projeto, que contou com um financiamento de aproximadamente R\$ 1.200.000,00, além do auxílio financeiro de R\$ 104.000,00 do Ministério da Educação.

A realização deste trabalho teve início no ano de 2003, com o projeto piloto, e desde então são oferecidos cursos presenciais em 2 módulos diferentes, independentes, entretanto, articulados entre si no que diz respeito à ampliação da temática, complementação de estudos e aprofundamento da formação. Tanto o primeiro módulo quanto o segundo dirigem-se a todos os professores/as e o alcance do programa atingiu cerca de 14.000 professores em toda a rede pública estadual até o seu término, em outubro de 2006. No total, 174 turmas foram atendidas sendo 81 delas formadas por professores do Ensino Fundamental e 93 por professores do Ensino Médio. As aulas foram ministradas por uma equipe de 70 monitores, especialistas na temática racial e oriundos de várias universidades públicas do Estado. Além deles, mais 10 pessoas trabalharam na organização do programa e no desenvolvimento dos novos projetos que surgiram como frutos dessa experiência como, por exemplo, o banco de dados, que traz informações coletadas através de um questionário sócio-econômico e de outro com caráter avaliativo.

Outros frutos importantes são o site (www.ufscar.br/~neab) – que disponibiliza informações sobre a temática estudada, além de permitir uma maior interação entre os integrantes – além de dois filmes dirigidos pela cineasta Miriam Chnaiderman: “Isso, Aquilo e Aquilo Outro” (2004) e “Você faz a Diferença” (2005).

(...)

Além dos encontros presenciais o curso contou com um conjunto de videoconferências que proporcionaram um encontro virtual simultâneo dos coordenadores com todos os professores/as da rede de ensino envolvidos, em que se

pode (sic) discutir dúvidas e problemas que dizem respeito ao funcionamento do curso e pontuar alguns tópicos da temática.

Ao final dos dois módulos, os professores elaboraram projetos que revelam as alternativas que conseguiram (elencar) para promover um novo modo de tratamento dos diferentes em sua sala de aula, no sentido da construção da igualdade, bem como o quanto conseguiram se apropriar das discussões realizadas.

Segundo o Prof. Dr. Valter Silvério, atual coordenador do NEAB/UFSCar e do *Programa São Paulo*, à época, juntamente com a Profa. Dra. Anete Abramowicz, o *Educando* surge numa relação política mantida à época entre ele e o Conselho da Comunidade Negra do Estado de São Paulo.

Nessa conversa, começamos uma negociação com a Secretaria Estadual de Educação e, a partir dessas conversas, nós desenvolvemos um longo processo de negociação até chegar ao que foi conhecido depois como programa São Paulo: Educando pela Diferença para Igualdade. (...) (Entrevista em Anexos)

A respeito do nascimento do *Educando*, ele continua:

teve uma pessoa importantíssima em todo o processo de negociação que fez, digamos assim, toda a mediação política para dentro da Secretaria de Educação. Até onde eu entendo, o programa São Paulo foi um programa pioneiro pelo tamanho, administrado por negros dentro da Secretaria de Educação. E o curioso foi que, isso seria algo para se pesquisar, mas a gente teve uma informação de que nós fomos o único programa desenvolvido pela Secretaria que passou por um piloto, por um teste piloto e o piloto quando foi feito, ele foi feito sem dinheiro. Então, nós fizemos uma experiência com professores da rede pública e o recurso não saía. O projeto piloto foi feito em São Paulo: (...) na primeira versão do programa foram quatro diretorias, duas do interior e duas de São Paulo. Depois de todos esses testes é que o programa foi desenvolvido e foi bem difícil a negociação. Embora nós não possamos dizer que não tivéssemos aliados lá dentro...

Como publicações publicadas a partir da reflexão e resultados (““produtos””) do *Educando*:

a) **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na Escola**, Anete Abramowicz e Valter Roberto Silvério (Orgs.)

A obra “Afirmando diferenças” compõe a trilogia das obras produzidas a partir do Programa São Paulo trata a temática das diferenças sob a perspectiva de algumas de suas manifestações na escola. Os textos revelam cenas discriminatórias e retratos intoleráveis da tentativa de subalternização dos diferentes, ao mesmo tempo em que projetam outras possibilidades.

b) **Educação como prática da diferença**, de Anete Abramowicz, Lúcia Maria de Assunção Barbosa e Valter Roberto Silvério (Orgs.). Outro desdobramento do Programa São Paulo, o livro é “um guia prático para o professor trabalhar a questão étnico-racial em sala de aula. A obra sugere atividades, filmes, livros e um rico material teórico escrito por especialistas da Educação.

c) **Trabalhando a diferença na Educação Infantil**, de Anete Abramowicz, Fabiana de Oliveira, Gabriela Guarnieri de Campos Tebet e Valter Roberto Silvério (Orgs.). Este livro completa a trilogia de desdobramentos do Programa São Paulo. O livro foi elaborado para aqueles que trabalham, pesquisam e se interessam pela educação das crianças de 0 a 6 anos. A obra aborda a questão das relações étnico-raciais e discute a invisibilidade do negro na Educação Infantil. Nesta obra, os autores propõem a prática de uma Educação Infantil que acolha as diferenças. A obra trabalha as questões étnico-raciais e outras características capazes de gerar a exclusão da criança como pontos de partida e de chegada da ação pedagógica e educativa.

Tabela 22 - Módulo II – 21 Diretorias de Ensino - 2006

CALENDÁRIO	ATIVIDADE	Presencial	Não-presencial	Horas
14/08 manhã 17/08 tarde	1 - Videoconferência de abertura		X	3 horas
Horário livre	1 - Pesquisa orientada		X	4 horas
31/08	1 - Encontro Presencial	X		4 horas
Horário livre	2 - Pesquisa orientada		X	4 horas
14/09	2 - Encontro Presencial	X		4 horas
Horário livre	3 - Pesquisa orientada		X	4 horas
21/09	2 - Videoconferência		X	3 horas
02/10	Videoconferência para Gestores		X	3 horas
10/10	3 - Encontro Presencial	X		4 horas
Horário livre	4 - Pesquisa orientada		X	4 horas
23/10	4 - Encontro Presencial	X		3 horas
10/11	3 - Videoconferência de fechamento		X	3 horas
Total			Professores	40 horas
			Gestores	3 horas

Fonte: NEAB/UFSCar

Conforme a tabela 22, o programa contemplou 40 horas de formação em cada Módulo: 15 horas em aulas presenciais realizadas pelos formadores; nove horas em videoconferências (Educação a Distância, EAD), com especialistas em estudos multiculturais; 16 horas dedicadas ao trabalho de pesquisa dirigida pelos Assistentes Técnico Pedagógicas (ATPs), responsáveis pelo programa na respectiva diretoria de ensino. Portanto, o professor cursista frequentou 80 horas de *Educando* nos dois módulos, um e dois.

As apostilas

Como protagonistas do *Educando*, as apostilas surgem como parte dos materiais enquanto estratégia didático-pedagógica. Para além da descrição das apostilas, o objetivo principal constitui-se em discutir os conteúdos e a forma da apostila e o modo como ela foi utilizada pelos monitores na formação. As apostilas são compostas por quatro unidades: dois volumes para o Ciclo I e 2 volumes para o Ensino Médio. Os conteúdos das apostilas do Módulo 2 do Ciclo I e Ensino Médio são idênticos, alterando evidentemente o nível de Ensino, Ciclo I e Ensino Médio. Já as apostilas do Módulo 1 do Ciclo I e Ensino Médio diferem-se pelo autor, título e conteúdos no primeiro e segundo capítulos das duas apostilas. No caso dos primeiros capítulos, Vilma Abdalla assina a aula “Conceituações básicas sobre discriminação”, da apostila do Ciclo I, enquanto que Miliana Ubiali escreve “Conceitos básicos para a temática racial”, do material do Ensino Médio. E no caso dos segundos capítulos, Tatiane Rodrigues e Andrea Rodrigues escrevem “Escola e Diversidade”, na apostila do Ciclo I, e a mesma Tatiane Rodrigues assina “Educação e Diversidade”, na apostila para o Ensino Médio.

No site do programa *São Paulo* (<http://www.ufscar.br/~neab/>), as apostilas do projeto piloto estão disponíveis para baixar. Do programa oficial, há disponível para *download* apenas as apostilas do Módulo II do Ciclo I e do Ensino Médio. No entanto, consta no site a apostila do Módulo I do Ciclo I, do Projeto Piloto, que é praticamente idêntica às apostilas do Módulo I do Ensino Médio do Projeto Piloto e do Módulo I do Ciclo I e do Ensino Médio do programa oficial. Quando fizer referência à apostila para os professores do Ciclo I ou Ensino Médio (Módulo I ou II), citarei apenas “Apostila (I ou II) do Ciclo I” ou “Apostila (I ou II) do Ensino Médio”.

Na apresentação da apostila, temos o propósito do material:

Esse material insere-se no contexto da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Além disso, buscou-se atender as disposições expressas no Parecer 003/2004, do Conselho Nacional de Educação, que traça diretrizes para uma política curricular, objetivando o combate ao racismo e às discriminações.

As atividades sugeridas nessa apostila são parte do projeto: Educando pela Diferença para a Igualdade, que prevê, dentre as diversas modalidades, momentos presenciais (10hs) e não-presenciais: videoconferência e vídeo (20hs). (Apostila do Ciclo I, p.11)

Sonia Maria Silva, então coordenadora da CENP, acredita que:

Educar pela diferença é fazer dela um trunfo. Reconhecer e valorizar diferenças requer respeito. Porém é muito difícil respeitar o que não se conhece. O programa São Paulo Educando Pela Diferença para a Igualdade, para além do atendimento à Lei 10.639/03 e do Parecer CNE/CP 003/004, procura sensibilizar para a importância da temática étnico-racial. Ele busca, também, oportunizar discussões sobre o re-conhecimento e valorização de diversidades, em especial a étnico-racial. (Apostila do Ciclo I, p.7)

Segundo Silverio e Abramowicz, o projeto (Educando)

“é um convite para aceitarmos o desafio urgente de democratizar de fato a escola: trazer a criança negra, a jovem negra, o adolescente negro e sua família, com êxito para dentro da escola, acolher, ensinar e encantar-se.(...) A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente do Outro. Esse é o convite do projeto: educar na diferença para a igualdade. (Apostila do Ciclo I, p.10)

No primeiro Módulo (apostila 1),

a preocupação central dos textos que compõem o “Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade” é sensibilizar o conjunto dos professores e professoras com conceitos que passaram a fazer parte, com maior frequência, do nosso cotidiano e que interferem em nossas práticas no interior das escolas, tais como *preconceito, discriminação racial e racismo*.

Os textos mostram o caminho trilhado pela luta social contra as formas de discriminação e apresentam aos/às professores/as sugestões de trabalho com essas

questões a partir de suas experiências cotidianas como sujeitos sociais ativos no processo de ensino/aprendizagem.

Desse modo, são ilustrados exemplos de estereótipos, de preconceitos e de discriminações apresentados sob diferentes formatos e em diferentes contextos – do livro didático à mídia – a fim de que o professor/a os identifique e os utilize como matéria-prima em suas aulas. (Apostila do Ciclo I, p.15)

Apostila I

Quadro - Apostila do Módulo 1 do Ciclo I

Introdução

Texto 1: **Conceituações básicas sobre discriminação**, de Vilma Abdalla – p.19
Atividades monitoradas, Trabalhando em sala de Aula, Leia mais

Texto 2: **Escola e Diversidade**, de Tatiane Cosentino Rodrigues e Andrea Barreto Rodrigues – p.23
Atividades monitoradas, Trabalhando em sala de Aula, Leia mais

Texto 3: **Literatura infanto-juvenil, o livro didático e os personagens negros no Brasil**, de Ione da Silva Jovino, Vanessa Mantovani Bedani e Lucia Maria Assunção Barbosa – p.29
Atividades monitoradas, Trabalhando em sala de Aula, Leia mais, Para ver, Para conhecer, Para ouvir, Referências Bibliográficas sobre literatura e livro didático

Anexos: Lei nº 10639, Parecer, Resolução nº 1

Segundo o caderno com o *Histórico/NEAB-UFSCar*:

Elaborada por vários autores, a apostila do Módulo I dirige o seu foco mais especificamente sobre três linhas de discussão. A primeira delas tem como mote alguns conceitos básicos sobre racismo como: raça, discriminação, preconceito e estereótipo, entre outros, visando a apresentar aos professores/as o contexto histórico, concepções e referenciais ideológicos que orientam o surgimento do conceito de raça e que fundamentam pensamentos e ações que marcam definitivamente as relações inter-raciais no Brasil. (...) A segunda linha de discussão é a diversidade na escola e o combate ao racismo e aos processos discriminatórios que ocorrem nas instituições escolares. (...) A terceira linha é a imagem do negro na literatura infanto-juvenil.

Os elaboradores e condutores do programa julgam que a escola é o local adequado para uma intervenção de caráter público, não apenas porque está se tratando da rede pública e essa esfera é mais acessível a políticas públicas, mas porque julgamos que a escola é por excelência um local de construção de sociabilidade e, portanto, o primeiro lugar onde o indivíduo se defronte com o desafio da convivência com um “outro”. E nesse sentido, estamos certos de que a escola pode e deve fornecer uma contribuição qualitativamente melhor, pois certamente vem sim, se constituindo como um local de produção de distorções, frequentemente assumindo o papel de agente de discriminação gerando e alimentando desigualdades por, entre outras

coisas, ignorar em seus conteúdos a existência da diversidade, gerando uma invisibilidade que salta aos olhos dos diferentes como o decreto de sua indignidade e a ruína de seu direito de existir socialmente. Isso acontece na escola por meio da neutralidade e a universalidade dos conteúdos e da conduta dos professores/as, que continuam a repetir que construir democracia é tratar a todos como iguais. Então, é na escola que essas questões têm que ser tratadas e esses rumos corrigidos. (p.23)

No “Texto 1”, podemos aprender que a História nos mostra que as sociedades humanas, desde o passado mais remoto, sempre foram marcadas por suas relações com outras sociedades. A própria noção de identidade sempre se constrói por meio da consciência de que existem diferenças entre a nossa cultura e a cultura dos outros. Apesar de indicar que, no Brasil, a discriminação atinge os povos afrodescendentes e os índios, os descendentes de asiáticos, os portadores de deficiências, os homossexuais, as mulheres e outros grupos que não são respeitados nos seus direitos iguais, a Abdalla destaca que o objetivo do curso e do texto são “as pessoas negras, que são as maiores vítimas do racismo em nossa sociedade dentro da qual sua sala de aula está incluída.” (Apostila do Ciclo I, p.19-20)

Além disso, a autora alerta que

O debate sobre o racismo e a discriminação no Brasil, felizmente, vem ganhando cada vez mais espaço e a participação dos professores, sem dúvida, reveste-se de fundamental importância nesse processo de erradicação de comportamentos racistas e preconceituosos que, freqüentemente, manifestam-se nas salas de aula.

Sabemos que a interiorização do racismo, do preconceito e da discriminação é social, estando presente em qualquer instituição socializadora: na família, na escola, na igreja, na comunidade. Todavia entendemos que a escola é lugar privilegiado para que se estabeleça um diálogo sério e respeitoso entre as diferentes culturas ali representadas, sendo o professor o mediador desse diálogo. Dado que todas as evidências do cotidiano mostram-nos que o Brasil não é a democracia racial, que gostaríamos que fosse, cabe-nos trabalhar para que um dia venha a sê-lo. (p.20)

A partir disso, a autora define os conceitos de raça e racismo. Como exemplo da maneira como a apostila define os conceitos, quanto à palavra racismo:

Essa palavra serve para designar um comportamento hostil e de menosprezo em relação a pessoas de grupos humanos cujas características intelectuais ou morais são consideradas “inferiores”, por outros grupos que se consideram “superiores”, e sendo diretamente relacionadas a características “raciais” ou seja, físicas ou biológicas. Acredita-se que tal conceito surgiu no âmbito da sociedade ocidental no século XVIII, quando esta

procurava pretensas bases científicas para explicar as diferenças entre os seres humanos e justificar a dominação do branco europeu sobre os povos de outros continentes durante a expansão colonial.

Durante o século XIX e até meados do século XX, o racismo fixou-se como uma doutrina e, como tal foi amplamente difundido pelos meios científicos. Infelizmente, o mundo teve que assistir a perseguição e ao massacre de judeus e ciganos, pelos nazistas, durante a 2ª Guerra Mundial, antes que o racismo fosse universalmente repudiado.

Entretanto, sabemos que, especialmente em relação aos negros, ele (sic) o racismo não desapareceu, apenas ficou dissimulado no cotidiano, silencioso e sem rosto, mas se afirmando na intimidade, mas presente, em todos os espaços sociais, quando menos se espera, particularmente na escola e no mercado de trabalho. E o mais interessante é que, como dizia o sociólogo Florestan Fernandes, o brasileiro parece ter “preconceito contra ter preconceito”. Ninguém (ou poucos) se admitem racistas, mas quando interrogados, afirmam que existe sim, racismo no Brasil. Um racismo que parece estar sempre “no outro” e não nele. (Apostila I do Ciclo I, p. 20-21)

Em “Atividade 1”, a autora fornece o texto: “No cotidiano das salas de aula, são comuns atitudes de racismo, preconceito e discriminação que “passam batido” sem que os/as professores/as façam nada para combatê-las ou nem sequer se dêem conta delas.” Logo em seguida, solicita que o professor “anote pelo menos quatro exemplos observados em sua sala de aula. Tire uma aula para discuti-los com seus alunos e oriente-os para ficarem atentos a outros exemplos que observarem não só na sala de aula, mas na escola, no bairro e outros lugares.” Na Atividade 2, o professor depara-se com o enunciado: “pesquise sobre a desigualdade no mercado de trabalho. Faça o recenseamento de atendentes e vendedores de dez lojas situadas em shopping centers ou ruas de sua cidade. Que porcentagem do total os negros e amarelos representam? A que você atribui esses resultados? E como sugestão de atividade em sala de aula: *“peça para seus alunos analisarem por escrito ou oralmente as frases seguintes, de modo que você possa discutir com eles a presença de preconceitos, os estereótipos e o racismo nelas embutidos:* “Marta é negra, mas é bonita. Seu João é um homem notável. Um preto de alma branca. Os jogadores negros de futebol só se casam com loiras burra. O negro quando não suja na entrada suja na saída.” (Apostila do Ciclo I, p. 20)

No “Texto 2”, as autoras dissertam sobre as mudanças nas relações pedagógicas e políticas entre o sistema escolar e a diversidade.

Essas mudanças concretizam-se como uma realidade há muito pleiteada pela ação social do movimento negro que desde sua existência tem a educação como elemento central de reivindicação que tardiamente foi atendido no âmbito da legislação educacional e documentos oficiais. Os estudos sobre educação no Brasil passam a configurar-se como campo teórico de reflexão a partir de 1930, quando a educação passou a ser vista como recurso privilegiado no processo de construção do novo perfil de cidadão adequado ao Brasil em mudança. A educação era compreendida como uma função eminentemente pública, que deveria ser única, igual para todos, laica, gratuita e obrigatória. À escola é atribuída a função social de reconstrução do país, elemento fortalecedor da identidade nacional. (Apostila I do Ciclo I, p. 23-24)

(...) a partir da década de 80, (...) os negros passam a assumir um discurso de auto-reconhecimento enquanto grupo étnico-racial no Brasil. O movimento negro, assim, deixa de lado reivindicações universalistas para pleitear políticas corretivas e compensatórias voltadas para a população negra nos planos estaduais, federais e municipais (Guimarães, 2002, p.5)¹¹.

A exigência por políticas corretivas pode ser justificada uma vez que o diferencial de escolaridade média entre um jovem negro e um jovem branco com 25 anos de idade é de 2,3 anos de estudo. Ou seja, um jovem negro com 25 anos de idade possui uma escolaridade média de 6,1 anos de estudo, enquanto um jovem branco de mesma idade possui de 8,4 anos de estudo (Henriques, 1991)¹². As reivindicações por mudanças educacionais prosseguem, quando o Movimento Negro Unificado propõe duas linhas de atuação, uma que dê continuidade às pressões para a redefinição da escola, seus métodos e conteúdos, outra que busque construir uma proposta de educação autônoma, sustentada pelo povo negro. Dentre as principais propostas, coloca-se a necessidade de elaboração de um currículo afro-brasileiro, produção de material didático para os cursos de Magistério e Pedagogia, inclusão da disciplina História da África e do Povo Negro no Brasil nos currículos escolares e difusão de um calendário oficial das datas significativas para a população negra (Jesus, 1997 p.50)¹³. (Apostila I do Ciclo I, p.24-25)

No contexto das reformas educacionais, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) incluem a inclusão do tema pluralidade cultural como um tema

¹¹ GUIMARÃES, A. **Ações Afirmativas para a população negra no Brasil**: o acesso às universidades públicas. Texto submetido para publicação aos comitês editoriais das revistas *Problèmes d'Amérique latine* e *Educação e Pesquisa*.

¹² Sem referências bibliográficas do autor.

¹³ JESUS, Ilma de Fátima. Pensamento do Movimento Negro. In: SILVA, Petronilha B. Gonçalves & BARBOSA, Lucia Maria G. A. (Org.) **O Pensamento Negro em Educação no Brasil**: expressões do Movimento Negro. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo, aparentemente, a primeira resposta oficial às pesquisas, seminários e projetos que denunciam o racismo como algo que é repetido e reproduzido pela escola.

Segue quadro de “Documentos e presenças temáticas” que consta na Apostila I do Ciclo I (p.26):

Constituição Brasileira de 1988: “Art 5º, XLII – A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da lei”.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n º 9394: “Art 26 do Cap. 2 § 4º- O Ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”.

Plano Nacional de Educação Lei nº 10639: “Metas – para o ensino superior, criar políticas que facilitem às minorias, vítimas da discriminação, o acesso à Educação Superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhe desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.” Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Já o “Texto 3” faz uma profícua discussão sobre a presença do negro na literatura brasileira.

A literatura dirigida ao público infantil surgiu no Brasil nos fins do século XIX e começo do século XX. Mas os personagens negros só aparecem a partir da década de 30. As histórias dessa época servem apenas para verificar a condição subalterna do negro. Os personagens negros apresentados em tais histórias são tidos como pessoas em cultura nenhuma que, não sabendo ler nem escrever, apenas repetem o que ouviram de outros igualmente ignorantes.

O texto diz: “é importante também ressignificar as religiões afro-brasileiras, dar visibilidade a diversos papéis e funções exercidos por homens e mulheres negros, corrigir a auto-rejeição.” Contudo, para as autoras,

A escola é um espaço privilegiado como instituição social, no qual é possível o encontro das diferentes presenças. Também é espaço sócio-cultural marcado por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores diversos. Assim, o próprio encontro das diferenças no espaço escolar pode colaborar para a riqueza das atividades. (Apostila I do Ciclo I, p. 30)

Segue exemplo de atividade proposta:

Atividade 2 (adaptada de três para uma figura):

analise a ilustração abaixo e observe se a mesma contempla o critério do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD-2000/2001): *As ilustrações são elementos de maior*

importância, auxiliando na compreensão e enriquecendo a leitura do texto. Principalmente, não poderão expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos. (Apostila I do Ciclo I, p. 31)



MARANHÃO, Francisco de Assis. **Vamos ler, ouvir, falar e escrever**, 5ª Série, ISEB, 1975, P.108.

Apostila II

A apostila II foi criada para subsidiar o Módulo II, que propõe um aprofundamento e a ampliação das questões colocadas na apostila do Módulo I, por meio das discussões sobre currículo e diversidade cultural (Texto 1); escola e construção da identidade na diversidade (Texto 2); juventude e diversidade (Texto 3); o negro na literatura brasileira (Texto 4) e alguns aspectos acerca da história dos negros no Brasil (Texto 5) e das dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos (Texto 6). Vale destacar que, dentre os oito textos dos dois módulos, três do Módulo e Apostila I, e cinco textos do Módulo e Apostila II, apenas os textos 5 e 6 abordam especificamente a “história e cultura afro-brasileira”. Tendo como base a Lei nº 10.639/2003, o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução 001/2004, portanto, o NEAB parece fazer uma opção política e acadêmica nítida ao direcionar os textos das apostilas e a proposta formativa para o combate ao preconceito e discriminação, reservando menos espaço aos textos sobre história e cultura africana, conteúdo trabalhado somente nos Textos 5 e 6 da Apostila II.

Quadro - Apostila do Módulo II do Ciclo I

Texto 1: **Diversidade Cultural e Currículo: a questão racial na prática educativa dos/as professores/as**, de Nilma Lino Gomes – p.9

Atividade 1, Atividade 2, Para ver, para Acessar, Leia Mais

Texto 2: **A Escola e a Construção da Identidade na Diversidade**, de Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz – p.25

Atividade 1, Atividade 2, Para ver, para Acessar, Leia Mais

Texto 3: **Juventude, Ensino Médio e Diversidade**, Ione da Silva Jovino – p.37

Atividade 1, Atividade 2, Para ver, para Acessar, Leia Mais

Texto 4: **Pedagogia da Exclusão: a representação do negro na literatura brasileira**, Lúcia Maria de Assunção Barbosa – p.51

Atividade 1, Atividade 2, Para ver, para Acessar, Leia Mais

Texto 5: **Alguns Aspectos da História Africana dos Negros no Brasil**, Kabengele Munanga – p.59

Atividade 1, Atividade 2, Para ver, para Acessar, Leia Mais

Texto 6: **Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do Educar-se entre Afrodescendentes e Africanos**, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – p.85

Atividade 1, Atividade 2, Para ver, para Acessar, Leia Mais

Para demonstrar outros aspectos da concepção formativa do Educando, destaco o Texto 1, da Apostila II. Para a autora do texto, Nilma Gomes, o principal dilema é que ao reconhecermos,

pelo menos no nível do discurso, que a construção social, cultural e histórica da diferenças, ou seja, a diversidade, é algo de belo e que dá sentido à nossa existência, sabemos que, na prática, no jogo das relações de poder, as diferenças socialmente construídas e que dizem respeito aos grupos sociais e étnico-raciais menos favorecidos foram naturalizadas e transformadas em desigualdades. (Apostila II do Ciclo I, p. 11)

Sobre as desigualdades educacionais se natureza racial, Hasenbalg (1987)¹⁴ (apud Apostila II do Ciclo I, [2006], p.25) demonstra que existem dois fatores que explicariam a diferença de rendimento escolar entre alunos ricos e pobres, brancos e negros: um mecanismo de recrutamento, ou seja, o aluno negro ou o aluno pobre é absorvido pela rede escolar de maneira diferente do aluno de classe média ou não pobre; uma vez constituída esta clientela socialmente homogênea, os professores atuam no sentido de reforçar a crença de que os alunos pobres e negros não são educáveis. Em outro artigo, Hasenbalg e Silva

¹⁴ HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidades educacionais: a produção do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, n.63, p.24-26, 1987.

(1990)¹⁵, (apud Apostila II do Ciclo I, [2006], p.25) com base nos dados da pesquisa da PNAD/82, caracterizou a desigual apropriação das oportunidades educacionais por parte de brancos e não-brancos, apontando a partir dos dados os efeitos da discriminação racial na instituição escolar.

Assim, fica evidente que o desafio de nosso tempo é, precisamente, educar para uma vida democrática que tenha como valores basilares o reconhecimento do outro, o respeito às diferenças e a permanente construção da autonomia. É diante desse desafio, só contestável por aqueles/as que não o querem enfrentar, que se pode contextualizar o debate sobre um currículo que tenha como princípio norteador a rica diversidade cultural de nossa formação social.

(Apostila I do Ciclo I, p.16)

E por que o currículo?

Porque entendemos que a diversidade é uma construção social, cultural e histórica das diferenças e a sua negação ou mesmo a sua subordinação a visões unificadoras da experiência social está inserida em relações conflituosas entre os grupos que disputam o poder de nomeação dos outros e das coisas do mundo social.

Em nosso caso específico, como a escola pode acolher de forma positiva os jovens negros? Para responder a essa pergunta é preciso compreender, mais uma vez, o potencial do ambiente escolar:

A escola, posta como maior espaço de circulação, convivência social e, portanto, de estabelecimento de vínculos e amizades, remete-os ao que dissemos anteriormente: sua potencialidade como território de reconfiguração de identidades e de reconstrução de relações sociais. (Apostila I do Ciclo I, p.16-17)

Filmes

Os dois filmes documentos de curta-metragem tornaram-se um instrumento valioso para a formação do professor acerca da educação étnico-racial:

- *Isso, aquilo e aquilo outro*. Direção: CHNAIDERMAN, Miriam. 2004. 36 min. DVD;
- *Você faz a diferença*. Direção: CHNAIDERMAN, Miriam. 2005. 26 min. DVD.

Aqui faço uma descrição das falas dos entrevistados de acordo com os temas identificados nos filmes, que não estão em ordem de aparição. A análise dos vídeos não é semiótica, mas dentro das temáticas relacionadas à discussão étnico-racial e do multiculturalismo.

¹⁵ HASENBALG, C. A.; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, nº 73, p. 5-12, São Paulo, 1990.

Filme *Isso, aquilo e aquilo outro*

Segundo a diretora e roteirista Miriam Chnaiderman, o filme “Isso, Aquilo e Aquilo Outro” foi o primeiro filme a ser realizado para o *Educando/NEAB-UFSCar*. Ela buscou fazer um vídeo

onde a questão das diferenças de maneira geral fosse abordada e no fazer o vídeo, a questão étnica acabou se sobrepondo (...) Pra mim, foi uma coisa assim: onde eu dizia não, mas a questão das diferenças, de maneira geral, a questão da intolerância, a questão do respeito pela diferença tinha que estar em primeiro lugar e não a questão racial e eu fui tomada mesmo pela força que tem a questão racial e surpreendida também pelos depoimentos e isso foi me transformando. Agora, o *Isso, Aquilo e Aquilo Outro* foi pensado como um documentário que problematiza essa questão mesmo, foi pensado para levantar questões e acho que cumpriu essa função. (Anexos)

Neste filme, encontramos os seguintes temas:

- **Racismo e Mercado de trabalho**

Em uma das cenas do filme, Maizena, dono de bicicletaria no parque Ibirapuera conta que muitas pessoas se sentem incomodadas com a ascensão social dos negros. Como exemplo de racismo no mercado de trabalho, a narrativa fílmica retrata Fuad, dono do Esquina Grill e descendente árabes, o qual cumpre no estabelecimento dele a “obrigação estipulada pelo governo” de manter um ou dois funcionários representantes da raça negra”. O GC (Gerador de Caracteres) do filme afirma: “não mais do que dois...” Enilton, professor de História, discorre sobre o assunto: “levo os meus currículos para a escola particular, mas tem escola particular que eu tenho receio de deixar currículo”, por conta da discriminação. Juvenal, psiquiatra conta que, quando era residente, sofria situações de estereótipo e discriminação, principalmente, por ser confundido com auxiliar de enfermagem. Ninguém acreditava que ele era médico de plantão, segundo ele, “mesmo na Bahia”.

- **A lógica do preconceito, discriminação e racismo**

Luiz Carlos, jornalista e sociólogo, representante do movimento negro como fundador do Núcleo de Consciência Negra na USP, cita a pesquisa da Folha de S. Paulo de 1995,

segundo a qual ““descobre-se”” que, no Brasil, “ninguém é racista, mas todo mundo conhece alguém racista”, logo, segundo ele, todos são racistas. Cita Florestan Fernandes: “o brasileiro possui preconceito de ter preconceito”. O jornalista conta ainda que, em sua adolescência, ele se auto-apelidou de imã de camburão, pois, quando os policiais o via na rua, ele tinha que andar com o braço levantado. Sobre os mecanismos do racismo, Luiz Carlos encerra:

A invisibilidade é o seguinte: pra qualquer um no Brasil, a primeira coisa que ele vê é a cor da pele. Depois vai querer saber se sou jornalista, se sou médico, não importa. Se sou negro... sou negro antes. Por isso, a diferença entre o negro, o japonês, entre o judeu, entre todos os outros brancos. Porque os outros brancos são antes de tudo brancos.

Elizabeth, presidenta da ONG Fala Preta, define o povo brasileiro como: “sociedade esquizógena”, que tem a capacidade de criar esquizofrênicos, pois está constantemente mostrando duas informações: a que tem e a que não tem racismo. A presidenta da ONG Fala Preta diz que o preconceito é uma ideologia de poder, mas, sobretudo, é uma ideologia de ódio que mina a integridade moral das pessoas. Elizabeth acredita que: “o professor não sabe lidar com isso, ele não sabe lidar com as situações de preconceito e discriminação”

Marta e Tião, líderes comunitários, na Vila Remo, na cidade de São Paulo, acreditam que o preconceito é sutil, segundo Tião: “é muito sutil, onde é declarado, tudo bem, mas no Brasil não, a gente vê muito preconceito no meio da gente”. Tião conta que foi colocado para fora do ônibus por um policial em virtude de ser negro. Tião: “o idoso negro sofre muito mais...” Suely, funcionária pública, vai mais além: “ser negro nesse país você tem que viver três vezes, eu principalmente por ser mulher e negra, mas estou aí, não pode desanimar”. Enfim, um percurso por São Paulo, o filme trabalha o preconceito e discriminação em vários níveis: contra o homossexual, o nordestino, o judeu, o oriental, o idoso, deficiente físico, etc;

O filme toca na recusa do brasileiro em aceitar a presença do fenômeno do racismo e da discriminação na sociedade por meio de falas como de Reinaldo, padre da Paróquia Santo Antonio, Capão Redondo:

“Com relação a minha pessoa por ser de origem japonesa, e de descendência japonesa, quando cheguei aqui, principalmente, quando as pessoas não me conheciam, se dirigiam a mim, exatamente, se referindo a minha origem: [Oh, Japonês, japinha...]. E, na medida, que eles descobriram que era sacerdote... padre, então, aí mudou o tratamento e a forma de tratar. Mas deu pra perceber que, mesmo sendo católico, mesmo da Igreja Católica, não é assim tão tranquilo como deveria ser. A questão do racismo, da discriminação com relação ao nordestino, ao pobre, ao deficiente físico... enfim, com relação aquele que é diferente... Por estar na periferia, a gente percebe não existe tão claramente o racismo e a discriminação.

Note que, em momento raro na história da Igreja Católica, exceto pela história dos sacerdotes da Teologia da Libertação, o padre reconhece o preconceito e a discriminação da Igreja Católica e dos católicos contra os pobres, nordestinos e deficientes físicos, mas não reconhece a discriminação racial contra a população negra. Ao contrário do padre, José Gabriel, fundador da ONG Cio da Terra, dispara: “(a discriminação racial) existe de forma camuflada, mas existe... As pessoas estão a todo momento com a imagem social: ‘negro parado é suspeito e correndo é ladrão’”. Natália, estilista, conta uma passagem na infância (no primário, oito anos) dela em que o “amiguinho” branco não queria pegar na mão dela. Ela se achava feia, mas depois, quando adulta, “descobriu” que era porque o garoto era branco e ela era negra. Enilton, professor de História, foi chamado de “preto fedido” por um aluno da sexta série.

- **Racismo, preconceito e discriminação no espaço escolar: Escola Estadual José Lins do Rêgo, no Jardim Ângela.**

Segundo José, professor de física, relata que “o preconceito em relação ao racismo não seja o mais importante na nossa escola, pelo menos, na leitura dos professores”. Ele afirma que “o preconceito como fonte de violência em relação a outras diferenças, sobretudo, principalmente em relação à orientação sexual.” Com relação a este aspecto, José cobra uma posição política da escola:

Que tipo de atitude que a escola tem que tomar quando a situação se manifesta. Primeiro, fazer um trabalho de educação. Mas tem momentos que não dá mais para ser um trabalho de educação. Por exemplo, o ano passado, a gente tinha um homossexual na sala de aula, terceiro colegial, ele era violentamente discriminado, sobretudo, por um grupo liderado por um menino extremamente homofóbico, quer dizer, há a necessidade de que, em determinados momentos, tem que se dizer claramente, com todas as letras, que aquele tipo de comportamento não é aceitável e que, atitudes que ele tinha de cuspir no aluno e tentar pegá-lo na hora da saída gratuitamente, gratuitamente, sem motivos aparentes, eram atitudes passíveis de punição e foram passíveis de punição.

Em seguida, o filme mostra a fala de um jovem que diz de uma agressão que sofreu numa boate, em Porto Alegre.

No entanto, José relata que o professor de Filosofia fez um trabalho exclusivamente sobre os negros. Ele chegava na sala e falava assim: quem daqui pode dizer que é negro. Aí

fazia-se um silêncio imenso na sala sempre. E dois ou três alunos levantavam a mão envergonhadamente.

- **Relações inter-raciais**

Natalia, estilista, é categórica:

"Eu namorar um branco? Acho que não. Mas tem gostos, né... [risos] tem gostos... [risos] tem gostos... [risos]. Tem gostos, né. Tem coisa que você olha assim... O preto, o negro pra mim é como se fosse meu prato predileto. O negro passa e eu faço assim assim...(faz um gesto de que está cheirando algo...)

Daniel Santiago, cineasta: "eu sou casado com a Maria do Rosario, ela é branca," teve alguns conflitos raciais com a sogra, Dona Henriqueta, descendente de dinarmqueses. Ele disse que ele e a sogra já superaram aquele "momento de discriminação". Juvenal, psiquiatra: conta que a família da ex-namorada branca não quis nem conhecê-lo, por ele ser "velho" e negro. A família suportaria até a questão da idade, mas não a questão da cor; preconceito de idade e raça.

- **Negritude e identidade étnica**

Natália, estilista:

"a maioria dos manequins que está vestindo as roupa é branca; "esta loja é para branco, eu não usaria de raiva"; "olha como o negro é mais bonito realça as cores" (ao indicar um manequim negro); mulher negra é mais popozuda, mais gostosa... o homem tem mais...; eu acho assim, vamos supor que esteja com um branco do lado. Ele fica assim 'Ai, que pele! Mas você não é negra. Você é morena'. Aí já acabou a nossa amizade. Já acabou. Aí, já não gosto. Aí, já não gosto. Aí, já falo assim: Então, é o seguinte sangue bom sai andando que entendeu...

Sobre as imagens da Galeria 24 de maio, a Galeria do Rock, no Centro de São Paulo, o off de Antonio (negro), síndico da galeria do Rock, discorre sobre o caráter alternativo da Galeria do Rock. Para ele, a galeria do rock é um espaço underground, um espaço sub, trata-se de um centro diferente de aglutinação da juventude, diferente do shopping, mas é uma juventude de todas as classes, de todas as raças, todos convivem no mesmo espaço democraticamente

Para Luiz Carlos, jornalista e sociólogo: “ser negro no Brasil é uma posição política.” Elizabeth acredita que, quando a gente pensa numa identidade étnica é numa identidade étnica positiva, onde as pessoas negras podem passar a se ver com os seus próprios olhos, não com os olhos do outro. Em seguida: imagens de pessoas trançando o cabelo, fazendo tranças “afro” no cabelo. Natália é mais taxativa: “tem que ter roupa para preto, a roupa tem que ser voltada para o preto”

Elizabeth encerra o filme:

trezentos anos de escravidão não é uma história só negra, mas é uma história da humanidade, é uma história da sociedade brasileira, é uma história mundial, quando as pessoas conseguirem perceber que a atrocidade que aconteceu agora recentemente no século passado, na Segunda Guerra Mundial, onde seis milhões de judeus foram mortos, é uma história minha, é uma história da humanidade que pode se repetir.

- **Possíveis saídas e movimentos sociais negros**

José Gabriel, fundador da ONG Cio da Terra, que possui o Projeto “Timbalata”. A ONG Cio da Terra fica em Copacabana, no Jardim Ângela na cidade de São Paulo: os ritmos das músicas são ritmos afro, sempre com mensagens que valorizam a criança e o adolescente e voltado para o tema da reciclagem. Elizabeth conta que, finais da década de oitenta, as mulheres negras conseguiam se organizar e configurar essa organização em ONGs graças ao financiamento e cooperação econômica das agências internacionais. Enilton diz que nunca entrou nos movimentos negros “porque achava algumas coisas meio complexas...” “Com algumas coisas eu não concordo, então eu acabava não militando diretamente com eles... eu faço a minha militância particular.”

Cotas

Quando o assunto passa por cotas, Enilton opina: “quando fala em cotas pra negros... já são duas linhas. Se for por descendência, todo brasileiro tem direito. Se for pela cor, não. Então, sou a favor da cota, desde que definam a situação: a pela cor, ou pela descendência?” Natália coloca o discurso dela em direção adjacente à opinião de Enilton: “isso, já acho que é uma questão de politicagem. Vamos dizer assim. Agora, depois de não sei quantos mil anos. Agora, tem que ter cota pra negro, Aí, aparece um que diz que o tataravô era negro... que a tataravó era não sei o quê. É considerado como negro e acaba entrando na faculdade. E a gente, que é negro? Então, pra mim... não acredito nessa cota, nessa obrigação”.

Luiz Carlos explica um pouco mais a questão das cotas ao espectador:

nós colocamos a questão das cotas para o movimento negro, na verdade, relocalamos em 1994, aqui em São Paulo, nessa época eu era coordenador do Núcleo de Consciência Negra (na USP). E aí a gente fez um movimento e refez esse movimento que era de aumentar o número de negros na universidade. E para lançar esse movimento, nós fomos almoçar no Maksoud Plaza e não pagamos a conta... Não pagamos a conta para exatamente criar um fato político e para mostra que, para além das páginas policiais, a gente tinha competência de aparecer em outros lugares para colocar outras questões mais sérias; tão mais sérias quanto o assassinato de negros nas periferias, era a presença do negro na sociedade brasileira. E o que a gente estava reivindicando: cotas para negros nas universidades públicas, que fique bem claro, que são aquelas que tem melhor qualidade que o negro vai poder ficar até o final, desde que tenha uma bolsa assistida para isso e a gente falava em reparações.

Paralelamente, Elizabeth corrobora com Luís: “há 14 anos atrás era impossível pensar em políticas de ação afirmativa, mais especificamente na questão das cotas. Hoje isso é uma realidade. Que ainda que tenha os apartes irados, e as coisas e questões contraditórias, para mim é um ponto de esperança, porque as pessoas, e uma forma ou outra, tem que sair do armário e mostrar a sua cara racista.”

Filme *Você faz a diferença*.

No *Você faz a diferença*, já tinha uma demanda clara: a gente precisa de material com professores e alunos (...) (sobre) a temática racial negra. (Além de Valter Silvério e Anete Abramowicz, a demanda vinha também) do movimento negro, do que era a história de opressão do negro e da força que isso tinha e pra mim era muito claro que tinha um modelo de resistência e de luta assim que a gente tinha muito: qualquer batalha pelo respeito à diferença teria que passar pela questão do movimento negro, sabe? Isso hoje é bem claro, mas foi uma clareza que eu fui tendo à medida que eu fui fazendo o trabalho. (...) Essa demanda (...) foi muito surpreendente também por que a gente não imaginava que na sala de aula das escolas públicas a questão racial e o preconceito fosse tão forte. (Miriam Chnaiderman, Anexos)

Como disse a diretora, o filme está mais circunscrito ao espaço escolar. Uma aluna (branca, não parece o nome) diz o tema principal do documentário: “Nós estamos aqui reunidos para falar do preconceito” (em *off*, a voz da professora Suzel): “das relações étnico-raciais dentro da escola”. Pois bem, como complemento do primeiro documentário de Miriam

Chnaiderman, *Você faz a diferença* explora mais especificamente o preconceito, a discriminação racial e o racismo nas escolas. O filme mostra o depoimento de professoras, professores, alunos e alunas sobre as relações étnico-raciais na escola, além de retratar alguns elementos da cultura afro-brasileira, do hip-hop nas escolas de Colina e de São Paulo. Além do que o filme mostra cenas de aula de professoras negras sobre a cultura negra e indígena.

O filme debate os seguintes assuntos:

- **situações cotidianas de preconceito e discriminação na escola e na sociedade:**

Relatos dos professores

A Professora Márcia: a colega professora não quis aceitar uma aluna negra como Maria, mãe de Jesus Cristo. A professora Márcia citou Nossa Senhora Aparecida (“santa negra”) para justificar a menina negra como mãe de Jesus. O curioso é que a professora e o documentário não questionaram o fato que estavam encenando um tema religioso católico na escola de forma quase que proselitista e sem nenhuma reflexão crítica.

A professora Maria Petronilha conta que, na faculdade, perguntavam para ela: ‘como é ser negro?’ Ela acha que os professores brancos são tratados de uma forma mais digna e educada do que os professores negros. “Em alguns lugares (algumas escolas), o preconceito prevalece”.

A Professora Cássia: era pobre, a professora era elitista e disse que sofreu preconceito de classe. No entanto, Cristiane, amiga dela, por ser pobre e negra, sofria mais do que Cássia. Ela e Cristiane foram vestidas de urubu na peça teatral infantil na escola.

A Professora Cássia contou o caso do “André negro” que recusado pela “coleguinha ruiva de olho azul”, dançou com outro coleguinha na festa junina, na quadrilha. A professora disse para a menina que ela não dançaria com ninguém a não ser com o André. Cássia diz: “O André assistiu a cena em que eu falava para a menina: você não vai dançar. Ele levantou a mão lá do fundo da sala e falou: ‘Professora, não compra esta briga, eu já estou tão acostumado com isso, não compra isso’”. A professora não acabou deixando a “menina ruiva” dançar com o outro colega branco, mas o André também não dançou com ninguém. Ela encerra: “eu sinto que eu não soube resolver a situação. Foi só um paliativo.”

A Professora Irene Izilda diz que é doloroso presenciar relatos de alunos sobre situações discriminatórias veladas e agressivas. Na escola, ela vivenciou apenas a linguagem do colonizador, a questão do descobrimento, dos colonizadores para os colonizados

A Professora Ione foi coordenadora pedagógica em uma escola onde uma professora não se dirigia a ela, a professora fingia que ela não existia (invisibilidade). Ela diz que a filha Aimée criou a técnica de esquecer as situações de preconceito e discriminação, mas ela, como mãe, não conseguia esquecer. A filha chorava dizendo que não queria voltar mais para a escola. Se a sociedade tem reservado as cozinhas como espaço para as mulheres negras

O Professor André é mostrado como um professor que tenta negar a presença do racismo: “eu tento levar o trabalho mostrando para eles que isso (o racismo) não existe porque no meu modo de pensar se a gente ficar falando você não deve discriminar, você não deve ter preconceito, você já está sendo preconceituoso. A gente tem que mostrar que não existe essa diferença já trabalhando sem debater naquele assunto. O GC pergunta ao professor: “Negar?” Todavia, por contraste à fala acima, o professor André trabalha a capoeira e o grupo maculelê (“dança afro indígena que foi criada pelos escravos”) com os seus alunos. Ele diz “dialetos africanos”. Em seguida, o filme mostra cenas do projeto de maculelê e capoeira na escola.

Relatos dos alunos e alunas

Laís Laura: conta uma história de racismo entre dois alunos: um garoto negro toca no ombro de uma menina branca e começam a discussão. A garota diz que o garoto não poderia tocar nela, pois ela não gostava de pessoas do “tipo dele”, da cor dele, ele poderia sujá-la.

Tamires: “é neguinha fedida, neguinha do Sarará, neguinha do cabelo ruim, neguinha não sei o que lá? Tudo é neguinha, sabe... tudo é por causa da cor”

Aimée Jovino: ela e sua mãe, Ione Jovino, contam sobre situações de preconceito e discriminação, relacionados ao cabelo, exclusão de atividades escolares, etc. “Cabelo negro é feio assim mesmo”, disse um “colega” de classe de Aimée, que relatava para a mãe sobre a omissão e silêncio do professores acerca das situações de racismo.

Maicon: ele chora na frente das câmeras ao relatar o processo de aquisição da padaria do pai dele e o preconceito dos vizinhos, frente ao êxito econômico do pai dele. Em seguida, o filme mostra a imagem de Maicon e um colega cantando um rap que denuncia o preconceito, discriminação racial e exclusão social. Maicon relata situações de preconceito que já sofreu, tais como ser xingado de “macaco”, etc O curioso é que, inocentemente, Maicon relata que chega na “dona Catia” e no “professor Renato”, os quais dão o conselho: “calma, não fique

bravo, deixa pra lá, para não xingar a pessoa, aí eu sento na cadeira e começo a fazer a minha lição, caso acontecer de novo ela fala para mim e ai vai indo...” O GC, quando ele diz xingar’: “pergunta deixa pra lá...?”

Marcelo “pra mim é bola para frente, eu não ligo para isso daí não”

Corina: relata que sente que os colegas negros começam a evitar contato físico, devido às situações de racismo que sofreram na vida.

Rodrigo: diz que muitos, por não ter cabeça ou não pensar direito, acabam revidando situações de racismo, ao invés de procurar seus direitos

Leandro: “quando você entra já começa: “a bicha preta já chegou!!!” olha lá... olha a Lacreia... Mas ela diz que não liga e ignora os xingamentos e humilhações.

João Vítor: relata a situação de racismo que sofreu na escola, “onde todo mundo é branco”. “Ai no dia de prova, estava eu e meu primo que somos os mais morenos. Aí chegamos lá e disseram: você não vai ganhar porque você é preto, você é negro”; ele chorou. “Na verdade, eu até xinguei eles ((risos da sala)). Aí eu falei: “sou preto, mas sou com orgulho.”

Gislaine: “o negro mesmo tem preconceito contra ele, tanto que a maioria das pessoas que foram falar aqui não falaram “raça negra”, falaram pele morena, as pessoas acostumaram a ser racistas”

Douglas: na sociedade, se você é negro, você tem que ser contador de rap ou cantador de pagodeiro

Luciara: quer fazer uma faculdade de Direito.

Juliana: conta uma situação de discriminação que ela chama de preconceito, um rapaz fez menção ao fato de os antepassados de um rapaz negro terem sido escravos e a situação econômica favorável do rapaz.

- **O Professor, a escola e o racismo**

Professora Elizabeth: “por parte assim do governo, eu acho bonito os projetos no papel, mas para que ele realmente aconteça, eles precisam realmente acreditar no projeto, e aplicar na escola, não adianta ficar fazendo esses trabalhos bonitos miraculosos lá longe, tem que se investir nas escolas. Ela continua: “é muita coisa em cima de um professor porque falta funcionário na escola, isso é preconceito contra a classe pobre, é um preconceito com os alunos da escola pública, com os professores que nós não temos o direito de ter nada direito”

Professora Maria Cristina: ao constar que os alunos estavam falando os palavrões de alguns raps, a escola resolveu estudar a cultura do hip hop mais a fundo, ao invés de aboli-la da escola. Os líderes locais do Hip Hop foram convidados para realizar uma reunião com os professores para discutir algumas ações para idealizar o projeto de Hip Hop (grafite, street dance, etc) na escola e aberto para a comunidade aos fins de semana. Em seguida, o filme mostra cenas do projeto na escola.

Professora Marina, Campinas: “eu trabalho o respeito e a igualdade com os alunos porque não é a cor da pele que insere (sic) a pessoa ser melhor ou pior que alguém.”

- **Possíveis saídas para o casamento entre negritude e escola**

Casa do Hip Hop, de Diadema

Wagner: diz sobre as diferenças de tonalidade e contexto entre chamamento de “neguinho”. Disse que não ligava, não podia fazer nada quando alguém o chamava de neguinho. Diz que se assumiu como negro depois que entrou para o Hip Hop.

Banks: fala sobre a abolição que não aconteceu. “O hip hop é uma força que serve para combater o preconceito e qualquer desigualdade”

Marcelo: fala sobre a abolição que não aconteceu, “a escravidão não acabou, ela mudou de forma, ela é uma escravidão econômica”. O hip hop precisa estar dentro da escola e estar em parceria com a escola. Ele relata que alguns diretores escolares que não querem o hip hop dentro da escola. “Tem diretor que entende que hip hop é mais uma ferramenta para educar”.

Joul: conta sobre o projeto de criar letras de hip hop com os temas e assuntos de cada disciplina, por exemplo, Química, História, etc, quando ele e seus colegas (Wagner e Tiago José) formaram o grupo “MateriaRap”, que tem a proposta de trabalhar nas escolas junto aos professores, pesquisando, como forma de incentivar a leitura e volta das crianças para a escola. Depois Tiago José canta um rap.

- **Mensagem do filme**

Parece que o filme deixa uma mensagem aos espectadores por meio da fala da professora Suzel:

- “45% dos brasileiros são negros, 55 milhões de pobres, destes 70% são negros, então como é que a gente pode sustentar o mito da democracia racial em um país como o Brasil.”

- “a questão racial é de primordial importância para a sociedade brasileira. Nós vivemos século ocultando o que não pode ser mais ocultado, silenciando o que precisa ser colocado para fora.”

- “às vezes, nós professores sentimos que o fardo é muito pesado, porque a sociedade coloca para a escola uma série de questões a serem resolvidas, tipo assim, ninguém deu conta, a escola vai dar.”

- “nós sabemos que a escola não pode tudo, mas ela pode muito, porque é difícil o jovem que não passe pela escola.”

- está na hora de a gente acordar. Então, esse momento aqui é especial por isso, é como se fosse o despertar, é como se fosse uma ruptura com o silêncio. E nós na sala de aula podemos fazer isso, lá casa é nossa, lá as portas estão abertas para o debate, eu costumo falar para os meus alunos, que lá nós somos amigos. E que a escola é uma instituição que está sempre de portas abertas não só para as coisas boas, para as feridas que precisam ser curadas.

- “nós queremos plantar a semente da mudança”

Amarrando: ato nº 2, dos materiais

Tendo em vista a descrição dos materiais (apostilas e filmes), até aqui neste momento, percebe-se que o Educando pretende instituir a educação multicultural na escola paulista. Os materiais trabalham em favor da interculturalidade, do hibridismo, da inter-relação entre diferentes grupos culturais e da articulação teórica entre questões de diferença, diversidade e desigualdade. Dada a ausência da discussão e o grau dos conflitos sociais e étnico-raciais na escola, os materiais trabalham com a idéia de que os professores, diretores, família e comunidade e alunos precisam reinventar a educação escolar. Sem dúvida, a escola possui dificuldades em aceitar a diferença e a diversidade, procurando silenciá-las, via homogeneização e padronização. A partir disso, os materiais convidam o leitor (das apostilas) e o espectador (dos filmes) a construir espaços para a diversidade, diferença e convivência de culturas, isto é, construir uma *sensibilidade cultural*. Os materiais condensam várias abordagens de multiculturalismo e questões étnico-raciais, optando pelo multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997) e a construção de sociedades multiculturais efetivas.

Para Wieviorka (2001), a questão da diferença pode ser interpretada sob o *triângulo da diferença*, segundo o qual temos a identidade coletiva (com as referências culturais e sociais do indivíduo e particularismos culturais), o indivíduo moderno (teoricamente livre,

pertence à globalização, a democracia e (pós-)modernidade); e o sujeito, que se refere à individualidade e ao singular. Da relação entre os elementos do triângulo, podemos ter:

- supervalorização da identidade coletiva: anulação do indivíduo e do sujeito; possíveis conseqüências: fanatismos e fundamentalismos de várias naturezas, a saber: nazismo, fascismo, neonazismo, homofobia, sexismo, racismo, etc
- supervalorização do indivíduo moderno: desvalorização das identidades coletivas e do sujeito, além da valorização do êxito social (portanto, dentro do modo de produção vigente); alguns fatores colaterais: individualismo, egoísmo social, *workaholic*, etc
- supervalorização do sujeito: potencializada pelo individualismo, acaba por provocar a desconsideração das identidades coletivas; alguns efeitos: narcisismo, depressão e outras patologias psíquicas, etc

Dessa maneira, para Wieviorka e também, de certa forma, para os filmes e as apostilas, o desafio reside justamente na construção de uma relação dialética e equilibrada entre os três elementos: identidade coletiva, indivíduo moderno e sujeito, de forma a garantir a sobrevivência do indivíduo e do grupo social nas sociedades (pós-) modernas.

O multiculturalismo pode ser lido a partir de três visões: a) “assimilacionismo” (segundo o qual o diferente precisa despir-se da sua cultura; processo presente na política de universalização ou democratização da escolarização), b) “diferencialismo” ou monoculturalismo plural (o diferente é mantido em separado da cultura predominante, que não deixa de existir; favorece a criação de apartheid socioculturais) e c) “interativismo” ou interculturalidade (“construção de sociedade democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”)(CANDAUI, 2008, p. 22); esta última visão possibilita o paralelo com o multiculturalismo crítico de McLaren (1997).

Os professores são atores sociais, sujeitos sócio-culturais, resultado dialético de fenômenos e realidades sócio-históricas. “Os professores exercem sua atividade e se constituem como tal em contextos sociais e históricos, dimensionados em estruturas, instituições e processos resultantes das escolhas e contingências da ação humana.” (TEIXEIRA, 2008, p. 181) O professorado é uma categoria social notadamente heterogênea, envolvendo pessoas vivas e reais – com atributos de gênero, cor, idade, visões de mundo, dentre outros (...) Neste sentido, existem professores e professores, professoras e professoras. Três ordens de singularização da condição de professor: relação professor-aluno, a instituição escolar e seus desdobramentos sobre a condição docente e a especificidade do tempo na vida do professor.

Os materiais representam anseios, proposições e acúmulo de demandas dos pesquisadores e militantes na temática. Evidentemente, assistindo e discutindo acerca dos filmes e lendo e estudando as apostilas, o professor e professora cursista do Educando teve condições de aprender e apreender vários aspectos da discussão étnico-racial e multicultural brasileira. A partir da descrição e análise dos materiais elaborados pela NEAB, as apostilas e os materiais, percebemos uma articulação de políticas de igualdade com políticas de identidade, como um dos principais pontos centrais da **concepção de formação docente do Programa São Paulo**, via processos de *negociação cultural* entre a cultura dominante racista e racialista e a cultura dominada e racializada. A concepção de formação do programa trabalha como a perspectiva de um anti-racismo que leva “em conta tanto a meta da construção da igualdade de oportunidades quanto à meta da atenção às particularidades culturais, ou seja, precisa ser ao mesmo tempo igualitarista e diferencialista” (COSTA, 2006, p. 217), conclusão sugerida, sobretudo, quando assistimos aos dois filmes. O *Educando* representa a

ação política anti-racista (...) no nível das instituições e das normas, no sentido de que, seja por meio de políticas de ação afirmativa, seja por meio da criação de mecanismos eficientes de criminalização do racismo, a norma universal da igualdade de oportunidades tenha de fato validade. (COSTA, 2006, p. 217-218)

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmo, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, idéias fugazes ou duradouras, como um amor... mas permanecem indelévels as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções.

(...) Esse passado não só não é o mesmo para todos como, para cada de um nós, sua lembrança modifica-se com o tempo: essas imagens mudam à medida que se transformam o saber e as ideologias, e à medida que muda, na sociedade, a função da História.

CAPÍTULO 3

O programa de formação *Educando*: uma análise sobre as concepções de formação contínua

Hoje está em tempo de se colocarem frente a frente todas essas representações porque, com a ampliação do mundo, sua unificação econômica e fragmentação política, o passado das sociedades é mais do que nunca um dos alvos do confronto entre Estados e Nações, entre culturas e etnias. Controlar o passado ajuda a dominar o presente e a legitimar tanto as dominações como as rebeldias.

Ora, são os poderes dominantes Estados, Igrejas, partidos políticos ou interesses privados que possuem ou financiam livros didáticos ou histórias em quadrinhos, filmes e programas de televisão. Cada vez mais eles entregam a cada um e a todos um passado uniforme. E surge a revolta entre aqueles cuja história é “proibida”. Amanhã, que Nação, que grupo humano poderá controlar sua própria história?

Marc Ferro, **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**, 1983.

O terceiro capítulo possui o objetivo de discutir os *métodos* empreendidos na formação dos professores e professoras do Estado de São Paulo. Os métodos de formação do Programa podem ser descritos como os encontros presenciais, os monitores, videoconferências e atividades de pesquisa. Os projetos de aplicação elaborados pelos professores serviram como planos de implementação de práticas pedagógicas de combate ao racismo nas escolas nas quais trabalhavam os professores cursistas. Aqui daremos destaque para os encontros presenciais mediados pelos monitores.

Os monitores

Chamados de “monitores”, os formadores ou professores conduziam todo o trabalho de formação presencial, de forma que, embora as apostilas tivessem que ser seguidas em todos os encontros, os monitores possuíam grande margem de manobra para acrescentar outros materiais de leitura e formação, como veremos logo a seguir com a fala de Lecy. As videoconferências eram ministradas por professores doutores que escreveram a apostila ou que coordenavam o curso, a saber: Valter Roberto Silvério, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Anete Abramowicz e Silva, Lucia Maria de Assunção Barbosa, Ione Jovino, etc. Os palestrantes abordavam os temas retratados nos encontros presenciais ou na apostila, procurando especificar ou aprofundar alguns assuntos sobre “africanidades” e discriminação racial. Como canais de atuação, o NEAB contou diretamente com a CENP e as Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, cujo principal agente social foram os Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATPs), agentes responsáveis pelo desenvolvimento dos projetos de aplicação dos professores, junto às suas respectivas escolas. Todavia, sem dúvida, o grande agente de conexão do *Educando* foram os monitores.

A monitora Lecy explica que o *Educando* possuía:

três dinâmica, três momentos distintos: 1) são as videoconferências que estão divididas entre aquelas que tem conteúdo disciplinar e aquelas que são normas como proceder no curso, e as outras eram a carga horária presencial que eram quatro horas presenciais e eles contavam com o tempo que a pessoa também deslocava. Eu lembro que diretoria considerava cinco ou seis horas por conta do deslocamento de ida e vinda de casa e certamente um número X de horas para eles lessem e fizessem atividades em casa porque eram recomendadas atividades e eles tinham que trazer essas atividades prontas, deveriam realizar certas atividades em sala de aula: algumas eram só de escrita e algumas eram de leitura e comentário

crítico. (...) As avaliações eram feitas em sala de aula no final de cada módulo. (...) Às vezes, tinha grupo que gravava, ficava a critério do monitor: tinham pessoas que gravavam em áudio, tinham pessoas que gravavam em escrita e também tinham avaliações teti-a-teti. (Anexos)

A monitora Lecy nasceu no estado do Espírito Santo, estudou sempre em escola pública, do primário ao Ensino Superior. Ela trabalhou dos 10 aos 20 anos no emprego doméstico, e quando chegou a São Paulo, residiu nas casas em que trabalhava. Fez cursinho pré-vestibular comunitário, prestou vestibular e ingressou na universidade com 20 anos, no curso de Ciências Sociais. Atualmente, ela termina o curso de Mestrado em Sociologia na USP. A mãe dela estudou até a 8ª série do Ginásio e o pai é “analfabeto”. A monitora tem um irmão e uma irmã que estudaram até o Ensino Médio. Ela conta sobre algumas situações em que sofreu constrangimento: “um é que eu tinha vergonha em dizer que eu trabalhava o dia inteiro, porque eles (os outros alunos) não trabalhavam (...) e o outro era que quando as criancinhas iam para (...) o piquenique, a gente (ela e os irmãos) não tinham dinheiro para ir (...) e quando um professor fez uma piada racista em sala: (...) “você sabe quando preto é gente?” aí os alunos diziam ‘não’... e aí ele dizia assim ‘quando alguém bate na porta e o preto diz que tá lá dentro fala ‘tem gente’...” Ela saiu da sala e ficou de fora da sala... Alguns colegas riram e outros ficaram sérios. Sobre a atitude dela, o professor comentou: “ah ela não gosta dessas conversas”; ela tinha 17 anos.

Com relação ao papel da família no processo de escolarização dela, “eles não tinham livros em casa, então isso era um lado desestimulante, mas tinha a escola perto, a gente ia para a escola”, onde ela (...) tinha o hábito de ler, pois sempre gostava de ler, nunca teve problemas com leitura.

Sobre a sua participação no Educando, Lecy explica: “eu acho que entrei no programa porque eu pesquisava relações raciais. Eu conhecia um grupo de pessoas que pesquisavam também, então um dos jovens que me indicou ele estava no programa. (...) O critério de seleção dessas pessoas foi (o fato de) serem pesquisadoras da área de relações raciais, porém não numa disciplina específica, então, você poderia ser de Sociologia, História, Pedagogia ou Geografia.” Havia estudantes, graduados e pós-graduandos de universidade como USP, UNESP, UNICAMP, PUC-SP e da própria UFSCar e ela se recorda de um rapaz da Universidade Metodista de São Paulo. Segundo Lecy, havia uma divisão mais ou menos igualitária de homens e mulheres, sendo que a maior parte de todos os monitores era negra. Da coordenação geral, havia mais mulheres e o professor Valter Silvério; “tinha uma

porcentagem equilibrada de pessoas negras e brancas na coordenação: “o Valter Silvério é negro, a Ione Jovino era negra, uma ou duas pessoas eram brancas, (...) a professora Anete.

Como era o trabalho de monitora do curso “São Paulo: educando pela diferença para a Igualdade”? O trabalho consistia basicamente:

os formadores iam pra São Carlos para ter uma capacitação com a Coordenação Geral. Esta, por sua vez, apresentava os módulos, a virtual mídia que fosse utilizada no curso e o projeto e diretriz de cada módulo; também avaliava-se os problemas daqueles que já tinham feito (...) Então, depois a gente recebia por e-mail todas as informações sobre qual diretoria nós iríamos participar, a gente deixava indicação de qual a gente tinha mais interesse, mas não necessariamente era respeitado por conta da distribuição pequena de monitores; também recebia imediatamente o valor das passagens e da hospedagem referente aquela diária. (...) A gente recebia o material didático que a coordenação trabalhava e que o projeto tinha, e nós também coletávamos informações adicionais: pensávamos oficinas específicas e aí ficava a critério da área do formador (ou monitor), ficava a critério pessoal, mas tinha uma diretriz mínima que era a apostila que todo mundo deveria cumprir... (Lecy, Anexos)

Segundo Lecy, os monitores e monitoras poderiam complementar o material básico (apostilas e filmes) “com outros textos, filmes, colagens, dinâmicas e (...) outras informações adicionais: indicações de leitura, música”, etc Ela disse que teve uma avaliação final, mas era feita com a equipe técnica de cada Diretoria de Ensino, dessa forma, não estava a cargo da monitoria.

Para ela o objetivo do Educando foi encontrar aplicabilidade para a lei “dez meia três nove”. Houve bons projetos de alguns, “principalmente, dos professores mais engajados, dos professores que já desenvolviam alguma atividade relativa à questão étnico-racial, (os quais) tinham um certo desempenho melhor”, visto que “já tinham alguma sensibilidade e já desenvolviam mesmo espontaneamente alguma atividade relativa a esta questão. Então esses projetos, de modo geral, eram incorporados: tinham professores que tinham visões de combinar projetos, pensar a questão ambiental junto com a questão racial, a questão indígena junto com a questão racial, então, tinham essas pessoas que já vinham com certos engajamentos em áreas conseguiram se desenvolver um pouco melhor do que aqueles que ainda estavam incipientes iniciando a questão...”

Lecy relata que não teve retorno sobre os projetos de aplicação, nem da implementação deles. Ela registrou que, “de vez em quando, alguns monitores desenvolveram projetos para além do programa, e, às vezes, sai algumas informações na internet que eles mesmos encaminham, (...) mas é muito raro”, revelou, enfática. Quanto à remuneração, ela

“era de acordo com o nível de escolaridade do monitor. (...) “Então, um doutor recebia quase dois mil reais para dar quatro aulas”

Os monitores eram pagos para executar a parte presencial do curso, isto é, tratar da formação “para a implementação da lei dez mil seiscentos e trinta e nove na rede estadual”. Quanto aos projetos dos professores de aplicação nas escolas, os monitores foram remunerados para auxiliar os professores na concepção e elaboração dos projetos, mas não para a implementação desses projetos nas escolas, o que deveria ser feito por iniciativa própria do professor, o qual, por sua vez, deveria multiplicar junto aos colegas, os conhecimentos adquiridos durante o programa de formação *Educando*. Lecy explica melhor: “quem seria o implementador do projeto nas escolas e na rede? Seriam os professores, os coordenadores pedagógicos, os ATPs, a Diretoria de Ensino. Então, esses elementos institucionais que seriam os responsáveis pela implementação efetiva, porque o nosso (monitores) papel era apenas a concepção, ajudar na concepção” do projeto de aplicação.

Como monitora, ela deu “aula na cidade de São Paulo”, na DE escolhida pela pesquisa, no primeiro semestre (portanto, Módulo I) de 2005, que foi o primeiro semestre que ela trabalhou. Depois ela trabalhou no segundo semestre de 2005, em Itapetininga, e depois, trabalhou dois módulos na DE de Guaratinguetá, primeiro e segundo semestres de 2006.

Qual a avaliação dela sobre o *Educando*? “O programa é uma iniciativa muito boa, muito interessante, acho que é um programa modelo para pensar a implementação da lei dez mil seiscentos e trinta e nove, com alguns problemas e equívocos, sobretudo, no que diz respeito à continuidade e a persistência do projeto. (...) Os profissionais são muito bem qualificados, o material didático era interessante, mas poderia ser mais sofisticado. Havia um problema muito sério que era quase que um modelo único para diferentes níveis de professores, (quando) poderia ter uma modalidade específica para o Ensino Médio e um aprofundamento maior sobre a história da África que não teve, mas o projeto (no sentido de idéia) inicial era apenas uma sensibilização. Então, o projeto deveria ser maior, uma formação mais ampla, com profundidade em alguns temas específicos de acordo com (...) áreas temáticas e, sobretudo, disciplinas, (...) focalizando uma modalidade de ensino, se é ensino fundamental ou se é ensino médio. Enfim, ele poderia ser mais aperfeiçoado no sentido de ser mais específico.

Quanto à Lei 10.639/03 e 11.645/08? Ela acha “que foi um projeto interessante a implementação da lei porque sem ela não teria adentrado aos currículos de forma universal a temática da questão racial e a revisão de todos os conteúdos e perspectivas desse tema.” Achou interessante a convergência entre a questão indígena e negra porque, na abrangência,

são similares, embora exista uma educação indígena em aldeias e regiões de aldeamento, mas é interessante que haja para a escola universal conhecimentos específicos sobre a história e culturas de diferentes povos indígenas que influenciaram a nação brasileira e a situação indígena e negra atual.

Para Lecy, “o professor tem um papel muito importante que é o papel de levar e trabalhar junto com os alunos o tema que a lei propõe e todas as leis educacionais propõem. Então, que acho que toda vez que tiver uma formação, o professor tem que ser focalizado assim como a estrutura escolar de maneira mais abrangente: os diretores, os coordenadores pedagógicos, a escola como uma comunidade inteira, mas o professor é realmente um veículo importante para acessar a escola e o conhecimento. (...) A educação é um bom investimento”, se não for para reduzir as desigualdades étnico-raciais.”, certamente para “transformar o comportamento e a visão das pessoas. Então, pelo menos, elas teriam um impacto sobre a discriminação e o preconceito de cor.”

Lecy acredita que a discussão étnico-racial tem avançado principalmente com a entrada dessa temática na escola,” no entanto, “ainda faltam livros didáticos mais aperfeiçoados, existe uma necessidade de divulgação desses livros, (...) está faltando (...) materiais paradidáticos e cada vez mais formações (...) para os professores” ou seja, ainda há a carência de “formação e de materiais escolares relativos a (...) temática” étnico-racial.

Lecy se considera classe baixa e negra, quanto ao pertencimento étnico-racial, embora seja classificada socialmente como parda.

A monitora Lecy emprestou a pasta de trabalhos que utilizou em Guaratinguetá e com os professores cursistas da DE. Na pasta de textos, além das apostilas do *Educando*, Lecy levava para trabalhar junto aos alunos alguns autores acadêmicos, como os textos “Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas”¹⁶(2003), de Luiz Gonçalves & Petronilha Silva, e o texto “Aprendizagem e Ensino das africanidades brasileiras”, da própria Petronilha Silva, no livro *Superando o Racismo na Escola* (2001), organizado por Kabengele Munanga. Nesses dois textos, temos conceitos e princípios fundamentais do embate intelectual contra o racismo e a discriminação no contexto educacional. A pluralidade cultural é contextualizada sob o prisma multiculturalismo, o qual exige, por sua natureza epistemológica, uma desconstrução de categorias hegemônica e historicamente predominantes na sintaxe escolar, pois segundo os autores (2003), a temática

¹⁶ GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, “Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas” *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p.109-123, jan/jun 2003.

da pluralidade cultural poderá ser tratada, nas escolas, com acepções que reificam discursos e atitudes preconceituosas e discriminatórias. Grande desafio para as escolas e para a formação inicial e contínua de professores!

Na pasta constavam letras de músicas, como África, de Sandra Peres, Paulo Tatit e Arnaldo Antunes, do Grupo Palavra Cantada. Na pasta estavam também alguns projetos finais de aplicação dos professores de Guaratinguetá. Não estavam os projetos da DE, pois Lecy não trabalhou no segundo Módulo na DE pesquisada. “Tema: Jongo”, este título está escrito na capa de um dos projetos de aplicação dos professores em Guaratinguetá. Gostaria de saber se foi aplicado e como... Mas fica para uma próxima oportunidade. O fato que nos interessa é que, segundo Elza, não temos notícias da aplicação efetiva de nenhum projeto na nossa DE, muito menos dos resultados. Além disso, constatamos o “velho e antigo” problema da geração e manutenção de documentação, isto é, as famosas fontes dos historiadores. Em uma reforma no prédio da DE, os projetos do *Educando* estão perdidos nos armários do prédio, além do que os professores que fizeram o curso deveriam ter uma cópia dos seus próprios projetos. Contudo, não tive acesso às listas dos professores que fizeram o curso.

Amarrando

Acerca da formação continuada, Alarcão (1996) afirma que encontramos conceitos fundamentais em muitos autores: a) formação contínua ou continuada; b) formação permanente ou educação permanente; c) treinamento em serviço. Em Portugal, a formação contínua passa a ser vista como direito profissional, complementação e atualização da formação inicial na perspectiva de educação permanente. De acordo com os decretos reguladores da formação contínua acima referidos, a formação contínua que se destina apenas a professores profissionalizados, do ensino público ou particular, pode revestir as seguintes modalidades:

- a) curso de formação;
- b) módulos de formação;
- c) frequência de disciplinas singulares no ensino superior;
- d) seminários;
- e) oficinas de formação;
- f) estágios;
- g) projetos;
- h) círculos de estudos.

Segundo Nunes (1996),

“As mudanças no currículo básico, nos ambientes escolares e na formação inicial de professores não exerceram ainda seu impacto sobre a identidade profissional e o recrutamento de professores. Os últimos anos foram palco de confrontações entre governo e professores, tendo os professores se recusado, por dois anos consecutivos, a procederem à aplicação dos exames criados pelo governo na reforma educacional de 1988. (...) Enquanto o governo enfatiza que tal publicação (resultados dos exames de qualificação) representa uma forma de prestação de contas ao público, os professores insistem nas distorções resultantes do procedimento. O professor tem, claramente, sido posto “na berlinda” pelo governo e tem, até o momento, lutado para preservar sua imagem profissional. O recrutamento de novos professores tem sido mantido possivelmente em função do nível de desemprego e pelo fato de que os salários ainda não são considerados defasados. No entanto, há receio de que a volta ao modelo professor-artesão vise, em última análise, a uma redução relativa nos salários, o que terminaria por influenciar a quantidade e o tipo de candidato que se dirige às instituições de formação de professores.” (p.108)

Quanto a este aspecto, podemos aproveitar para pensar acerca da lei 10.639/2003, a qual opera no campo do currículo, por consequência, uma formação de professores no que se refere à formação contínua, mas não atinge necessariamente, apenas pelo fato de ser uma legislação, a formação inicial e os ambientes escolares, dois componentes importantes para a efetivação de uma política pública de formação docente.

Como um caso para ajudar a pensar a proposta do *Educando*,

o treinamento em serviço (in-service Training – Inset) constitui, no Reino Unido, uma forma de atualização, e não uma forma de compensação por treinamento inicial insuficiente. A necessidade de um planejamento e apoio sistemático a programas de Inset foi reconhecida oficialmente em 1972, em relatório do DES que enfatizou que, diante das mudanças sociais e educacionais constantes, o Inset deveria tornar-se um meio crucial para a atualização dos professores e um espaço necessário para reflexão sobre a própria prática. As resoluções que regulamentam a formação inicial de professores indicam claramente a necessidade de Inset como relacionada ao comprometimento de qualquer profissional em desenvolver-se durante toda sua vida como profissional, em virtude das mudanças que inevitavelmente ocorrem com o tempo.” (NUNES, 1996, p.112)

Nos últimos vinte anos, o governo britânico começou a introduzir mudanças na formação inicial de professores, as quais encontraram resistências por parte das escolas e dos

professores tutores. A resistência resulta da forma como foi conduzido o processo de mudança:

“os professores e tutores, cujo trabalho era reconhecidamente de qualidade, foram alienados do processo, com a consequência de que as propostas de reformulação ou não representam ou não são percebidas como representando o aprimoramento de um trabalho que vinha sendo executado cuidadosamente. Por outro lado, há também oposição ao novo modelo de professor, não um profissional liberal competente, mas um artesão com uma lista de competências que o torna usuário do conhecimento: a identidade do professor está sendo mudada, sem que as consequências para a permanência dos professores e seus tutores na profissão e para o recrutamento de novos professores tenham sido discutidas. (NUNES, 1996, p.112)

Dentre as diversas tipologias e paradigmas construídos a respeito da formação contínua de professores - a saber: Zeichner (1983)¹⁷, Ferry¹⁸ (1983), Correia (1989)¹⁹ - , toma-se aqui como referência a tipologia construída por Lise Demailly (1990), uma vez que esta acaba por dar melhores subsídios analíticos ao presente projeto de pesquisa. Para Demailly, os modelos de formação contínua dividem-se em duas categorias: formais e informais. Enquanto as formações formais são constituídas por procedimentos padronizados, institucionais e desprovidos de contextualização espaço-temporal, as formações informais são fruto da interiorização de saberes e do saber-fazer (saber comportamental) adquiridos *em situação* e informalmente entre os próprios professores. A autora preocupa-se com o modelo formal, o qual é constituído por quatro tipos-ideais: a forma universitária, a forma escolar, a forma formativa-contratual e a forma interativa-reflexiva, além das formas mistas elaboradas a partir dos quatro modelos citados. “A forma universitária é o modelo no qual a relação simbólica formador-formando tem semelhanças com a que as *profissões liberais* mantém com o seus clientes”. (DEMAILLY, 1992, p.143) Este ensino tem um caráter personalista e necessariamente voluntário. A forma universitária tem por objetivo a transmissão do saber e da teoria.

De acordo com a forma escolar,

o ensino é organizado por um poder legítimo exterior aos professores: Igreja, Estado ou “Nação”. (...) Os professores (ou os formadores) têm de ensinar saberes que são definidos exteriormente num programa “oficial”, o lugar depositário da definição e da legitimidade dos programas, que pode ser o Estado ou os seus representantes hierárquicos (a autarquia, o estabelecimento de ensino, ou qualquer outra instância

¹⁷ ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: educa, 1983.

¹⁸ FERRY, G. *Le trajet de la Formation. Les Enseignants entre la Théorie et la Pratique..* Paris: Dunod, 1983.

¹⁹ CORREIA, J. A. *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições ASA, 1989.

legítima), mas em nenhum caso o professor ou os professores. (DEMAILLY, 1992, p.143)

Na forma escolar, o formador não pode ser considerado como pessoalmente responsável pelo programa e pelas posições que exprimem, pois ambos revelam uma relação institucional obrigatória a qual estão sujeitos. Segundo a autora, a forma escolar dispõe da *violência simbólica*²⁰ para transmitir o conjunto de saberes aos formandos.

Segundo a forma formativa-contratual, a formação “caracteriza-se por uma *negociação* (sob modalidades diversas) entre diferentes parceiros ligados por uma relação *contratual*²¹, do programa pretendido e das modalidades materiais e pedagógicas da aprendizagem.” (DEMAILLY, 1992, p.144).

E a forma interativa-reflexiva compreende as iniciativas ligadas à *resolução de problemas reais* dos professores, dentro do contexto de trabalho. O formador possui a responsabilidade de acompanhar projetos ou grupos de investigação-ação. Além disso, trata-se “de uma formação de tipo contratual (com o modelo precedente), mas com uma frágil delegação à instância formadora (o que diferencia do modelo ‘contratual’), a qual cuida da ‘fabricação coletiva de novos saberes durante a formação’” (DEMAILLY, 1992, p.145).

Ao analisar os termos e concepções sobre educação continuada (ou contínua), Alda Marin (1995) identifica algumas modalidades de formação contínua: a) reciclagem (reaproveitamento de habilidades); treinamento (aquisição de habilidades e competências); aperfeiçoamento (reformulação de práticas); capacitação (habilitação de atitudes ou idéias); educação permanente (processo prolongado durante toda a vida profissional); formação continuada (conversão e transmissão da formação no saber-fazer); educação continuada (formação *in loco*, mobiliza saberes como prática social no próprio local de trabalho). Educação permanente, formação continuada e educação continuada constituem-se modalidades muito próximas, em termos teóricos e práticos.

Embora os modelos de formação contínua de Demailly devam ser tomados como modelos teóricos de análise e não entendidos como modelos práticos de intervenção (Antonio Nóvoa, 2002), os modelos de Demailly são tomados como base teórica de análise das formas de socialização responsável pela produção da identidade almejada pela instituição formadora, no nosso caso, o NEAB/UFSCar.

Pois bem, neste sentido, já podemos lançar a segunda **concepção de formação docente do Programa São Paulo**: trata-se de por um lado, uma fusão entre as modalidades

²⁰ BOURDIEU, Pierre. *La reproduction*. Paris: Éditions de Minuit, 1971

²¹ Esta relação pode acontecer entre o formador e o formando, entre a estrutura de formação e o formando, entre a estrutura e uma instituição, entre outros tipos.

de educação permanente, formação continuada e educação continuada, e, por outro lado, uma fusão entre a concepção formativa-escolar, forma universitária e a formativa-contratual. Apesar de percebermos uma intenção em construir uma formação mais “interativa-reflexiva”, ou seja, a resolução de problemas reais dos professores por meio de projetos ou grupos de investigação-ação, mesmo que fora do contexto de trabalho, verificamos uma limitação estrutural encontrada pelo NEAB, muito bem representada pelo depoimento de Elza, que foi ATP que cuidou da realização do *Educando* junto à DE:

a rede é imensa, então, a limitação foi o tamanho da rede. A diversidade é muito grande, cada nicho tem as suas necessidades e demandas. Não é em todo nicho de que você consegue entrar. A gente tem essa necessidade, ou vício sei lá, de trabalhar de uma forma centralizada, como forma de ter controle das coisas. Mas esses centros precisam ser melhor distribuídos, porque se não a gente não vai conseguir atender a todas as emergências, isso é uma limitação da própria rede. (Anexos)

Nóvoa (2002) observa que a forma interativa-reflexiva é a melhor forma de conceber “uma formação contínua que contribua para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente” (p.55), embora ressalte que as formações de professores por competências ou os modelos universitários e escolares sejam mais eficientes a curto prazo. No entanto, os modelos escolares e universitários “tendem a reproduzir as realidades educacionais existentes, dificultando o trabalho de invenção (e de produção) de uma “nova” escola e de um “novo” professor.

Os Professores

Ao chegar na ponta do processo encontramos o professor. Embora não seja principal objetivo de minha pesquisa, entrevistei a professora Fabiana para balizar como foi a recepção do curso por parte dos professores. Antes disso, a partir dos questionários de Avaliação dos professores da mesma DE que tomamos como “estudo de caso”, a mesma de nossa DE, procuramos situar o perfil do professor da rede pública que trabalha na rede estadual e que recebe os cursos de formação contínua de professores. Como tratamento qualitativo, selecionei 5 questionários do total de 55 de cada DE.

Quanto ao sexo, mais um comprovação da “feminização” do ensino: cinco mulheres e um homem recebeu a formação do *Educando*. Quanto à idade dos professores, a média de idade é 41,2 anos. No que tange a auto-classificação de cor ou raça: um professor branco, uma professora branca e três professoras pardas. Quanto a avaliação da apostila, do trabalho dos professores e monitores, do trabalho dos ATPs e a própria participação do cursista, podemos

perceber, por meio dos quadros 1, 2, 3 e 4, que os cursistas saíram com uma imagem positiva quanto à qualidade do curso e sua própria participação.

Quadro 1 - Como avalia a apostila recebida?

Conceito	Total
ótima	4
boa	1
média	
ruim	
péssima	

Quadro 2 - Como avalia o trabalho dos professores/monitores?

Conceito	Total
Ótimo	3
Bom	2
Médio	
Ruim	
péssimo	

Quadro 3 - Como avalia o trabalho dos ATPs?

Conceito	Total
ótimo	3
bom	2
médio	
ruim	
péssimo	

Quadro 4 - Como avalia a sua participação?

Conceito	Total
ótima	1
boa	4
média	
ruim	
péssima	

Quanto à correspondência de expectativas dos cursistas, o curso atendeu moderadamente a maioria deles, três professoras (quadro 5). Já em relação ao quadro 6, podemos verificar que o *Educando* atinge o seu objetivo, concluindo seu trajeto, ou projeto (de projétil) de fabricação da identidade de “professor multicultural, uma vez que a maioria afirma que o curso teve impacto sobre a sua prática social e/ou pedagógica. Segundo o quadro 7, três professores acessaram o site do *Educando*.

Quadro 5 - Em relação às expectativas apontadas por você no questionário do primeiro módulo, você acha que o curso, neste 2º módulo:

atendeu plenamente	2
atendeu moderadamente	3
não atendeu	

Quadro 6 - O curso recebido teve algum impacto na sua prática social e/ou pedagógica.

muito	4
médio	1
nenhum	

Quadro 7- Você já acessou o site do Programa (www.ufscar.br/~neab)?

Sim	3
Não	2

A professora Fabiana

A professora Fabiana nasceu na cidade de São Paulo, possui Ensino Superior Completo e é formada Pedagogia e Artes, estudou em escola do Itaim Paulista e São Miguel Paulista, bairro distrital do município de São Paulo. Fez graduação em Artes na Universidade de Mogi das Cruzes – UMC. “Desde pequena”, Fabiana queria ser professora, tarefa “bastante árdua, mas é bom quando você gosta” do que faz, segundo a professora. O pai era mecânico e estudou até a quarta série do antigo primário. Segundo ela, o pai “tinha um perfil cultural muito bom e raro, gostava de música, dança, teatro, cinema”, principalmente para os “padrões de vida dele”. O pai acabou por influenciar na trajetória educacional de Fabiana. Após ter sete filhos, a mãe dela ela tentou voltar à escola antigamente no MOBREAL, mas não conseguiu prosseguir com os estudos. Fabiana possui dois filhos, um de treze e o outro de dois anos e sete meses; os dois frequentam escola particular.

Fabiana conta que teve vários professores importantes durante a sua trajetória escolar, dentre elas, teve aula com a Helena, professora “inesquecível” da “terceira série primária também na (escola municipal) Pasquale. Ela era uma pessoa muito amada. Ela incentivava muito a gente a estudar, principalmente, as pessoas que eram negras, porque o negro tinha muito pouco valor naquele tempo.” Quem era mais valorizado eram aqueles alunos e professores “do olho azul, do cabelinho liso” e a gente (negros e negras) era assim esquecidinha”. “Ela (professora Helena) ela era uma professora negra também e ela sempre incentivava a gente: ‘vocês tem que estudar, vocês tem que pensar lá na frente, na profissão de vocês, hoje eu estou dando aula, amanhã eu não estarei mais dando aula para vocês’ “E fui estudando, estudando, estudando, quando, para a minha surpresa, que um dia eu fui trabalhar numa escola aqui próxima” e quem estava lá: a professora Helena, “aí eu conversei bastante com ela”. Fabiana encerra sobre a professora Helena: “foi uma pessoa que marcou bastante”.

Ao ser questionada sobre algum episódio em que ela tenha sofrido racismo, ela conta que nunca se sentiu excluída, e que nunca se sentiu diminuída em virtude da cor dela. “E sabe, eu acho assim que a gente tem que ser inteligente, com a inteligência você vai em qualquer canto, você bate de frente com qualquer um, você tem que ser educado. (...) E você tem que estudar, estar por dentro das coisas, estar por dentro das leis, estar por dentro das mudanças, embora, às vezes, não dê tempo (...)” Consonante ao seu discurso, Fabiana diz que percebe poucos conflitos em sala de aula. Para ela, existe mais a “questão da auto-estima” dos alunos: “eu vejo que aqui a gente tem tanto aluno negro lindo, eu falo para eles: ‘vocês são tão bonitos, vocês são tão lindos’, mas parece que já é dele mesmo. Acho que ele (o aluno) acha: ‘eu sou pobre, eu sou negro, não preciso estudar, não preciso vencer, eu não preciso ir à luta, então, se eu fizer, está feito e se também não fizer, eu não estou nem aí’”. Segundo ela, com relação aos alunos brancos, quando estes não querem ir é porque não querem ir mesmo”, mas quanto aos negros, ela vê que se trata de uma questão de “auto-estima”.

Ela diz que,

“às vezes, a gente senta com eles, conversa e fala para que eles possam pensar lá na frente, às vezes, eu trabalho, na minha aula, os negros famosos, eu trabalho muito com eles isso. (...) “Eu trabalho (...) as modelos famosas, os jogadores famosos, os médicos negros famosos, eu citei até o caso daquele negro que se formou e foi morto quando acho que...” (Ela se referiu ao dentista negro Flávio Ferreira Sant'Ana, assassinado por policiais militares, em 2004, na cidade de São Paulo, “após ter sido supostamente confundido com um assaltante”. (Folha, 2009) <http://www1.folha.uol.com.br/foha/cotidiano/ult95u507731.shtml>).

Em suas aulas, Fabiana trabalha o filme *Basquiat* (EUA, 1996, 106 minutos), que narra a biografia do artista plástico negro estadunidense Jean-Michel Basquiat (1960-1988), nascido no Brooklyn. A professora de artes ainda relata que tenta trabalhar o problema de drogas, sobretudo, no Ensino Médio. Ela procurou conversar com eles e começou a trabalhar essa questão do Basquiat, o qual morreria de *overdose* de drogas em 1988. Depois alguns alunos quiseram comprar o filme.

A professora começou a lembrar aos poucos do curso. Lembrou da escola onde eram fornecidas as formações aos professores da DE: Escola Estadual D. Lembrou que o curso foi sobre a aplicação da lei “dez mil e pouco”. Então, “eu acho que os cursos são muito rápidos, eles precisavam ter um aprofundamento” Segundo a professora Fabiana, o curso do *Educando* “foi bom, (...) ajudou porque eu já venho trabalhando essas questões com os alunos há muito tempo, (...) acrescentou, não tive dificuldade nenhuma, (...) mas eu acho que eles (os cursos) tem que ser mais longos, (...) eles (a SEE e a DE) mandam o curso assim muito rápido e depois não dão seqüência e você quer ver o pior de tudo, (quando) troca de governo, quando trocou de governo, acabou esse curso. (...) Esse curso mesmo sumiu ninguém falou mais. (...)” Segundo ela, o material sobre a Lei 10.639/2003 chegou apenas na época do curso. Ela não sabe se a escola recebe os dois filmes do programa de formação: “Isso, Aquilo e Aquilo Outro” e “Você faz a diferença”. (...) Sobre a apostila, os vídeos, as palestra (videoconferências), a atuação dos monitores, a professora Fabiana achou “bom, é muito bom”, mas o único problema para ela foi a seqüência do programa que não teve. Ela acha que todo curso deveriam ter seqüência. Ela conta que nunca discutiu sobre a questão étnico-racial e a história e cultura afro-brasileira na faculdade, na sua formação inicial: “nunca falaram, nada de arte africana, nada”.

Desdobramentos: parte 1, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo

A **Proposta Curricular do Estado de São Paulo** foi lançada em 2008, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, na então gestão da ex-secretaria da Educação Maria Helena Guimarães Castro. Presente atualmente (2010) nas escolas, a proposta curricular foi implementada de forma imediata, sem período de transição com os livros didáticos, em todas as escolas da rede pública do Estado de São Paulo. Vale lembrar que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi lançada dois anos após o término oficial do *Educando*, em 2006.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi dividida em áreas:

- a) Ciências da Natureza e suas tecnologias: Biologia, Física e Química
- b) Matemática
- c) Ciências Humanas e suas Tecnologias: Filosofia, Geografia, História, Psicologia e Sociologia
- d) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (LEM), Arte e Educação Física.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo está estruturada nos seguintes princípios: a escola que também aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como referência; prioridade para a competência da leitura e da escrita; articulação das competências para aprender; articulação com o mundo do trabalho.

A partir dos resultados do SAEB (hoje Prova Brasil), do Enem e de outras avaliações realizadas em 2007, o Governo do Estado de São Paulo elaborou **10 metas para a educação** paulista, a serem conquistadas até 2010. Para isso, propôs uma ação integrada e articulada, cujo objetivo era organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. A chamada Proposta Curricular criou uma base curricular comum para toda a rede de ensino estadual. No começo de 2008, a Secretaria elaborou o Jornal do Aluno para toda a rede estadual paulista. Durante 42 dias, os alunos fizeram uma recuperação pontual em português e matemática que englobou o material e a Revista do Professor, rebatizada posteriormente de Caderno do Professor. Depois desse período, os cerca de 3,6 milhões de estudantes que participaram do projeto foram avaliados. Os que ainda necessitavam de reforço, continuaram em processo de recuperação no contraturno. O Caderno do Professor é distribuído para todo o corpo docente da rede pública de ensino. São quatro volumes no ano, um por bimestre, para todas as disciplinas. O material foi elaborado com sequências didáticas e sugestões de trabalho, nas quais o professor pode se basear para que desenvolva o conteúdo previsto. (Fonte:

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>)

A propósito das dez metas do novo Plano Estadual de Educação, a saber:

- 1 - Todos alunos de 8 anos plenamente alfabetizados;
- 2 - Redução de 50 % das taxas de reprovação da 8ª série;
- 3 - Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
- 4 - Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos ciclos (2 a , 4 a e 8 a séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio);
- 5 - Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais;
- 6 - Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante;
- 7 - Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1 a . a 4 a . séries);
- 8 - Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrado em todas as 5.300 escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as DEs; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema;
- 9 - Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados;
- 10 - Programa de obras e infraestrutura física das escolas: garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas, para atender a demanda dos alunos com deficiência; construção de 74 novas unidades, reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula); extinção das salas com padrão Nakamura); recuperação e cobertura de quadras de esportes; implantação de circuito interno de TV para melhorar a segurança em escolas da Grande São Paulo; 100 % das escolas com laboratórios de informática e de ciência; 100% das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia; atualização e informatização do acervo de todas as bibliotecas das 5.300 escolas.

(Secretaria da Educação, 2007)

Salta aos olhos o tom “economocista” do decálogo educacional da Secretaria de Educação, deixando de lado aspectos fundamentais relacionados à discussão sobre a diversidade, diferença e cultura no espaço escolar. Das metas, a única menção relacionada à questão das diferenças, refere-se à “garantia de condições de acessibilidade em 50% das

escolas”, embora, como quase em todo plano de metas, não se mencione o modo de realização e financiamento da referida meta.

De acordo com os temas da disciplina de História da Proposta Curricular (Anexos), podemos constatar a predominância de temas eurocêntricos e homogeneizantes, com o registro de poucos “temas ou abordagens multiculturais” em alguns semestres de algumas séries dos 11 anos de escolarização previstos pelos Cadernos (na verdade, apostilas) da *Proposta Curricular*: “Movimentos sociais e políticos na América Latina e Brasil nas décadas de 1950 e 1960” (tema do 3º bimestre da 3ª série do Ensino Médio) ou “A emergência dos movimentos de defesa dos direitos civis no Brasil contemporâneo, diferentes contribuições: gênero, etnia e religiões” (tema do 4º bimestre da 3ª série do Ensino Médio). A título de exemplo, tomemos o tema do 4º bimestre da 3ª série do Ensino Médio, sobre os movimentos sociais. Ao analisar os Cadernos do Aluno e do Professor em busca de referências específicas à temática étnico-racial, identificamos o único trecho do Caderno do Professor e do Caderno do Aluno:

Durante a redemocratização, o restabelecimento do direito de expressão política, combinado à crise social e econômica da década de 1980, impulsionou o surgimento de diversos grupos de reivindicação popular. Além dos movimentos já citados, relacionam-se a tal contexto a formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, e o **Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra (Codene)**, em 1984, entre outros. (São Paulo. Secretaria da Educação, 2009, p. 22 e p.18)

Na Proposta Curricular de História, constatamos em fartura referências à cultura ou cultural, tais como: “diversidade sociocultural” (p.20), “patrimônio cultural” (p.36), “objeto cultural” (p.37), “o currículo como espaço de cultura” (p.13), etc. Torna-se importante salientar que o conteúdo do texto das Propostas Curriculares são idênticos para todas as disciplinas até a página 39 ou 40, alterando o conteúdo a partir das próximas páginas, de acordo com a disciplina: História, Geografia, etc. No que tange à questão racial, o único termo aparece²² o termo “racialismo” (p.50), em um tema do 1º bimestre da 3ª série do Ensino Médio, no qual encontramos também o termo “etnia”, que, por sua vez, aparece como tema do 4º bimestre (São Paulo, 2009). Isto é, as únicas referências à questão racial aparecem

²² Utilizamos a ferramenta “busca”, “localizar” ou “pesquisar” do software Adobe Reader (arquivos com extensão “.pdf”).

timidamente apenas no último ano do Ensino Médio e da escolarização dos alunos e alunas da rede estadual paulista, confirmando a ausência da questão racial ao longo de todo o conteúdo curricular do Ensino Fundamental. Contudo, paradoxalmente, o termo “escravidão” pode ser encontrado duas vezes nos temas da 7ª série do Ensino Fundamental, no 4º bimestre (página 46), e nos temas da 1ª série do Ensino Médio, no 1º bimestre (página 48), da Proposta Curricular de História; a palavra “escravo” não aparece no texto. Na página 42, encontramos a trecho:

Quem trabalha com História sabe – ou deveria saber – que seus julgamentos são inócuos, não produzindo quaisquer efeitos sobre os tempos passados. Em outras palavras, é claro que é importante denunciar a violência genocida da conquista da América, da escravização de **negros** e **índios**, das fogueiras da Inquisição, das guerras e bombardeios, das práticas de racismo, mas nenhum desses temas irá devolver a vida e a dignidade usurpadas de milhões e milhões de pessoas, ao longo dos séculos. No entanto, é recomendável cautela na hora de produzir conclusões e generalizações, pois elas podem levar o aluno a entender que todos os portugueses e espanhóis foram – ou são – favoráveis às práticas de extermínio e genocídio, assim como todos os brancos admitiram – ou admitem – a escravização dos semelhantes, ou que a vontade de queimar mulheres como supostas bruxas ou desintegrar pessoas com bombardeios integre, desde sempre – e para sempre –, o caráter das autoridades da igreja ou dos norte-americanos, em seu conjunto. (São Paulo, 2008, p.42)

Ironicamente, a presença dos termos “negro” e índio (de forma solitária na página 42) estão associadas à palavra “escravização”. A expressão “indígenas” é encontrado duas vezes apenas no quadro temático do 3º bimestre da 6ª série do Ensino Fundamental. Apesar de que, no Caderno do Aluno e do Professor, temos a citação ao “Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra”, constatamos a ausência da expressão “movimento negro” ou “movimento social negro”, no singular ou plural. Já a palavra “áfrica” e “africanos(as)” é encontrada o 2º bimestre da 5ª série (página 44); no 3º e 4º bimestres da 6ª série (página 45); no 3º bimestre da 8ª série (página 47); duas vezes no 4º bimestre da 1ª série do Ensino Médio (página 48). Por fim, fizemos esta pequena análise das citações das palavras,

sem entrar no mérito do modo e grau em que a Proposta trabalha os conteúdos relacionados às expressões, termos e palavras, para indicar a (quase) ausência efetiva da discussão (teórica e política) das questões étnico-raciais, sejam elas indígenas ou negras, na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, não alterando (ou regredindo...) no debate referente às desigualdades históricas sócio-raciais. Além disso, percebe-se uma leitura cultural essencialista dos fatos e acontecimentos históricos, ocultando até mesmo a questão da diferenças sociais e mais ainda dos aspectos raciais e étnicos.

Tanto sob a análise das “Dez metas do novo Plano Estadual de Educação”, bem como acerca da discussão sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, percebemos a ocorrência de ruídos e interrupções de ordem prática, pragmática e simbólica, identificados nas políticas curriculares universalistas, que impedem, ou melhor, dificultam o desenvolvimento de identidades profissionais (talvez ethos, ou remotamente habitus) capazes de refletir e construir práticas pedagógicas (e didáticas) que consideram e respeitem o direito à diferença e a igualdade plena e real de condições de aprendizagem e convivência no espaço educativo formal (escolar) e informal.

Desdobramentos: parte 2, os Planos de Gestão

Quanto ao segundo aspecto dos desdobramentos, abordo os Planos de Gestão, do Quadriênio 2007-2010, de quatro escolas estaduais (E.E.): Escola A (criada em 1969), Escola B (criada em 1991), Escola C (criada em 1970) e Escola D (criada em 1982). Os Planos de Gestão possuem fundamento legal no Artigo 144 do Decreto 7.510 de 29/02/1976.

Ao observar as datas do quadriênio, o leitor pode reparar que, portanto, os Planos de Gestão são logo após o término do *Educando*, em 2006. Vamos à transcrição e descrição dos Planos de Gestão, em busca de algum rastro do nosso projétil. Os Planos de Gestão foram consultados na DE-SEE.

“Escola A

Organização dos alunos

A EE A foi reorganizada em 2002 passando de 4 horas para 5 horas, funcionando com dois turnos diurnos. Sendo o primeiro turno das 07:00 às 12:00 e o segundo turno das 13:00 às 18:00 com CICLO I. Os alunos estão divididos em faixas etárias de 7 a 11 anos, para o Ciclo I. Os alunos com defasagem de idade são reclassificados. Possuímos uma sala de Educação Especial (DM).

Caracterização da Clientela

“A Escola Estadual A, (sic) está localizada num bairro carente e oferece pouca opção de lazer e entretenimento. A maioria dos alunos não possuem (sic) acesso à informática, devido as condições financeiras, pois muitas dessas famílias apresentam renda entre 1 e 3 salários mínimos, sendo que algumas famílias não apresentam renda fixa.

Percebe-se que a comunidade é oriunda de outras regiões e que possuem pouca escolaridade, constituindo-se de uma população evangélica e católica.

Uma parcela dos alunos não moram com os pais e sim com os parentes.

A escola torna-se um ponto de referência para a comunidade, que abre seus espaços para diversos fins. A escola também fornece materiais escolares para os alunos mais necessitados.”

Temário para HTPC

Nenhuma discussão sobre questão étnico-racial. As discussões estão concentradas em temas como: Informações gerais, Estudando Legislação, Revendo metas, Conselho de Classe, etc.

Proposta de Trabalho

- **Projetos de Sensibilidade**

- Recreação/Excursões;
- Projeto de conscientização envolvendo toda a comunidade escolar;
- Tornar a escola um local mais atrativo;
- Trazer maior número de pais as reuniões;
- Orientar os pais sobre seu compromisso diante das necessidades do filho
- Execução de projetos: Hora da Leitura, Datas Comemorativas, Projeto Semana da Alimentação (educação alimentar), Projeto Semana do meio Ambiente

Avaliação de projetos pela Secretaria da Educação: Projeto Alfa; Projeto Ler e Escrever; Recuperação de CICLO; Escola da família; Projeto Inclusão. Os projetos especiais da Secretaria da Educação que foram implantados em nossa Unidade Escolar, obtiveram resultados satisfatórios na medida que possibilitam recuperar os alunos com defasagem, de idade e rendimento.

Dados

Resultado no SARESP: satisfatório, com Muito Bom como porcentagem maior

Índice de frequência: acima de 87%

Escola B

A. Avaliação do trabalho desenvolvido pela escola:

Avaliando o resultado educacional de 2006, comparado ao resultado de 2005 pudemos observar pontos positivos e negativos elencados abaixo:

Pontos positivos	Pontos negativos
Diminuição da evasão educacional na 5 ^a , 7 ^a e 2 ^o ano do EM	Aumento da reprovação na 5 ^a , 6 ^a , 8 ^a e 1 ^o
Diminuição da retenção na 7 ^a , 1 ^o , 2 ^o e 3 ^o	Aumento das transferências no 1 ^o ano do EM
Diminuição das transferências na 5 ^a , 6 ^a , 7 ^a e 8 ^a	Aumento da evasão no 1 ^o e 3 ^o

C- Identificação junto aos alunos das razões da frequência irregular às aulas. (medidas adotadas para regularizar a frequência/falta)

“Os alunos faltaram por diversos motivos: doença própria ou de familiar; mercado de trabalho; gravidez precoce. Será oferecida compensação de ausências a todos os alunos.”

Alguns comentários

Como podemos ver, por vários motivos, principalmente, pela questão de políticas públicas, a escola ainda está tentando resolver a pauta da universalização escolar, de forma que a preocupação com a qualidade da educação acaba por ficar em segundo plano. Com certeza, a discussão sobre diferença, igualdade e diversidade encontra-se no plano da universalização do ensino (“toda criança na escola”), mas, sem dúvida, encontra-se no âmbito da qualidade da educação escolar.

2. Gestão Participativa

- Utilização dos dados para melhorar o atendimento dessas expectativas:

Os dados do SARESP 2005, ENEM 2006 e índices de aprovação, reprovação e evasão escolar foram computados e analisados identificando a defasagem dos educandos no global e utilizados para a melhoria do processo ensino aprendizagem procurando atender as expectativas de toda comunidade escolar. As estratégias fundamentais para participação e mobilização de pessoas seguem abaixo, dentre várias possíveis: Saber ouvir todas as opiniões; estar atento às solicitações da comunidade; garantir a palavra a todos; respeitar as decisões tomadas em grupo; destacar a importância da integração entre pessoas; ressaltar a importância da comunidade na identidade da unidade escolar.

Sobre HTPC:

- “Reuniões de HTPC e outras reuniões voltadas a atualização e reflexão sobre a ação educativa de seus profissionais realizadas durante todo o ano.” (...)
- “Reflexões a respeito dos problemas encontrados em sala de aula em relação ao ensino aprendizagem que resultaram em mudanças de comportamentos favoráveis ao professor, ao aluno e a gestão.”

No Planejamento do HTPC 2007, encontramos uma discussão sobre “educação inclusiva” para o mês de junho, mas não encontramos nada específico sobre a questão étnico-racial brasileira.

Dentre os projetos da escola, encontramos: Sabadania; Identidade: um nome, depois uma grande história”: escolha do nome da Biblioteca; biblioteca; Sala de vídeo; sala de leitura; comemoração cívica; dias das mães.

Projetos da Secretaria de Estado da Educação: Merenda escolar; Projeto de recuperação e reforço

Escola C

Caracterização da Clientela

“A clientela escolar é composta por vários alunos de vários níveis sociais, sobressaindo-se os filhos de trabalhadores braçais, assalariados ou não, da construção civil, posseiros de terrenos nos arredores da U.E. e filhos de operários de pequenas e médias empresas, bem como filhos de vendedores ambulantes em sua maioria de baixa renda, sendo a grande maioria nascida em São Paulo, porém seus pais são migrantes do norte e nordeste do

país; a maioria dos alunos também ficam (sic) grande parte do dia sozinhos (sic), necessitam de que duas ou mais pessoas se encarreguem das despesas da casa, desta forma, notamos que a escola tem sido para estes alunos um ponto de referência constante, na qual temos a preocupação de realizar o nosso papel social e os muitos outros que nos foi incumbido, mediante a necessidade de suprir a ausência da educação familiar preventiva.”

Conteúdo organizado para o desenvolvimento do projeto

Algumas Concepções: Jean Piaget; Lev Semenovitch Vigotsky; Henry Wallon; Burrhus Frederic Skinner; Carl Ransom Rogers; Édouard Claperède;

Algumas Concepções Sociológicas: Emile Durkheim; Antonio Gramsci; Louis Althusser; Henry Giroux.

Algumas Concepções Filosóficas: Sócrates; Platão; Aristóteles; Jan Amos Komensky; Jean-Jacques Rousseau; John Dewey; Paulo Freire; Tomaz Tadeu da Silva.

Planejamento do HTPC de novembro de 2007:

- Em busca de uma nova sociologia da educação e a construção de um currículo social e sem interesses econômicos e políticos. (Michael Apple);
- Os documentos de identidade social na desconceitualização (sic) curricular, na busca pelo retrato de identificação cultural da escola e da comunidade. (Tomaz Tadeu da Silva)
- As esferas da política cultural do currículo como libertação e emancipação das classes desfavorecidas e neste conceito o relato de esfera pública, intelectuais transformadores e voz subjetiva e coletiva do oprimido. (Henry Giroux)

A escola anexou a parte de “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual” dos PCNs: “O tema da Pluralidade Cultural busca contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural.”

Escola D

Nossa visão de educação

Nós temos como meta em nossa Unidade Escolar respeitar nossos alunos como seres humanos e como pessoa, independente de sua raça, cor ou credo, temos a visão de que a Educação só será plena no momento em que acreditarmos tanto nas crianças como nos jovens em geral de nossa sociedade e principalmente de nossa comunidade.

Como Líder e Gestora tenho uma visão ampla da sociedade em que vivemos, por isso preso (sic) pelos projetos de nossa ESCOLA e pelos meus liderados, provocando neles a visão e a esperança de um mundo melhor e mais justo, pois quando a educação mudar, mudarão muitas coisas em nosso país e em nossa sociedade como um todo.

O trabalho pedagógico e coletivo regada (sic) por uma boa liderança ou gestão, fará a diferença e obviamente em nossa sociedade.

Com isso garantiremos o cumprimento de nossa PROPOSTA PEDAGÓGICA e assim o bem estar de nossos Funcionários, Educadores e Educandos.

EQUIPE GESTORA DA U.E:

- **Participação dos alunos**

A escola possui o Grêmio Estudantil – Chapa 2007

- **Projetos Desenvolvidos na escola - 2007:**

- Projeto Viver e Conviver – 2005: visita a três asilos. Inclusão do idoso
- Projeto Meio Ambiente
- Projeto Eu e o outro na construção da cidadania: identidade nacional, tema: “trabalho”
- Projeto Leitura (um espaço de vivência): conto de fábulas
- Projeto Horticultura
- Projeto Makiguti em ação (artesanato)
- Projeto Festa Junina
- Projeto Alfa (Recuperação Paralela)
- Projeto “A arte da dança na Educação - sapatilhas na escola”
- Projeto “Canto Coral”
- Projeto “Época na Educação”: interpretação de notícias de revistas
- Projeto Religião “Deus Existe”
- Projeto “Jogos Esportivos Inter-classes”
- Projeto Inclusão: alunos com necessidades especiais

- **Projetos Especiais da Secretaria Estadual da Educação:**

Durante o ano de 2007, a Escola desenvolverá os seguintes Projetos Especiais da Secretaria do Estado da Educação:

- Frente de Trabalho;
- PROERD;

- Recuperação Paralela;
- Recuperação de Ciclo;

Destaque:

- **Projeto Religião “Deus Existe”**

Transcrição:

PROJETO RELIGIÃO

TEMA 2007

“JESUS QUER TRANSFORMAR O SEU VIVER”

Público-alvo: alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental I.

Duração do projeto: de março a novembro de 2007, dividido em dois semestres.

Áreas envolvidas: Artes, Português e História.

Introdução: a criança deverá compreender que é deus é criador, que ele existe com certeza e que ama a todos nós.

Justificativa: a criança deverá compreender que é deus não é um mito, mas um ser real onisciente (sic), onipotente e onipresente e isso deverá ocorrer (sic) na mente do aluno de forma simples e de fácil compreensão.

Objetivo geral: levar as crianças a conhecerem a Deus e o seu amor.

Objetivos específicos: as crianças deverão entender que deus os ama, os ouve, que ele tudo pode em nossas vidas, mas que para tal precisamos amá-lo, obedecê-lo, crê nele, deixando de lado hábitos como: inveja, luxúria, ódio, ressentimentos antigos entre outras coisas. Também faremos trabalhos especiais de (sic) datas como: Páscoa, Dia do Índio, Dia das Mães, etc.

Desenvolvimento do projeto: usarei fotos, cartazes com versículos visualizados, a própria bíblia sagrada, revistas e o livro Samuelito. Este ano especificamente, também darei aulas expositivas oralmente, além de brincadeiras e reflexões.

Etapas previstas: cumprimento, apresentação do tema, aula expositiva, conclusão com finalização e agradecimentos.

Produto final: livrinho “Deus existe e é meu amigo”, escrito e desenhado.

Bibliografias: (sic) Bíblia, livro Samuelito, Dicionário Aurélio.

Avaliação: brincadeiras envolvendo os temas e percepção do aprendizado das crianças através das respostas por mim obtidas.

NANCI FEV. /2007

Currículo Escola Pública:

1º Semestre/2007 (Mudança de Rumo e Samuelito)

Tema: Jesus quer transformar o seu viver – Divisa: 2 Co 5:17 – Cântico Tema: Quero cantar uma linda canção”

Número de aulas: 17 aulas, uma aula por semana, portanto, forma 17 semanas. As “aulas” foram de 05 de março a 29 de junho.

Tópicos das aulas: lição, versículo, cântico, objetivo do ensino, criança convertida, sugestão e revisão.

Como exemplo, segue a transcrição das 1ª e 2ª semanas de ensino religioso:

Semana	1ª Semana: 5 a 9/3	2ª Semana: 12 a 16/3
Lição	Apresenta-se para a classe	Zaqueu; Lc 19:1-10
Versículo	Tema e Divisa	2 Co 5:17
Cântico	Cântico tema: Como é bom	C.S. VI 3 nº 21
Objetivo do Ensino	Explicar o objetivo da aula de Ensino Religioso	Crer q. Jesus quer salvá-la, s/ se importar c/ o q. ela fez ou c/ o que pensam
Criança convertida	Dinâmica: “Quem sou?” com 1 qualidade	Outros devem ver mudança em sua vida
Sugestão	///	flanelógrafo
Revisão	///	

Calendário para Aula de Ensino Religioso nas Escolas Públicas

2º Semestre/2007

Tema: Jesus quer transformar o seu viver

Divisa: “Eu sou a luz do mundo; quem me segue não andará nas trevas, pelo contrário terá a luz da vida”. Jo 8:12

Calendário do 2º Semestre/2007

Importante: favor seguir conforme o Calendário de Aulas para conflitos de datas com a escola e com a APEC, vamos avançar juntos.

Glossário

Divisa: como se fosse um lema ou um eixo temático

Jo 8:12: Livro de João, capítulo oito, versículo doze

2 Co 5:17: Livro de Segundo Coríntios, capítulo cinco, versículo dezessete

C.S. VI 3 nº 21: não foi possível identificar o significado desta sigla

O projeto de fabricação das identidades profissionais docentes é interrompido ou transformado (metamorfose) quando outros projetos estão presentes nos planos de gestão das escolas. O proselitismo religioso acaba por penetrar nas escolas através da possibilidade de inserção facultativa do ensino religioso nas escolas, o que, sem dúvida e evidentemente, prejudica, quando não explode de forma categórica, qualquer tentativa de respeito às diferenças e diversidade culturais, étnico-raciais e religiosas no interior da escola.

Fabricação da identidade idocente: recuperando a trajetória do “projétil”

Desde 1991, o NEAB/UFSCar faz uso de diversos instrumentos políticos, burocráticos e pedagógicos, ou pretensamente pedagógicos, de fabricação da identidade profissional em diversos setores da esfera pública, de forma que, em muitos casos, a legislação é e foi o ponto de começo do processo de fabricação identitária, que pode se dar também via estímulo à adoção de práticas e procedimentos funcionais, construindo determinados tipos de identidade funcional, política e social. Nunca inertes ao histórico processo de fabricação conduzido pelo Estado, os movimentos sociais de diferentes matizes passam a disputar oportunidades de encaminhar as suas demandas sociais e pela participação efetiva na elaboração das políticas de fabricação identitária em campos sociais como a educação e a escola, estas vistas como produtoras e “redefinidoras” de identidades culturais, sobretudo, a partir das “bem” e “mal” intencionadas interpretações de cunho salvacionista acerca da função social da educação; a história social (em especial, sobre o discurso político) dos movimentos sociais negros contemporâneos simboliza o projeto acentuado de disputa por posições estratégicas no campo educacional, representado muito pelo tempo de vida de 16 anos do NEAB/UFSCar.

Ferramenta do Estado e fruto das lutas e do protesto político dos movimentos negros, a Lei nº 10.639/03 representa uma reforma educacional, ou mais precisamente curricular, que, conseqüentemente, refunda o impulso de uma “reconstrução” da identidade ou perfil profissional dos professores, os quais, agora “oficialmente”, passam a ser novamente estimulados a pensar e agir a respeito da questão “étnico-racial” como prerrogativa das suas atribuições funcionais como professor. Por conseguinte, a Lei “10 mil” provocou o desencadeamento de uma série de programas de formação de professores, dos quais o

Programa São Paulo pode ser representado como um dos instrumentos emblemáticos de “fabricação” da nova identidade dos professores brasileiros.

A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação anti-racista. (GOMES, 2008, p.68-69)

Portanto, a *nova* identidade profissional projetada pelo NEAB/UFSCar seria um resultado direto de uma reforma educacional representada pela Lei 10.639/2003 (e também Lei 11.645/2008), administrada por um gestor público (NEAB/UFSCar, CENP-SEE e DE) e aplicada na forma de um programa oficial de formação contínua de professores (*São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade*), sobre uma escola pública na Zona leste de São Paulo (Escolas A, B, C e D). Entre a sala do NEAB/UFSCar e a sala de aula, a identidade profissional pode ser projetada e produzida, mas não necessariamente reproduzida no sistema de ensino. No entanto, “o contexto da lei poderá (...) contribuir com a construção do diálogo e da articulação entre escola, Movimento Negro, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Universidade” (GOMES, 2008, p.84)

As relações entre cotidiano escolar e cultura(s) ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada nas nossas escolas. No entanto, considero que esta perspectiva é fundamental se quisermos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um *locus* privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local quanto nacional e internacional. (CANDAUI, 2008, p. 35)

Ao estudar os materiais e práticas pedagógicas sugeridas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Berino (2007) desenvolve a tese de que o Estado (no caso, representado pelo governo municipal) promove políticas identitárias capaz de estimular a construção de uma ordem urbana regulada pela condução do ato de assumir uma identidade.

Apesar de Berino não citar Lawn, a sua noção de “economia política da diferença”, título do seu livro, aproxima-se do conceito de “fabricação da identidade docente”, promovida pelas políticas estatais municipais, no caso de Berino, e estaduais, no nosso caso.

Principalmente durante a década de 1990, as formações contínuas crescem em quantidade e intensidade no contexto europeu (NÓVOA, 1992) e podemos afirmar também no caso brasileiro. Sobretudo da rede pública municipal e estadual, os professores são estimulados e, através de inúmeros recursos legais, compulsoriamente convocados, pelas secretarias de educação, a realizar os diversos cursos de formação oferecidos por universidades, ONGs e empresas, como forma de obter pontuação profissional para efeito de plano de carreira ou sob o argumento de desenvolver a formação do professor. O excesso de cursos oferecidos e realizados pelos professores, somados à lógica da pontuação, passou a ser denominado informalmente, entre os professores, de “cursismo”, dado o elevado grau de crença na capacidade de formação dos cursos oferecidos.

O entendimento das reformas educacionais como dispositivos de recomposição dos mecanismos de regulação social no interior dos aparatos educacionais e escolares, e de instituição de novas racionalidades de governo dos diferentes agentes educacionais, como os professores, é o horizonte conceitual da análise dos depoimentos das professoras. As políticas educacionais das últimas décadas dos anos de 1990 são entendidas como discursos e dispositivos de uma governamentalidade neoliberal, que fornecem uma série de ordenamentos para a organização dos currículos e do ensino e criam um campo de possibilidades para a ação dos professores e de outros agentes educacionais. O governo da alma e da subjetividade humana tornou-se, no interior dessa racionalidade, uma estratégia indispensável das modernas formas de administração e (auto)gestão das pessoas no mundo contemporâneo (Peters, Marshall & Fitzsimons, 2004; Rose, 1996).

Para Torres, a concepção do Banco Mundial a qualidade educativa está pautada no investimento em três itens:

(a) Aumentar o tempo de instrução, através da prolongação do ano escolar, da flexibilização e adequação dos horários, e da atribuição de tarefas de casa; (b) proporcionar livros didáticos, vistos como a expressão operativa do currículo e contando em eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente. Recomenda aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborar guias didáticos para estes últimos e (c) melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando modalidades à distância. (TORRES, 1998. p. 125-186)

Desta forma, vale tomar o cuidado pra que a temática étnico-racial não se transforme, como recomendado pelo Banco Mundial, em um currículo que seja feito de forma restrita pelo poder central e sem especificidade ou discussão pedagógica, processo marcado pela dicotomia entre qualidade e quantidade, preferência neoliberal ao segundo aspecto. Segundo os técnicos do Banco Mundial, o currículo é basicamente conteúdo e manual, os métodos e materiais de ensino, critérios e métodos de avaliação. Sem dúvida, a educação étnico-racial (ou a educação multicultural) está em outra chave de educação: a educação que não está presa à pauta da universalização do Ensino, como verificamos nos Planos de Gestão e na Proposta Curricular, mas que promova uma integração responsável e ética entre quantidade e qualidade em favor da democracia e efetiva democratização do ensino.

Neste sentido, Popkewitz (2001) alerta que a mudança da escola pode não estar na identificação do professor ou da prática pedagógica bem-sucedida.

Tampouco em identificar desvios ou hegemonia dentro do conhecimento oficial levado para as escolas. O enfoque nos elementos repressivos que impedem as crianças de participar deixa sem investigação os sistemas produtivos que geram competências, realização e salvação. Esses sistemas de exclusão não são abertos, mas incorporados nas práticas de educação e reforma que comparam, diferenciam, hierarquizam e separam no âmbito das subjetividades. (POPKEWITZ, 2001, p. 139)

Mudar o professor significa alterar as suas práticas didático-pedagógicas. A mudança do professor depende necessariamente da mudança do sistema escolar como um todo, desde os administradores até o próprio professor, pois

mesmo as estratégias de mudança mais bem intencionadas, aquelas que procuram respeitar os juízos discricionários dos docentes, promover o seu crescimento profissional e apoiar os seus esforços para construir uma comunidade profissional, são muitas vezes contraproducentes, uma vez que são comprimidas em modelos mecanicistas ou asfixiados, através de supervisões sufocantes. (HARGREAVES, 1994, p.3)

Segundo Andy Hargreaves (1994), acerca da mudança das práticas docentes e escolares, a questão primordial reside no confronto entre duas “forças poderosas”.

De um lado, está um mundo cada vez mais pós-industrial e pós-moderno, caracterizado pela mudança acelerada, a compressão intensa do tempo e do espaço, a diversidade cultural, a complexidade tecnológica, a insegurança nacional e a incerteza científica. Do outro lado, está um sistema escola moderno e monolítico

que continua a perseguir propósitos profundamente anacrônicos por intermédio de estruturas opacas e inflexíveis. (HARGREAVES, 1994, p.4)

No filme *Você faz a diferença*, o depoimento da professora Elizabeth é emblemático acerca do processo descrito por Hargreaves:

“por parte assim do governo, eu acho bonito os projetos no papel, mas para que ele realmente aconteça, eles precisam realmente acreditar no projeto, e aplicar na escola, não adianta ficar fazendo esses trabalhos bonitos miraculosos lá longe, tem que se investir nas escolas. Ela continua: “é muita coisa em cima de um professor porque falta funcionário na escola, isso é preconceito contra a classe pobre, é um preconceito com os alunos da escola pública, com os professores que nós não temos o direito de ter nada direito” (Profa. Elizabeth, transcrição a fala no segundo capítulo)

Por fim, o autor teoriza:

Por vezes, os sistemas escolares tentam resistir ativamente às pressões e mudanças sociais da pós-modernidade. Mais frequentemente, procuram responder-lhes com seriedade e sinceridade, mas fazem-no através de um aparelho administrativo desajeitado e pesado. Em termos educativos, esta luta central apresenta-se de diversas formas. Em primeiro lugar, à medida em que as pressões da pós-modernidade se vão fazendo sentir, o papel do professor expande-se e assume novos problemas e requisitos – embora o papel do professor expande-se e assume novos problemas e requisitos – embora o papel antigo não seja totalmente posto de lado, no sentido de dar mais espaço a estas mudanças. Em segundo lugar, as inovações multiplicam-se, à medida em que a mudança acelera, criando sentimentos de sobrecarga entre os professores e os diretores das escolas que são responsáveis pela sua implementação. São impostas cada vez mais mudanças e os prazos-limite para a sua implementação são truncados. Em terceiro lugar, com o colapso das certezas morais, as antigas missões e desígnios começam a desagregar-se, mas existem poucos substitutos óbvios para o seu lugar. Em quarto lugar, os métodos e as estratégias utilizados pelos professores, assim como a base de conhecimento que os justifica, são constantemente criticados – mesmo entre os próprios educadores – à medida que as certezas científicas perdem a sua credibilidade. Se base de conhecimento do ensino não tem qualquer fundamento científico, perguntam os educadores “em que é que as nossas justificações para a prática se podem basear?” Aquilo que os professores fazem parece não ter, perigosamente, qualquer fundamento. (HARGREAVES, 1994, p.4).

Sem dúvida, embora seja perfeitamente legítimo, o *Programa São Paulo* não deixa de ser uma pressão de mudança sobre a identidade dos docentes. Ele acaba por questionar o conhecimento constituído dos educadores sobre o que seja diversidade e diferença no espaço escolar, impõe uma agenda “urgente” para um tema “urgente”, representa um ““novo”” problema para a escola, uma vez que esta recusa recusava-se e ainda recusa, em alguns casos, a tratar da temática, e questiona radicalmente o modelo de *civilização escolar* baseado na história e cultura europeia e ocidental. Nesse sentido, os conteúdos dos Planos de Ensino e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo representam empecilhos para a implantação das raízes da Lei 10.639/03 e do *Programa São Paulo* no sistema de ensino paulista, para ficar somente no nosso caso.

ALGUMAS CONCLUSÕES: LIMITES E POSSIBILIDADES

A diversidade de concepções de formação foi criada a partir do modelo e do tipo de formação empreendida pelos gestores do *Educando*. O tipo de gestão didático-pedagógica e administrativa do *Educando* foi capaz de assumir diversas formas e tipos de formação. O **Programa São Paulo** tem a escola como “construção social”, fruto de um processo dinâmico, levado a efeito pelo atores no cotidiano, numa relação com as estruturas sociais mais amplas. Neste sentido, por meio do *Educando*, o NEAB fez uma crítica ao modelo homogeneizante e eurocêntrico da escola atual. Procurando demonstrar o aluno e o professor como atores e sujeitos sócio-culturais, ou seja, sujeitos de uma cultura, um gênero, uma raça, um conjunto de experiências que o constitui como ser social.

Os **materiais** concebidos e utilizados representam demandas dos pesquisadores e militantes na temática étnico-racial brasileira. As apostilas e os materiais promovem uma articulação de políticas de igualdade com políticas de identidade, como um dos principais pontos centrais da **concepção de formação docente do Programa São Paulo**. E a **segunda concepção de formação docente do Programa São Paulo** trabalhou com a fusão entre as modalidades de educação permanente, formação continuada e educação continuada, e, por outro lado, a fusão entre a concepção formativa-escolar, forma universitária e a formativa-contratual, embora, como já apontamos, através da análise do discurso, perceber a pretensão de construir uma formação mais “interativa-reflexiva”.

Para efeito analítico, o **Programa São Paulo** foi dividido em duas esferas: 1º) político-administrativa e 2º) didático-pedagógica, esta subdividida em *Materiais* e *Métodos*. Por meio da caminhada pela trajetória do *Educando* do NEAB até à escola pública, identificamos **três instrumentos de fabricação docente**: A) o arranjo administrativo e político entre NEAB/UFSCar, CENP-SEE-SP, Diretoria de Ensino (DE); B) materiais (sobretudo, apostilas e os dois filmes); e C) métodos: monitores e videoconferências. Como desafio de continuidade da fabricação da identidade docente identificamos algumas políticas curriculares de cunho neoliberal e uma realidade de falta de infra-estrutura da escola pública paulista, além da questão salarial e das condições de trabalho docente.

Tendo em vista o “mal-estar profissional” do professor na década de 1980, a grande questão para Nóvoa é a *proletarização* do professor, isto é, a diluição da *profissionalização* do professor. A *profissionalização* permite ao trabalhador melhorar o seu estatuto, os seus rendimentos e o seu grau de autonomia. Nóvoa explica a tensão entre *profissionalização* e *proletarização*:

Por um lado, há a tendência para separar a concepção da execução, isto é, a elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica. Trata-se de um fenômeno social que legitima a intervenção dos especialistas científicos e acentua as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhe margens importantes de autonomia profissional. (NÓVOA, 2002, p.55)

De maneira geral, a partir do confronto entre documentos e induções, deduções e intuições de pesquisa, as concepções de formação do Educando estão assentadas sobre algumas tradições educativas consolidadas ao longo da história da educação brasileira do século XX, a saber:

- Educação como princípio de salvação e “missão civilizadora”, compartilhada por vários setores da educação brasileira, em especial, pelos “novos movimentos sociais”;
- A idéia e o “sentimento pedagógico” de que a formação de professores necessita da aplicação da noção de “educação permanente” e para toda a vida e formação “contínua ou continuada” da ação docente, (MARIN, 1995) em contraposição aos modelos de formação docente como “capacitação e reciclagem”;
- Predominância (não no sentido de “hegemonia”) de forma universitária e escolar de formação contínua, segundo Lise Demailly;
- Centralização administrativa (ou centralismo) da gestão educacional por parte do Estado, que, no nosso caso, opera como mecanismo centralizador das ações de formação contínua, estilo de gestão predominante na modernidade escolar (NÓVOA, 2005, p.17).
- Formação docente como política pública educacional de governo (e não de “Estado”). Desenvolvo: o *Educando* teve um ciclo finito com início, meio e fim, dentro de conjunturas econômicas e políticas e arranjos institucionais específicos. O *Educando* teve o seu início com o projeto piloto, em 2003, o seu meio e desenvolvimento “biológico” em 2005; e seu fim e desfecho em 2006. E depois disso? Apenas vontades, incógnitas e articulações. Somada à questão acima exposta, a mudança de mandato ou gestão de governo pode ameaçar a continuidade - ou terminar o ciclo - de um programa educacional, aumentando os índices de mortalidade das políticas públicas no Brasil, mesmo quando o novo mandato seja uma reeleição ou do mesmo partido político do governante anterior; por exemplo, trata-se do caso do *Educando*, o qual não foi dado continuidade pela gestão estadual paulista que assumiu o governo em 2007. Infelizmente, ou felizmente, uma simples mudança de equipe em algum escalão na Secretaria de Educação de um mesmo governo municipal, estadual ou federal, pode acarretar em instabilidade, ou mesmo o término de uma política pública. Vale ressaltar

que a falta de continuidade de políticas públicas não atinge tão somente a educação, mas o fenômeno abrange também outros setores sociais como: saúde, trabalho, saneamento básico, segurança pública, seguridade social, entre outros; se podemos indicar ações públicas inter-setoriais no Brasil, ironicamente, a própria descontinuidade das políticas sociais seria um grande exemplo.

As instituições científicas e acadêmicas do início do século XX atuaram na formação da nação e dos *novos* cidadãos. Os cientistas e educadores pautaram as suas teorias e propostas a partir dos postulados pseudo-científicos e biologizantes em torno da noção de “raça”, construída no século XIX. (Dávila, 2006) Com a devida proporção e parcimônia, Petronilha Silva está para Fernando Azevedo, assim como Valter Silvério está para Anísio Teixeira e Anete Abramowicz para Afrânio Peixoto. Bem, como assim? Na condição de republicanos, todos os autores citados creditam à escola o templo da democracia e da cidadania, mesmo que por motivações científicas e ideológicas diferentes. Enquanto Azevedo, Teixeira e Peixoto trabalharam em favor da homogeneidade cultural, do determinismo biológico e racial, do “melhoramento” da raça e da capacidade eugênica e sócio-darwinista (ou neodarwinismo) do sistema escolar (“fábrica eugênica”), Silva, Silvério e Abramowicz operam na chave da desconstrução, reelaboração e ressignificação do legado racista do século XIX, de modo a sintonizar e equalizar as diferenças e desigualdades sociais e culturais, sobretudo, no interior da escola. O sistema escolar foi concebido como formador e (trans)formador da sociedade brasileira. Mas por que a escola foi escolhida? Pois bem, não apenas a escola, mas especialmente (e não principalmente) a escola, a “formadora de almas”. (POPKEWIZT). A formação do indivíduo serve para a continuação e revigoração das tradições culturais e potente filtro de seleção social, pelo qual os “fortes” serão aprimorados e desenvolvidos para conduzir o sistema. Atualmente, no mundo social, “o mundo da moda” torna-se um dos mecanismos mais eficientes de darwinismo social e eugenia social, já que a noção “raça” propriamente dita não se aplica oficialmente. No mundo escolar, o “vestibular” é a grande peneira eugênica que acaba por promover o “aperfeiçoamento da raça”. A partir do momento em que os iluministas e republicanos escolheram a escola como “formadora de almas”, todos os pensadores e cientistas posteriores não conseguiram ignorar o sistema escolar como elemento central da formação humana, em detrimento, de certa forma, de outras instituições socializadoras, tais como a família, a Igreja, a “rua”, etc. Em cada vértice do quadrilátero do sistema escolar, encontramos: as escolas, os professores, as comunidades, os alunos e o Estado (seja na rede pública ou particular). Área da figura: formação identitária e cultural dos indivíduos de um determinado espaço em um dado tempo. A “raça”, o “fator

biológico”, a “biologia”, o “determinismo” constituem em verdadeiros pontos de partida e chegada para os “pioneiros da educação” e tornam-se em entrepostos ou pontos de parada para os pensadores do NEAB/UFSCar (consideramos as possíveis divergências).

Por fim, a fabricação do “professor multicultural” para a “escola multicultural” demanda idéias, atitudes e práticas de caráter *reflexivo* por parte dos professores, características que sofrem obstáculos sistemáticos exercidos pela “racionalização” histórica e crescente do trabalho docente (NÓVOA, 1992 e 1995). Muitos gestores educacionais podem fazer a pergunta: como ser um profissional “reflexivo” e “multicultural” numa estrutura fechada, burocrática e permeada por uma visão tecnicista da função docente e por instrumentos de controle profissional? Daí do olhar da pesquisa para as concepções e modalidades das formações contínuas, tentando sistematizar os métodos pedagógicos utilizados pelo *Educando* para trabalhar a história e cultural africana e afro-brasileira e as questões de combate ao preconceito, discriminação e racismo. Em uma próxima ou futura pesquisa, poderia se verificar a capacidade de fabricação da identidade docente como estímulo ao desenvolvimento de um novo *habitus* profissional (BOURDIEU, 2004, 2008), aspecto que seria humanamente impossível abordar nesta pesquisa.

Com relação às relações entre escola, relações étnico-raciais e transformação social:

É preciso (...) tomar cuidado para não depositarmos toda a nossa esperança de superação do racismo e das desigualdades raciais na educação escolar. A escola sozinha não dá conta de tudo, mas nem por isso ela deixa de ser responsável nesse processo. Ela é uma instituição formadora e ocupa um lugar de relevância social e cultural, juntamente com outros espaços em que também nos educamos. Por isso, é importante entender que o momento atual de discussão e implementação de um estudo sistemático sobre a questão racial na escola básica está inserido em um contexto maior de luta pela construção da democracia e de um Estado realmente democrático, com todos os conflitos que esse debate possa acarretar. O principal alvo da educação anti-racista é a construção de uma sociedade mais digna e democrática para todos, que reconheça e respeite a diversidade” (GOMES, 1996, p.87)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Afirmando Diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.
- ABRAMOWICZ, Anete et al. *Trabalhando a diferença na educação infantil: propostas de atividade*. São Paulo, Moderna, 2006.
- ABUD, Katia Maria. Um projeto de Formação Continuada para Professores de História. In: CARVALHO, Maria P. de (Coord.). **Formação continuada de professores: uma releitura das Áreas de Conteúdo**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- ADESKY, Jacques E. d'. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.
- ALARCÃO, Isabel. "Experiência portuguesa". MENEZES, Luis Carlos de Menezes (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996. (Coleção Formação de professores) p.33-63.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDRE, Marli E. D. A. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. xx, n. 68, p. 301-309, 1999.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- BARRETO, Alba S. de Sá. "Uma experiência de formação de docentes a distância com potencialidades inovadoras". In BICUDO, Maria Aparecida V. ; JÚNIOR, Celestino A. da S., (org.) *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. v.2. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- BERINO, Aristóteles de Paula. **A economia política da diferença**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BORGES, Abel S. "Análise da formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo". In MARIN, Alda J. **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000.
- BORGES, Ana Regina Santos. *Educação continuada e o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana: um estudo sobre o Programa "São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade"*. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Science de la science et réflexivité**. Cours du Collège de France, 2000-2001. Paris: Raisons d’agir Éditions, 2001. 239 p.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 328 p.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 431 p.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 140 p.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2007. 224 p.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, ed. Bertrand Brasil 1998.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. p.13-37. MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. 245 p.

CARVALHO, Luis Miguel; CORDEIRO, Jaime. **Brasil-Portugal nos circuitos do discurso pedagógico especializado (1920-1935)**: um estudo histórico-comparado de publicações de educação. Lisboa: EDUCA, 2002. 71 p.

CARVALHO, Marília Pinto de. A História de Alda: ensino, classe, raça e gênero. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100007

CATANI, Afranio Mendes, CATANI, Denice Barbara & PEREIRA, Gilson. Apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional, através de periódicos da área. http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE17/RBDE17_07_AFRANIO_-_DENICE_E_GILSON.pdf. Acesso em 05/03/2010.

CATANI, Denice Barbara et al. **Universidade, escola e formação de professores**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CATANI, Denice. Pierre Bourdieu e a História (da Educação). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pensadores sociais e História da Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 319-340.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Humanitas FFLCH-USP; Contexto, 2000.

COSTA, Sérgio. **Dois atlânticos**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. 194 p.

DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DIAS, Lucimar Rosa. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*. São Paulo, Tese de Doutorado em Educação, 2007

DUBAR, Claude. **La formation professionnelle continue**. 4. ed. Paris: La Découverte, 2000.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

FRANKLIN, Barry M.; BLOCH, Marianne N.; POPKEWITZ, Thomas S. (Ed.). **Educational partnerships and the state**: the paradoxes of governing schools, children, and families. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

FUSARI, José. “A avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação contínua de educadores” BICUDO, Maria Aparecida V. ; JÚNIOR, Celestino A. da S., (org.) *Formação do educador e avaliação educacional*: formação inicial e contínua. v.2. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. p.67-89 DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. 194 p.

GOMES, Nilma L.. *Educação e Relações raciais*”. Refletindo sobre Algumas estratégias de Atuação”. In: *Superando o Racismo na Escola*. MUNANGA(Org.). Ministério da Educação. Brasília, 2001.

GONÇALVES, Luiz A. O. ; SILVA, Petronilha. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Antônio S. A. “Como trabalhar com raça em sociologia”. IN: *Educação e Pesquisa*. vol.29 no.1 São Paulo Jan./June 2003.

_____. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: FUSP ; Ed. 34, 2005.

HALL, Stuart. A questão Multicultural. *Da Diáspora*. Minas gerais. Editora UFMG, 2003.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Grall, 1979.

HERNECK, H. R.; MIZUKAMI, M. G. N. . Formação continuada e aprendizagem docente: reflexões sobre a implementação de uma política educacional. *Revista ciências humanas*, Viçosa, Minas Gerais, v. 4, n. 1, p. 08-16, 2004.

JESUS, Nilma do Carmo de. **Formação continuada dos educadores indígenas Tupinikim**: uma experiência a ser socializada. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação/Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LAWN, Martin. **Servants of the state**: the contested control of teaching, 1900-1930. London; New York: The Falmer Press, 1987. 172 p.

LAWN, Martin. **Modern times?** Work, professionalism and citizenship in teaching. London: Falmer Press, 1996.

LAWN, Martin. Os professores e a Fabricação de Identidades. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v.1, n.2, pp.117-130, Jul /Dez 2001.

PALAGACHEV, D. K.; RECKE, L.; SOFTOVA, L. G. Applications of the differential calculus to nonlinear elliptic operators with discontinuous coefficients. **Mathematische Annalen**, Berlin, v. 336, n. 3, p. 617-637, Nov. 2006. Disponível em: <<http://www.springerlink.com.w10077.dotlib.com.br/content/y767134777841722/fulltext.pdf>>. Acesso em: 17 Nov. 2006.

PETERS, M.; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P. Gerencialismo e política educacional em um contexto global: Foucault, neoliberalismo e a doutrina da auto-administração. In: BURBULES, N.C.; TORRES, C.A. *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: ARTMED, 2004. p. 77-90.

LAWN, Martin; NÓVOA, António. **Fabricating Europe**. The formation of an Education Space. New York: RoutledgeFalmer, 1996. 166p.

MAILLET, Antoine. *Du débat politique à la salle de classe: Etude du conflit de représentations autour de la question raciale au Brésil*. Institut d'Etudes Politiques de Paris. Ecole doctorale de Sciences-Po. Master II Politique comparée. Mémoire de science politique. França, 2006

MARIN, Alda Junqueira. *Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções*. Cadernos CEDES: Educação Continuada, São Paulo, N°36, 1995.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo; Cortez, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. 245 p.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.) **Escritos de educação**: Pierre Bourdieu. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 251 p.

NÓVOA, António. **Evidentemente**: a educação portuguesa. Corpus documental (século XIX-XX). Porto: ASA, 2005. p.128

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002

NÓVOA, Antonio. “Formação de professores e profissão docente”. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Terezinha. “A experiência inglesa”. MENEZES, Luis Carlos de Menezes (Org.). **Professores**: formação e profissão. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996. (Coleção Formação de professores) p.87-124.

OLIVEIRA, Francisco. **Estado, sociedade, movimentos sociais e políticas públicas no limiar do século XXI**. Rio de Janeiro: FASE/PIC, 1994. 52 p.

OLIVEIRA, Rachel de. *Preconceitos, discriminações e formação de professores - do proposto ao alcançado*. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

PEREIRA, Júlio E. D. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica*. In *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, Nº 12, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. “Formação de Professores - os saberes da docência” In: *Educação em Debate*. Secretaria de Educação de Mauá. Ano 1 N.0 Março de 1998.

PINTO, Regina P.. “Multiculturalidade e educação dos negros” In: **Diversidade étnico-cultural e currículos escolares – dilemas e possibilidades**. SILVA, Petronilha Gonçalves e (Org.). Cadernos CEDES, 1993, nº 32.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional**: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. trad. Beatriz Affonso Neves.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001. trad. Magda França Lopes.

POPKEWITZ, Thomas S. **Cosmopolitanism and the age of school reform**: science, education, and making society by making the child. New York: Routledge, 2007.

POPKEWITZ, Thomas S. (Ed.). **Formación del profesorado**. Tradición, teoría y práctica. València: Universitat de València, 1990. 324 p. Título original: Critical studies in teacher education: its folklore, theory and practice.

POPKEWITZ, Thomas S. (Ed.). **Educational knowledge**: changing relationships between the state, civil society, and the educational community. Albany: State University of New York Press, 2000.

POPKEWITZ, Thomas S.; FRANKLIN, Barry M.; PEREYRA, Miguel A. **Cultural history and education**: critical essays on knowledge and schooling. New York: RoutledgeFalmer, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S.; FENDLER, Lynn (Ed.). **Critical theories in education**: changing terrains of knowledge and politics. New York: Routledge, 1999.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de Professores**: tendências atuais. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, v. 1, 2003.

SANTOS, Sales Augusto do. “A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro”. In SECAD. *Educação anti-racista*: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SECCHI, Darci. *Professor indígena*: a formação docente como estratégia de controle da educação escolar em Mato Grosso. 245f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SILVA, Ana Célia da. Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Maria Odete E. da. *A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores*: um caminho para a integração escolar. FEUSP, tese de doutorado, 2000.

SILVA, Petronilha B. G e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. p. X-Y.

_____. O Pensamento Negro em Educação no Brasil: expressões do movimento negro. São Carlos, SP: EDUFSCar, 1997.

_____. Prática do racismo e formação de professores. P. 168-178. DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. 194 p.

SOBRINHO, José A. C. M. ; RODRIGUES, Disnah B.. “A formação de professores no Brasil: aspectos históricos” In SOBRINHO, José A. C. M. ; CARVALHO, Marlene Araújo de. *Formação de professores e práticas docentes*: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

UNIVERSIDADE de São Paulo. Sistema Integrado de Bibliotecas da USP. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: documento eletrônico e impresso Parte I (ABNT). 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Sistema Integrado de Bibliotecas da USP, 2009. 102 p. (Cadernos de Estudos; 9). Disponível em: <http://www.teses.usp.br/info/>. Acesso em: 01 jan. 2010.

WIEVIORKA, Michel. **A diferença**. Lisboa: Fenda, 2002.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo**. Uma introdução. Lisboa: Fenda, 2002.

WIEVIORKA, Michel. **Em que mundo viveremos?** São Paulo: Perspectiva, 2006.

TEIXEIRA, Inês C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. p.179- 194. MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. 245 p.
Resenha dos textos o (Jobert e Muller, 1987; Azevedo, 1997).

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-186.

Epígrafes:

BODEI, REMO. **A História tem um sentido?** Bauru: EDUSC, 2001. p. 66

BOURDIEU, Pierre. **Réponses** – Pour une anthropologie réflexive. Paris: Du Seuil, 1992. p. 67

FERRO, MARC. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983. p. 11

NÓVOA, António. **Evidentemente**: a educação portuguesa. Corpus documental (século XIX-XX). Porto: ASA, 2005. p.9

Entrevista de Giovanni Levi. Revista de História, 01/02/2009
<http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?go=detalhe&id=2224>

Sites

<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>
acesso em 01/02/2010

<http://www.ufscar.br/~neab/>
acesso em 01/02/2010

<http://www.acoes.ufscar.br/evento.php>
acesso em 01/02/2010

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

acesso em 20/01/2009

<http://deleste2.edunet.sp.gov.br/Onde.htm>

acesso em 01/02/2010

<http://www.conselhos.sp.gov.br/comunidadenegra/historico.html>

acesso em 20/01/2009

<http://bdtd.ibict.br/>

acesso em 20/01/2009

<http://www.anped.org.br/inicio.htm>

acesso em 01/02/2010

<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

acesso em 01/02/2010

<http://www.capes.gov.br/avaliacao/cursos-recomendados-e-reconhecidos>

acesso em 01/02/2010

<http://lattes.cnpq.br/9421231847055027>

acesso em 16/02/2010

http://www.unb.br/admissao/sistema_cotas/

acesso em 01/02/2010

http://www.adusp.org.br/Database/campanhas/2009/carta10_06_2009.pdf

acesso em 01/02/2010

<http://www.adusp.org.br/Database/campanhas/2007/greve/index.html>

acesso em 01/02/2010

<http://www.cappf.org.br/tiki-index.php?page=Mobiliza%C3%A7%C3%A3o+2006>

acesso em 01/02/2010

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17737.shtml>

acesso em 01/02/2010

<http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2004/07/287023.shtml>

acesso em 01/02/2010

<http://www.adusp.org.br/noticias/Informativo/147/inf14704.html>

acesso em 01/02/2010 – greve do Instituto de Pesquisa Tecnológicas do Estado de São Paulo S/A (IPT)

<http://movebr.wikidot.com/greve-fflch-02>

acesso em 01/02/2010

<http://www.estadao.com.br/noticias/internacional,usp-sobe-para-38-no-ranking-mundial-diz-pesquisa,427518,0.htm>

acesso em 01/02/2010

<http://lattes.cnpq.br/5770245673371690>

acesso em 19/02/2010

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u622449.shtml>

acesso em 03/02/2010

ANEXOS

Quadro de Palavras-chave

Grupo A: etnia, raça, educação e formação de professores

A.I

1. formação de professores e **relações étnico-racial(is)**
2. formação de professores e **educação étnico-racial**
3. formação de professores e **multiculturalismo**
4. formação de professores e **diversidade (cultural)**
5. formação de professores e **diferença (cultural)**
6. formação de professores e **pluralidade (cultural)**
7. questões étnico-raciais na escola/educação
8. formação de professores e **diversidade cultural** = formação de professores e **diversidade**
9. formação de professores e **movimento(s) negro(s)**
10. formação de professores e **tolerância**

Obs: a palavra **cultural** aparece como apêndice das palavras principais.

A.II

1. educação e **relações étnico-racial(is)**
2. educação e **educação étnico-racial**
3. educação e **multiculturalismo**
4. educação e **diversidade**
5. educação e **diferença - 275 encontrados**
6. educação e **pluralidade**
7. educação e **movimento(s) negro(s)**
8. educação e **racismo**

Grupo B: formação contínua de professores

1. formação de professores
2. **formação contínua de professor(es) – (guarda-chuva)**
3. formação contínua de professor(es) e **cultura – (específica)**
4. formação contínua de professor(es) e **multiculturalismo – (específica)**
5. formação contínua de professor(es) e **raça –**
6. formação contínua de professor(es) e **diferença –**
7. formação contínua de professor(es) e **diversidade – formação contínua de professor(es) e relações étnico-raciais –**
8. formação contínua de professor(es) e **educação étnico-racial –**
9. formação contínua de professor(es) e **pluralidade –**
10. formação contínua de professores e **ação(ões) afirmativa(s) –**
11. formação de professores e **política(s) pública(s) -**
12. **formação permanente e professores**

Grupo B.I

1. formação inicial de professor(es) –
2. formação inicial e continuada de professor(es) –

Grupo C: currículo

1. currículo – (muitos registros)

2. questões curriculares –
3. currículo e **questões curriculares** -
4. currículo e **relações étnico-raciais(s)** -
5. currículo e **educação étnico-racial** -
6. currículo e **multiculturalismo** -
7. currículo e **diversidade** -
8. currículo e **diferença** -
9. currículo e **pluralidade** -
10. currículo e **etnia** -
11. currículo e **raça** -
12. currículo e **cultura** –
13. currículo e **sociedade** –
14. currículo e **formação de professores** -
15. currículo e **formação contínua de professores** – (com base em “currículo e questões curriculares” e formação contínua de professores”)
16. currículo e **políticas públicas** – (referências semelhantes com a busca “políticas públicas e educação”)
17. currículo e **movimento(s) negro(s)** -
18. currículo e **negro** –

Grupo D: identidade

1. identidade – (muitos registros)
2. identidade e **educação** –
3. identidade e **formação de professores** -
4. identidade e **educação étnico-racial** -
5. identidade e **diversidade** -
6. identidade e **diferença** -
7. identidade e **pluralidade** -
8. identidade e **movimento negro** –
9. identidade e **políticas públicas** –
10. identidade e **multiculturalismo** –
11. identidade e **raça** -
12. identidade e **cultura** -
13. identidade e **etnia** –
14. identidade e **tolerância** -
15. identidade e **negro** –

Grupo E: políticas públicas

1. **políticas públicas** e educação –
2. políticas públicas e educação e negro -
- 3.

Extras:

- Bibliografia: bibliografia e negro –

Documentos relacionados ao Educando

- Secretaria de Estado da Educação. Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade. Apostila para os professores do Ensino Médio - Módulo I;
- Secretaria de Estado da Educação. Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade. Apostila para os professores do Ensino Médio - Módulo II;
- Secretaria de Estado da Educação. Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade. Apostila para os professores do Ensino Fundamental Ciclo I - Módulo I;
- Secretaria de Estado da Educação. Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade. Apostila para os professores do Ensino Fundamental Ciclo I - Módulo II;
- Secretaria de Estado da Educação. Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade. Projeto Piloto do Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade;
- Secretaria de Estado da Educação. Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade. Relatório de Avaliação do Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade;
- Questionários de Avaliação dos professores da Diretoria de Ensino Leste 2;
- Caderno de circulação interna com a história e projetos desenvolvidos pelo NEAB/UFSCar.

Legislação e documentos governamentais

- Lei nº 10.639/2003;
- Lei nº 11.645/2008;
- Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Parecer CNE/CP 003/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer aprovado em 10 de março de 2004;
- Resolução CNE/CP 001/2004 – Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004. Com base no CNE/CP 001/2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Contribuições para implementação da Lei 10.639/2003 – Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Data de publicação e divulgação: 20 de novembro de 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial Instituído por Meio da Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR N° 605 de 20 de Maio de 2008;

- Resolução CNE/CP 001/2006 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura;
- Lei nº 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Lei nº 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação;
- Relatório da Conferência de Durban, 2001;
- “Programa Nacional de Direitos Humanos”, formulado durante o Seminário “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, realizado pelo Ministério da Justiça em 1996.

Teses e dissertações indígenas

- 1) JESUS, Nilma do Carmo de. **Formação continuada dos educadores indígenas Tupinikim: uma experiência a ser socializada.** 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação/Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- 2) MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade.** 261 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- 3) MARTINS, Berlane Silva. **Etnomatemática: possibilidades num contexto de formação de professores.** 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- 4) RIBEIRO, José Pedro Machado. **Etnomatemática e formação de professores indígenas: um encontro necessário em meio ao diálogo intercultural.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- 5) SECCHI, Darci. **Professor indígena: a formação docente como estratégia de controle da educação escolar em Mato Grosso.** 245f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- 6) SILVA, Rosa Helena Dias da. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus Encontros anuais.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

Sumários das Apostilas do Ensino Médio

Apostila do Módulo I do Ensino Médio

Introdução

Texto 1: **Conceitos básicos para a temática racial**, de Miliana Passarelli Ubiali – p.19
Atividades monitoradas, Trabalhando em sala de Aula, Leia mais

Texto 2: **Escola e Diversidade**, Tatiane Cosentino Rodrigues – p.23
Atividades monitoradas, Trabalhando em sala de Aula, Leia mais

Texto 3: **Literatura infanto-juvenil, o livro didático e os personagens negros no Brasil**, de Ione da Silva Jovino, Vanessa Mantovani Bedani e Lucia Maria Assunção Barbosa – p.33
Atividades monitoradas, Trabalhando em sala de aula, Para ver, Para ouvir, Leia mais, Para conhecer, Referências Bibliográficas sobre literatura e livro didático

Anexos: Lei nº 10639, Parecer, Resolução nº 1

Apostila do Módulo II do Ensino Médio

Texto 1: **Diversidade Cultural e Currículo: a questão racial na prática educativa dos/as professores/as**, de Nilma Lino Gomes – p.9
Atividade 1, Atividade 2, Para ver, para Acessar, Leia Mais

Texto 2: **A Escola e a Construção da Identidade na Diversidade**, de Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz – p.25
Atividade 1, Atividade 2, Para ver, para Acessar, Leia Mais

Texto 3: **Juventude, Ensino Médio e Diversidade**, Ione da Silva Jovino – p.37
Atividade 1, Atividade 2, Para ver, para Acessar, Leia Mais

Texto 4: **Pedagogia da Exclusão: a representação do negro na literatura brasileira**, Lúcia Maria de Assunção Barbosa – p.51
Atividade 1, Atividade 2, Para ver, para Acessar, Leia Mais

Texto 5: **Alguns Aspectos da História Africana dos Negros no Brasil**, Kabengele Munanga – p.59
Atividade 1, Atividade 2, Para ver, para Acessar, Leia Mais

Texto 6: **Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do Educar-se entre Afrodescendentes e Africanos**, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – p.85
Atividade 1, Atividade 2, Para ver, para Acessar, Leia Mais

Para ver

a) Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida (1695-1995).

Público: adolescentes, jovens e adultos.

Direção e roteiro de Edna Cristina, 1995.

Documentário.

Depoimentos, imagens e reportagens sobre o movimento negro no Brasil pós-1970 e sobre a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida (1695-1995), realizada em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, em comemoração aos 300 anos da morte de Zumbi de Palmares.

b) Quando crioulo dança? Vídeo. 28 min.

Público: adolescentes, jovens e adultos.

Direção de Dilma Lóes. Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental.

Documentário.

Depoimentos, imagens e reportagens sobre o movimento negro no Brasil, nas décadas de 70 e 80. Um importante registro da luta política dos ativistas e ativistas negros na nossa sociedade.

c) Vista a minha pele. 2004. Cor. 49 min.

Público: crianças (ensino fundamental) e adolescentes.

Direção de Joel Zito Araújo.

Documentário.

Vídeo destinado à discussão sobre racismo e preconceito racial. A parte ficcional baseia-se em uma história invertida: os negros compõem a classe dominante, enquanto os brancos figuram como ex-escravos. É uma divertida paródia da realidade brasileira, que oferece material útil para a reflexão sobre racismo e preconceito em sala de aula. A segunda parte do vídeo apresenta depoimentos de professores/as e de pesquisadores/as em relações raciais, enfocando as implicações entre educação e racismo.

d) Paixão e guerra no sertão de Canudos. 1993. 78 min.

Público: jovens e adultos.

Direção de Antonio Olavo. Produção Portfolium Laboratório de Imagens.

Documentário.

O documentário aborda a história de Canudos, um dos grandes acontecimentos populares da América Latina. Conta a história sociopolítica de Canudos e do beato cearense Antonio Conselheiro que, em 1893, se estabeleceu nessa cidade, conseguindo reunir em torno de si um crescente número de seguidores, tornando-se um líder que mexeu com o poder das elites, da igreja e do governo republicano recém-implantado no Brasil.

e) Kirikú e a feiticeira. Cor, 70 min.

Público: crianças (da educação infantil ao ensino fundamental) e adolescentes. Direção de Michel Ocelot

Música: Youssou N'Dour
Desenho.

Kirikú, um menino africano que nasceu para lutar e combater o mal, enfrenta o poder de Karabá, a feiticeira maldosa e seus guardiões. No decorrer da história, Kirikú descobre que a maldade da feiticeira é, na realidade, a expressão de uma grande dor, envolta em um segredo que ele ajuda a desvendar. Um desenho animado moderno, que fala a língua das crianças e apresenta belas lições sobre o amor, a generosidade, a tolerância e as diversas maneiras de vencer a dor.

f) O fio da memória. 1991. Cor. 35mm. 115 min.

Público: adolescentes, jovens e adultos.

Direção de Eduardo Coutinho; produção executiva: Eduardo Scorel e Lauro Scorel Filho; Diretor assistente: Sérgio Goldenberg; Música: Tim Rescala;

Montagem: Gilberto Santeiro; Fotografia: Adrian Cooper; Pesquisa sobre Gabriel Joaquim dos Santos: Amélia Zaluar; Produção: FUNARJ; Documentário.

Realizado de 1988 a 1991, no Estado do Rio de Janeiro, o filme procura condensar, em personagens e situações do presente, a experiência negra no Brasil, a partir de dois eixos: as criações do imaginário, sobretudo na religião e na música, e a realidade do racismo responsável pela perda da

identidade étnica e pela marginalização de boa parte dos cerca de 60 milhões de brasileiros de origem africana.

g) O RAP do pequeno príncipe contra as almas sebosas. 2000. Cor. 35 mm. 75 min.

Público: adolescentes, jovens e adultos.

Direção de Paulo Caldas e Marcelo Luna; Roteiro: P. Caldas, M. Luna e Fred Jordão; Fotografia: André Horta; Montagem: Nataraney Nunes; Direção de Arte: Cláudio Amaral Peixoto; Som: Bruno Fernandes; Direção de Produção: Clélia Bessa; Cia.

Produtora: Raccord Produções.

Documentário.

Um mergulho no cotidiano de uma grande cidade brasileira, Recife. Conta-se a história de dois jovens: um músico e um matador que, num determinado momento, tiveram suas vidas entrelaçadas, mas que optaram por armas diferentes. Misturando ritmo-imagem e poesia-som, o filme revela o que pensa e como pensa uma parte do movimento Hip Hop brasileiro.

h) Além da lousa: culturas juvenis, presente!

Público: jovens e adultos

Direção de Denise Martha

Realização: Ação Educativa – www.acaoeducativa.org

Documentário.

Convidados pela ONG Ação Educativa, quatro grupos juvenis de São Paulo debatem suas idéias com educadores/as e dizem o que pensam sobre a escola, o estudo, as aprendizagens e a vida. No vídeo, educadores/as e jovens, focalizam e discutem um lado rígido da nossa escola e apontam caminhos promissores para que ela vá *além da lousa*.

i) Segredos e mentiras (Secrets and lies, 1996, Grã-Bretanha). 142 min.

Público: Maiores de 14 anos.

Direção de Mike Leigh. Warner Home Vídeo.

Filme.

Quando sua mãe adotiva morre, mulher negra resolve procurar a mãe biológica. Ao encontrá-la, vive um momento surpreendente na sua história de vida. Ela descobre que a mãe é uma mulher branca, solteira e que teve uma outra filha, uma adolescente rebelde, branca. Aos poucos, após o choque do primeiro encontro, as duas estabelecem uma relação de afeto que se estende para toda a família.

j) Encontrando Forrester (Finding Forrester, 2000, EUA). 136 min.

Público: maiores de 12 anos.

Direção de Gus Van Sant. Columbia Tristar Pictures.

Filme.

O encontro de um jovem negro com o famoso escritor de um só romance que o ajuda a aprimorar sua escrita. Os dois iniciam uma relação tensa que depois se transforma em amizade e respeito. Os textos produzidos pelo jovem a partir do contato com o escritor suscitam a desconfiança do seu professor de literatura, desvendando ao mesmo tempo os estereótipos associados à imagem dos negros presentes naquela escola.

Para Acessar

Afirma

<http://www.afirma.inf.br/home.htm>

Revista on-line. Apresenta artigos, notícias e informações sobre a questão racial no Brasil e no mundo.

Arquivo Nacional

<http://www.arquivonacional.gov.br>

“... reúne um acervo, do século XVI aos nossos dias, de valor inestimável como fonte de informação e pesquisa, tanto para uso da máquina administrativa do Estado quanto para os cidadãos. A Instituição tem sob sua guarda mais de 50 km de documentos textuais, 1.150.000 fotografias, 55.000 mapas e plantas, 13.000 discos e fitas audiomagnéticas, 12.000 filmes e fitas de vídeo, provenientes de órgãos e entidades do Poder Público do País, bem como de instituições privadas e de particulares. Possui também uma biblioteca especializada nas áreas de história, arquivologia, ciência da informação, direito administrativo e administração pública, estimada em 28.000 volumes, entre livros e periódicos, além de um importante acervo com cerca de 5.000 obras raras.”

Associação Criola

<http://www.criola.org.org>

Instituição da sociedade civil sem fins lucrativos, conduzida por mulheres negras de diferentes formações, voltada para o trabalho com mulheres, adolescentes e meninas negras basicamente do Rio de Janeiro. Objetivo: instrumentalização destas para o enfrentamento do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira.

Candomblé - Um pedaço da África no Brasil

A religião dos Orixás no Brasil

<http://sites.uol.com.br/jorixas/htmlpt/index1.html>

Disponibiliza artigos, informações históricas, rituais.

Capoeira

<http://www.geocities.com/SouthBeach/Jetty/2688/capoeira.html>

Informações sobre a capoeira de um modo geral.

Casa de Cultura da Mulher Negra

<http://ccmnegra.santos.net>

“... organização política de mulheres negras que tem por missão institucional o combate ao racismo, ao sexismo e a valorização e promoção das mulheres negras em particular e da comunidade em geral.”

CEAA - Centro de Estudos Afro-Asiáticos

<http://www.ucam.edu.br/ceaa>

Universidade Cândido Mendes
Informações gerais sobre o Centro, cursos, projetos, etc.

CEAP - Centro de Articulação de Populações Marginalizadas

<http://www.alternex.com.br/%7Eceap/home.htm>

Disponibiliza informações sobre programas, pesquisas - texto completo, notícias, campanhas, links, etc.

CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

<http://www.ceert.org.br>

Organização não-governamental que realiza importantes estudos e pesquisas sobre relações raciais no Brasil.

CIDAN - Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro

<http://www.cidan.org.br>

Informações em português, inglês e francês; breve biografia de diversos artistas brasileiros; banco de dados de artistas brasileiros.

Educafro - Educação e cidadania de afrodescendentes e carentes

<http://intermega.globo.com/educafro/index.htm>

Informações sobre os projetos de núcleos de pré-vestibular para afrodescendentes de baixa renda.

Fala Preta: Uma Organização Negra Para o Novo Milênio

<http://www.falapreta.org.br>

“... organização política de mulheres negras que tem por missão institucional o combate ao racismo, ao sexismo e a valorização e promoção das mulheres negras em particular e da comunidade em geral.”

Fórum Social Mundial

<http://www.forumsocialmundial.org.br/por/index.asp>

Fundação Cultural Palmares

<http://www.palmares.gov.br>

“... entidade pública vinculada ao Ministério da Cultura, ... cuja missão corporifica os preceitos constitucionais de reforços à cidadania, à identidade, à ação e à memória dos segmentos étnicos dos grupos formadores da sociedade brasileira, somando-se, ainda, o direito de acesso à cultura e à indispensável ação do Estado na preservação das manifestações afro-brasileiras.”

Disponibiliza informações sobre projetos, eventos, links, etc.

Geledés - Instituto da Mulher Negra

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

“... organização política de mulheres negras que tem por missão institucional o combate ao racismo, ao sexismo e a valorização e promoção das mulheres negras em particular e da comunidade em geral.”

Divulga programas, notícias, artigos e textos.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

<http://www.ipea.gov.br>

Fundação pública vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Fornece dados de pesquisas, estudos e estatísticas necessárias ao conhecimento dos problemas econômicos e sociais do país.

Mulheres Negras - do umbigo para o mundo

<http://www.mulheresnegras.org>

“...um espaço de comunicação, informação e integração da comunidade negra.”

Disponibiliza entrevistas, agenda, informações sobre arte, moda, saúde e educação, além de lista de publicações e links relacionados.

Mundo Negro - Portal da comunidade afrobrasileira

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

Notícias, agenda, chat, forum, etc.

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

<http://www.neab.ufal.br>

Universidade Federal de Alagoas

Disponibiliza informações sobre atividades, projetos do Núcleo, publicações e links.

Ficha Técnica do filme “Isso, Aquilo e Aquilo outro”

Título do filme: Isso, Aquilo e Aquilo outro
Direção e roteiro: Miriam Chnaiderman
Produção executiva: Reinaldo Pinheiro
Diretor de fotografia: Rinaldo Martinucci
Edição: Tatiana Lohmann
Produção: Patrícia Stifelman
Operador de áudio: Alfredo Guerra
Assistentes de câmera: Fabiano Pierri e Antonio Carlos Góes
Assistente de direção: Deborah Sereno
Assistente de produção: Eliana Costa
Motoristas: Ademir Costa de Jesus e Evandro Rodrigues Zoline
Fotos still: Eliana Costa e Deborah Sereno

Trilha sonora:

“Batucada Fantástica”, conduzida por Luciano Perrone
“Barbapapa’s Groove”, Barbatuques – www.barbatuques.com.br
“Onde vais Helena”, de Chico Antônio e Paulírio
“Intro”, do cd “Preste Atenção”, de Thaíde e DJ Hum

Filmes:

“Gilete Azul”, de Miriam Chnaiderman
“Família Alcântara”, de Daniel Santiago
“Algo em comum”, de Reinaldo Pinheiro e Edu Ramos

Depoimento:

Sebastião Geraldo da Silva
Marta da Silva
José Cláudio da Silva
Evangelista Bernardo Viana (Maizena)
Suely dos Santos
José Gabriel da Silva

Helena do Nascimento Alves

José Alves da Silva

Solange Rodrigues Leite

Jesuíno Borges de Carvalho

Fuad Salum

Enilton Luís dos Santos

Natália Silva

Hugueta Sendacz

Luiz Antonio Guarniere

Luiz Carlos dos Santos

Elisa Bandi

Antonio de Souza Neto

Reinaldo Sussumu Akagui

Nazareth Pacheco

Daniel Santiago

Juvenal Marques Oliveira

Elizabeth Aparecida Pinto

Apoio:

NEAB/UFSCar

Conselho da Comunidade Negra

Secretaria da Educação/Governo do Estado de São Paulo

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)

Ficha Técnica do filme “Você faz a diferença”

Título do filme: Você faz a diferença

Direção e roteiro: Miriam Chnaiderman

Produção executiva: Reinaldo Pinheiro

Diretor de fotografia: Rinaldo Martinucci e Paschoal Mauro

Edição: Mirela Martinelli

Produção: Patrícia Stifelman

Operadores de áudio: Alfredo Guerra e Gabriela Cunha

Assistente de produção: Eliana Costa

Assistente de direção: Humberto Bassanelli

Som direto: Alfredo Guerra e Gabriela Cunha

Imagens – Campinas: Paschoal Mauro

Assistente de Produção: Eliana Costa

Transporte: Transportes Paulo Kinder

Depoimentos

São Paulo

Professoras: Irene Izilda da Silva, Ione da Silva Jovino, Elizabeth Maria da Silva

Alunos: Aimée da Silva Jovino, Leandro dos Santos

Mãe da profa. Irene Izilda: Maria Geralda da Silva

EE Tabacow Hidal

Diadema

Grupo Matéria Rima: Jodson do Nascimento Silva, Wagner de Oliveira José, Tiago José Nascimento Silva

Casa do Hip-Hop: Ericson Francisco do Nascimento (Banks), Marcelo Francisco do Nascimento (Marcelinho)

Campinas

Professoras: Marina Piveta, Cássia Vaccari da Silva, Márcia Barbosa

Colina

Professora: Suzel Jirardi

Alunos: Natalia AP. Canteiro Bizio, Maicon Kleber de Oliveira Barbosa, Marelo Henrique S. Mariano João Vitor Zaiden, Gislaíne Ap. Costa, Juliana Ferreira Maria, Rodrigo Barbosa dos Santos.

Rap: João Vitor Zaiden e Rodrigo Barbosa dos Santos

Escola: EE Lamounier de Andrade

Olímpia

Professora: Maria Cristina Gonzáles Figueiredo

Escola: EE Dr. Antônio Augusto Rezende

Barretos

Professora: Maria Petronilha de Campos

Aluna: Tamires da Silva Castro

Escola: EE Valois Scortecci

Guairá

Professor: André Leal (maculelê)

Aluna: Laís Laura da Silva de Lima

Escola: EE Enoch Garcia Leal

Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Ensino Fundamental II

5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série
<p>1º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistemas sociais e culturais de notação do Tempo ao longo da História - As diferentes linguagens das fontes históricas: documentos escritos, mapas, imagens, entrevistas - Mito, memória e história - A vida na Pré-História e a escrita <p>2º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Civilizações do Oriente Próximo: o surgimento do Estado e as civilizações egípcia, mesopotâmica, hebraica, fenícia e persa - A vida na China antiga e na África antiga <p>3º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - A vida na Grécia antiga: sociedade, vida cotidiana, mitos, religião, cidadania e cidadania - A vida na Roma Antiga: vida urbana e sociedade, cotidiano, república, escravismo, militarismo e direito <p>4º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Europa na Idade Média: as migrações bárbaras e o cristianismo - A civilização do Islã (sociedade e cultura): a expansão islâmica e sua presença na península Ibérica - Império Bizantino e o Oriente no imaginário medieval 	<p>1º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - O feudalismo: relações sociais, econômicas, políticas e religiosas - As cruzadas e os contatos entre as sociedades européias e orientais - Renascimento comercial e urbano - Renascimento cultural e científico <p>2º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação das monarquias nacionais (Portugal, Espanha, Inglaterra e França) - Absolutismo - Reforma e Contra-Reforma - A expansão marítima européia nos séculos XV e XVI <p>3º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - As sociedades maia, asteca e inca - Conquista espanhola na América - Sociedades indígenas no território Brasileiro - O encontro dos portugueses com os povos indígenas - Sociedades africanas no século XV - A sociedade no Brasil Colonial: o engenho e a cidade <p>4º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tráfico negreiro e escravismo africano no Brasil - Ocupação holandesa no Brasil - Mineração e vida urbana - Crise do sistema colonial 	<p>1º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iluminismo - A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos - A colonização espanhola e a independência da América Espanhola - Revolução Industrial inglesa do século XVIII <p>2º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Revolução Francesa e a expansão napoleônica - A Família Real no Brasil - Independência do Brasil - I Reinado no Brasil <p>3º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Período Regencial no Brasil - Movimentos sociais e políticos na Europa, no século XIX: as idéias socialistas, comunistas e anarquistas nas associações de trabalhadores; o liberalismo e o nacionalismo - Os EUA no século XIX - II Reinado no Brasil: política interna <p>4º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Economia cafeeira - Escravidão e abolicionismo; formas de resistência (os quilombos), o fim do tráfico e da escravidão - Industrialização, urbanização e imigração: as transformações econômicas, políticas e sociais no Brasil - Proclamação da República 	<p>1º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imperialismo e o neoclassicismo no século XIX - I Guerra Mundial - Revolução Russa e o stalinismo - A República no Brasil: as contradições da modernização e o processo de exclusão política, econômica e social das classes populares até a década de 1920 <p>2º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nazifacismo - Crise de 1929 - II Guerra Mundial - O período Vargas <p>3º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os nacionalismos na África e na Ásia, e as lutas pela independência - Guerra Fria: contextualização e conseqüências para a América Latina e o Brasil - Populismo e ditadura militar no Brasil e na América Latina <p>4º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redemocratização no Brasil - Os EUA após a II Guerra Mundial: movimentos sociais e culturais nas décadas de 1950, 1960 e 1970 - Fim da Guerra Fria e Nova Ordem Mundial

Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Ensino Médio

1ª Série	2ª Série	3ª Série
<p style="text-align: center;">1º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pré-História - Civilizações do Crescente Fértil: o surgimento do Estado e da escrita - Civilização Grega: a constituição da cidadania clássica e as relações sociais marcadas pela escravidão - O Império de Alexandre e a fusão cultural do Oriente e Ocidente <p style="text-align: center;">2º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Civilização Romana e as migrações bárbaras - Império Bizantino e o mundo árabe - Os Francos e o Império de Carlos Magno <p style="text-align: center;">3º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sociedade feudal: características sociais, econômicas, políticas e culturais - Renascimento comercial e urbano - A vida na América antes da conquista européia. As sociedades maia, inca e asteca <p style="text-align: center;">4º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sociedades africanas da região subsaariana até o século XV - Expansão européia nos séculos XV e XVI: características econômicas, políticas, culturais e religiosas. A formação do mercado mundial - O encontro entre os europeus e as diferentes civilizações da Ásia, África e América 	<p style="text-align: center;">1º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Renascimento e Reforma Religiosa: características culturais e religiosas da Europa no início da Idade Moderna - Formação e características do Estado Absolutista na Europa Ocidental <p style="text-align: center;">2º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Europa e o Novo Mundo: relações econômicas, sociais e culturais do sistema colonial - Iluminismo e Liberalismo: revoluções inglesa (século XVII) e francesa (século XVIII) e independência dos Estados Unidos <p style="text-align: center;">3º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Império Napoleônico - Independências na América Latina - A Revolução industrial inglesa (séculos XVIII e XIX) - Processos políticos e sociais no século XIX na Europa <p style="text-align: center;">4º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação das sociedades nacionais e organização política e social na América e nos EUA no século XIX: Estados Unidos e Brasil (expansão para o oeste norte-americano, Guerra Civil e o desenvolvimento capitalista dos EUA / Segundo Reinado no Brasil) - A República no Brasil – as contradições da modernização e o processo de exclusão, política, econômica e social das classes populares 	<p style="text-align: center;">1º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imperialismo: a crítica de suas justificativas (cientificismo, evolucionismo e racialismo) - Conflitos entre os países imperialistas e a I Guerra Mundial - A Revolução Russa e o stalinismo - Totalitarismo: os regimes nazifascistas <p style="text-align: center;">2º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - A crise econômica de 1929 e seus efeitos mundiais - A Guerra Civil Espanhola - II Guerra Mundial - O período Vargas <p style="text-align: center;">3º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - O mundo pós-Segunda Guerra e a Guerra Fria - Movimentos sociais e políticos na América Latina e Brasil nas décadas de 1950 e 1960 - A Guerra Fria e os golpes militares no Brasil e América Latina <p style="text-align: center;">4º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - As manifestações culturais de resistência aos governos autoritários nas décadas de 1960 e 1970 - O papel da sociedade civil e dos movimentos sociais na luta pela redemocratização brasileira. O movimento pelas “Diretas Já” - A emergência dos movimentos de defesa dos direitos civis no Brasil contemporâneo, diferentes contribuições: gênero, etnia e religiões - O fim da Guerra Fria e a Nova Ordem Mundial

Fonte: Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

Entrevistados

Coordenador NEAB/UFSCar

Valter Roberto Silvério

Filmes

Miriam Chnaiderman

Pseudônimos

Monitores

Ivone

Lecy

ATP – DE

Elza

Professora cursista

Fabiana

Normas para Transcrição

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do nível de renda... () Nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/ e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	::podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh ::: ... o dinheiro
Silabação	–	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --	...a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	ligando [as linhas	A. na casa da sua irmã [B. sexta-feira? A. fizeram lá [B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós” ...

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP, etc)
2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por está: ta? Você está brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::... (*alongamento e pausa*)
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois-pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*.

Fonte:

PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 6ª ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2003. (Projetos Paralelos. V.1); p. 13-14

Transcrições de Entrevista

Entrevista 1

Número de fitas: 2 fitas, 60 minutos cada fita; 30 minutos cada lado da fita; tempo total aproximado: 1h30min

Data: 05/10/2009

Horário: 16:00

Local (bairro, cidade): Vila Madalena, São Paulo-SP.

Nome completo do entrevistado/a: Valter Roberto Silvério

Legenda:

R: entrevistador

E: entrevistado

Observação: tentei seguir o padrão de transcrição, exceto pela ausência da numeração das linhas.

Lado A da Fita 1/2

R São Paulo, cinco de outubro de dois mil e novembro entrevista com o professor Valter Silvério... Professor... éh:: para efeito de registro obrigado mais uma vez pela entrevista... Queria começar pela sua formação pessoal perguntando onde o senho nasceu qual a sua origem social econômica geográfica... queria o senhor pudesse éh::... registrar éh::... um pedacinho da... da sua biografia

E bom eu nasci no Estado de São Paulo... na zona leste... mais precisamente no Belém e depois morei durante muitos anos na Vila Guilhermina... Éh sou de uma família... em que o meu pai era operário... metalúrgico.. semi alfabetizado a minha mãe empregada doméstica também semialfabetizada... Ih éh:: eu tenho dez irmãos.. na verdade hoje eu tenho nove porque um morreu... Éh... Então, eu sou de uma família pobre... éh... do estado de São Paulo...

R professor... o senhor estudou:: em qual escola?

E eu fiz éh:: até... hoje chamado... ensino fundamental eu fiz numa escola estadual... hoje se não me engano é escola estadual de primeiro e segundo grau Vila Guilhermina néh?... mas a época se chamava... Professora Adelaide Ferraz de Oliveira... depois no colégio eu fiz o colegio técnico colégio.. escola têxtil Francisco Matarazzo do senai.. e ai depois eu fiz durante um período eu estudei na área de exatas... mais especificamente na área de química... trabalhei um período na área de química... depois me enveredei para ciências sociais... fiz Escola de Sociologia e Política... UNESP UNICAMP e (North Western University)...ih::... mais recentemente eu fiz um pós doutorado na::... International Institute of Sociology of (Lawn)...

R é na Inglaterra ou nos Estados Unidos?

E não esse instituto é engraçado... ele tem esse nome mas é um instituto... que funciona no país Basco.. em () é um instituto qui::... diferente de várias outras instituições... pesquisadores e alunos circulam são pessoas do mundo todo... de diferentes continentes ...

R professor... o senhor fez Sociologia na UNESP?

E na verdade eu fiz na graduação ciência política e social... que era esse o nome do curso... depois no mestrado na UNESP eu fiz sociologia rural e urbana... na UNICAMP eu fiz doutorado em Ciências Sociais... com... uma saída néh para (North Western)... em que eu fiquei no departamento de sociologia... embora não tivesse terminado o doutorado eu fui como professor visitante para (North Western)...i... quer dizer com conclui o meu doutorado em noventa e nove... e o pós-doutorado eu fiz em 2006 se não me engano...

R entendi... o senhor sempre pensou fazer algum curso na área de humanas... ou ciência política... ou foi a partir de uma certa idade?

E eu acho que eu tinha uma certa facilidade na área de exatas... eu fiz quase toda a minha vida na área de exatas.. mas sempre me interessei por política.. por éh.. questões sociais... acho que em algum momento a problemática pessoal em relação a discriminação preconceito me encaminhou para a área de humanas... mas eu num::... não rejeito a área de exatas... ao contrário eu acho qui:::... é algo que me fez foi muito importante na minha formação...

R entendi... e professor durante a sua trajetória escolar... o senhor... como o senhor lembra com... muitas aspas néh? o senhor era um bom aluno ou um mau aluno? Como o senhor vê a sua trajetória escolar?

E Não sei acho que oscilou... acho que fui bom aluno em alguns momentos...

R é dentro deste estereótipo...

E acho que na adolescência durante o ensino médio dificilmente você tem bons alunos néh?... só mais tarde a gente vai entender melhor o que é adolescência.. mas eu tive... acho que fui um bom aluno porque durante todo o tempo da minha escolarização eu trabalhei... eu trabalhava estudando e trabalhava fora do estudo... é porque para me manter e ajudar a manter a minha família... todos começaram a trabalhar muito cedo e eu comecei a trabalhar muito cedo... com sete oito anos de idade... então toda a minha formação eu fiz trabalhando...

R durante desde os sete oitos anos o senhor nunca abandonou a escola?

E sempre trabalhei

R sempre trabalhando e sempre estudando?

E exatamente

R o senhor lembra algum professor marcante tanto do ponto de vista positivo quanto negativo?

E tive vários professores importantes... me lembro por exemplo... da minha professora de da primeira a quarta série uma professora foi muito importante o nome era Nair se não me engano... me lembro de um professor de matemática de nome Claudio... também foi muito importante durante um período hoje chamado de quinta a oitava serie...

R por que pela praticas deles?

E pela capacidade didática de transmitir conteúdo da seriedade da capacidade de chamar para si a responsabilidade di ensinar e prender o aluno prende no bom sentido.., prender no bom sentido... tive um professor no colégio técnico qui... coincidentemente depois foi para uma carreira no magistério superior na área de educação... hoje é professor da UNICAMP... Newton Bryan... enfim eu tive vários bons professores...

R e professores que marcaram negativamente?

E também ((risos de E)) quer dizer... alguns tipo... no meu entender que não conseguiam prender a atenção do aluno e que... acho não tinham uma boa formação... ou se tinham não conseguiam demonstrar... tive alguns professores que ao meu ver eram racistas... analisando hoje né? as posturas que se passaram na época eu tinha noção muito clara o que era isso... e eh:: tive professores plenamente enroladores né? professores legais mas que eu nunca aprendi nada... a não ser bater papo... então quer dizer... tive uma experiência bastante variada.. mas... sobrevivi

R professor... hoje o senhor é professor da UFSCar...

E sou professor associado..

R associado... na UFSCar como que funciona essa questão du du dos cargos é com na USP professor associado adjunto...

E na verdade eu entrei como professor assistente... eu entrei antes de terminar o mestrado na USFCar como docente.. por isso entrei como professor assistente... na verdade entrei como professor auxiliar... não foi nem como assistente...

R quando o senhor entrou na UFSCar...

E em 1992... entrei como professor auxiliar...
(ligação no celular para o professor Valter)

R então o senhor entrou em 1992...

E isso... era professor auxiliar pois não tinha terminado o mestrado... ai aconteceu uma coisa engraçada... eu passei em quatro concursos...

R quatro?

E éh...

R maravilha

E eu tinha passado em Mato Grosso... na Universidade Federal do Mato Grosso... eh na UFSCar... em Maringá... Maringá não... Londrina... e na UNESP di di Rio Claro... ai eu acabei indo não assumindo indo para o Mato Grosso porque foi a primeira instituição que me chamou... mas coincidiu que o concurso foi no momento em que o governo Collor... suspendeu a contratação... foi no ano em que o governo Collor suspendeu a contratação... e o que acabou acontecendo que eu estava no Mato Grosso mas a minha nomeação saiu primeiro em São Carlos... e ai eu fui para São Carlos assumi em São Carlos por varias razões né?... mas principalmente por uma questão de saída para fazer o doutorado e to lá até hoje desde dezembro de noventa e dois...

R ótimo...

E então assim... entrei como professor auxi auxiliar... me transformei em professor assistente logo qui logo qui assumi na verdade i... depois quando terminei o doutorado fui para professor adjunto... e hoje sou professor associado...

R ai depois..

E depois de associado é titular...

R professor deixa eu tirar uma dúvida com o senhor... professor livre-docente é quando você é titular?

E na carreira das instituições federais não tem... a categoria de livre-docente...

R ah.. pois é... estava falando com alguns amigos da pós e a gente ficava com dúvida...

E não... não tem

R pós doutorado pode fazer vários

E você pode fazer vários

R agora livre docente é só em algumas universidades

E só na rede.. que eu saiba.. na nas públicas de São Paulo

R de São Paulo...

E não sei se tem em outras universidades

R então é muito específico?

E muito específico

R do jeito que pintam para a gente para ser uma coisa universal

E não

R professor.. hoje o senhor está desenvolvendo algum projeto lá na UFSCar... no NEAB?... algum programa de pesquisa...

E na verdade eu tenho alguns projetos né? primeiro eu sou bolsista... produtividade do CNPq.. então obrigatoriamente eu tenho que ter um projeto... eu tenho um projeto de pesquisa

sobre o mapeamento das ações afirmativas no Brasil... esse projeto tá vinculado e financiado pelo CNPq... i eu tenho alguns projetos... vinculados ao tema das ações afirmativas com... com convênios fora do Brasil inclusive em alguns casos... e também tenho toda uma linha de trabalho que também implica em projetos... que também tem a ver com que chamamos de extensão né... então eu tenho projetos de extensão que vão desde a tradução da História Geral da África... até a aprovação recente de um projeto que pressupõe a elaboração de 18 produtos... ((risos de E)) não gosto muito do termo mas é assim que é chamado... como desdobramento desse... dessa História Geral da África... então tenho projetos de pesquisa e tem projetos de intervenção... qui estão basicamente preocupados em produzir material didático e paradidático pra... pra educação básica

R professor... desculpa a curiosidade esses 18 produtos... seria... E

E livros.. softwares... eh.. enfim material escrito e material digital...

R tem previsão pra...

E 2010 a entrega...

R a entrega da tradução... du dos volumes

E os volumes já estão traduzidos... eles estão na fase de revisão técnica e editoração

R que ótimo.. maravilha..

E então provavelmente em 2010 a gente vai ter... teremos disponibilizados se não todos pelo menos alguns...

R eu recentemente eu fiz uma palestra em Carapicuíba sobre a lei sobre a temática afro-brasileira... e ai fiz uma pequena pesquisa na Livraria Cultura sobre a história da África... e especialmente sobre a História da África tem muito pouca coisa... fiquei assustado assim... eu não tinha dimensão né?... qui... ah... tanto que a vendedora me citou né “ah meu você conhece a história o volume né que foi.. dos que foram traduzidos da História Geral da África?! Ah eu conheço mas eu queria uma coisa também mais recente né... poucas coisas em português... né... traduzidos em português... então ótimo que em 2010 estejamos ai com esse presente... professor... entrando especificamente em uma das intervenções né... que é o programa São Paulo... por falar nisso... como o senhor falava durante o programa... o senhor falava Educando... São Paulo

E falava São Paulo: Educando pela Diferença para Igualdade

R o senhor falava inteiro

E éh... Educando alguém apelidou

R pois então... eu fiquei sabendo assim ((risos de E e R))... eu até coloquei no meu projeto de pesquisa entre aspas né ... e também quando fui para São Carlos descobri que muitas pessoas chamavam São Paulo né.. São Paulo e outras pessoas Educando... professor... como surgiu a idéia do do Educando ((risos)) do São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade?

E na verdade assim a idéia ela surge... numa relação que eu mantinha né... não sei posso dizer que mantenho... mas assim é uma relação que eu mantinha a época é... com o Conselho da Comunidade Negra do Estado de São Paulo... então o que aconteceu que eu conheço... conhecia a atual presidente né... na verdade desenvolvi alguns trabalho juntamente com ela... e por indicação né... éh... em determinado momento nós fomos... eu fui conversar sobre a possibilidade de desenvolver um curso... então ela me chamou... para conversar sobre isso... i ela tinha uma assessora de nome Silvia... qui também estava envolvida nessa discussão... se eu não me engano Silvia ocupava lá... um cargo dentro do Conselho... i: uma representação a partir do interior do Estado de São Paulo.. porque o Conselho da Comunidade Negra tem conselheiros né... Silvia se não engano era uma das conselheiras na região de Ribeirão Preto... i nessa conversa né... nós começamos uma negociação... com a Secretaria Estadual de Educação... i eh a partir dessas conversas nós desenvolvemos um longo processo de negociação até chegar... ao que foi conhecido depois como programa São Paulo: Educando

pela Diferença para Igualdade né... eh.. coincidentemente... tem uma serie de curiosidades nesse processo... teve uma pessoa importantíssima em todo o processo de negociação... foi ela que fez digamos assim toda a mediação política para dentro da Secretaria de Educação.. até onde eu entendo... o programa São Paulo foi um programa pioneiro pelo tamanho né administrado por negros dentro da Secretaria de Educação... e ai o curioso... foi qui... isso seria algo para se pesquisar mas a gente teve uma informação de que nós fomos o único... programa desenvolvido pela Secretaria que passou... por um piloto... por um teste piloto e o piloto quando foi feito ele foi feito sem dinheiro né? então nós fizemos uma experiência com professores da rede publica e o recurso... não saia... né?

R entendi...

E foi muito complicado

R foi feito em Barretos o piloto?

E não... (Barretos... quis dizer: piloto) foi feito aqui em São Paulo.. e ai depois nós fizemos na primeira versão.. houve um piloto aqui em São Paulo... na primeira versão do programa foram quatro diretorias... duas dos interior... duas de São Paulo... e ai que... depois de todos esses testes é que o programa... né... foi desenvolvido... né nós... foi bem difícil a negociação... embora nós não podemos dizer que não tivéssemos aliados lá dentro da CENP

R para falar a respeito procurei a atual coordenadora da CENP e ai ela indicou uma outra professora

E a Margareth...

R a Margareth... justamente... entrevistei a Margareth...

E éh... tá bom...

R ela indicou né...

E é a Margareth num... que eu saiba.. num num num tem o... a história do programa... a Margareth foi depois...

R é ela fez como professora...

E como professora i...

R eh ai vou fazer uso dentro entrevistas que a Ana Borges da PUC fez com com uma técnica da CENP na época...

E sei

R que ela publicou

R professor... esses contatos começaram antes da da promulgação da Lei... dez meia três nove?

E não... esses contatos começaram em 2003

R em 2003?

E em 2003... e foi logo... na verdade os contatos começam ainda no primeiro semestre... né... de 2003... mas a negociação se estende né?... depois de um longo período.. quer dizer é um longo na... na perspectiva de um projeto... quer dizer que passou por esses testes ... só depois dos testes é que se abriu a licitação... e ai quando se abriu a licitação... no primeiro momento eu num... nem era que estava na coordenação do projeto porque eu estava no Ministério da Educação... mas na verdade eu participei de toda a negociação... de toda a elaboração do projeto... no meio do caminho eu fui para o Ministério da Educação...

R entendi...

E depois eu retornei e assumi a coordenação

R perfeito... e quando o senhor estava no Ministério quem é que coordenava?

E a Anete... Anete Abramovicz

R eu também conversei com a Ana Cristina que é orientanda e ela disse que Anete só volta em dezembro né?

E é... é uma pessoa importante para você conversar...

R pois é... vou ver se eu ainda consigo conversar...

E fundamental... Anete é também uma pessoa muito importante na:... no encaminhamento todo do projeto... dentro da universidade...

R professor... lembrei o projeto piloto o senhor lembra as diretorias que participaram?... o senhor falou duas de São Paulo e duas do interior...

E eh... acho qui:... a Leste... a Leste quatro... Barretos... e acho que Rio Preto... acho que é Leste quatro e Sul três não sei não me recordo... precisava...

R e ai foi o senhor mesmo que deu o curso?

E eu... na Leste fui eu que dei... fui na sala

R sem remuneração sem nada?

E o que?

R sem remuneração?

E sem nada

R e durou o que? durou dois meses?

E oito horas

R oito horas?

((riso de E))

R foi um dia?

E um dia

R ah tá... e o senhor acha que o programa São Paulo foi um único a ter piloto por se tratar da questão racial?

E por se tratar da questão racial... por terem negros envolvidos... por ser essa temática ser muito difícil no âmbito do Estado de São Paulo... eh.. do ponto de vista institucional né?... quer dizer...

R me veio a cabeça: seria... de certa forma um racismo institucional professor?

E provável(...) eu não sei... eu eu... diria que sim... mas é leviano para uma pessoa como eu fazer essa afirmação até porque o projeto aconteceu... agora é óbvio que houve toda uma... todo um cuidado... toda uma supervisão em todo o processo... os materiais fora revisados... os vídeos foram assistidos pelos técnicos da Secretaria... então havia toda uma preocupação com... com o formato né... e o que que isso poderia... existia uma preocupação... éh... com a repercussão que isso poderia com a repercussão negativa... havia um certo imaginário qui qui o curso poderia... repercutir muito negativamente

R entendi... e dentro da UFSCar foi tranquilo o processo...

E dentro da UFSCar foi tranqüilo né... a UFSCar a gente não tem... até pelo tempo que a gente está lá... na UFSCar a gente educou alguns setores em relação a questão racial... então de fato nunca houve uma... restrição ou dificuldade... o que acontece é que a UFSCar é uma instituição pública né... éh... disputando espaço é uma instituição pública federal disputando espaço com as públicas paulistas então... esse é outro aspecto da negociação qui é muito pouco visível... mas éh... as instituições públicas do Estado de São Paulo não gostam quando... a Universidade Federal de São Paulo faz alguma com a Secretaria Estadual de Educação...

R ah entendi... venho reparando(...)

E há um certo preconceito em relação a federal

R venho reparando qui... no caso do Estado de São Paulo a elite a elite paulista blindou muito bem né as paulistas... tanto que a UNESP não tem nenhuma né política... a USP e a UNICAMP existem políticas de acesso de bonificação né.. mas políticas específicas... i no caso do estado de São Paulo a UFSCar é a única né...

E é

R que tem políticas de acesso...

E a UNIFESP e a UNIFABC

R sim sim

E mas éh... a UFSCar tem uma história... sendo uma instituição combativa.. progressista então... e qui é uma universidade com Humanas Exatas Biológicas Ciências da Saúde... uma universidade mais completa... diferente da UNIFESP... que começou a expandir a área de Humanas agora... não tem uma área de Exatas bem definida... ou da UNIFABC... da UNIABC que começou agora então... a relação de amor e ódio é com a UFSCar e as públicas de São Paulo

R nossa... isso eu não tinha conhecimento

E éh... bem complicado... (sempre foi)

R eu imagino as (brigas de campo) que devem correr nos bastidores

E exatamente

R que loucura... professor... tem algumas perguntas que eu não vou fazer porque já fiz aos formadores né... então

E pode fazer... quem sabe você vai descobrir coisa noivas

R éh sim... ((risos de E e R)) não é porque eu quero aproveitar muito o tempo do senhor... éh... antes de ir para outras questões aproveitando que o senhor tocou nesse assunto... antes da sua entrada na UFSCar o senhor lembra algumas atitudes projetos com relação a questão racial na UFSCar... antes de 92... o senhor tem conhecimento tem informação?

E na verdade projetos instituições eu não tenho conhecimento... agora eu tenho conhecimento de iniciativas né... então por exemplo... participei cheguei a participar de encontros dos estudantes do Movimento Negro Unificado... de São Paulo...

R que ocorria na UFSCar?

E não... você tá falando..

R da UFSCar...

E na UFSCar não... da UFSCar assim... o que ocorreu antes de eu entrar na UFSCar... foi a entrada da professora Petronilha né

R isso aí... quando ela entrou na UFSCar?

E Petronilha se não me engano é de mil novecentos e oitenta nove... éh... ela entrou três anos antes... e ai depois... ela... ela é a mentora intelectual do NEAB... eu entro um ano depois que o NEAB tá formado

R ah tá... então o NEAB surge em noventa e um?

E em noventa e um

R noventa e um... ai o senhor pega o NEAB e começa (...)

E não aí.. eu entro... durante muito anos o NEAB foi eu... ou melhor foi Petronilha... professor (Aldo) Rizzoli) e eu... eu era o único que não era doutor... então enquanto eu fui fazendo o meu processo de formação mas sempre ligado ao NEAB... e ai nos últimos anos é que eu assumi a coordenação do NEAB

R o senhor é o atual coordenador do NEAB?

E no momento eu sou coordenador do NEAB

R o NEAB tem fiquei com curiosidade tem estatuto alguma coisa? tive acesso ao histórico de vocês

E ele tem um regimento

R um regimento

E ele tem um regimento interno... e é uma situação interessante porque a UFSCar tem núcleos... institucionais né ... ela tem seis núcleos institucionais...

----- Fim do Lado A da Fita 1/2 -----

E um dos núcleos da UFSCar... é o núcleo de cidadania e os núcleos institucionais.. e no momento em que surgiram os núcleos... o NEAB já existia... então ele ficou como um núcleo né.. ligado a departamento e não a instituição ... hoje existe uma situação... digamos assim do

ponto de vista normativo interessante... porque o NEAB é reconhecido pela instituição... e ele está solto dentro da instituição... ele é solto do ponto de vista do organograma... ele tem um regimento que acompanha o regimento da instituição... ele... na verdade... tem dois dois não três departamentos que... suportam o NEAB com pesquisadores né... e... o... vários pesquisadores acho que hoje entre estudantes de iniciação Científica mestrado e doutorado deve ser uns quarenta cinqüenta estudantes ligados ao NEAB

R entendi... ótimo... professor... no caso... o NEAB... tem um orçamento da universidade? como funciona essa questão?

E não... ele capta recursos através de projetos de intervenção por exemplo... são projetos que pressupõe recursos né... então esses recursos são administrados pelo NEAB...

R entendi... mas não tem um orçamento...

E não... da instituição não... a universidade sempre apoiou iniciativas do NEAB... por exemplo semana da consciência negra sempre foi financiada pela instituição... agora não há um orçamento para o NEAB... mas não há orçamento para nenhum núcleo dentro da universidade

R da UFSCar?

E não... o que há é assim... no caso dos núcleos institucionais... você tem função gratificada para os coordenadores mas não recurso para o núcleo

R o senhor recebe essa função gratificada?

E hum?

R o senhor recebe essa função gratificada?

E atualmente eu não recebo porque eu sou vice-chefe do departamento ((risos de E e R))

R ah tá... e não pode acumular?

E não... eu... o que acontece é que normalmente nós somos tão poucos professores que... eu não me lembro períodos em que tenha ficado sem cargos na universidade... fui diretor de centro... fui coordenador de curso... já fui chefe de departamento...

R de sociologia né?

E na verdade o que houve é que assim o departamento de sociologia é novo... eu era do departamento de ciências sociais... antes sociais agora sociologia

R professor... do andamento do Educando... os parceiros da UFSCar foram o Conselho da Comunidade Negra e a Secretaria... a CENP no caso representando a Secretaria Estadual da Educação?

E isso

R esses foram os principais parceiros... eu não lembro quem comentou acho que foi a Tatiane que também a partir de um certo momento o educando recebe dinheiro... uma parte do financiamento do MEC?

E do Ministério da Educação

R ah tá... então pode ser um parceiro

E é um parceiro na... eu acho que... no segundo edital

R no segundo edital?

E éh... e é um parceiro porque eu estou no Ministério da Educação... e aí... eu levo o projeto até o Ministério da Educação dizendo “olha isso está ocorrendo em São Paulo” e ele acaba recebendo uma ninharia lá do ministério da educação... acho que foi cem mil reais... alguma coisa assim

R por falar nisso professor... eu li lá no histórico do NEAB e alguns formadores comentaram por cima... o Educando custou quanto?... porque lá estava escrito um milhão e pouco... lá no histórico... queria confirmar isso com o senhor...

E é que na verdade são duas licitações...

R são duas licitações?

E é são duas licitações... mas acho que é isso... um milhão e setecentos um milhão e oitocentos

R somando as duas?

E somando as duas licitações

R por que teve que ter duas licitações?

E bom... ((risos))

R ah tá...

E ai você tem que perguntar para a Secretaria da Educação... porque na verdade... éh... bom eu não sou contra primeiro eu acho um procedimento correto as licitações né... mas acho que havia um jogo político pesado em relação ao fato de você ter... a Universidade Federal de São Carlos e o núcleo de estudos afro-brasileiros que era coordenado por professores negros a frente de um processo de formação... ligado a Secretaria Estadual de Educação... então num era uma coisa tão simples assim... hoje é muito... hoje as pessoas podem falar a vontade... mas é que a negociação foi dura né... havia... havia uma certa tradição de projetos dessa natureza.. serem coordenados pela UNICAMP ou pela USP... naquele momento o Secretario da Educação pertencia a PUC né... então... a gente tava num verdadeiro olho do furacão

R era o Chalita?

E Chalita

R era professor da PUC?

E era professor... na época era professor da PUC... não sei se hoje é... então houve uma licitação... o projeto foi... foi muito bem aceito na rede... foi muito bem aceito e ai se abriu uma segunda licitação... nós ganhamos... e demos continuidade

R essa primeira licitação foi para implementar... não não foi para implementar o projeto piloto?

E não não

R foi pra implementar já(...)

E o Educando... o projeto piloto já tinha ocorrido

R ah tá... e ai para continuar abriu uma outra(...)

E ai se abriu uma licitação né...

R agora entende melhor...

E e ai a gente concorreu... tiveram outros concorrentes... ganhamos a primeira realizamos uma formação... depois se abriu uma segunda licitação... e aí fizemos uma segunda formação... mas é isso... os números são mais ou menos esses... um milhão e setecentos... um milhão e oitocentos mil reais né... dos quais ãh... setenta a oitenta por cento foi gasto com a manutenção de monitores... que era um projeto... para os padrões... éh.. brasileiros... pela formação dos participantes... sendo um projeto semi-presencial... era um projeto nem pago...

R perfeito... por falar nisso professor... muitos que eu entrevistei não lembrava o valor que eles recebiam... o senhor lembra o valor que eles recebiam?

E era uma bolsa

R era uma bolsa...

E era uma bolsa de mestrado ou uma bolsa de doutorado mais... ãh... a diária

R a diária

E éh... quando por exemplo... o monitor... ia pra... qualquer cidade do interior né... era calculado uma distância... éh... de São Paulo aquela localidade... então ele recebia um dinheiro para a passagem... de ônibus... dentro desse valor mais uma diária de hotel... e alimentação

R entendi... então esse que era o valor... porque alguns falaram que era pago por hora mas na verdade o valor calculado era em torno de(...)

E bolsa de mestrado ou doutorado do CNPq

R do CNPq?

E éh...

R ah tá... pelo módulo que ele ia trabalhar?

E exato... não não pela formação

R pela formação

E era bacharel então bom vai lá... como era... tinham alguns detalhes que era importantes... era semi-presencial então não eram todas as semanas... então se você pegar dois meses... dois meses dá um mês porque os encontros eram quinzenais... então eram dois encontros por mês... então dois meses dava na verdade um mês né...

R um mês... e ai ele ganhava uma bolsa

E ganhava uma bolsa... o valor de uma bolsa... se fosse bacharel né... se fosse mestre ganhava uma bolsa de doutorado

R perfeito...

E era essa a base...

R professor... teve um momento de avaliação do curso... momentos de avaliações gerais ou específicas?

E nós tivemos... tanto internas né... com o grupo... o grupo de monitores... e nós tivemos sempre no final de cada módulo uma avaliação com os professores... então as videoconferências de fechamento eram videoconferências de avaliação... além disso nos aplicamos um formulário... no início do programa e um formulário no final do processo... e ai existem um conjunto de dados... alguns a gente conseguiu avançar um pouco... outros não... existem um conjunto de dados para se avaliar... assim como... a gente sabe que... desde a última edição do São Paulo existe uma reivindicação na rede... para que seja feito o módulo três né...

R mas não teve mais nenhum curso?

E não... e isso tem a ver com a conjuntura política do Estado de São Paulo... com a saída do governador Alckmin e a entrada di... di outro governador... especialmente o vice-governador de São Paulo tem uma posição contrária ao tema... da questão étnico-racial... ele é do time dos contrários as cotas

R é o(...)

E o Goldman... então esse tema é uma tema meio proibido atualmente... daí as dificuldades de você negociar... continuidades

R isso que eu ia...

E há uma reivindicação da rede em continuar

R tá... mas teve qui

E está registrado em vídeo-conferência

R perfeito... antes que eu esqueça... essas videoconferências eu posso ter acesso?

E você pode assistir... eu não sei como elas estão em termos de organização... você pode assistir você só não pode ter o material.. especialmente as da avaliação

R elas estão no NEAB?

E imagino que sim... espero que esteja ((risos))

R tá... tá bom... vou ligar para a Pat

E provavelmente isso tem... deve estar guardado a sete chaves

R ela me passou os vídeos né mas não as videoconferências

E os vídeos são parte do programa

R professor... mas teve como continuidade aquele programa de especialização que teve na UFSCar?

E mas aquele programa já é foi fora do orçamento da Secretaria... aquilo foi aquilo foi... iniciativa do NEAB... de conseguir um recurso através do UNIAFRO... e através do UNIAFRO nós implementamos um curso de especialização... e ai nós abrimos para

professores... os professores não pagavam nada... mas a Secretaria também não patrocinou por exemplo a diária para eles fazerem o curso aos sábados... para você ver a dificuldade né...

R impressionante... e quantos professores ()?

E da... do curso de especialização?

R inicialmente uns cinquenta professores... mas os inscritos eram mais de trezentos e cinquenta...

R trezentos e cinquenta?

E é

E se eu não me engano foram trezentos e setenta inscritos

R o número é grande

E eh... aí houve uma seleção... não sei com quais critérios... dentro da própria Secretaria de Educação... quem tem essa informação mais precisa é a Ione

R a Ione?

E éh

R professor... e qual a sua avaliação geral sobre o programa?... a aplicação dele... as limitações... as qualidades

E eh... quer dizer eu tenho uma avaliação óbvio... ele é ele foi um programa com uma concepção... totalmente nova... no sentido de que... desde a du... a sua elaboração né... do ponto de vista de pensar o programa... ele contou com participação da sociedade civil no sentido do Conselho... professores e alunos né... ele teve um piloto nessas condições que eu falei.. mas o piloto foi importante pra gente perceber também o grau de dificuldade que nós teríamos para fazer alguma coisa para professores em educação básica... e como se desenvolver o material né... pra... pra que isso pudesse... de fato dialogar com os professores... uma preocupação de linguagem... temas que não fossem muito... éh... complicados de se lidar na sala de aula... ele inicialmente ele foi pensado para professores a partir da quinta série né... hoje quinto ano... nós convencemos a Secretaria que ele deveria ser um programa que atingisse o professor de primeira a quarta série... porque nós tínhamos uma concepção de ali tinha um problema né... quer dizer... a questão do racismo discriminação racial e do preconceito entre as crianças começam muito cedo... enfim... eu creio que ele foi um bom programa... e com todas as todos os benefícios... e os problemas de um programa que é... primeiro... inovador... e a escala que teve o programa... então... ele tem problemas penso eu... eh... na no escopo temático né... por exemplo vários monitores né... reclamaram... da ausência de da temática religiosa... uma das críticas que se tem ao material é esse é essa... que não trata da religião afrobrasileira... embora... poucas pessoas saibam que... uma um dos objetivos da formação era que o professor ao final desenvolvesse uma atividade... e alguns professores desenvolveram essa atividade com orixás e essas coisas todas... então ele não era um programa impositivo do ponto de vista temático... mas eu reconheço que a ausência da questão religiosa... na ótica afro-brasileira... é era uma ausência... outro limite acho que o a quantidade de horas... ele até por questões que não não... não eram questões que nós tivéssemos controle... nós coordenadores... o programa foi desenhado dentro das possibilidades da Secretaria Estadual de Educação... quer dizer... você dispensar professores que estão em hora de trabalho... você pagar diárias a esses professores.. enfim.. tudo isso era muito claro na leitura da Secretaria... então esse foi um outro... quer dizer a quantidade de horas eu reconheço que também era também um problema né...

((telefone do professor toca, interrompemos por alguns minutos a entrevista))

R agora são algumas pessoas mais pontuais com relação ao NEAB e também ao Educando... o sobre a atuação dos monitores...como o senhor avalia? foi satisfatória... a seleção deles...

E eu diria assim...

R a formação deles também

E vamos fazer assim... no geral.. pra fora funcionou muito bem n'r... funcionou muito bem até porque.. dentro dessa concepção de que o professor.. ele não é um receptáculo de informação mas ele é um... sujeito que reage a informação... e ele tem informação... então quer dizer... você pensar o programa na perspectiva de troca né... isso funcionou bem... e funcionou bem até porque os monitores eram orientados para ouvir né... e não pra pra impor a sua percepção do que que era o conteúdo na verdade... mas é obvio que você trabalha com um conjunto de monitores que ultrapassa o número de cem né... com uma formação variada... de instituições variadas né... você não tem um controle... é impossível você ter controle di.. personalidade né... então tiveram sim alguns problemas né... e normalmente os problemas eles ocorreram quando o monitor... tentava impor a sua visão... isso era era muito complicado porque o tema é muito delicado... e essas reclamações chegavam para a Coordenação... e eventualmente a gente ligava para o monitor chamava conversava né... então quer dizer no geral funcionou bem... eu tenho várias críticas né... são críticas que vão desde a... como eu te disse o formato né... até a postura quer dizer nos tínhamos monitores que achava que ali... iria acontecer... nós íamos resolver todo o problema de discriminação racial e racismo no Brasil... quando na verdade né... nós tínhamos uma preocupação que era pelo menos a coordenação né... tinha uma preocupação que era de introduzir esse tema que era um tema estranho a formação dos professores e... nós sabemos que a grande parte do... estranho no sentido que eles nunca tiveram essa discussão na sua formação... mesmo os professores de História Geografia Língua Portuguesa os professores da área de Humanas né... nunca tiveram essa formação... e tinha que ter todo um cuidado de você... éh... na verdade trazer o professor pra... pra o problema... para a questão e... tratá-lo como alguém com... primeiro com dignidade segundo alguém que... a partir do interesse pelo tema começasse a pesquisar na sua área específica né... como o tema era tratado... e nem todos os monitores entenderam isso... alguns... tinham... na minha avaliação óbvio... não na avaliação de todos... alguns tinham problemas assim... di... status né... dentro do grupo... outros... enfim... achavam que... o material não era de tão boa qualidade... enfim tinham vários problemas no interior do grupo... e a gente tinha que administrar é... porque... quer dizer nós da coordenação sabíamos da dificuldade em lidar com o tema... nós sabíamos o que era o Estado de São Paulo... a Secretaria Estadual de Educação né... a a rejeição apriorística que existia em relação a esse tema... isso é interesse porque vários professores no primeiro encontro diziam que não sabiam porque eu tinha que tratar aquele tema... e no ultimo encontro saiam muito satisfeitos e preocupados né... com a sua postura dentro da sala de aula... e infelizmente parte da equipe não entendi isso... eles entendiam que aquilo... tinha uma postura que eu julgo mais militante e menos formativa né... isso criou alguns problemas sim... o que mais você... não sei se eu respondi...

R respondeu... muito bem... agora eu pensei no processo de trabalho de professores o que eles falaram... professor.. relatórios de trabalho teve algum relatório que o NEAB teve que remeter para a Secretaria que eu poderia ter acesso

E teve... teve... eu acho que a gente teria que fazer um levantamento porque esses relatórios... eram relatórios que eram emitidos de períodos em períodos... até para liberar as parcelas de financiamento do programa... então eles existem... eles devem arquivado em algum lugar... você pode ter acesso...

R posso ter acesso ?

E pode

R o NEAB tem relatórios que ele precisa remeter a universidade?

E éh... os relatórios eram feitos pelo NEAB... esses relatórios eram feitos pelo NEAB

R perdão... do programa São Paulo mas quanto da atuação do NEAB como um núcleo da UFSCar precisa remeter um relatório para a universidade... de atividades

E não.. o que acaba sendo um... o que acaba sendo os relatórios do NEAB é a própria produção né... você tem por exemplo... você tem livros... você tem apostilas... você tem vídeos... esse é o relatório pragmático do NEAB ((risos de E))... que dizer... que a cada projeto a cada intervenção você tem lá um produto... então por exemplo... o projeto São Paulo... o projeto São Paulo tem as apostilas... tem os vídeos... tem os relatórios... o UNIAFRO... ele tem as monografias.. enfim essa documentação que acaba ficando como registro... do que é desenvolvido pelo NEAB então são vários tipos de documentos... eventualmente você pode ter o relatório sim... um relatório de atividades...

R professor... aquele histórico do NEAB eu folhei e não tinha a data.. você lembra quando foi feito o histórico?

E depende... ele feito e refeito várias vezes

R ah tá entendi... esse ano será que ele foi refeito... eu peguei com a Pat... esse ano não sei se (...)

E tem um... tem que é uma apresentação... que é uma apresentação mais formal do que é o NEAB né

R é só para eu citar nas referências... então deve ser dois mil e oito?

E dois mil e sete se eu não me engano... que é um power point sobre o NEAB...

R acho que é esse que eu tenho...

E éh... esse parece ser o mais completo... não tem todos os projetos... faltam alguns ali mas é o mais completo que a gente tem

R o curso de especialização foi chamado de São Carlos: Educando pela Diferença para a Igualdade?

E não... quer dizer... tem um que foi esse nome sim...

R mas não foi o de especialização?

E não

R o senhor lembra o nome do curso de especialização?

E não lembro... vishe... agora você pegou heim? ((risos de E))

R sem problemas

E mas eu posso te passar tem um nome que não é esse... foi esse foi para o município de São Carlos... um outro curso...

R um outro curso... a trilogia né... das obras produzidas a partir do programa São Paulo que até eu já comprei e vou doar para USP no ano que vem.. com a verba da reserva né.. da FAPESP

E qual a trilogia que está falando?

R ah o

E ah tá

R os livros

E Educação como Prática da Diferença...

R isso

E Afirmado diferenças

R e o da educação infantil

E Trabalhando as diferenças na Educação Infantil

R ((risos)) coloco trilogia entre aspas... esses professores foram trabalhados com so professores? eles foram produzidos a posteriori?

E não eles foram produzidos a posteriori e ai depois um dos livros acho que é Trabalhando as diferenças na educação Infantil esse foi trabalhado em curso em São Carlos... especificamente em São Carlos... mas eles são produtos... de uma reflexão que acabou ocorrendo a partir do São Paulo

R mas não foi com o orçamento e verba do São Paulo?

E não não

R foram com outros recursos?

E outros recursos

R perfeito éh(...)

E a verba do programa São Paulo permitiu que muita gente... da monitoria... primeiro se equilibrasse financeiramente... segundo assim... era muito interessante você ver estudantes que... estudantes que tinham dificuldades inclusive para se alimentarem... passar um período pleno de dignidade... tendo o seu dinheiro para comer... para tirar xerox... então... embora talvez muitos façam algum tipo de crítica... o recurso foi utilizado basicamente para a manutenção dos monitores

R oitenta por cento?

E é... por aí... era muito caro a manutenção... e lembrando que nos tínhamos dificuldades do tipo... quando o Estado não repassava as parcelas ((risos))... isso tinha ser coberto... em vários... em vários momentos nos tínhamos que emprestar dinheiro da fundação de apoio para manter o programa..

R em vários momentos

E em vários momentos... era muito complicado... porque tinha que ter uma... uma logística que não era mantido pela universidade ... era mantido pelo núcleo

R pelo núcleo... perfeito... i para terminar... quer dizer... mais duas

E pode perguntar...

R professor.. com relação... esqueci de perguntar na parte da biografia... o senhor participou de alguma entidade do movimento negro?

((risos de E))

E política como é que foi?

R não que isso ((risos de E))... não que você precisa ser de uma entidade do movimento negro para ser do movimento negro mas assim... queria perguntar para o senhor

E eu tenho uma... eu tenho uma história que... é uma história que pode ser interessante dependendo do foco... eu convivi durante alguns anos com duas pessoas muito interessantes nós éramos uma espécie de trio...

----- Fim do Lado B da Fita 1/2-----

E discordamos no caso de São Paulo da... da embocadura que era dada pelos negros do PMDB na verdade... então nós nós vínhamos de uma... de uma linhagem um pouco diferente de uma formação né... um... com aproximações(...)

R do MDB e ou do PMDB?

E MDB... é que depois virou logo PMDB e... e aí.. quer dizer... tinha uma certa tensão na minha experiência... que era ter começado... a ler né... sobre marxismo... trotkismo...e ao mesmo tempo ter uma embocadura na questão racial... depois eu fui militante da DS... Democracia Socialista durante algum tempo... que publica o jornal (Em Tempo)... deve alguns professores seus lá... da Faculdade de Educação qui... nós éramos da mesma célula... o Romualdo...

R o Romualdo

E a Marília...

R Marília Pinto Carvalho ou Marília Sposito?

E Pinto Carvalho... nós éramos de uma celular de professores da DS... uma época a DS fez um giro com os professores... e nós ficamos fechados um final de semana discutindo as teses... marxistas leninistas... e... e aí sim tive tenho um vinculo partidário até hoje... eu sou filiado ao PT... mas eu venho de um PT um pouco diferente... eu não sou do grupo de sindicalistas... fui como disse dessa tendência ()... então a minha formação política quer dizer fora do âmbito acadêmico ela é um pouco grupo hibrida né... porque ela vem dessa

vivência com esses... quadros do movimento negro... eu tive um período na Comunidade Negra... junto com Hédio... Cida Bento... enfim... tenho uma história que é híbrida aí... um pouco com um pé nos grupos de esquerda... em um grupo de esquerda... i... essa relação com diria com pessoas do movimento negro e menos com entidades... o que me deu uma característica muito interessante né... de perceber e pensar a questão racial... e depois eu acho que... eu sou de um grupo... de di negros que tinham sim esse trânsito né... entre a esquerda e a questão racial... qui... acabou enxergando na universidade a possibilidade de... tanto discutir... tanto perceber... se perceber dentro da questão racial... se auto-perceber enquanto membro do grupo negro por um lado e por outro lado... desenvolver ou tentar desenvolver uma reflexão a partir desse lugar... então a universidade foi... em um determinado momento ela virou um valor né... um valor nesse sentido “olha eu quero entender qual era como o negro vinha sendo pensado no Brasil”... quer dizer... eu acho que nós somos... isso é engraçado... nós somos fruto dum dum... do próprio movimento negro nesse sentido... e talvez a gente esteja devendo uma reflexão mais... acurada né... mais profunda... uma crítica mais profunda... a essa... leitura do pensamento social brasileiro em relação ao negro... eu acho que em vários momentos a gente tenta... fazer mas a... o a agenda a agenda da temática étnico racial... ela exigiu que a gente tivesse um perfil mais híbrido também né... essa coisa de um pé na intervenção e um pé na... pesquisa... na docência tal... e... e é isso... eu acho qui... depois desse período... que a gente observou foi qui... quando começaram a surgir as ONGs né... da temática racial eu por exemplo tava... fazendo a minha formação de... mestrado e doutorado... e aí eu desenvolvi uma carreira acadêmica... mas eu sou contemporâneo dessas pessoas que são lideranças dessas... ONGs né... e mantenho relação com ela... trocas né... mas eu fiz uma carreira... diferente... eu me profissionalizei dentro da universidade pública

R maravilha... professor... eu posso fazer a última?

E pode pode

R deve né ((risos de R))... professor... éh... perguntar o que o senhor acha sobre ações afirmativas é um pouco... é pouco inteligente mas... eu queria saber do senhor... avaliando tanto a questão da lei dez meia três nove... ações afirmativas... cotas... o que senhor considera que pode... que é um caminho acertado né... de êxito que vem tomando essas políticas... e o que o senhor considera que é um caminho um pouco derrapante... um pouco equivocados na sua visão?

E o que eu considero equivocados? eu considero equivocados no debate e aí é de ambos os lados... uma visão simplista e apressada do que seja as ações afirmativas né... o que eu chamo de simplista? não compreender que ações afirmativas é um tipo de política pública... que tem uma função muito específica nos Estados liberais democráticos como é o caso do... do Estado brasileiro... em processo né de democratização... e aí ela vem atender mesmo a um... a um preceito né... ou princípio de igualdade tão... tão proclamado do ponto de vista social pelos analistas né... enfim pela sociedade como um todo... tão pouco praticado... na verdade nesse sentido a ação afirmativa ela não tem nada de revolucionário... ela é uma política pública que tende a mudar o perfil da elite... pluralizar o perfil... quer dizer... mudar o sentido da pluralização né... você ter uma elite representada por todos os grupos... étnico raciais presentes né... na sociedade brasileira... então acho que isso falta no debate... falta essa percepção... e falta uma outra percepção que aí eu acho que é uma coisa mais de... menos do do... da esfera pública do debate público... e não cobra que isto esteja presente na opinião pública mas isso deveria tá mais presente na reflexão acadêmica qui é o fato de que no Brasil... quando a gente lê a história do Brasil... a gente encontra alguns momentos que são momentos de profunda mudança social ou de profunda transformação social né... e esses momentos são momentos de... incorporação né... no âmbito de políticas sociais né... ou no âmbito da da do reconhecimento da existência de determinados grupos ou contingentes populacionais... que são muito fáceis de a gente identificar né... então você tem lá... uh...

descravização para uns abolição para outros... da escravatura... quer dizer antes durante e pouco depois você vai ter um debate sobre os rumos da sociedade brasileira sobre a incorporação ou não dos negros... da imigração... quer dizer é um momento em que você está discutindo os rumos do Brasil... na década de trinta... quando você tem um período de invenção né... do do Brasil moderno... quer dizer você tem toda uma efervescência em torno do debate do que deveria ser o Brasil moderno... você vai ver que novamente... você tem um debate em torno de quem o povo brasileiro... qual que é... quais são as linhas? quem é esse povo? quais são as políticas devem ser desenvolvidas?... bom e isso vai até o desenvolvimentismo... você tem o golpe militar... se você se você for... pouco preconceituoso em relação aos militares... você vai ver que vários temas né... que eram tratados na sociedade civil... na sociedade política não autoritária faziam parte da agenda dos militares... de acomodação... de modernização... da indústria... um certo nacionalismo durante um período... quem somos nós? “nós somos um povo isso” “um povo aquilo”... ah... o que eu tô querendo dizer é que tem algum tipo de continuidade... não obviamente não a... de uma forma democrática... mas de uma forma autoritária... eu acho... eu acho que a gente vive um novo momento no Brasil... qui... ele certamente ele tem início na abertura política... mas ele o primeiro grande momento desse novo Brasil... é a constituição de oitenta e oito... é a Constituinte de oitenta e sete e a constituição de oitenta e oito... e o que que é interessante? é que a temática da da... da questão étnico-racial ela retorna... e ela retorna dentro de uma chave que é uma chave diferente de outros momentos né... que talvez o professor Florestan Fernandes tivesse razão... quando ele escreveu a questão da integração do negro na sociedade de classes... porque ali me parece que o problema era era um problema de integração mesmo né... econômico e social da população negra... e acho que quando essa temática volta no final dos anos oitenta... ela volta com uma outra chave... e qual a outra chave? eu acho que ela... ela tá menos focada... numa idéia de integração... dentro de uma perspectiva de desenvolvimento econômico... e tá mais focada dentro de uma perspectiva né... de sociedade... que não se pensa mais como monocultural... no limite ela se pensa como multicultural pluricultural ou intercultural como alguns querem... e eu acho que o movimento negro também... pelo menos parcela do movimento negro... deixa de lado... ou tem uma outra compreensão de como trabalhar com... o tema da classe social... então o que a gente tá vivendo fundamentalmente? eu acho que é um momento de profunda mudança social... em que o grau de organização da população negra e do movimento negro é muito diferenciado do que nos outros períodos né... eu acho que a literatura sobre os movimentos sociais é uma literatura atrasada... não incorporou as contribuições de autores... pós-modernos... pós-estruturalista sobre como os movimentos sociais se organizam né... e tem uma resistência enorme no interior da academia para incorporar... algo que as agências transnacionais já incorporaram há algum tempo né... eu me lembro que na década de oitenta saiu um livro... tem um livro di... di uma liderança... di uma liderança... de uma agência que não se não me engano a ONU a Ravier (Niguelar) escreveu um livro chamado nossa Diversidade Criativa... em que a emergência dessa... agenda né... da diversidade... naquele período ele já apontava para um deslocamento do debate... em que até os anos oitenta talvez... até a crise do petróleo... existia uma certa uma certa percepção de que a integração... pensar a integração social era você pensar em... em indicadores econômicos... de igualdade econômica... e o desenvolvimento era pensado dentro do binômio industrialização-urbanização... o que ela tava dizendo a época... que esse modelo tava falindo... que não dava para você pensar... desenvolvimento sem considerar a diversidade cultural... eu acho que é essa agenda que a gente tá vivendo hoje no Brasil... numa tensão quer dizer acho que é uma visão que eu julgo conservadora... que pensa na questão do desenvolvimento ainda na chave econômica... e há outras visões que competem com... essa visão que eu julgo conservadora... que de alguma maneira leva em conta... a nossa diversidade étnica... nossa diversidade racial pensado racial nessa chave da racialização da experiência do

outro... não nada de raça biológica... mas essa ação permanente de racializar o outro né... que nada mais é do que uma ação de inferiorizar o outro... eu acho que pensar essa diversidade na chave da diferença que nós somos o que enriquece a cultura brasileira... é exatamente o fato de nós sermos diferentes... e nos pensar como diferentes mas tem momentos di... di encontro consagração... de da identidade nacional... quer dizer eu costume dizer que as ações afirmativas na medida em que elas podem trazer... a público não só uma nova elite mas um novo Brasil que nós não conhecemos... que talvez a gente conheça muito uma certa versão de Brasil... que estão em alguns centros urbanos... só alguns... e parece que a gente pode trazer uma visão de Brasil que é muito mais rica... muito mais plural.. muito mais diversa do que a gente tem hoje... então a ação afirmativa para mim é essa possibilidade de você ter uma... jovens que vão ensinar aos atuais acadêmicos.. que existem um outro Brasil que não é o Brasil que eles idealizam... mas é o Brasil que existe de fato... então essa nova elite tem essa tarefa de enriquecer... a própria reflexão sobre o Brasil... e obviamente não penso que ação afirmativa ela tem um papel só econômico né... ao contrário.. tem esse papel econômico mas ela tem um papel modelar também no sentido de fazer com que o país... encontre com quem ele é... porque até agora ele não se encontrou...

R professor e daí a resistência das elites(...)

E lógico lógico(...)

R já perceberam o que pode significar(...)

E a resistência das elites é exatamente que nós estamos rediscutindo no fundo no fundo no fundo... nós estamos rediscutindo um novo pacto social... um repensar uma revisão... das visões da questão nacional... da questão da nação i... é obvio que isso é feito numa correlação de forças muito desfavorável a nós né...

R como já dizia um amigo... “já um... sendo a favor ou não... criticando ou não... eleger um operário já foi um soco do estômago deles das elites”... então você imagina... brincando né... quer dizer o medo deles é que daqui a pouco... não só um presidente mas vários presidentes... negros... de várias origens sociais

E mas acho que o problema é... olha eu vou ser muito sincero Rafael... eu acho que até ser nordestino operário branco passa...

R passa

E passa

R éh passou né...

E mas se for intelectual negro... não passa... o problema racial no Brasil é muito mais complicado do que a gente imagina...

R plenamente

E porque é engraçado(...) porque no Brasil aconteceu uma fórmula que é muito diferente... éh... que vários já falaram sobre isso mas assim... o Brasil se constitui durante todo o período colonial... e na passagem para a República... enquanto país onde você não tinha liberdade... a imagem que se fez do negro na verdade é uma imagem que não tem liberdade mas não tem opressão... qui resultou nessa idéia de que nós somos tolerantes... e o contraponto disso foi a experiência norte-americana... onde supostamente... existiu a liberdade né... com opressão... só que veja bem levando a questão da dessa representação porque isso não passa de uma representação... éh.. a idéia de nós não tínhamos liberdade mas não tínhamos opressão... não gerou uma sociedade de direitos... e a representação e a idéia de que se tinha liberdade tinha opressão gerou uma sociedade de direitos... então perceba que nós estamos numa (supressão) de que é muito interessante... e quando eu tô dizendo nós são os negros... o movimento negro... os núcleos de estudo... que nós estamos impondo uma agenda... de direitos liberais... pro Brasil... quer dizer é o direito a ter direito... éh... e uma (coisa) que é preocupante já que eu tenho que encerrar... que eu tenho que ir embora...

((risos)) eu tenho um compromisso às seis e meia na Rua Sergipe eu não sei como eu vou chegar...

R professor desculpa ((risos))

E tudo bem você não tem culpa

R é que eu tenho uma preocupação... a reprodução... de quadros acadêmicos né... pelo menos no Estado de São Paulo... quadros acadêmicos negros... é muito difícil... você encontrar jovens negros que estejam adentrando na carreira acadêmica... e por que que eu chamo a atenção disso... eu acho que essa possibilidade de você... intervir numa revisão profunda... do que faz do Brasil Brasil né... é só a partir da academia... não tem... não tem... outro lugar... porque é ali que você forja... o imaginário... com base no real ou na idealização... e esse me parece que é um grande problema que a gente tem... o fato de você de a gente forjar... forçar uma agenda que é uma agenda importante... mas eu me preocupo com a sustentação dela... então... eu acho que é só discutindo muito... que a gente vai perceber... que talvez tem uma... roubada... que os Núcleos podem estar entrando... formar professor é importante... mas mais importante do que formar professor... é elaborar aquilo né... que vai servir de base para formar o professor... e isso... fica mais difícil de fazer...

R perfeito... professor... mais alguma observação?

E não não ((risos de E e R))

----- Fim da entrevista-----não gastou todo o Lado A da Fita 2/2-----

Total da entrevista: aproximadamente 1h30min

Entrevista 2

Transcrição de Entrevista

Tipo de fita: 1 fita, 60 minutos; 30 min de cada lado da fita 1/1 e Lado A da fita 2/2; tempo total aproximado: 1h30min

Fitas: 2/2

Data: 22/01/2009

Horário: 15:00

Local (bairro, cidade): Monjolinho, Cidade Universitária, São Carlos-SP.

Nome completo do entrevistado/a: Ivone

Legenda:

R: entrevistador

E: entrevistado

Observação: tentei seguir o padrão de transcrição, exceto pela ausência da numeração da das linhas.

Transcrição de fita

30.01.2010

----- **Começo Lado A - Fita 1/2** -----

E ... toda secretaria tem uma pessoa específica e aquele... geralmente é aquele que trabalha assim com todas as diferenças... manda o cara pra lá né? Aí até a gente teve muito problema com o pessoal da secretaria, que tinha um pessoal da secretaria que era contra o curso. Né?

R imagino

E e... tem isso... e tem outra coisa que é assim... o... o programa terminou e depois teve um curso de especialização... não sei se você ficou sabendo

R não... isso não

E éh... o curso de especialização não lembro se ele teve parceria com a secretaria... mas acho que foi só com o MEC... então boa parte dos professores que frequentaram o programa vieram fazer o curso de especialização na UFSCAR... um... um curso de especiali... eu não me lembro o nome do curso, deve ter História... deve ser o título das Diretrizes

R mas fazia parte do educando ou não... outra coisa?

E não mas foi uma continuidade do educando

R ah, tá

E tanto que a justificativa pra... conseguir os recursos com o Ministério de Educação foi a continuidade do a possibilidade de aprofundar as temáticas então tem também os trabalhos de conclusão que os alunos fizeram no... na especialização

R ô Ivone... e como é que eu posso ter essa documentação...?

E olha, acho que você pode ter acesso sem problemas a gente teria que fazer o mesmo procedimento... ligar pro Valter né se ele autorizar... aí cê tira cópia... ou

R então tá aqui a documentação?

E tá tá tudo aqui

R ah, então tá bom

E as cópias... os trabalhos tão todas aqui

R ah, tá

E e as cópias dos projetos também... dos projetos deve ter alguns que tão com a Vanessa que talvez é uma outra pessoa que você pode entrevistar também quando você voltar...

R humrum

E que a Vanessa tá querendo fazer o doutorado a partir dos projetos que os professores

R que legal

E elaboraram... não sei o que ela tá querendo problematizar mas eu sei que ela ficou com ela tem alguns pra analisar... a Patrícia tem tudo anotado quem pegou o que pegou né? Senão também a gente perde tudo, né? Mas é tranquilo acho que você pode ter acesso sem problemas

R ah nossa brigado eu vou depois então conversar com a Patrícia pra ela já mandar um email pro Valter perguntando se eu posso ter acesso a essa outra documentação

E isso... é... humrum

R maravilha... ô Ivone, posso colocar

E pode, claro

R bem, pegar aqui alguns dados... pessoais... então data do dia vinte e dois, humrum, horário...

E horário...

R local aqui... São Carlos... o bairro?

E éh... monjolinho

R aqui também é cidade universitária?

E não, monjolinho (risos)

R monjolinho, tá (risos) ah....Ivoneane... nome completo?

E cosentino

R consentino ou co?

E cosentino... s... e... agora

R s... e...

E isso... rodrigues

R cosentino rodrigues

E ()pronuncia conzetino mas é que

R num sei acho que escrevi seu nome errado uma hora

E todo mundo escreve consentino

R por que será? (risos)

E é por que... na verdade né o s teria som de z aqui, né, mas aqui acho que é por que

R desculpa

E mas é cosentino... magina

R rodrigues é... ()

E vinte e oito

R nascimento... a data? Dezenove dos cinco de oitenta

R ()

E são paulo

R são paulo... endereço?

E rua pedro rodrigues... dois... um... meia... a

R dois... um...

E cotia

R ah, cê mora em cotia?

E moro

R legal

R moro no Butantã... mais ou menos...

E próximo à USP?

R isso

E meu vô mora próximo à saída da veterinária ali sabe?

R ah pertinho

E é meu vô é vizinho de repúblicas assim sabe?

R que bacana ele deve se divertir bastante

E (risos)

R telefone, Ivone?

E dezesseis... três três zero sete... oito nove três... oito...

R três... oito... email?

E tcr

R tcr

E UFSCar

R UFSCar

E arroba yahooo ponto com ponto b... r

R escolaridade... mestre

E mestre né ou ()

R mestre... doutoranda... profissão?

E pedagoga?

R pedagoga () ah... legal Ivone maravilha... bem eu pensei num formato aberto né de entrevista

E humrum

R até vi alguns formatos é... de perguntas mais fechadas tal mais eu achei melhor um formato mais aberto eu só coloquei alguns tópicos né

E tá

R pra gente conversar mesmo num clima de bate-papo até pra... acho que fluir melhor...

E tá

R ô Ivone éh... queria que você falasse um pouquinho agora no início na entrevista sobre a sua origem socioeconômica cultural e geográfica né éh... que sentido... éh... eu sei que você já falou mas onde você nasceu ah... onde você viveu... cresceu...

E humrum

R né escola também aí se você já quiser emendar onde você estudou...

E tá então eu nasci em São Paulo... morei no Butantã até os cinco anos e éh... meu pai nessa época trabalhava... era motorista de caminhão e... tava estudando pro concurso de policial civil e aí ele passou... e... quando ele virou policial sentiu a necessidade de levar a família prum... prum lugar mais seguro do que próximo ao trabalho dele próximo... na verdade ele sempre quis voltar pra Cotia meu pai é de Cotia meus avós também é de Cotia são de Cotia então aí depois dos cinco anos eu vol... fui morar... nós fomos morar em Cotia... mas eu continuei estudando no... numa escola pública que é o marechal deodoro da fonseca que fica ali na... perto do previdência no shopping butantã ao lado do shopping butantã... estudei lá até a... todo... completei o ensino fundamental lá depois fui estudar no CEFAM no CEFAM butantã que é uma escola de formação de professores né não existe mais com esse objetivo né não existe mais né a modalidade magistério estudei lá e lá a gente tinha um grupo de estudos pro vestibular né e comecei a participar desse grupo e decidi que queria sair de são Paulo assim queria tentar vim pro interior tal ter a experiência de sair de casa viver longe dos pais

tal e aí vim pra são Carlos... a origem cultural... não sei exatamente que tipo de informação te interessa né mas por exemplo... uma coisa que eu comento muito com o pessoal o quanto a gente se sente um pouco diferente por exemplo em chegar na universidade e aprender a estudar aqui sabe? Então eu não tive assim um... uma formação... meus pais não são pais leitores não... sabe? Não fazem nada mais do que trabalhar assim não tem nenhum tipo de atividade... não fazem nada diferente do que o trabalho... trabalho... formal e o trabalho doméstico né? Então eu fui aprender muita coisa quando eu entrei na universidade fui aprender a estudar aqui fui aprender a gostar de estudar aqui não gostava de estudar muito assim... no magistério não gostava muito então de alguma forma é um... tem um intervalo aí né que pra algumas pessoas é preenchido assim de forma mais fácil e pra outras mais tarde então eu acho que eu me encaixo nesse grupo... ah...

R entendi... você comentou é... das escolas que você passou

E humrum

R você lembra o nome da escola... da escola do...

E do infantil?

R do primário... isso...

E não

R ou educação infantil

E educação infantil eu fiz no antonio bento que é uma escola próximo ao marechal um pouco pra frente do marechal então todo mundo que saía do antonio bento ia pro marechal então educação infantil foi no antonio bento e o ensino fundamental no marechal

R e... lembranças marcantes? Positivas e negativas (risos) éh...dessa época?

E não... dessa época...

R qualquer aspecto...

E arã

R éh... sei lá... questão racial ou não... questão pessoal

E arã... da educação infantil tem muitas lembranças... negativas assim é... em que sentido? Eu me sentia muito sozinha sentia sem amigos e levava isso pra minha mãe e dizia isso pra minha mãe e minha mãe não acreditava... não acreditava... e isso era uma coisa que tanto eu como meu irmão levava também por que não época meu irmão mais novo fazia educação infantil junto né... nós éramos eu era de uma turma de... próxima à primeira série e ele tava no início... então eu lembro que a gente chorava muito pra ir pra escola e minha mãe batia... batia por que tinha que ir pra escola e ela não tinha essa compreensão dos conflitos que a gente vivenciava lá... hoje quando a gente começa a conversar sobre esse assunto ela começa a lembrar e até se arrepende de algumas coisas que ela fazia com a gente mas... na época ela não acreditava nesse sentimento assim por que pra mim era uma coisa muito forte eu realmente era muito sozinha eu não tinha amigos... então eu ficava o tempo todo sozinha... no recreio sozinha... pra sentar na mesa ninguém queria sentar sabe? Ou... era sempre a professora dizendo que eles tinham que sentar comigo... sobre a questão racial eu não tive nada explicito né... mas na... éh... mas meu irmão me lembro dele comentar algumas coisas com (som de telefone tocando) a minha mãe e tal mas nunca teve um... nunca teve uma conversa aprofundada assim em casa sobre isso

R entendi

E na educação infantil... aí... pro marechal eu já tinha mais um... já tinha algum um grupo de amigos assim, já foi... mas eu não gostava de estudar, num era... num gostava de ir pra escola, não me identificava com a escola então

R só um parêntese é... relação com a leitura aí... você comentou um pouquinho até aí... como que você lia...

E não

R se você lia...

E não
R como que era
E só estudava mesmo pra fazer as avaliações
R era o... livro didático
E isso... nada... não
R cartilha no caso?
E num lia literatura... nada... nada... isso só mesmo no CEFAM... quando eu entrei no CEFAM entrei por acaso não era minha... eu não tinha planos de ser professora e nem de fazer magistério mas fui acompanhar uma amiga que foi fazer a prova e queria companhia fui fazer
R legal
E no fim ela não passou e eu passei e aí decidi ficar lá... e o CEFAM é muito próximo à USP então eu tive professores que eram professores que tavam terminando o doutorado na USP
R onde fica o CEFAM?
E o CEFAM
R ou ficava
E fica... conhece o BNH?
R sim... o BNH
E do lado do BNH
R o BNH ali do...
E da previdência
R da previdência? isso em Cotia?
E daquele clu... não um clube ali no butantã
R da previdência... eu conheço um BNH ali próximo da corifeu
E isso... ali...
R ali?
E é
R ah, é tem um clube ali (risos)
E na frente tem... isso
R eu moro ali próximo (risos)
E ah então... na frente do CEFAM tem o Keizo... acho que é Keizo o nome da escola... é o Keizo na frente... se você descer ali pro como quem vai da Raposo pra Corifeu você vai ver o Keizo... atrás... é o CEFAM
R e desativou lá como é o que é?
E pelo que eu fiquei sabendo ele virou um centro de formação continuada de professores
R ah
E mas ele era um uma escola né de... e o CEFAM tinha uma proposta totalmente diferente assim era... a gente ficava o tempo todo era integral a escola e eu acho que uma qualidade era essa ter um grupo de professores muito jovens quase todos eram estudantes de mestrado doutorado da USP então tinha uma outra percepção sobre educação uma outra visão
R que bacana
E e desenvolviam projetos muito interessantes e aí eu acho que foi no CEFAM que eu comecei a gostar de estudar assim e... eram projetos muitos diferentes assim cada ano no CEFAM ele tinha... ele girava em torno de um projeto temático então eu lembro que o primeiro ano era a identidade então a gente começou a discutir... resgatar... quem é... quem somos nós tal como é que... o processo... era um processo... eu não me lembro exatamente tudo mais era relacionado à identidade... o segundo ano era sobre a educação na cidade de São Paulo então a gente fazia um estudo aprofundado sobre educação tinha visitas... é muito legal... assim

R bacana

E eu acho que eu aprendi muito no CEFAM assim a pedagogia aqui acho que eu tive um... foi complementar... mas a minha formação como professora foi o CEFAM não tenho dúvida assim no terceiro ano a gente trabalhou bastante com o brincar com educação infantil em diferentes espaços então a gente por exemplo desenvolveu um projeto num assentamento de sem-terra e no quarto ano volta a questão da identidade mas a identidade enquanto educador você fazer essa trajetória de como é que você se formou o que que é ser educador tal resgatar essa trajetória e aí sim eu comecei a gostar de estudar e tive professores que incentivavam, “olha” éh... “vamo montar um grupo”... tinha um professor de... ele estudava na USP o Marcondes fazia letras... e... ele contava muito a história dele que ele tinha saído de Jales que ele era motorista de trator em Jales num tinha nenhuma expectativa de estudar e de repente conheceu um grupo esse grupo montou um grupo de estudos eles começaram a estudar e ele passou e aí ele falava assim, contava a história dele pra mostrar que era possível qualquer um de nós passar

R maravilha

E e ele que organizou o grupo... ele organizou... ele que explicou como funcionava o vestibular... o que que a gente tinha que fazer em relação por exemplo às matérias de exatas já que todo mundo ali tinha mais dificuldade em exatas né e o curso de magistério não foca tanto exatas a gente teve muito pouco e aí... aí sim comecei a gostar de estudar () no CEFAM

R que bacana a história... que bacana... ô, Ivone e aí... éh... nesse meio tempo (risos) entre a... a educação infantil e ensino médio... você citou o Marcondes

E humrum...

R como professor marcante...

E arã

R tem outro professor?

E tem a Cris que foi

R sentido positivo ou negativo... viu...

E não... assim

R fique à vontade (risos)?

E positivo eu acho que foi a Cris que era... ela fazia pedagogia na USP fazia mestrado e era professora de metodologia de alfabetização e didática e aí eu me encantei assim pela forma como ela se dedicava à alfabetização a... e como crianças que tinham dificuldade de leitura por que ela acompanhava estágio também e ela começ... e ela ensinava essas crianças as gostarem da leitura assim e eu assim... fanzona dela mesmo durante os anos tanto que eu vim fazer o magistério o... pedagogia por causa dela perguntei que curso ela tinha feito tal então eu acho que ela foi a pessoa que mais me influenciou ela tem o ricardo também que estudou também que fazia mestrado na USP o vandrê fez filosofia na USP

R bacana... da educação infantil... e ensino fundamental...

E não...

R nenhum professor a citar

E da educação infantil eu não... eu lembro da professora, lembro do nome dela e é muito engraçado assim eu só me lembro de uma situaç... eu lembro dessa situação que eu reclamava muito em casa mas me lembro de uma situação que que fiquei chateada quando ela me falou isso... que eu cheguei e tinha dado um... tava entregando um recado pra ela alguma coisa que minha mãe tinha mandado aí eu falei assim “minha mãe mandou eu pedir isso” né “pra você”... e ela falou assim “ah, você não, nem sua mãe nem você (som de porta abrindo) não mandam nada aqui ninguém manda nada vocês não mandam nada sua mãe pede, não manda... e eu não tinha noção né... de que era... então aquilo pra mim... foi... é uma coisa que eu lembro

R () (risos)

E me lembro uma vez que a gente tinha que tirar uma foto e que as meninas podiam escolher entre duas fantasias assim uma era de cigana e a outra de índia e eu queria ser cigana e eles diziam que eu tinha mais cara de índia e aí me fizeram eu colocar a roupa de índia tanto que eu tenho essa foto até hoje eu tou super brava na foto com a cara super fechada e eu lembro que quando eles foram entregar né aquela coisa pros pais pagarem tal o fotógrafo comentou ah ela tá com a cara brava por que ela não queria essa roupa e realmente não queria eu queria ser cigana por que tinham as pulseiras tinham né era mais colorido e tal e aí eles disseram “não você tem que ser índia por que você tem mais cara de índia”né? eu tou super brava na foto eu tenho até hoje a foto

R te classificaram como índia?

E isso... aí... na educação infantil acho que são essas as lembranças... e lembro que eu... ah... assim tinha uma menina que se chamava Ivoneane que beliscava muito e eu contava pra minha mãe e minha mãe não acreditava também éh... no ensino fundamental eu tive uma professora muito... da primeira a quarta série acho que foi a mesma professora... e... ela era a professora mais temida da escola assim era... realmente a gente não podia falar... então eu me lembro disso assim da de que gente tinha muito medo dela... ela gritava muito... ela exigia muito... o caderno tinha que ser muito bem arrumado... sabe? eu me lembro dela fisicamente assim... mais... nada... nem dos amigos assim num consigo me lembrar da sala não me lembro...

R ô Ivone... é... desculpe interromper... é... você comentou... você tem irmãos?

E tenho dois

R dois irmãos... dois homens?

E isso... um mais velho e um mais novo

R ah, legal... e... o que você sente assim da relação que eles tem... sua visão né a relação que eles tem com leitura, com a escola, com a escolarização

E então, essa era uma outra questão... o meu irmão mais velho por exemplo era o que se pode considerar assim o aluno exemplar então quando por exemplo eu entrei no... na quinta série os professores liam meu sobrenome e sabiam que eu era irmã dele e a pergunta que eles faziam era “ah, você é tão boa aluna quanto seu irmão?”então já era pra mim

R mais velho

E poxa a comparação de novo né por que em casa eu já era comparada né ah você é a menina você é menina e tem o desempenho menor do que seu irmão que é homem então o que era esperado era que eu superasse meu irmão que eu não gostasse de brincar na rua por exemplo e eu adorava e meu irmão não

R por ser mulher

E meu é

R por ser mulher é... tava claro

E isso era uma justificativa dos () sempre foi... isso é muito claro... era uma justificativa do meu pai mas que minha mae talvez por desconhecimento comprava a mesma briga digamos assim então ela apresentava a mesma justificativa cê não pode sair por que você é menina por que menina não brinca na rua por que menina tem que gostar de estudar e eu não gostava e meu irmão gostava então pra eles isso era assim é contraditório então com o fabiano que é meu irmão mais velho eu me lembro dessa comparação e me lembro que ele sempre gostou muito de estudar assim sempre foi bom aluno... considerado bom aluno... o Rodrigo...

R hoje ele se formou?

E sim... sim...

R ele é formado em quê?

E em engenharia elétrica

R ()

E elétrica... mas por exemplo fez a opção de... ele passou no na UNICAMP quando ele tava fazendo o vestibular e fez a opção de não cursar UNICAMP por que não queria se afastar dos meus pais por exemplo... eu entendo... na época ele era o filho mais né o filho mais velho e ajudava em casa e num podia é... precisava ajudar em casa então o fato dele ir pra Campinas por exemplo geraria mais...

R e aí ele fez na USP ou particular?

E dívida... ele fez particular... fez Mackenzie... e trabalhava... e hoje ele não trabalha na área de engenharia assim por que ele sempre optou pelo trabalho o trabalho sempre foi a primeira opção então ele fez a engenharia mas ele trabalhava de técnico de celular que era uma época que éh... dava muito dinheiro isso então ele não foi trabalhar como engenheiro ele optou por... por uma ficar numa área que dava mais dinheiro e aí quando ele decidiu procurar engenharia ele já tava fora do perfil desejado então ele abandonou a engenharia e hoje ele... aí ele estudou e ele é policial federal assim fez um concurso pra policial federal... o mais novo o rodrigo eu já lembro de mais conflitos assim ele sempre teve uma... ele já teve uma trajetória mais conflituosa assim

R com relação à escola

E isso em todos... em todos os... em toda a trajetória assim... acho que... mais conflitos do que eu até... e ele eu me lembro de uma coisa especificamente racial mas que em casa era um assunto que num se podia comentar sabe? Então minha mãe por exemplo ensinava a gente a dizer que a gente num era negro que a gente era moreno então “quando alguém xingar vocês vocês falam que vocês são morenos que vocês não são negros né então era essa a... até um certo tempo a orientação né dentro de casa era essa

R fazer um jogo rápido

E arã

R já que você tocou nessa questão ah... com duas... com dois assuntos primeiro é como você é... se considerava ou se considera aliás olhando hoje

E humrum

R como você acha que você era no ensino fundamental e no médio uma boa aluna... uma aluna...

E eu acho que eu era uma aluna... aquela aluna que os professores num... quase imperceptível assim sabe? aquela aluna que não chama a atenção por que fica na média nem pra baixo nem pra cima

R você era média

E acho que sim... é

R você acha que assim que os professores te viam?

E eu acho

R tá... e seu irmão rodri... o fabiano né?

E ah o Fabiano era sempre assim acima da média é o melhor aluno ele s...

R os professores olhavam assim pra ele

E é... assim

R e o rodrigo?

E o rodrigo eu acho que é médio igual...

R médio também

E isso... é... num ficava ali... talvez se a gente não tivesse uma cobrança tão grande dentro de casa... mas como tinha uma cobrança muito grande então a gente estudava pra conseguir passar né tinha que passar () então acho que era isso por isso médio sabe? por que conseguia atingir as médias pra conseguir passar

R entendi... e o outro jogo rápido é o... como você se considera do ponto étnico-racial?

E arã...

R negra, branca

E hoje... negra

R negra

E humrum

R você fala hoje por que v...

E por que foi

R em outro momento

E algo que eu construí né

R ah tá

R até por que

R em outro momento não ()

E não até por que eu aprendi dentro de casa que tinha que negar isso que eu tinha que dizer que era morena e não negra né

R entendi e o fabian como cê acha que ele se... se vê

E eu acho que o fabiano se considera branco

R é

E arã

R ah... e o... cês já conversaram sobre isso ou não?

E já, já... eu acho que ele se considera branco

R e o rodrigo?

E o rodrigo negro ele não tem como escapar...

R é... ele não tem

E (risos) ele não tem por que... assim...

R e o seu pai como você acha que ele se considera?

E meu pai é negro... meu pai é negro

R ele se considera negro?... como você acha é difícil esse exe... esse exercício mas como você acha que seu pai se vê?

E hummm... não... por exemplo hoje ele nunca quis conversar com a gente sobre isso era um assunto que ele não falava mas minha mãe dizia por exemplo... assim éh... ah, éh... minha mãe uma vez falou que meu pai escolheu casar com uma mulher branca por que ele não queria ter filhos negros ele não queria que os filhos passassem pelas mesmas coisas que ele passou... então eu sei que ele passou por muitas situações de discriminação assim minha mãe conta que muitas vezes éh... quando ela tava junto com ele eles foram parados pela polícia e que perguntavam pra ela “você tá mesmo com ele?” sabe... “você é namorada mesmo dele? ele tá falando a verdade?” sabe... então esse sempre foi um assunto tabu assim em casa a gente não podia muito falar disso e quem respondia por isso era minha mãe e não meu pai meu pai sempre a gente foi discutir isso depois quando eu entrei na universidade quando eu comecei a pesquisar quando eu comecei por exemplo quando ele veio assistir a minha defesa de mestrado acho que ele não tinha noção do que eu fazia até o momento dele assistir a defesa e tal

R ()

E quando começou a discussão de cotas por que aí ele dizia assim “ah, eu achava que eu ia morrer e num ia ver isso, nunca achei que a gente ia chegar nesse ponto de discutir cotas”... então ele é totalmente favorável assim... ele não tem uma argumentação é... teórica, mas a mais de experiência de vida então pra ele tem que existir cotas sabe? é uma política necessária tal e eu sei que também por exemplo o fato dele ser policial dificultou a discussão dessa temática sabe? por que eu entendo que... percebo assim pelos amigos que ele tem que é um assunto que passa longe sabe não é uma discussão que tá presente no ambiente de trabalho dele ou que ele possa fazer com tranquilidade

R entendi o seu pai fez até que série?

E ele fez ensino superior

R ensino superior
E arã
R formado
E isso
R e sua mãe?
E minha mãe ensino médio
R ensino médio
E humrum
R sua mãe se considera?
E minha mãe é branca
R branca
E humrum
R ô Ivone... assim já avançando um pouquinho hoje você é... bolsista
E humrum
R ah... como você já me falou
E humrum
R você é pedagoga... como você avalia sua trajetória profissional
E hum
R quais são os trabalhos que você é... fez... o que você quiser destacar
E humrum
R como uma trajetória profissional para entender a Ivoneane
E rã
R doutoranda hoje
E tá... enquanto eu tava na graduação eu tinha uma bolsa.. monitoria aqui na universidade então eu era monitora do laboratório de informática e ao mesmo tempo aí depois de um ano dessa bolsa eu consegui uma bolsa que era pra trabalhar com educação de jovens e adultos então durante a graduação eu era eu fui professora de EJA né numa escola rural em são Carlos então assim eu gostei muito de trabalhar com educação de jovens adultos aprendi muito acho que foi um período que eu mais tenho lembranças assim profissionais positivas depois eu passei num concurso terminei a graduação passei num concurso e fui trabalhar no ensino fundamental só que passei no mestrado também e tinha a... e consegui a bolsa... e aí veio o dilema né largar o emprego com estabilidade ou a bolsa? Mas naquele momento o mestrado era tudo que eu queria então falei não acho que vale a pena arriscar tal meu pai falava que eu era louca que eu rasgava dinheiro...“onde já se viu todo mundo quer um emprego público e você vai largar pra continuar estudando” então ninguém assim não tive esse apoio de “vai... continua estudando” até por que eles não compreendiam bem o que que era isso continuar estudando fazer mestrado doutorado... pra eles a graduação era mais do que esperado assim aí eu fui aí eu fiquei o mestrado com a bolsa aí terminei o mestrado e o Valter foi trabalhar em Brasília e eu tava em Brasília fazendo a coleta de dados pro mestrado e ele falou “ah tem a... eu tou aqui na secretaria você não quer vir conhecer? Aí eu fui lá conhecer a SECAD e eles tavam precisando de uma pessoa pra trabalhar como consultor né então eu fiquei dois anos lá no MEC trabalhando na SECAD aí foi onde eu tive a possibilidade de ver assim como é que as políticas são formuladas... quais são as discussões pra formulação uma política...quais são as contradições no interior do próprio ministério... por que é uma disputa o tempo todo né e ainda a SECAD era uma secretaria nova trazendo temáticas totalmente novas né não novas mas que tavam dispersas no ministério e de repente você cria uma secretaria né pra tratar das temáticas racial indígena de campo ambiental então eu acho que foi uma experiência importante acho aprendi muito a mi... meu projeto de doutorado a questão de pesquisa vem da experiência no ministério e foi isso... aí durante assim tive algumas experiências por exemplo com preparação de material o NEAB sempre teve essa preocupação

de ir até às escolas que solicitassem que... pra falar da implementação da lei então eu tive essa possibilidade de trabalhar com formação de professores, formação continuada antes do projeto são paulo a gente ia nas escolas tal trabalhava principalmente com a prefeitura de são carlos a gente sempre teve uma relação próxima... aí foi isso né depois do MEC eu voltei pra condição de bolsista.

----- **Final Lado A - Fita 1/2** -----

----- **Começo Lado B - Fita 1/2** -----

E ()

R tem que ter muita sensibilidade

E é...

R e você... saber... pegar os pontos realmente que...

E () analisar pra pro mestrado... difícil

R é muito difícil

E humrum

R por que às vezes você também fica girando em falso, né

E é...

R também com... por que que aqui é o material bruto né agora eu vou fazer a... lapidar... fazer a edição... legal Ivone... então avançando... a... o programa são paulo né então vamos lá ao programa são paulo... ãh... a ideia aqui dessa sessão é avaliar o que como e porque da sua atuação no programa né

E humrum

R então queria que você me falasse um pouquinho sobre... o contato que você teve com o NEAB como como você começou a trabalhar com o programa

E humrum... tá... o contato com o NEAB é... eu comecei por que eu comecei a ter aula com o valter aí procurei pelo valter disse que queria estudar essa temática disse que era algo que eu queria desenvolver e o NEAB nem tinha...

R só pra deixar cla... é o valter Silvério né

E isso

R tá não por que às vezes pode ser outro valter né então (risos)

E arã... e o NEAB nem tinha esse formato não era um núcleo consolidado num tinha um espaço era a sala a sala da petronilha né então a gente fazia as reuniões lá

R ah o NEAB era a sala da petronilha (risos)?

E é era a sala dela os materiais ficavam todos na sala dela então a gente começou com pequenos projetos assim e mais pesquisa teórica né o valter queria fazer um levantamento da área de educação como é que a educação vinha trabalhando com essa temática

R desculpe a interrupção mas eu achei interessante isso que você falou como que vocês conseguiram esse espaço você tem essa memória?

E olha esse

R um pouquinho

E esse espaço tá muito relacionado ao programa são paulo

R hum

E por que como o programa primeiro ele conseguiu o... um montante de recursos que não é comum pra área de humanas né então é... o... o espaço entrou nessa um pouco nessa negociação né com o centro de ciências humanas de que olha se a gente traz projetos tão importantes para universidade a universidade tem que.... é...

R você tem conhecimento da cifra de quanto que custou o projeto todo?
E () lembro
R do início até o fim?
E não
R mais na casa de milhões?
E mais talvez a patrícia tenha... eu acho que sim é... eu acho que um ou dois eu não me lembro por que uma parte do recurso vinha do MEC uma parte da CENPE né uma parte do conselho então foi juntando assim num me lembro mas a patrícia com certeza tem assim o montante ou tem... os relatórios também... outra coisa que seria talvez interessante você levar um histórico do NEAB que tem todos os projetos
R ah eu quero
E impressos (som de celular tocando) ()
R magina, que é isso
E e... então o espaço
R se quiser atender fica à vontade
E não não tem problema
R aqui ó (som de interrupção da gravação)
E quando eu comecei a fazer as disciplinas do valter né aí eu vim pro NEAB e a gente começou assim com projetos pequenos então tinha é... mais... nos primeiros anos eu fazia mais pesquisa teórica levantamento arrumava os documentos... análise dos discursos da mídia aí eu fiquei mais ()
R você foi orientanda de iniciação científica do valter?
E isso... humrum... aí... depois a gente começou com as... com os projetos mesmo de... que até então quem fazia mais isso era o pessoal mais próximo à petronilha por exemplo a petrô sempre teve essa essa intervenção mais direta assim em escolas tal mas aí a gente começou a o... a... o pedido era maior que o grupo né então a gente começou a... a aumentar o grupo pra poder atender
R humrum
E aí teve um projeto em barretos que era... foi um projeto de formação de professores... um pouco no modelo do... do são paulo só que... mais curto né mais condensado e... a gente usou esse material assim a primeira na verdade esse material ele vem desse projeto de barretos
R ah... hum
E hum... então a gente montou... barretos pediu um projeto a gente fez um material rapidamente... pegamos o mapa a gente fomos pra barretos assim a gente num sabia como é que chegava lá fomo pra lá tal e desse projeto com com barretos é que surgiu a ideia do... aí eu não vou saber te explicar diretamente os tramites mas eu sei que tá relacionado ao projeto de barretos
R você entende tudo de formação de professores né (risos)
E que foi (risos)
R (risos)
E que foi o pontapé assim aí depois desse de barretos começou o são paulo aí...
R legal
E aí
R o... tá... isso foi o contato né
E isso como que che... como a gente che...
R bacana... e... aí o... queria que você... contasse um pouco... é... essa é uma pergunta um pouco chata
E arã
R mas necessária é... como que era a rotina de trabalho
E no são paulo né

R no são paulo sim

E arã

R se você pudesse pontuar aí como que era é... que horas mais ou menos você chegava no local, que que você fazia tal

E arã

R onde almoçava on... ou se não almoçava

E ah entendi

R né co... como que era era um dia dois dias por semana se você sab... você tem lembrança disso?

E arã eu trabalhei pouco no início do projeto que foi um início... um pouco duro então por exemplo se você talvez conversar com um monitor que entrou num período... mais... organizado do projeto em que os recursos já estavam todos disponíveis tal você tem uma outra impressão eu peguei

R os recursos chegaram aos poucos?

E isso

R ah tá

E é... e... e pelo que eu enten...di assim das justificativas que o Valter apresentava existia um tramite burocrático interno que era muito difícil então às vezes a gente até tinha o recurso mas num conseguia utilizar então teve uma parte de.... e a gente num tem dúvida disso assim todas as vezes que a gente se reúne a gente fala o projeto são Paulo só deu certo por que a gente existiu um compromisso muito grande do grupo que tava envolvido nele e se dependesse assim dos fatores externos ele tinha tudo pra dar errado por que acontecia de tudo material não chegava mandavam a gente pra s... pra pro lugar errado sabe o endereço num batia tinha assim desencontros de informações que... mais existiu um grupo muito afim de que... de fazer a coisa dar certo um grupo comprometido eu acho né

R humrum

E e boa parte desse grupo continua hoje no NEAB o pessoal continua fazendo as pesquisas e tal então eu trabalhei nessa fase mais conturbada então você tenha uma parcela de informação um pouco diferente dos outros então eu trabalhei mais nessa época em que a gente é... tinha que ir prum... por exemplo eu trabalhei em barretos eu tinha que ir pra lá mesmo depois do... a gente continuou barretos continuou sendo um local de curso a gente tinha que ir pra lá e não tinha dinheiro pra ir então assim não tinha o recurso ainda pra fazer o pagamento

R você trabalhou só em barretos?

E é... num tinha o recurso pra ir pra lá

R e como vocês faziam?

E então assim a gente fazia assim por exemplo as meninas quem trabalhou comigo a dupla a gente pagava com recursos próprios né e tinha a questão também assim pra ir pra barretos

R mas tinha reembolso?

E ou você tinha... é depois sim tinha o... é que dep... an... depois do pr... assim no decorrer do projeto os tut... os tutores... eu tou com tutor por que a gente tá com educação à distância na

R ah

E os monitores é... já saíam com o recurso né não era mais feito o depósito era feito antes então a pessoa tinha uma certa... mais segurança até por que às vezes mesmo a pessoa não tem o recurso pra ir né num tem como você exigir né então a gente fazia isso pagava e pedia um carro emprestado (risos) por que pra ir pra barretos ou a gente ia na noite anterior

R é aqui próximo barretos?

E é ba... é próximo... dá... duas horas...

R duas... duzentos quilômetros então

E é... é... duas horas
R nossa
E ou... e num tinha como sa... ou tinha que sair muito cedo e num tinha ônibus daqui pra lá então a gente como eu dava aula à noite né então eu... combinei com a minha dupla que
R e carro emprestados... você pedia de quem?
E do namorado (risos) aí... (risos) pegava o carro emprestado saía bem cedo pra chegar lá tinha que chegar às oito e... meia mais ou menos né um horário legal tal pra organizar o material saía bem cedo é... lá em Barretos a por exemplo gente tinha uma pessoa sempre tem né uma pessoa da secretaria que acompanhava no caso de Barretos era uma pessoa super receptiva então ela convidava a gente pra almoçar na casa dela ela... convidava até pra dormir na casa se fosse o caso da gente ir no dia anterior
R e se ela não convidasse qual... vocês come... vocês... tinham dinheiro?
E aí a gente
R pra comer ou?
E é isso
R ou também era reembolso?
E reembolso
R tudo reembolso
E é reembolso
R ah
E depois o projeto começou a calcular uma diária
R tá
E então o monitor recebia uma diária pra... pra ir pro lugar e que dependia o valor variava também do lugar por que por exemplo tinha gente que ia pra sei lá e... jales que é longe e... difícil de chegar então ele tinha que receber uma diária realmente maior mais alta então nesse começo foi um pouco assim que funcionou a gente é... no caso de barretos por exemplo a gente almoçava teve um dia que a gente almoçou na casa dela, um dia que a gente que ela queria levar a gente pra comer num lugar lá famoso de barretos tal né aquela coisa do rodeio tal
R ()
E e... e aí ela também fazia companhia pra mostrar a cidade tal assim então er... foi uma pessoa muito receptiva a gente teve esse
R e... Ivone... era... aliás... o... pelo que eu tou percebendo você trabalhou como formadora mas também como... assistente de equipe da organização
E isso depois a gente começou sentir a necessidade de consolidar um grupo que organizasse as coisas por aqui então a gente começou a jo... chamar esse grupo de equipe de retaguarda...
R equipe
E então era uma equipe de formadores também então a gente fazia as duas coisas que ficava aqui resolvendo...
R os pepinos
E é... questão de logística por exemplo quem vai pra que lugar é... quando um monitor fica doente aí você tem que... ou num pode comparecer tinha que ligar pra outro pedindo pra cobrir é... acompanhar esse depósito das diárias ver se tava c... então veja eu trabalhei primeiro nessa fase um pouco mais conturbada diretamente com a formação... depois eu saí da formação e fiquei só na... parte burocrática
R ()
E mais aí também isso tava relacionado ao fato por exemplo de eu tá chegando no momento de análise dos dados do mestrado numa fase que eu precisava me concentrar
R entendi

E em são carlos então não podia mais viajar... não podia
R é
E ter essa saída
R porque você trabalhou em barretos depois você ficou dois anos em brasília
E isso
R aí cê voltou
E pra são carlos
R pra são carlos
E isso tá
R entendi ah
E o... o primeiro ano que eu fiquei em brasília era o ano foi o último ano do projeto são paulo então eu acompanhei o projeto por um ano e no segundo ano eu fui pra brasília
R entendi
E e... mas em Brasília por exemplo eu era a pessoa do MEC que acompanhava o projeto por que o MEC tinha uma participação né financeira no projeto e precisava acompanhar precisava dos resultados quando a gente precisava fazer um relatório por exemplo pro pro ministro que que tá sendo feito em relação à implementação da lei... então eu fazia esses relatórios e era bom por que eu já tinha o contato direto então eu ligava pra cá já sabia pra quem pedir as informações eu quero saber quantos professores tão em formação no momento então o pessoal já passava isso eu elaborava os relatórios lá
R que legal eu num sabia que vocês tinham que prestar contas pro MEC achei que era só a secretaria
E não
R estadual de educação
E é... por que a maior parte do recurso veio de lá mas o MEC teve uma participação
R hum
E eu não vou te saber dizer o valor e nem
R direto da MEC ou pa SEPPPIR não?
E não
R como é que era?
E não é com... veio da SECAD
R da SECAD
E da SECAD
R SEPPPIR nesse aspecto num teve nada a ver
E não (som de tchu-tchu)
R entendi... então tá que bacana... avançando... o... queria só que você tentasse recuperar
E humrum
R () um pouquinho de tempo... como que era na época que você trabalhou você chegava lá dava quatro au... quatro horas de aula como que era
E humrum
R era o dia inteiro?
E o dia inteiro
R era o dia inteiro
E mas com turmas diferentes
R turmas diferentes de manhã uma turma
E e de tarde outra turma
R quatro horas cada período
E isso... arã
R ah tá e a tarde essa turma de manhã você via ela quantas vezes?
E ... quantas vezes no mês?

R isso no mês

E eu acho que duas... é que eu não consigo me lembrar direito por que o curso ele era ele tinha uma parte presencial uma parte à distância que era feita pelas videoconferências

R humrum

E mas eu acho que eram duas vezes

R duas vezes por mês

E é

R e... na semana uma vez só então na verdade

E isso... arã

R então eram duas semanas por mês

E isso

R entendi... aí mais ou menos o quê quinze encontros no total?

E não vou saber... não me lembro por que

R mais eram mais de cinco mais ou menos ()?

E ah sim

R entendi tá e aí como que era o trabalho em sala de aula era programado pela pela

E arã

R apostila tinha um roteiro num tinha qual era o seu grau de liberdade de trabalho?

E tá

R podia levar material extra

E não assim a gente tinha de... a gente começou o projeto achando que o material do projeto era muito pobre

R tá

E assim não tinha o aprofundamento que a gente gostaria de de dar durante as aulas então geralmente a dupla conversava antes né a dupla que e combinava as aulas planejava as aulas claro que tentando abordar tudo que a que o material impresso tivesse mas extrapolando

R hum

E por que a gente tinha essa percepção que o material tava... fraco

R e... e vocês acham que tavam que tava fraco por que por conta de tempo dinheiro que que cê acha que foi ()

E assim a minha avaliação como eu sei da situação porque o... eu tava aqui interno

R isso que que cê acha?

E a minha avaliação é que foi falta de tempo a gente não teve tempo os nossos prazos eram apertados então ficaram textos assim é... muito simples né eu achava que faltava um aprofundamento e tal então a gente procurou fazer isso nas aulas e com material extra então por exemplo a gente xerocava as diretrizes xerocava... outros materiais... é... indicava outras fontes a gente tinha um kit de... curso né que a gente carregava pra todo lado com os livros pra mostrar por exemplo pros professores literatura infantil que tipo de livro vocês costumam trabalhar e olha aqui quais são as possibilidades né por que que a gente até pra e... a gente incentivava isso que os professores comesçassem a cobrar nas escolas e nas secretarias que se tivesse um mate... que tivesse um material né sobre a temática... por que a primeira eu acho que o curso assim a primeira o primeiro embate era tentar convencer os professores de que a questão racial realmente existia... existe um problema racial no nosso país então a primeira a primeira aula era esse o embate e aí assim os argumentos são muito eram muito parecidos assim “não não existe são os negros é que são racistas” é... o discurso religioso na educação é muito forte então você ouve os professores dizerem que “não por que deus fez todos iguais” sabe “ a gente tem que tratar com igualdade”” eu vejo meus alunos da mesma forma eu num diferencio meus alunos” mas aí com o... no decorrer do curso sabe a gente ouviu muitos relatos assim de professor chegava “olha, hoje eu me envergonho do que eu fiz” assim “do que eu fazia com tal aluno”” a forma como eu chamava tal aluno” sabe tinha... a gente teve alguns

relatos assim abertos de professores dizerem “olha eu não sabia eu desconhecia” sabe ou “ eu me envergonho disso mas também tou disposta a aprender”

R ah que bacana

E então eu acho que o curso teve essa importância sim o que eu sentia era uma falta de conteúdo que talvez quem veio fazer a especialização tenha tido essa possibilidade de aprofundar mas quem participou do curso eu sentia muito assim como uma sensibilização sabe por que... era um trabalho duro assim tanto que talvez você tenha de relatos de monitores se você pegar monitores brancos o embate era totalmente diferente

R hum

E por que tinha professor que não aceitava o monitor “por que você branco tá discutindo isso?”

R é

E então talvez você consiga perceber assim entrevistando outro pessoal como é que era essa questão

R nossa que bacana e... ô...ô Ivone só pra deixar claro aqui então vocês tinham um roteiro de trabalho assim

E arã

R tinha que fazer tal coisa tal por dia ou não? ou era só indicação de temas que deveriam ser trabalhados

E não a gente tinha um roteiro

R um roteiro mesmo

E um roteiro então por exemplo

R discutir tal texto passar tal vídeo

E isso ah sim

R assim?

E é

R ah tá

E e a gente fechava assim o primeiro a primeira aula que que era interessante primeiro faz essa contextualização de... qual é o modelo racial

R padronizado pra todo os ()

E não não

R ah

E isso era... isso é um aspecto pode ser positivo pode ser negativo né do projeto

R hum é

E então a gente teve uma reunião geral com todos os monitores em que foram passadas as diretrizes gerais do projeto “olha o projeto é isso a gente vai discutir a intenção é essa mas vocês tem autonomia pra criar” então a gente tinha essa autonomia não existia nenhum tipo de padrão não existia existia sim a troca entre os monitores e mandava um email “olha gente

R ah tá

E consegui cópia tá na secretaria tal faz cópia no NEAB fazia cópia trocava material então eu acho que isso por exemplo pra formação dos monitores a troca que teve entre o grupo é... como é que a gente começou a sentir a necessidade de programar mais do que tava só na apostila não dava pra seguir só o conteúdo da apostila uma orientação de uma orientação geral não existia existia

R ah tá

E uma linha do curso mas não não geral

R ah entendi e Ivone é... assim só pra gente trabalhar alguns tipos né

E arã

R você lembra dum professor não precisa citar o nome

E arã

R de um tipo positivo de... sensibilização com relação à temática de comportamento é... com relação à temática durante o curso e se você lembra um tipo negativo “olha não realmente isso é... besteira mesmo não sei quê”

E sim assim eu acho que dá pra pra tentar analisar os grupos da seguinte maneira então você tinha professor que não

R ou outros perfis também

E isso que não que nunca discutiu essa temática mas que nunca tinha parado pra perceber então nunca fez assim aquela chamada () começa a analisar novelas começa revista começa né comecem a prestar atenção nisso nas piadas quais são os conteúdos de algumas piadas então tinha esse professor que nunca tinha parado para pensar nisso e que de repente começa a perceber e aí na segunda aula já aparece assim “olha realmente eu ouvi alguém falar isso e isso e isso”

R e só pra emendar parecia que ele nunca tinha discutido a questão

E isso não assim a maioria nunca nunca

R é o quê? é a maioria você sentia isso que nunca

E nunca nossa

R nunca?

E nunca (som de tchu-tchu)

R nunca tinha ouvido

E nunca... desconheciam a lei desconheciam a diretriz era recente também

R humrum

E mas era um desconhecimento o professor mais assim o perfil dos professores mais engajados primeiro a grande maioria eram professores negros e professores envolvidos com movimentos então em Barretos por exemplo eu me lembro de uma professora que... que se chamava petronilha

R nossa

E (risos) e era formada em história e aí ela falou um dia ela fez um relato de que no curso de história ela nunca tinha tido ela num teve uma discussão aprofundada sobre a temática sempre foi buscar sozinha materiais sobre isso ela estudou sozinha ela se lembra ela se lembrava por exemplo de que quando a temática quando ela tava em sala de aula e a discussão era sobre a temática racial as pessoas esperavam que ela soubesse e que ela falasse mais sobre aquilo por ser negra né então me lembro assim do relato dela então ela tinha um trabalho já tinha uma preocupação em em discutir isso com os alunos em interferir em conflitos né entre os alunos enquanto os outros professores assim a grande maioria dizia que ah ah é... em situações de conflito num num paravam pra discutir a questão simplesmente dizia “ah num liga pro que ele tá falando” sabe “esquece isso que ele tá falando tal” então eu acho que tem esse... o perfil do pessoal que tinha já um trabalho na temática eram a maioria professores negros e professores envolvidos com os movimentos sociais

R ah tá

E e... eu eu arriscaria dizer que professores de história tinham uma... digamos assim entendiam que tinham uma dívida em relação a essa temática

R entendi

E sabe mesmo que num tivessem aprofundado tal era mais fácil conversar então num era tão difícil acho que a resistência maior era mesmo de dos professores do ensino fundamental

R ah tá

E é

R um?

E um do ensino fundamental um?

R e brancos negros

E ahn...

R entre aspas () pardos?

E é... sim acho que num não ah é a resistência assim muitos diziam assim “ah por que que vocês vem falar só dessa temática? por que que vocês não falam de outras formas de discriminação” sabe? “por que que não falam de deficiência de ser gordo ser magro” tal aí a gente tentava explicar né qual é a especificidade da temática por que que ela merece um tratamento específico ela não é é... a gente não tá querendo hierarquizar as diferenças não é esse o objetivo

R () sem dúvida

E mas existia essa essa esse pra mim era uma forma de resistência tratar da temática

R humrum ô Ivone a... lembra sua turma a maioria eram negro branco

E não brancos

R mulheres homens

E brancos mulheres majoritariamente

R mulheres

E hum

R e confirma pra mim a... através da informação que tá no site tal foi convocação mesmo ou foi voluntário ()

E não foi convocação

R convocação

E convocação

R lá

E isso era mais um motivo pra tamanha resistência assim então

R ah

E os professoras não tavam ali por que eles queriam discutir essa temática

R não sua opinião

E né

R como que você acha que deve ser convocação

E eu acho que

R voluntário misto

E (silêncio) eu acho que convocação é... por mais que seja difícil assim trabalhar com aquilo que os professores não querem mas também se a gente se a gente não convoca sabe a gente esp... vai ficar esperando as pessoas quererem discutir isso pra pra ir discutir então eu acho que

R entendi

E é necessário

R entendi

E cria um obstáculo pro formador por que... é uma turma assim que

R fica mais divertido (risos)

E sabe e... fala e num tem receio de falar sabe de te provocar então por exemplo o fato da gente ser um grupo muito jovem isso irritava os professores

R ah é (risos)

E sabe irritava tinha professor que tentava desqualificar por que é jovem é... né “quem é você pra falar sobre isso pra gente?” sabe “com a sua idade” assim “quem é você?” sabe “como é que uma pessoa que não tem nenhuma experiência em sala de aula vem falar sobre isso comigo que tenho vinte anos de docência?” né então... eram coisas que a gente ouvia sem... sem nenhum receio sabe tinha alguns que diretamente era um confronto mesmo então

R entendi

E era... a gente teve casos por exemplo de reclamação então ia reclamação pra secretaria chegava no NEAB “olha” de que tá tendo um conflito sabe quando ainda a pessoa da

secretaria era favorável à discussão e tava querendo quando a pessoa da secretaria era contra...
contrária a discussão então era um empecilho a mais por que além dos professores ainda tinha a pessoa da secretaria que...

R mas aí

E fomentava de... tentava fazer uma postura neutra mas né de alguma forma

R mas aí não teve nenhuma troca

E fazia o possível pra dificultar

R de monitor... nada

E não... teve

R teve?

E teve não assim

R por conta de reclamação?

E não de reclamação não reclamação não mas por entender por exemplo que tal pessoa trabalhava melhor com tal...

R ah entendi

E isso teve

R mas num foi interrompido o trabalho “olha você não vai trabalhar mais” não tinha as reuniões de avaliação e aí nessas reuniões ou numa conversa com com um monitor... ou o próprio monitor chegava “olha eu prefiro trabalhar com tal pessoa dá pra me colocar com tal pessoa” que é legal também que tinha um grupo todo de são carlos e tinha um grupo todo de fora então por exemplo esse pessoal da USP eu conheci no projeto né conheci por pelo projeto

R ah humrum

E e conheci pessoas por telefone também né... assim conversei com muita gente a... rosana por exemplo eu num conheço pessoalmente

R a rosangela?

E rosangela

R malachias

E conheço ela por telefone... o billy

R gente finíssima

E que acho que é irmão dela

R irmão dela o antonio malachias

E conheço por telefone também por fazer essa troca “olha você quer trabalhar com quem tal pessoa” sabe então acho que ()

R ah que bacana ô Ivone a convocação ou... o que eu li mais ou menos girou então de dez por cento

E arã

R dos professores da rede mais ou menos?

E isso humrum

R legal

E o número total assim

R é

E quinze mil professores

R é quinze mil?

E arã

R mas aí da rede dá deve dar isso aí

E é isso

R dez por cento () a maior rede da américa latina

E arã

R () muita gente ah... Ivone os materiais só pra confirmar então () já tá fechando então foram o ciclo um é módulo um e dois

E isso ensino médio

R médio

E módulo um e dois e tem os vídeos também

R e tem os vídeos também

E isso () assistiu

R é eu eu queria também um... uma autorização pra... assistir

E tá tem o isso aquilo aquilo outro que acho que é o que tá no site

R isso esse eu vi

E que acho que você consegue ver

R humrum

E e tem o outro que é você faz a diferença que é a... o fechamento do projeto

R não esse eu acho que não vi

E então você vai ver por exemplo nesse vídeo você faz a diferença alguns professores que participaram do projeto ah inclusive você vai ver o pessoal de barretos

R hum

E você vai ver a petronilha a professora de história

R bacana... eu vi algumas fotos aqui

E tal você vai ver ela no vídeo e aí eles contando um pouco a experiência depois do projeto () temática

R ah que bacana

E e os alunos também é bem legal eu gosto mais do segundo do que do primeiro

R eu quero ver por favor

E humrum

R e... as videoconferências também

E arã

R se for possível gostaria de ter acesso

E sim

R por gentileza e ahn... só pra fechar a questão dos materiais o kit como você falou vocês mesmos montavam né

E isso

R você você

E humrum

R pegava o livro que você julgava legal

E humrum

R né junto com as apostilas

E isso

R e os livros

E isso

R tá certo... como que vocês comprovavam o trabalho de vocês tinha relatório como que era... algum relatório

E hummmmmmm...

R preenchimento de relatório teve isso

E mmmm... não não

R não nenhum momento do curso

E não a gente tinha os nossos registros mas aí era muito assim cada dupla adotava uma forma de registro né num tinha um controle desse registro e nem um modelo a ser seguido

R e... mas remetia pra coordenação esse

E não

R regis... não

E alguns alguns por exemplo achavam por exemplo “ah isso aqui é legal queria manter” sabe “isso aqui é uma memória legal” traziam então a gente tem materiais por exemplo de monitores que... que queriam trazer esse tipo de retorno

R humrum

E o que eu acho que é até importante eu... poderia ser apontado como uma falha do projeto

R entendi

E uma falha por que a gente num num deu conta mesmo uma coisa que num dava assim

R entendi mas ô Ivone é só pra entender no caso vocês não preencheram nenhum relatório de trabalho

E não

R no caso

E não (som de tchu-tchu)

R entendi é não tinha nem digital nem

R impresso

E não

R tá

E tinha assim os encontros

R tá

E esses encontros aí vinha to... todos vinham né pra são carlos

R humrum

E e a gente fazia essa avaliação oral né tinha uma dinâmica o val... geralmente é o valter que conduzia

R era o que quarenta formadores mais ou menos

E () não sei o número total

R então essa era a socialização que vocês tinham

E isso exatamente

R uma vez por mês duas vezes?

E isso num lembro a frequência também

R tá

E é que faz algum tempo mas isso tem

R não imagina imagina eu quero realmente que

E tem registro eu acho

R não não eu quero que você realmente fale o que você lembra

E e... eram esses os digamos assim momentos de feedback de retorno do que tava acontecendo nas diferentes é... diretorias era esse o momento a não ser que por exemplo tivesse uma situação muito específica e que... fosse necessária a intervenção do valter ou... da CENP

R entendi

E então por exemplo no caso... eu num num ... () assim eu ouvia ah tinha eu sei que tinha uma diretoria que tinha uma pessoa

-----FINAL LADO B - FITA 1/2 -----

-----COMEÇO LADO A - FITA 2/2 -----

E eu não lembro o nome dele mas tinha uma uma garotada mesmo pessoal da graduação né então o valter conta assim quando ele viu aquele grupo ele nossa num vai dar certo

R tremeu (risos)

E tremeu mas () sei acho que foi um grupo muito comprometido sabe então a gente não

R mas é legal por que acho que os professores principalmente aqueles mais arrogantes é bom eles terem esse choque

E um impacto né exatamente

R realmente né essa questão da da idade

E arã (risos)

R dreads tal

E (risos) arã

R realmente né e e

E arã

R aos poucos cedendo mesmo né que não “olha ele tem algo interessante a me falar

E arã

R eu também tenho algo interessante a falar pra ele

E humrum

R e começa a ter esse diálogo isso é bacana isso que você falou do comportamento de alguns professores

E arã

R () né de... diálogo né

E humrum

R com vocês Ivone bom então pra... já finalizando

E aham

R você tava falando do...

E eu tava comentando que é... eu acho que eu comentei que só havia por exemplo a intervenção do valter

R ah tá

E ou da CENP em algum caso muito extremo

R humrum

E como foi esse por exemplo de alguma diretoria que eu num me lembro qual foi e que tinha uma resistência da própria pessoa da secretaria e que deveria ajudar e tava mais atrapalhando que ajudando aí eu lembro que foi feito uma reunião em são paulo () caso e que a valéria foi solicitar pra secretaria que alterasse a pessoa () em contato

R entendi

E com com os monitores mas a... assim casos pontuais sabe num foi... num tinha

R ()

E essa intervenção só em casos é... graves tinha por exemplo é... me lembro da fabiana que foi uma... uma monitora uma garota negra né e que... trabalhou em ribeirão se eu não me engano

R eu sou de lá

E e numa dessas numa numa situação assim ela foi muito desrespeitada por uma professora e aí ela optou por sair do projeto assim ela disse que não queria continuar que é... que ela não precisava ouvir algumas coisas sabe então teve alguns casos assim de monitores que optaram por sair

R e olha que triste coincidência eu trabalhei num programa também de formação

E humrum

R em virtude da lei lá em ribeirão preto e também não foi comigo

E arã

R mas aí com outras pessoas também casos de

E ela foi

R ribeirão preto eu não sei o que que acontece com aquela cidade

E ela foi muito... assim eu num é...

R nossa

E eu num presenciei mas ela relatou sabe eu acho realmente assim tem tudo tem limite sabe

R nossa

E então cê tá lá querendo contribuir pra formação de uma pessoa e pessoa todo o tempo te atacando e de forma desrespeitosa então... e em alguns momentos a gente tinha que chegar duro mesmo sabe é difícil

R então

E né

R e aí é... dá pra perceber Ivone que falta um pouco de feedback né

E humrum

R por parte do gestor da secretaria

E arã

R por que é... é... da mesma forma que um professor desrespeitar um ATP ele vai ele vai sofrer

E humrum

R punições por que é uma questão de ética profissional

E arã

R você não pode xingar um ATP ou um diretor ou colega de trabalho

E humrum

R quando ocorrem esses cursos você que o comportamento não é o mesmo por que tem situações de desrespeito

E humrum

R entre aspas desacato () de autoridade né do profissional

E humrum

R e passa ileso não tem nenhum tipo de conversa sanção

E humrum

R nada

E é

R é como se realmente tivesse fazendo um favor né pro... pros formadores... pros professores ô Ivone é... a continuidade do programa você comentou que teve a questão do curso de especialização

E isso o curso de especialização foi um

R pra todo mundo?

E não

R que participou?

E não

R ah tá

E por que num tinha a gente num tinha capacidade de atender né a não ser que tivesse a continuidade mas tem um programa né do MEC que se chama UNIAFRO que é um programa de apoio aos NEABs né então quando saiu o edital a gente mandou um projeto em parceria com a secretaria de educação com essa ideia de possibilitar o aprofundamento com os professores que tinham participado ao mesmo tempo abrir um número de vagas tinha uma... um número reservado pra prefeitura pros professores de são carlos

R e como que ocorreu essa escolha dos professores?

E () eu não vou saber te dizer talvez a priscila ou o próprio valter por que nessa época eu num tava aqui

R você... vocês que chamaram vocês que convocaram

E isso

R num foi a secretaria nada não
E não foi feito uma conversa com a secretaria e a secretaria deve ter divulgado o curso entre os professores então foi feito via secretaria né em parceria
R mas nesse caso foi foi
E e...
R voluntário o professor que
E isso
R ah tá
E é não o professor que participou do projeto e que quis continuar
R entendi
E né então e foi bem legal assim foi eu me lembro de ter eu trabalhei na formulação do programa das ementas é... a gente convidou professores assim tem a Nilma o Kabê o Wilson Matos sabe então foi um curso eu considero eu acho que o aprofundamento que de repente faltou nessa fase inicial até por que também não tem né tem que passar por essa fase de sensibilização com a temática foi o a especialização mas aí foi uma edição só né
R e o certificado valeu como especialização?
E isso exatamente
R mas em nível de pós ou não pros professores você lembra?
E isso...
R foi uma pós-graduação especialização?
E isso
R ahn
E que é o... a diferença *latu sensu*
R *latu sensu*
E *strictu sensu*
R ah *latu sensu* seria um *latu*
E é *latu sensu* exatamente
R ah que legal e como saiu o certificado do curso básico?
E do curso básico?
R saiu como curso de extensão?
E eu não sei mas a gente tem deve ter uma cópia aí
R ah
E ou a cópia ou modelo dele eu me lembro que tinha no verso acho a carga horária total mas eu não sei com que status né se é extensão se é... eu não me lembro por que tinha todo o acordo com a secretaria pra aquela coisa dos pontos tal sabe
R entendi
E então não me lembro como saiu o certificado mas deve ter um modelo
R e Ivone só pra fechar essa parte então é... eu eu li alguns documentos acho que até no site da... referência ao conceito de multiplicação
E hum
R né que muitos programas de formação continua utilizam o... aqui o... educando também trabalhou com essa ideia assim de formar esses dez por cento dos professores esses quinze mil e esses quinze mil foram incentivados a transmitir como que funciona isso
E arã
R com essa () ou não houve esse conceito?
E eu diria assim que não o conceito a discussão não foi feita
R ah de multiplicação
E não foi realizada o que a gente estimulou por exemplo que os professores levassem essa discussão pras escolas tentasse desenvolver projetos então os projetos que a gente tem
R ()

E é... acho que retratam um pouco isso
R é a multiplicação ()
E mas sem a preocupação por exemplo de fazer essa discussão com os professores de multiplicação eu não me lembro
R ah entendi
E entre os monitores a gente em nenhum momento discuti isso e nem com os professores é claro dizia assim “olha é... até do projeto político pedagógico essa temática tem que ser discutida então aproveitem esse momento que está todo mundo deveria estar todos envolvidos na elaboração tal pra pra levar essa discussão” então a gente fazia essa mas não com com trabalho fechado no conceito de multiplicação
R humrum
E isso nunca existiu
R e... cês tem algum acompanhamento de como esses projetos se desenvolveram nas escolas depois?
E ahn
R tem algum feedback
E tem esse retorno
R por email e tal
E não tem esse retorno
R se foi resolvido se não foi como que tá hoje por exemplo
E tá
R as escolas
E tem esse retorno do... que foram os projetos elaborados e... contatos pontuais por exemplo barretos é uma cidade que a gente consolidou um bom um bom relacionamento então até o fato do vídeo do segundo vídeo é... retratar as experiências de barretos tem a ver com essa relação mais próxima eu acho que eles desenvolveram um curso depois pediram autorização pra utilizar o material a gente autorizou é
R hum... mas uma ou outra diretoria
E isso não existe nada digamos nenhuma estratégia de acompanhamento não existe
R ah tá
E acho que é até é uma pena né
R e o dinheiro foi destinado pra vocês no caso executarem o programa
E isso
R e no caso ajudar na elaboração do projeto a aplicação do projeto já não cabia a vocês
E não
R que é isso daí que é acompanhar
E não e até assim a aplicação do projeto foi uma ideia nossa não foi por exemplo uma demanda da CENP “olha exijam ao final desse curso que os professores elaborem tal” não foi uma discussão que a gente começou a ter nesses encontros que seria interessante a gente pedir isso até pra que tivesse esse desdobramento nas escolas
R humrum
E tivesse maior pressão na secretaria pra discutir a temática pra compra de material sobre a temática mas não foi uma demanda assim digamos não estava no contrato entendeu não era... eu acho que o básico era implementar o cursos e não havia uma preocupação em qual é o conteúdo desse curso sabe acho que
R entendi
E nunca senti assim o pouco que acompanhei na secretaria não senti essa preocupação
R ah bacana... minha querida já fin...
E acabou?
R já finalizando

E arã
R que você já deve tá cansada ahh... uma opinião geral sobre o programa
E aham
R qual sua opinião geral
E ah
R fique à vontade
E assim minha opinião é que é uma foi uma experiência muito positiva pra gente e pros professores que participaram ainda que a gente tenha tido assim muita resistência em tratar da temática eu acho que o saldo final foi positivo sabe a gente alcançou resultados muito positivos com professores que a gente não esperava atingir digamos assim né... as falhas do projeto entendendo assim foram falhas mais de logística sabe de logística de preparação de tempo então sempre foi tudo muito... era hoje pra fazer amanhã e não por culpa nossa nem sempre culpa nossa então eu sinto isso sinto que faltou também um... essa essa política de acompanhamento sabe essa preocupação com o acompanhamento dos monitores então como... você vai perceber também nas outras entrevistas eu trabalhava como monitora mas também trabalhava na retaguarda então a gente não tinha um... um número de pessoas que pudesse por exemplo fazer esse trabalho de acompanhamento aí não... e não tinha e... eu me lembro por exemplo o valter acumulando funções sabe foi uma... foi uma loucura mesmo foi um período conturbado pra todos tanto pra gente como pros professores também por que no projeto foram envolvidos foram o valter e a anete... anete coordenou o projeto num do período que o valter foi pra Brasília e um dos motivos por exemplo do valter ter largado Brasília pelo menos do que ele apresentou no momento em que ele tava saindo é que ele tinha que dar conta desse projeto aqui e num dava mais pra ficar distante
R humrum
E então ele saiu de lá e veio pra cá e também por que discordava de alguns encaminhamentos de algumas coisas por lá
R entendi e foram os dois que assinaram o projeto a anete e o... valter
E e o valter isso
R a petronilha não assinou
E e a petronilha assim a petrô sempre disse que contribuiria com o projeto mas que não assumiria por que a gente tava também no pro... no processo de discussão das ações afirmativas
R hum
E então houve uma divisão né a petrô cuidou mais disso em acompanhar as reuniões do CONSUNE né em fazer essa discussão interna tanto que hoje é feito essa divisão o valter é coordenador do NEAB e a petrô trabalha na... esqueci o nome da comissão não... grupo gestor de ações afirmativas ela por exemplo agora tá cuidando do vestibular indígena né nesse momento assim nesses dias ela tá concentrada nisso ela que cuida de toda o... o processo de acompanhamento tal das políticas de ação afirmativa aqui então ela ficou no projeto eu acho que deve ter uma videoconferência que foi ela que fez algumas mas ela não num acompanhou essa parte burocrática ela não cuidou ela e a lúcia a lúcia é uma professora da letras
R tá
E que também trabalhou assim
R é lúcia barbosa?
E barbosa
R () assunção não
E lúcia maria assunção Barbosa isso
R tá não eu vi... e... num bate-bola qual o seu balanço sobre é a lei dez mil seiscentos e trinta e nove essa nova lei né onze mil seiscentos e quarenta e oito
E hum

R seiscentos e quarenta e cinco e... política de ação afirmativa hoje qual o balanço que você faz?

E eu acho que a gente chegou num ponto que não dá pra retroceder assim eu acho que

R você que so... que fez um belo mestrado sobre essa relação do movimento negro né com ()

E que é um é... acho que é assim nós chegamos num momento que não dá pra voltar pra trás agora é por exemplo uma coisa que eu tou estudando no doutorado e que me preocupava muito vivenciando lá assim as relações no interior do MEC é como é que a agenda ganha um p... ganha um destaque mas ao mesmo tempo que ela ganha esse destaque eles resolveram que não era mais prioridade então é... tiraram boa parte do orçamento da secretaria

R hum

E então eu fico pensando que... a impressão que eu tinha é uma impressão é que é... a secretaria foi estratégica né a criação da SECAD foi uma estratégia pra de alguma forma dar conta da da demanda dos movimentos sociais de todos eles né o indígena o da terra a... os negros tavam todos ali na SECAD mas eu acho que a gente chegou num ponto em que a coisa tá estagnada sabe eu sinto que estagnou um pouco assim

R sim ()

E daquele momento de criação da secretaria pra agora e outra coisa que que

R teve um fluxo e agora você acha

E isso

R que é um refluxo um pouco

E exatamente eu saí no momento de refluxo

R humrum

E que por exemplo foi um momento de boa parte do quadro por exemplo eliane cavalleiro a... existia uma pessoa

R () forte

E no na coordenação da educação do campo que era uma eu não me lembro o nome dele mas era uma pessoa que tava muito próxima dos movimentos do campo saiu também é... indígena também... ambiental também... então assim eu fui vendo as pessoas saírem e não por acaso né então existiam um...

R mas aí tinha uma reposição dessas pessoas não ()

E então foi houve uma reposição mas uma reposição com quadros mais é

R conservadores

E isso e pessoas com um perfil mais burocrático mais administrativo

R ah entendi

E e aí então é a minha avaliação a avaliação que eu faço e conversando com as pessoas que trabalhavam nas diferentes equipes então e nós ouvimos né do próprio secretário que algumas coisas não seriam mais prioridade quando a gente foi questionar por exemplo por que que os programas

R o secretário da SECAD?

E isso

R quem é o...

E hoje o atual é o andré lázaro

R andré lázaro

E mas naquele momento era o ricardo Henriques

R ricardo henriques que

R quem falou isso?

E ah (risos)

R ricardo henriques?

E é
R o ricardo henriques falou isso?
E falou
R ()
E ah como a gente começou a questionar por que que não havia continuidade dos PICs que eram os projetos inovadores de curso os cursinhos né que recebiam financiamento do MEC então a gente começou a perceber assim que algumas políticas foram alguns programas e projetos foram perdendo a sua força né
R entendi
E e perdendo seu financiamento também perdendo o seu orçamento então eu acho por exemplo o que eu tou estudando hoje no doutorado é o título da pesquisa é ascensão é... da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas
R humrum
E um pouco por perceber que como tudo virou diversidade você joga tudo numa grande chave da diversidade e não discute exatamente num num foca né mas diz que tá trabalhando a diversidade
R legal
E então um pouco o que eu tou querendo entender é isso como é que mas... ao mesmo tempo assim o MEC trabalhou muito próximo ao MEC esse ano num sei se você ficou sabendo de um plano
R então
E de implementação
R fiquei justamente isso que eu ia emendar
E arã
R é e avaliação sobre a dez mil esse plano que num é efetivo ainda né?
E não é uma proposta
R é um é uma proposta
E uma proposta
R uma proposta isso
E uma proposta
R agora em fevereiro né que vão fechar
E isso
R mesmo efetivo ()
E ah acho é que a avaliação que a gente tá ainda muito...
R ()
E eu acho que a gente projetos pontuais
R e essa proposta que que cê achou? eu dei uma olhadinha muito por cima
E eu vou te dizer também confessar que eu olhei muito por cima também
R humrum
E não não me dediquei assim tou restrita
R aliás que que cê acha que deveriam
E aos comentários do valter por exemplo
R hum
E que que tava acontecendo as reuniões que estavam acontecendo as pessoas que participaram das reuniões é regionais sabe? das regionais por exemplo eu tive um... uma avaliação super positiva que as discussões estavam super boas que o pessoal estavam gostando muito mas eu não tenho uma avaliação ainda sobre o plano eu num pra falar a verdade eu não olhei com cuidado sabe é até uma falha mas é que
R deixa eu te perguntar Ivone a patricia tem indo embora?
E não é da outra sala

R ah tá mas cê tem a chave daqui?
E não não mas ela vai embora às cinco cinco e pouco
R ah tá não é por que minha a minha mala tá lá
E não não mas ela não vai esquecer de você não (risos)
R ah tá
E e que como as salas são
R desculpa
E próximas quando abre cê tem a impressão de que ()
R é eu falei ()
E é o pessoal aqui do lado
R desculpa
E magina
R então e aí o... que que cê acha que po...poderia contemplar no no
E no plano? por exemplo é assim quando a gente tava fazendo
R cê falou que tem ações muito pontuais né
E isso eu achava assim uma discussão de colegas a gente conversando que uma da uma das coisas que a gente sentia falta era de estabelecimento de metas sabe então por exemplo as diretrizes elas poderiam contemplar não sei se poderiam né mas era e... estabelecer metas né até quando x professores tem que passar por esse tipo de formação materiais tem que ser produzidos essa temática tem que ser inserida nos... nos... nos parâmetros do ensino fundamental um e dois então eu sentia falta um pouco um pouco disso
R entendi
E a gente () discutindo sentia falta desse ()
R o... essa proposta cê sabe eu num consegui achar na verdade
E hã
R procurei contempla os cursos de formação inicial? obrigatoriedade ()
E ah sim eu acho
R a obrigatoriedade ou só
E sim sim
R o estímulo
E arã não
R obrigatoriedade?
E arã
R a obrigatoriedade de ser dado
E nas licenciaturas
R nas licenciaturas
E né
R arã
E sim
R nossa é um avanço
E eu posso te mandar cê não tem o documento?
R eu tenho a proposta
E hã
R () a proposta não eu tenho eu tenho
E ah tá
R é que eu olhei por cima num num num consegui localizar
E ah entendi
R por isso que eu tou te perguntando
E ah entendi arã
R ah que legal bacana por que isso é algo né que já poderia já

E é não adianta também a gente ficar trabalhando
R existir né
E só com formação continuada e não cuidar da formação inicial né? Agora tudo é uma batalha né por que colocar a discussão aqui no curso de educação não é fácil também né
R pois é
E essa que é... e tendo por exemplo né o NEAB aqui dentro tal que tem toda uma história como o NEAB era a sala da petrô era educação a petrô dá aula na educação então nem com
R não na educação
E esse acúmulo todo
R USP é assunto non grato
E é
R tocar nessas questões
E arã
R Ivone só pra agora realmente fechar (mulher interrompe a entrevista) é... então só pra fechar mesmo
E humrum
R você você já falou pra mim né sobre a avaliação da atuação dos professores no na
E arã
R nessa questão do da relações étnico-raciais e e no educando e só um um balanço né uma opinião sua é... sobre... a educação hoje com relação à sociedade
E humrum
R o que que você pensa o que que você acha com base nas suas pesquisas na sua visão de mundo que que você acha qual a função da educação é... com relação à sociedade de hoje né
E hum
R como que dá esse diálogo hoje educação e sociedade quais são os limites e proximidades que a educação tem com relação à mudança social ou não
E humrum
R enfim queria só que você fechasse um pouco
E é amplo né
R é é () só um
E a... bom eu eu acredito na
R pontuação
E educação assim e por isso que eu escolhi essa área é... agora eu acho que a gente é existem projetos diferentes de educação em disputa né não em disputa mas... a gente tenta lutar por um projeto diferente do que n... do que nós temos hoje de educação pelo menos eu acredito em outro modelo de educação outra proposta né agora também não tenho a ilusão que... a gente vá conseguir de uma hora pra outra mudar totalmente a... esse modelo de educação que a gente tem né eu acho que algumas precisava de uma mudança radical mas eu acho que a gente tem algumas mudanças a longo assim né devagar tal mudança e retrocesso talvez
R apontaria alguns limites dessa mudança?
E hã... puxa é muito difícil assim falar né
R não eu sei eu sei é uma
E não sei... por exemplo posso falar mais da educação infantil que é o que eu tou discutindo mais é
R fique à vontade
E mais
R fique à vontade faça o recorte você quiser
E educação infantil houve né essa inclusão do um ano a mais no ensino fundamental né e é tem o lado positivo dessa política mas tem o lado negativo que tá associado ao quê? a... essa

mudança tá muito relacionado ao fato de que os pr... é por que o... a percepção de que os alunos que cursam que participam da educação infantil apresentam um melhor desempenho um melhor resultado então houve essa mudança mas ao mesmo tempo ela pode ser compreendida como uma antecipação uma escolarização da educação infantil né e... e a preocupação é com a... são com os indicadores né então é uma política que tenta atender uma preocupação em aumentar os indicadores tal por que a política tá toda né tentando buscar novos indicadores mas indicadores mais altos é então ao mesmo tempo que... eu entendo que a... essa... essa motivação há uma possibilidade também um número maior de crianças ingressando e... o que que é que a gente pode fazer que não seja a escolarização sabe uma proposta que não seja a escolarização da educação infantil então esse é um exemplo então a gente tem trabalhado produzido nesse sentido de que é... isso é... tem o lado negativo de atender uma demanda política mais pode ter um lado positivo então vamo trabalhar por esse lado positivo mas também não tenho grandes expectativas assim por que o que a gente tem percebido é que (som de telefone) há uma escolarização sabe há uma preocupação há um discurso muito forte por exemplo de que as crianças podem aprender ciência brincando sabe quando na verdade podem aprender uma antecipação podem aprender qualquer coisa brincando então o brincar não tem mais um... ele tem sempre que ter um objetivo... voltado pra pra um aprendizado de um

R entend

E conteúdo ele não pode brincar espontâneo que é o momento em que a criança () né e tenta compreender o mundo então essa é uma... um pouco por exemplo uma uma possibilidade de pensar que a sua pergunta é muito ampla eu fico pensando

R não não mas a

E o que que eu poderia responder assim

R mas a ideia era essa mesmo

E humrum

R que você recortasse

E humrum

R como você enxerga

E arã

R o problema hoje da educação na sociedade

E hum

R mas é isso... Ivone algum comentário critica sugestão final?

E não não aí se você precisar de alguma complementação depois alguma coisa assim é só

R ah eu agradeço

E é só vim

R ah por favor

E ou eu vou pra lá

R ah legal você vai viajar amanhã né?

E isso eu vou pra lá

R tá tá bom muito obrigado pela paciência pela disposição

E magina

R simpatia

E humrum

R aliás e... e a gente mantém contato

E tá

R tá bom?

E humrum legal

R brigado

----- FINAL LADO A - FITA 2/2 -----

Total: aproximadamente: 1h30min

Times New Roman, 12

Entrevista 3

Transcrição de Entrevista

Número de fitas: 1 fita, 60 minutos; 30 minutos do Lado A e 15 minutos do Lado B; tempo total aproximado: 45min

Fita: 1/1

Data: 12/01/2010

Horário: 17:00

Local (bairro, cidade): Higienópolis, Rua Maranhão, consultório, São Paulo-SP.

Nome completo do entrevistado/a: Miriam Chnaiderman

Legenda:

R: entrevistador

E: entrevistado

Observação: tentei seguir o padrão de transcrição, exceto pela ausência da numeração das linhas.

-----Lado A - Fita 1/1 -----

R 12 de janeiro de dois mil e dez entrevista com Miriam Chnaiderman Chnaiderman ok ()

E (risos)

R () ô miriam brevemente só preu identificar aqui queria que cê apre... apresentasse?

E que eu me apresentasse?

R isso por gentileza

E então meu nome é miriam schneiderman

R humrum

E né cê falou eu sou psicanalista e documentarista né e... e... tem o meu doutorado também meu doutorado na ECA na USP

R humrum

E meu doutorado em teatro fiz meu mestrado na comunicação e semiótica da PUC sobre literatura enfim sou uma psicanalista que fica nesse nessa interface entre arte e psicanálise hã... desde noventa e quatro venho fazendo documentá... desde noventa e dois eu venho criando estímulo pra fazer meu primeiro documentário que é o dizem que sou louco que é sobre loucos de rua hã... e desde então venho fazendo documentários muito... assim abordando temas que em geral hã... ficam debaixo do tapete no mundo que a gente vive

R humrum

E acho que foi por aí que eu fui procurada né pelo pessoal do programa educando pela diferença pela igualdade procurada pelo valter e pela anete hã eles tinham conhecido... meus documentários tinham visto o segundo documentário que é artesãos da morte em que eu entrevisto trabalhadores que no dia-a-dia tocam cadáveres então tinha tinha assim acho que eles assim foi uma coisa muito... boa pra mim essa oportunidade que eles me deram de fazer esses vídeos

R humrum

E essa possibilidade de interferir né no processo hã e contribuir num ness... ness... nessa luta contra né discriminação contra racismo enfim

R humrum

E foi uma coisa muito... boa pra mim e que me marca até hoje e... eu acho fico muito comovida quando você me fala né que os monitores falam muito do dos... vídeos eles foram pensados pra isso mesmo né e agora o pessoal que me procurou o valter e a anete quando eles me procuraram isso era dois mil e quatro né eles me deram uma liberdade total e eles me trouxeram todo o material pedagógico tudo que eles usavam enfim con... a gente conversou bastante mas eles não falaram eu quero um vídeo assim ou assado isso é incrível né tanto que o primeiro vídeo o isso aquilo aquilo outro

R justamente eu ia perguntar sobre isso que legal que você já está falando

E é

R por favor

E hã... quando eles me procuraram em dois mil e quatro eu não tinha a mesma clareza que eu tinha que eu tenho hoje sobre a questão das cotas... eu fui sendo transformada pelo... pelo vídeo que eu tava fazendo foi uma experiência

R que ótimo

E muito... incrível quer dizer claro eu tinha (risos) posições... eu tinha uma dúvida acho que... eu tinha uma dúvida assim será que a questão é pra mais cotas pra... pra... pra... advindos de escola pública ou será que a coisa da... eu tinha dúvida não tinha uma posição para mim eu fui sendo transformada mesmo pelo vi... pelo trabalho que eu fui fazendo e foi mu... e hoje eu tenho absoluta clareza em relação a tudo isso

R hum

E e... tanto que o isso aquilo aquilo outro num primeiro momento hã... eu eu fiz fui busquei fazer um vídeo onde a questão das diferenças de maneira geral fosse abordada e no fazer o vídeo a questão étnica acabou se sobrepondo não tinha como quer dizer então hã... pra mim foi uma coisa assim onde eu dizia não mas a questão das diferenças de maneiral geral a questão da intolerância a questão do respeito pela diferença tinha que estar em primeiro lugar e não a questão racial e... e eu fui tomada mesmo pela força que tem a questão racial e surpreendida também pelos depoimentos e isso foi me transformando né? agora no isso aquilo aquilo outro foi pensado como um documentário que problematiza essa questão mesmo foi pensado pra levantar questões né e e acho que cumpriu essa função

R os dois

E é

R acabaram sendo ()

E no você faz claro no você faz a diferença aí já tinha o... um pedido mais... hã claro de que era

R que foi o segundo

E é o segundo

R ()

E que era de abordar a questão nas escolas

R tá

E então aí era pra era pra delimitar mais não ficar essa coisa ampla que eu zanzei no isso aquilo aquilo outro eu fui por são paulo que me

R humrum

E tinha a pergunta como é são paulo em relação às diferenças como é que... os negros circulam os homossexuais circulam enfim o... () os negros freqüentam os cinemas da rua augusta ou o ibira... quem vai ao ibirapuera? enfim e fui... e fui por... sempre assim nos meus documentários eu eu tenho uma questão uma interrogação eu nunca tenho uma resposta e eu tenho também uma coisa de que a pesqui... o documentário é a pesquisa também então no documentário eu vou

R concordo

E descobrindo e é muito incrível isso é... () sei lá o eduardo coutinho ele tem uma equipe pesquisando que ele já entra com uma coisa mais delimitada pra filmar eu... vou sendo levada pelo pra onde a câmera e o mundo vai me levando em função da questão que eu tenho no você faz a diferença já tinha uma demanda clara a gente precisa de material com professores e alunos tinha esse pedido lá

R entendi

E do valter da

R isso da temática racial negra

E é tinha um pedido mais claro e... tudo bem por que aí também eu já tinha me dado conta do que era

R humrum

E o movimento negro do que era a história de opressão do negro e da força que isso tinha e pra mim era muito claro que tinha um modelo de resistência e de luta assim que a gente tinha muito qualquer batalha pelo respeito à diferença teria que passar pela questão do movimento negro sabe isso hoje é bem claro mas foi uma clareza que eu fui tendo à medida que eu fui fazendo o trabalho e... aí eu fui que que é essa demanda e foi muito surpreendente também por que a gente não imaginava que na sala de aula das escolas públicas a questão racial e o preconceito fosse tão forte

R (suspiro)

E é impressionante a gente foi pro interior a gente percorreu algumas cidades que tão lá no no documentário e é muito... impressionante é muito tocante como também um programa como esse é necessário

R humrum ô miriam eu até vi é procurando né na no youtube eu vi alguns trechos dos seus filmes né é... () loucura né os artesãos da morte e... até eu fiquei assustado por que eu procurei no portacurtas né e só tem a descrição né não tem o vídeo queria ter assistido né aí eu só uma curiosidade é... cê sabe onde eu posso pegar pra assistir tanto por exemplo o... esse aqui eu consegui junto ao pessoal da UFSCAR né os seus

E cê conseguiu os dois?

R os seus vídeos os dois só que eu acho por exemplo quem é não como que uma pessoa pode ter acesso aos seus filmes por exemplo?

E tem que procurar a produtora

R é?

E () a seqüencial ()

R ah tá e aí pode adquirir

E pode adquirir

R tá

E por que... é uma questão a distribuição

R é eu até tava vendo uma entrevista do é rinaldo aquele que é secretário do audiovisual o atual

E o sílvio da-rin?

R sílvio da-rin no no provocações com Abujamra e realmente é uma questão

E é uma enorme questão

R é (risos)

E dolorida agora eu hoje mesmo por acaso tava olhando parece que tem no youtube o dizem que sou louco tá no youtube

R tem um trechinho eu assisti é um trechinho

E mesmo o artesãos também é um trechinho?

R tem um trechinho também agora tem inteiro o... perdão e...

E passeios no recanto silvestre?

R isso esse eu assisti inteiro

E é

R tem os dois

E eu achava que ()

R o você faz diferença não tem nenhum trecho e

E não tem

R o isso aquilo aquilo aquilo outro também

E o isso aquilo ficou um tempão no site do NEAB da UFSCAR não sei se ainda tá

R ainda tá ainda tá o...

E ainda tá

R até a pouco tempo tava

E e o você faz a diferença nunca colocaram não sei por que

R ah é

E () sei lá acho que acabou o programa não sei

R não mas eles deveriam ter colocado sim

E arã

R acho que foi alguma linha trocada

E eu acho que... são problemas burocráticos ou de verba ou de sei lá o quê

R humrum

E que num a... por que assim é gozado né () o isso aquilo aquilo outro eu sei que foi bastante polêmico né

R foi foi tanto um monitor é... relatou que na opinião dele pelo que e eu concordo com ele viu? é... por exemplo os dois filmes são filmes que se você for a... fazer uma pesquisa né na história do cinema de documentário por exemplo de documentários não tem filmes da... naquela linha não tem não tem se você for ver só pegar só da década de noventa pra cá você vai ver pouquíssimos filmes com o estilo que você fez é... pa... ainda mais pra ser trabalhado na escola

E não isso eu não tenho

R tanto que tanto que foi um sucesso mesmo de levantar a discussão de colocar os professores pra pra pensar muitos se incomodavam com a fala de várias pessoas

E não pois é e mesmo dentro do()

R e é isso mesmo o... objetivo né?

E e dentro do movimento negro () o... parece que mesmo como eu é interessante isso né

R é dentro do movimento negro também

E aí deu polêmica por que eu escolhi e eu nem escolhi olha é tão engraçado por que é tão interessante isso e nisso acho que teve uma sabedoria do pessoal que me chamou alguém identificado com a questão das minorias numa tem uma história de militância enfim e sou judia

R ô miriam perdão isso que eu queria te perguntar você não conhecia nem a anete nem o valter eles tomaram conhecimento através dos seus filmes do seu trabalho

E é assim a gente tem eu tenho uma amiga que era orientanda da anete a noemi Araújo

R hum tá ()

E e que... fez a ponte

R entendi

E mas eu num conhecia

R hum

E e... (riso) engraçado né não e foi uma coisa muito... gozada por que chamaram alguém que tem uma história de militância de luta por enfim das minorias o PT me interessava lá nos primórdios com essa... com algo que agora é resgatado né esse programa nacional dos direitos humanos mas que era luta das minorias e de dar voz a enfim quem não tinha voz mas eu não tinha a familiaridade e continuo não tendo que acho interessante com as mil facções do movimento negro então eu escolhi as pessoas por que escolhia por que eram pessoas que queriam vir falar tinham o que falar mas não por que era ligado a esse ou aquele movimento feminino negro que parece que... e eu soube que muita gente ficou bastante brava com as pessoas que falaram e por que que chamou essas e não outras

R é

E (risos) mas isso eu acho até interessante sabia?

R não não é bastante interessante né por que na verdade é... ocorreu... e você deve saber muito bem disso

E arã

R uma questão fundamental ali pra eles

E claro

R é por que por exemplo o valter eu entrevistei ele também né o valter ele tem uma trajetória de militância mas não é orgânica né strictu sensu ele é um acadêmico

E é ele é um mentor tal

R é justamente

E () a cabeça né

R é um professor... acadêmico tudo não agora mas ele tem muitos amigos militantes strictu sensu

E claro

R e aí fica aquela disputa né por exemplo alguns e não foi nem o valter que comentou mas os monitores disseram que questionaram por que que era uma diretora branca

E ah é isso isso

R por que tinha diretores negros né e questionaram

E isso é impress... é

R “olha por que que não chamaram um diretor negro?”

E isso foi uma questão

R ou dois diretores que fosse a Miriam e que fosse outro diretor também dois diretores enfim aí

E é o valter foi é até comovente assim

R tá

E ele bateu o pé e eu acho que... claro tem coisas... eu eu... o fato de eu ser totalmente de fora assim das das linhas mil dos movi.. das brigas

R humrum

E militantes eu a... eu acho que no final foi positivo por que eu acabei escolhendo as pessoas

R também acho

E e pela a... a montagem foi pelo que as pessoas diziam não por que é ligado a esse e aquele

R humrum

E então nem me passou pela cabeça o que () é verdade que eu taria dando força política pra esse ou praquele por isso num me...

R (risos)

E (risos) num me num foi uma questão

R entendi

E e as pessoas falaram coisas importantes e quando num falavam que

R sem dúvida

E na montagem eu tenho um texto que tá num livro eu posso te passar por email o texto que saiu do

R por favor

E que é que é essa... uma reflexão sobre essa experiência do fazer esse filme

R eu só vi a sua entrevista pra aquele site de diretoras

E ah

R diretoras () alguma coisa assim

E isso mas eu tenho um texto

R eu vi que você toca no assunto até eu ia perguntar da questão de cotas mas você já f... comentou né que você a... é

E eu fui né hoje eu sou

R mudou de posição

E e tem um vídeo que ainda não tá finalizado que... que o... que () nessa fase finalizado se chama afirmando a vida que... foi feito por que o valter coordenou uma pesquisa sobre a implantação das cotas no brasil

R humrum

E que a ford foundation pediu e ele pediu um vídeo e esse vídeo tá quase pronto só não dá pra mostrar ainda

R ()

E chama afirmando a vida

R nossa

E que onde eu fui pelo brasil nas universidades ver como é que anda essa questão das cotas também

R arã

E então tem um terceiro vídeo aí

R que bacana

E que num é... que num é pra discussão um vídeo que é parte da pesquisa que o valter tem que entregar lá sei lá se já entregou lá pra ford foundation

R perfeito

E e... que também um... que também foi muito tocante vendo né () por esse brasil e vendo os efeitos né

R arã

E da implantação das cotas nas universidades

R ô miriam e como que... quais são algumas possíveis conclusões que você tirou aí da feitura desses dois filmes (suspiro) envolvidos nessas questões políticas todas (risos) e em todo o debate né

E ah eu

R da questão racial racismo quais as conclusões aí que você algumas que você tirou

E é eu acho que aprendi... aprendi mesmo hã... que v... essa questão que todo mundo fala né que você pode... de que você volta pra... a falar na questão racial e volta a falar em raça a questão não é realmente não é falar em raça mas é falar em uma diferença assumir a diferença e positivar essa esse nome ações afirmativas eu acho um nome incrível quer dizer você num ficar na melancolia no ressentimento e na coisa vitimada mas transformar tua história em algo positivo né

R humrum

E então por e... a gente chegar lá no fim do mundo do interior de são paulo numa cidadezinha lá perto e barretos e o pessoal tá aprendendo maculelê e isso tá sendo ensinado na escola e isso já é fruto né

R humrum

E dessa implantação do ensino do que é a cultura afro-brasileira do que é sr afrodescendente e você chegar numa outra escolinha lá em Polina e v... e ter um par de rapazinhos de treze doze anos cantando um rap daqueles bem legais bem bonito mesmo muito com muita consciência é muito comovente quer dizer então eu acho... eu acho muito incrível o que vem sendo conquistado eu acho que o valter fala disso muito bem de que ter uma mudança que ainda é () ainda é mas que é uma mudança fundamental importantíssima aí e que é legal ter con... tá contribuindo pra isso eu fico muito orgulhosa mesmo eu acho

R que ótimo

E eu acho incrível e... e mesmo com tod... mesmo acho que o vídeo provoque polêmicas as pessoas fiquem bravas por que é uma branca mas é pra pra provocar polêmica mesmo eu acho que até... gozado isso também né de que o valter e anete tenham bancado mesmo a diretora branca né (risos) eu acho... eu entendo quando as pessoas falam né “por que que é uma branca?” acho que acho que eu tenho i... assim () se você ver meu trabalho assim cê sabe que eu tenho um documentário chamado sobrevivência talvez tenha trechos

R eu assisti também no youtube

E você assistiu?

R assisti esse eu assisti () fiquei até surpreso que eu num sabia determinadas coisas sobre o...

E o jean-claude?

R é o jean-claude sempre esqueço o nome dele jean-claude bernadet

E mas tá o depoimento do valter?

R do valter não tá só dele e de uma... mulher que esqueci ela tem acho que não sei se é síndrome do pânico num lembro... que ela

E a mel ou... uma drog... uma ex-drogada?

R isso isso é tá esses dois

E então mas tem o depoimento do valter

R hum

E nossa é um depoimento muito... comovente do valter onde ele conta ele chora o valter né

R ah

E (riso) ele desaba no meio do depoimento por que ele conta o momento na vida dele que ele decidiu se dedicar à educação foi quando um professor de matemática virou pra ele e falou você é muito inteligente pena que você seja negro aí ele ficou em silêncio e eu perguntei o que que você respondeu pra ele aí ele desanda a chorar “eu não respondi” e aí

R hum

E e chorou chorou chorou chorou no depoimento depois () mas a classe toda se virou de costas pro professor e assim ninguém mais assistiu aula desse professor todo mundo virou de costas

R nossa

E e é um depoimento fortíssimo do valter nesse filme e...

R nossa forte mesmo

E não e... e o valter né todo durão né assim o acadêmico caiu numa choradeira só

R hum

E ham é um momento tocante do documentário eu acho que... então meus documentários tem da minha escuta nisso eu acho que tá entra muito o fato deu deu gostar muito de ser psicanalista eu gosto

R ()

E de... eu gosto de gente eu tenho uma curiosidade então tem eu acho que teve uma

R ()

E () do valter e da da anete nessa minha nessa minha escuta

R olha miriam eu acho que particularmente essa questão de diretor branco diretor negro pra mim acho que tem que ser superado a... mas eu entendo um pouco

E ()

R a visão de algumas pessoas por conta que o contrário muitas vezes realmente ele é muito cruel quer dizer diretores

E é claro

R negros não são convidados para fazer determinados trabalhos

E pois é

R e aí

E é uma pena

R é o que você falou aí sim teria um pouco né essa reação combativa por conta que

E não eu entendo

R acontece uma exclusão

E eu entendo mesmo

R não é

E eu entendo claro

R é

E e tem pessoas muito competentes e legais e que tão

R hum

E fazendo coisa boa né o Jefferson de enfim tem tem pessoas há que poderiam né mas aí que tá acho que teve uma escolha tô tentando entender por que que o Valter e a Anete bancaram né

R olha e-eu eu posso dizer o seguinte pelo que eu consegui ver no YouTube até agora (risos)

E (risos)

R e li dos seus documentários o seu trabalho já diz né por que que eles

E é por que foi () da minha escuta mesmo né

R é... por que acho que os temas que você trabalha o modo como você trabalha nos filmes é...

E é

R isso se mostrou... com bastante êxito na recepção dos professores e como que o esse trabalho ajudou né no por que assim tinha a assim era um as apostilas

E é

R e os filmes praticamente

E é

R e um ou outro monitor tinha é tinha a iniciativa ou a liberdade liberdade tinha né tinha a iniciativa de levar um material diferente praticamente era as apostilas

E é

R textos que os monitores arr... arrumavam e os filmes principalmente

E é

R né pelo que eu percebi todos os monitores foram mais ou menos setenta e cinco exibiam os dois filmes

E é

R né e pelo menos durante um encontro que durava quatro horas discutiram os filmes né

E é muito legal isso

R então os filmes eles

E uma coisa que me comove mesmo né

R é é uma pena que parece que por conta de de verba do do da secretaria estadual não foi possível distribuir em todas as escolas então parece que fica na na diretoria de ensino e aí o diretor e coordenador que tiverem

E ()

R iniciativa vão lá e fazem alguma cópia é assim que tá mais ou menos a distribuição na-nas escolas

E que pena né?

R é é uma pena mesmo né pena mesmo ô miriam você pode... você lembra ainda você pode divulgar que eu até esqueci na verdade de perguntar pro valter o orçamento dos dois filmes?

E num foi alto não... o isso aquilo a gente fez com pouquíssimo dinheiro só tinha

R é?

E () aí era melhor o valter falar

R tá

E mas foi... por que assim cinema é muito caro né? cinema

R cinema é muito caro

E é muito caro

R pra mas pra você o que que () pouco

E olha eu vou te falar os orçamentos que eu tenho de outros filmes e te falar que não foi nem... (risos) não chegou nem por exemplo o procura-se janaína eu ganhei do itaú cultural

R procura-se Janaína

E mas é um média-metragem

R aliás parabéns eu vi também um trecho no no youtube

E ()

R chocante

E é bem tocante

R você tinha feito antes do foi antes do isso aquilo? não foi depois

E não depois

R foi depois olha

E o procura-se Janaína eu recebi cem mil do itaú cultural parece muito dinheiro

R não não eu sei lógico

E eu não ganhei nada (risos)

R eu tenho tenho

E eu não ganhei nada

R um interesse muito grande por cinema e sei mais ou menos os

E eu sei que o... não chegou magina o você faz a diferença sei lá foi muito menos que isso

E é orçamento de pesquisa

R arã

E muito menos um quarto um terço eu lembro que o isso aquilo aquilo outro eu num eu ach... eu não ia te falar por que

R bom eu vi a notícia esse o lula o filho do brasil nove milhões né

E é

R é ainda o orçamento médio né num é nem um

E é não

R grande orçamento

E mas pro brasil é

R então pro brasil é alto né mas

E pro brasil é alto

R pro brasil é alto

E bem alto

R mas em termos mundiais (risos)

E mas os documentários sei lá sobreviventes é o janela brasil que eu ganhei () aí era um orçamento () trezentos mil que era orçamento melhor mas olha nada era era como isso aquilo aquilo outro e você faz a diferença era dentro de um orçamento de um programa da secretaria do estado pararã sei lá eu acho que o o... isso aquilo tinha quinze mil () foi feito com muito pouco dinheiro foi era o primeiro trabalho o valter () a gente investiu mesmo

R como diria minha avó vocês pagaram pra trabalhar (risos)

E (tossiu) foi uma loucura e o você faz a diferença foi um pouco mais mas é assim

R eu entendo eu entendo

E nada que se compare ao que a gente ganha

R eu conheço alguns amigos que fazem cinema de guerrilha então

E é

R então a gente sabe muito bem o que significa

E é

R fazer cinema

E cinema de guerrilha... mas num foi de guerrilha por que a gente tinha algum dinheiro

R é sim

E mas () foi assim não () eu acho melhor o valter falar

R arã

E ()

R eu posso eu posso mandar email pra ele

E é e foi dentro do orçamento () que eles tinham lá né eles tinham dinheiro xis e era isso

R humrum

E e aí teve uma coisa de querer fazer mesmo teve teve a gente a gente procura não perder dinheiro

R humrum

E mas num num são coisas que a gente faz pra ganhar ou que mas cê sabe que no procura-se janaína eu num ganhei... nada além desses cem mil por que

R foi só pra pagar os custos?

E foi pra pagar os custos foi pra pagar os custos por que era média-metragem por que tem trilha original por que... diretor de fotografia montagem finalização bararan é impressionante o som é uma coisa quando você tem que fazer edição de som é cara você tem que finalizar... contra... sei lá cê tem que fazer legen () trabalhar com legenda

R por falar nisso eu só vi um trechinho a... vocês acharam a janaína?

E nós achamos a janaína

R ah é que eu só vi um trecho e não sabia que

E é a gente achou ma... uma história bem triste essa num hospital psiquiátrico em sorocaba

R nossa

E é bem é um filme duro (risos)

R (risos) duro por que ali por exemplo tem a questão racial

E (risos)

R envolvida

E total

R tu...várias questões social né

E () o que é infância naquele momento

R justamente desigualdade social

E é muito impressionante

R impressionante mesmo miriam só tenho mais a... duas perguntas uma é com relação é... cê usou alguma referência pensou alguma referência de filme de leitura de autores da psicanálise enfim ou de qualquer

E olha

R pra fazer os dois filmes?

E eu tenho... quando eu fui fazer... eu () é o meu jeito

R a partir do trabalho

E depois

R o que o valter te mostrou e a anete

E depois

R aí cê foi

E eu fui é e fui pras questões que eu tinha né como é que é isso no estado de são paulo de que jeito e tinha muito em mente que era um documentário para provocar questões

R tá

E pra que era pra professores então que era legal ãh que colocasse questões e aí foi também né essa coisa de repente no documentário né aparece aquela estilista que tem aquela coisa mais ressentida

R então ela é um dos motivos de discussão entre os professores

E mas é interessante que seja

R é justamente ela que todo mundo fica assim as professoras chegam a bater nela né por que

E é claro por que ela tem aquela coisa ressentida odienta

R isso

E então o que me norteava era assim de que jeito cada um lida com essa questão e aí cê vai ver vários jeitos e o professor que fala... do aluno chamou ele de preto fedido e ele fica bravo com o preto não com o fedido eu fiquei muito impressionada é um né então você vai vendo os jeitos de lidar então isso depois que eu tava com o material que me norteou na montagem que assim o documentário a linguagem o roteiro do do... surge quando cê tá na ilha de edição eu trabalho assim eu saio vou capto o material aí eu passo um tempão que é incontável as horas eu transcrevo as eu mesmo eu gosto de fazer isso e eu mergulho no material quando eu vou pra ilha de edição eu já tou com uma coisa bem decupada bem na minha cabeça e é nesse momento que vai surgindo uma estrutura narrativa

R hum

E nesse momento que você mergulha

----- **FIM DO LADO A FITA 1/1** -----

R pode continuar

E eu fui atrás... bom mas isso daí esse outro esse último vídeo afirmando a vida eu fui atrás dos poetas () fui atrás de... eu filmei o... o congresso de goiânia

R ah agora o COPENE?

E é

R cê tava lá? ah eu tava lá também

E eu gravei

R ah legal

E e aí foi muito importante pra mim essas coisas vão me formando também né

R humrum esse ano tem novamente

E eu sei é

R vai ser no rio de janeiro

E no rio pois é e eu tenho um material bem bonito que eu que eu usei nesse vídeo afirmando a vida mas aí eu num sei se eles vão querer fazer uma coisa especifica mas é... pra mim foi muito importante é... tá lá e ouvir eu entrevistei muita gente legal e vi coisas muito incríveis então foi muito bom pra mim foi m... realmente né (risos) acabei tendo uma inserção aí eu me lembro até quando eu tava e lá foi complicado ser branca (risos) o pessoal ficava bem puto da gente tá filmando

R (risos) é

E (risos) uma equipe de brancos (risos) é bom mas é isso tem que que e tem depoimentos muito impressionantes de estudantes de tem umas coisas bem um material bem impressionante lá de goiânia que eu gostei

R podia ser lançado agora né? dois mil e dez

E é

R vai ser provavelmente final de julho o COPENE o congresso de

E final de julho eu tou com o vídeo pronto esse afirmando a vida mas o valter quer umas mudanças então enquanto ele me falar eu num o que ele quer mudar

R humrum

E não dá pra mostrar (risos) e eu num sei se eles vão querer um especifico do congresso também tem um material bem bonito assim mas vamos ver

R bacana e outra que você eu vi na entrevista que você deu lá pro site e você também já comentou é... você falou que você é judia né é... como que você vê essa questão de ser judia hoje por que tem né uma discussão ainda bastante forte né é... o ser judeu tem é religião é etnia é cultura é história

E acho que é uma história é uma história é uma história pra mim é uma história eu sou uma judia ahn... os pais nunca foram religiosos eram comunistas uma família de esquerda uma família que também já tinha essa... esse

R miriam desculpa eles são brasileiros seus pais?

E meu pai é russo meu pai é um tradutor importante é boris chnaiderman que traduziu dostoiévsky traduziu maiakovsky minha mãe já morreu mas era da também russa era da () e... foi uma psicanalista importante e na minha casa tinha esse mundo assim das vanguardas

R humrum

E meu pai conviveu lá com haroldo de campos

R nossa

E com todo esse pessoal tanto que eles traduziram juntos né

R humrum

E a poesia russa mais de vanguarda

R humrum

E então eu tive uma formação meio que num passa muito por num passa nada por essa coisa (risos) por essa coisa religiosa tal ao mesmo tempo é gozado uma coisa de uma história que te atravessa que... e que aí... é... te te é... é ela existe apesar de você né então ter sido uma ruiva de cabelo crespo nos anos sessenta setenta e é uma coisa de essa sensibilidade pra o que é diferente ou me sentir esquisita ()

R você já teve experiências de de

E de discriminação?

R de discriminação de anti-semitismo alguma coisa assim?

E olha aparece muitas vezes na fala das pessoas né aparece

R até hoje?

E até hoje eu não tenho tido mais não mas eu acho que até hoje deve ter sim

R entendi

E eu acho que tem mas também num é... (risos) eu também acho que os judeus quando eles andam na rua esses ortodoxos do jeito que eles andam quando israel faz as coisas que faz também tá chamando pra si o preconceito né por que ah meu deus

R é um problema insolúvel aquilo (risos)

E ah terrível muito triste eu aí eu enfim é é gozado mesmo eu acho que eu tou numa coisa eu sou totalmente a favor do estado palestino num tenho essa nun... nunca sei... nunca num põe isso na entrevista

R não

E nunca fui pra israel nem tenho vontade de ir num quero conhecer jerusalém

R (risos) humrum

E que deve ser lindo mas eu tenho uma coisa aqui em higienópolis você anda na rua vê essa coisa dos judeus eu fico tão horrorizada

R (risos)

E (risos) ai meu deus eles chamam pra si não é

R entendi

E o preconceito por que eu acho que tem uma questão de de você isso num é isso num é ação afirmativa o que eles falam o que eles fazem é o contrário por que é uma coisa ressentida de num se transformar com com... onde eles tão é uma coisa petrificada muito complicado

R hum eu pergunto isso por que é... eu queria saber se por acaso é... cê nuna infância na infância você num... cê lembra de alguma coisa adolescência experiência

E de discriminação? lembro

R ah

E lembro lembro eu acho que

R sua infância também foi aqui em são paulo?

E foi

R tá

E meus pais que vi... vieram né () eu nasci em cinqüenta né assim

R aqui em são paulo também?

E nasci em barbacena

R barbacena

E aham

R barbacena minas gerais né?

E é

R ah mineira

E (risos) por que meu pai tra... meu pai depois () ele era engenheiro agrônomo tava dando aula na escola de agronomia então ele abandonou pe... pela literatura

R humrum

E foi fundador da cadeira de russo lá na USP aí... mas o... não lembro primeiro tive uma experiência bem difícil por que eu eles quiseram me pôr num grupo escolar por que eram comunistas enfim (risos) () grupo escolar isso era cinqüenta e seis cinqüenta e cinco e aí eu comecei a ter aula de primeira comunhão né (risos) e aí minha mãe me chamou e me explicou que enfim que a gente tinha uma história ahn... que como é que... eles num tinha nada de religião nada mas que a gente tinha uma história que a gente tinha uma história da qual não fazia parte fazer primeira comunhão

R humrum

E e que explicou a coisa de Jesus ou de Deus ou eu nem lembro o que ela falou mas eu eu lembro que fiquei muito triste de não poder fazer aula de primeira comunhão e que o padre gostava muito de mim vinha conversar comigo tal mas eu () me retirava quando tinha passei a eu aprendi a rezar Ave-Maria direitinho né por que no grupo escolar a gente tinha que rezar né no começo da aula

R eu sei

E e aí eu aí eu aprendi a eu s... eu rezava né

R escolar? escola pública

E é escola pública eles me tiraram era no Rodrigues Alves ali na Paulista eles me tiraram eu morava lá perto aí eles me tiraram por que no segundo ano (risos) eu fui ter uma professora que tinha vindo da Polônia e que ficava na classe dizendo que o comunismo ia chegar e que os comunistas matavam as crianças separavam as... uma vez eles me pegaram chorando na cama de... eu tava em pé na cama chorando com medo dos comunistas

R nossa

E e aí eles me tiraram do grupo escolar (risos)

R você você contando eu lembrei do procurador... a culpa é do Fidel

E é

R que a menina também os pais são comunistas ()

E (tossiu)

R (risos) estuda no colégio e aí aquele aqueles conflitos aí uma hora o irmãozinho dela esqueci o nome dele fala assim “nossa mas o... a professora falou que os comuni... o... os comunistas vestem vermelho e são cruéis né?”

E é

R aí perguntou Papai Noel é cruel também come criança

E é (risos) mais ou menos isso

R (risos)

E (risos) aí eles me tiraram e minha mãe minha mãe também primeiro foi professora de química depois foi psicanalista e me puseram no Dante Alighieri que era uma escola que minha mãe dava aula e mas e aí... ãh na minha adolescência meu primeiro namorado a mãe falar “ah () que ela seja judia”

R (tossiu)

E “mas você acredita em Deus o importante é acreditar em Deus”... então teve coisas que eu vivi sim e que eu acho () formaram minha sensibilidade pra pra

R então e aí você é acha que todas essas experiências é na vida

E eu acho que tem uma

R acabaram influenciando né

E eu acho que de algum jeito eu tenho uma... uma identificação né? com essa história toda né de de de... não reconhecimento de opressão enfim... na minha vida na minha vida sempre teve né... isso né dessa assim desse desse... revoltar e lutar pra que...

R humrum

E tudo isso possa ser diferente

R que bacana e... miriam é... acabei muito obrigado viu pela entrevista se você quiser falar alguma coisa que eu não tenha perguntado coisa que você

E eu acho que é isso né

R e... bom é você falou sobre essa perspectiva de mudar você tem alguma como diria o Abujamra alguma perspectiva de de que (risos) né toda essa é... toda essa cena de intolerância né toda essas esses problemas de desigualdade você tem uma perspectiva de que isso possa mudar?

E eu acho que isso eu acho que essa questão das ações afirmativas no brasil de fato já mudaram bastante a cara do brasil isso acho que o valter o valter fala isso e eu acho que é verdade cê sabe aqui o shopping higienópolis logo que ele começou a funcionar ele num... ele tinha pouquíssimos funcionários negros né eu acho que isso é... uma coisa da inclusão da luta essa coisa das ações afirmativas tem mudado a cara do mundo

R humrum

E tem mesmo eu a... eu fiquei muito... encantada com o texto que agora tá assim né? vai ser transformado sei lá o quê no terceiro programa nacional dos direitos humanos eu gos... eu gostei muito eu acho que aí tem uma luta interessante né de dar voz a quem num tem voz de criar condições de expressão enfim eu acho que a gente tá num caminho aí né de é uma luta longa por que foram séculos né? de opressão e eu acredito muito nesse programa viu educando pela diferença para a igualdade e eu acho que a implementação da lei lá que obriga né o estudo ()

R ()

E isso é fundamental que tira da europa o centro do mundo né? eu acho fundamental eu acho que... então tem toda uma batalha que vem acontecendo a gente vem tendo conquistas

R ()

E a gente nem sabe ainda direito os frutos disso que é tudo muito recente mas eu acho que a gente vem fazendo dando passos bem importantes mesmo né ãh... por exemplo essa

coisa COPENE por que ter uma associação de pesquisadores negros só você tando lá dentro pra entender o por quê

R (risos) verdade

E que é uma u... mas isso são coisas assim de que jeito isso transforma FAPESP órgãos oficiais as bancas né quando a gente vai vendo de que jeito a discriminação vai silenciosa pelas universidades pelas entidades de pesquisa então eu acho que são lutas que vem dando frutos vem mesmo eu acho bem eu acho bem importante tudo isso que tá acontecendo

R maravilha brigado viu miriam brigado pela atenção e pela disposição aí

E magina

R de conceder a entrevista

E magina

R brigadão

E boa sorte aí

R brigado

-----FINAL LADO B - FITA 1/1 -----

Tempo de Duração aproximado: 45 minutos

Entrevista 4

Transcrição de Entrevista

Número de fitas: 1 fita de 60 minutos; 30 minutos cada lado da fita; tempo total aproximado:
1 hora

Data: 06/01/2009

Horário: 17h

Local (bairro, cidade): Jardins, São Paulo-SP.

Nome completo do entrevistado/a: Lecy

Legenda:

R: entrevistador

E: entrevistado

Observação: tentei seguir o padrão de transcrição, exceto pela ausência da numeração da das linhas.

Lado A da Fita 1/2

R quero que você para mim onde você nasceu... onde você estudou...

E eu nasci em Cachoeiro de Itapemerim... eu estudei o primário numa cidade chamada Marataízes... numa escola publica... o ginásio eu estudei numa escola pública também em Marataízes até o ensino... o que equivaleria hoje ao Ensino Médio... eu fiz um Ensino Médio normal... tudo em Marataízes

R você viveu em Marataízes?

E é eu vivi em Marataízes até os 18 anos ai eu vim para São Paulo... trabalhava numa casa... trabalhei dos 10 aos 20 anos como no emprego doméstico quando eu vim para São Paulo eu residi em uma dessas casas... fiz cursinho e prestei vestibular... ingressei na universidade com 20 anos... no curso de Ciências Sociais

R e qual curso que você gostava... ou gostaria de fazer quando era criança? Você lembra?

E eu pensava alguma coisa ligada ao magistério... direito ou alguma coisa assim

R isso quando criança assim?

E éh

R e depois na adolescência? Ou não mudou(...)

E não se alterou muito... (pensava) em uma professora... ou advogada... alguma coisa assim

R e na fase adulta depois?

E eu mantive a área ai eu especializei na área de Sociologia né... Ciências Sociais

R o seu interesse inicial foi Sociologia? para prestar vestibular

E não... eu prestei... direito na primeira vez... depois prestei enfermagem... mas foi uma coisa assim muito pontual... nunca foi um interesse meu da minha vida mas foi uma coisa que eu poderia ser assim.. num momento

R e você tem pais... pai e mãe vivos?

E pai mãe vivos meu pai e minha mãe

R e eles fizeram a escolaridade até quando?

E minha mãe... tem o Ensino fundamental I completo... meu pai éh.. analfabeto

R você tem irmãos?

E tenho dois irmãos... um irmão estudou até o Ensino Médio completo... e a irmã também... só que tardiamente.

R eles estão na universidade hoje?

E nunca ingressaram na universidade...

R éh... você lembra alguma coisa.. vamos supor... fatos marcantes durante a sua vida escolar... positivos e negativos... você quer falar alguma coisa a respeito?

E o fato importante é... que.. bem quando eu era criancinha eu penso eu chorava quando ficava na escola(...)

R por que você chorava?

E eu chorava porque eu não queria ficar na escola... no ambiente da escola tinha medo e tal... criancinha... ai quando já era da terceira série eu já gostava tinha coleguinhas na escola.. gostava... quando eu tava na no ensino fundamental I eu comecei a trabalhar então eu estudava menos mas eu sempre gostei de estar na escola mas o que marcou era que eu tinha que trabalhar e estudava... ai passei a estudar a noite... i... enfim eu sempre fui boa aluna.. nunca tive problemas na escola

R e um fato assim... positivo? que você lembra até hoje

E ah... fazer o Ensino Médio assim... eu achava uma coisa legal porque nem todo mundo fazia então era uma coisa positiva

R sempre gostou de estudar?

E gostei... menos no comecinho né... tinha medo ((riso de E))

R táh certo...

E não era de estudar em si... mas era da escola né...

R tinha algum professor ou professora marcante?... tanto do ponto de vista positivo quanto negativo

E tem tinha... quando eu era criancinha tinha professora muito brava... que eu tinha medo.. eu tinha medo de errar e ela me bater porque ela brigava muito com todo mundo... eu tinha medo dela... eu gaguejava assim na hora de fazer ditado

R professo o que? qual era a matéria?

E era fundamental I... era ciclo básico... então ela era professora de tudo.. era professora eu acho.. eu sentia que ela era muito ruim... ai depois nunca mais eu tive problemas muito sérios... no ensino fundamental I ((quis dizer II)) eu achei os professores bons... tinha professora de História que eu gostava de língua portuguesa e... no Ensino Médio tinha um professor... de Química que eu tinha pavor dele...

R por que? era bravo?

E não... porque a matéria era difícil eu sabia pouco e eu tinha vergonha dele perguntar e eu não saber nada e responder na hora

R ah... i... alguma coisa você consegue lembrar de alguma situação di... constrangimento durante a escola... ou que você provocou nos seus colegas... ou você sofreu?

E rãã tem dois constrangimentos que eu lembro... um é que eu tinha vergonhosa em dizer que eu trabalhava o dia inteiro e tal para os outros alunos...porque eles não trabalhavam... e o outro... ah... também tinha um quando as criancinhas iam para as férias pra... férias não.. pra... piquenique e tal... a gente não tinha dinheiro eu não tinha dinheiro pra ir... e quando... deixa eu ver ... ah tá... teve uma vez que o professor fez uma piada racista em sala e tal... eu tinha uns dezessete anos

R você lembra a piada?

E ah então... a piadinha era assim... piadinha que o professor era... você sabe quando tem preto... ele era um professor engraçado ele sempre contava piadas...

R era da onde? Ensino Médio?

E Ensino Médio... professor de Matemática

R você sabe quando preto é gente? aí os alunos diziam “não”... e ai ele dizia assim “quando alguém bate na porta e o preto diz que tá lá dentro fala ‘tem gente’”... ai foi nesse dia eu senti constrangimento... e sai da sala né

E você saiu da sala?

R e foi para a direção? reclamar

E não fiquei lá fora.. achei que o professor era bobo assim

R só você saiu da sala?

E só eu.. que eu me lembre

R e depois os colegas(...)

E alguns riram alguns ficaram sérios

R e com relação a sua atitude alguém falou alguma coisa?

E o professor comentou “ah ela não gosta dessas conversas”.. ela... alguma coisa assim... mas eu não ouvi tudo... eu sei

R você deveria ter o que? uns

E dezessete

R dezessete

E era o último ano... era quase adulta

R oquai oquai... com relação a sua família... como você pode avaliar hoje? sempre tem que... a gente tem esse... tem que olhar para o passado e procurar fazer uma avaliação óbvio com a sua formação de hoje e com a sua visão de mundo de hoje.. mas tentando fazer uma... tentativa.. tentando fazer uma tentativa é boa mas tentando elaborar... uma análise mais fria sobre a sua própria história... como você avalia o papel da sua família na sua formação? de incentivo ou não... di... o que a gente chama hoje com muita aspas de desestruturação... como você avalia?

E bem a minha família ela tem pouca escolaridade mas ela me ingressou na escola... todo mundo estudou fundamental I... pelo menos o fundamental I... não tinham livros em casa... então isso era um lado desestimulante... mas a... tinha escola perto... então a gente ía para a escola...

R você sempre tinha o hábito de ler... como é que era?

E tinha o hábito de ler só na escola... não tinha livros em casa... e o(...)

R e você gostava de ler ou não?

E eu gostava de ler nunca tive problema com leitura não... mamãe no primeiro ano

R você acha que ()

E acho que lia... tanto é que quando fui trabalhar nas casas de outras pessoas eu lia os livros que estavam nas outras casas... mamãe quando a gente tinha que fazer leiturinhas em casa fazer trabalhos mamãe na primeira a quarta série ela sempre ajudou... agora... que mais.. continuidade né... quando... estímulos... então quando eu fui trabalhar como eu trabalhei nas casas lá tinham mais livros as pessoas eram mais estudadas então eu imagino que eu também me sentia inspirada a estudar não porque as pessoas estimulavam mas porque eu sabia que eles tinham estudado... que eles tinham posições melhores e tal

R entendi... i... os seus pais tinham costume de ler?

E não não

R não liam?

E mamãe muuuuito

R jornal?

E jornal não mas muito raramente mamãe lia algum romanczinho assim follhetim

R e os seus irmãos?

E meus irmãos... na escola também como eu... tudo na escola na escola

R entendi... atualmente... como você avalia o seu hábito de leitura e da sua família?

E ah mamãe... continua mais ou menos () como eu vivo com ela eu não sei... eh... continua mais ou menos parecido não teve grandes alterações não... minha... tô na universidade... leio mais ou menos como um aluno comum da universidade lê

R e o seus irmãos?

E o meu irmão lê um pouco mais do que antes... e a minha irmã lê um pouco mais do que antes... porque eles freqüentaram escolas então eles... a minha deve ler revistas assim... as vezes eu vejo ela com revistas... o meu irmão as vezes lê livros mesmo... romances... estuda para vestibular assim

R ele tá prestando vestibular?

E eternamente ((risos))... diz ele que está

R e para qual curso?

E ele vai prestar agora para análise de sistema

R qual faculdade?

E lá na UFSCar

R na UFSCar?

E éh... a distância

R a distância... legal legal... eh... hoje qual a sua profissão?

E sou... agora vou ingressar(...)

R emprego ou trabalho?

E éh... eu vou ingressar agora na... para dar aula de Sociologia como professora de Sociologia... acho é a minha profissão embora eu não ingressei ainda

R ensino superior ensino médio?

E médio médio

R ensino médio... ótimo... por enquanto você não está exercendo ainda a profissão de professora?

E não

R i... você comentou um pouco né... avaliar a formação pessoal... o aspecto de algumas profissões que você já realizou...

E táh... vou comentar

R i... éh você chegou a comentou um pouquinho mas eu queria que você retomasse um pouquinho... ih... fizesse um pequeno balanço profissional

E bem eu comecei com o trabalho doméstico dos dez ao vinte e um... dos dez aos vinte e poucos... depois eu trabalhei éh... com éh. cum é... entrevistadora trabalhei em pesquisa trabalhei com exposição di museus... di tecnologia ciências di artes... trabalhei como... formadora de professores... como educadora di jovens como educadora... trabalhei como... redatora... ultimamente de projetos especiais(...)

R e a maioria desses empregos e trabalhos... tudo após a entrada na universidade?

E após a universidade... todos esses trabalho depois da universidade

R hum... oquai oquai... alguma pretensão profissional? planos

E eu pretendo... ingressar no mestr(...), no doutorado.. defender o mestrado e ingressar no doutorado... prestar um concurso para uma universidade federal estadual ou... privada mesmo

R e você pretende seguir essa linha?

E essa linha

R a Sociologia das relações raciais?

E éh... Sociologia das relações raciais... ou Sociologia política alguma coisa assim

R oquai... e como você avalia... a relação entre profissão... ou trabalho ou emprego... com universidade? qual o papel da universidade?

E acho que a universidade abre algumas portas para certas profissionais que você não teria caso não tivesse... então a maior por parte das relações liberais exige diploma universitário... daí a necessidade di... enfrentar a universidade para adquirir essas possibilidades de emprego

R entendi... e aí no caso você que as pessoas que não estão na universidade como que se dá essa relação entre universidade e emprego?

E quem não está na universidade tem um número(...)

R ou quem não passou pela universidade

E quem não passou pela universidade... tem um número mais reduzido de opções de empregos de salários... enfim... essa é a minha avaliação... quem frequenta a universidade tem uma possibilidade maior... mais chances de inserção... de melhor renda... melhor status profissional...

R oquai... entrando agora na sua participação no no programa São Paulo... eh... você logicamente já me falou que foi formadora... queria que você pontuasse mais ou menos... o que como e porque da atuação no programa né? bem, com relação a sua participação como formadora do programa... queria que você contasse para mim o que foi esse trabalho... o que era ser formadora... como era... por que você entrou... como foi.. como começou

E bem eu acho que entrei no programa porque eu pesquisava relações raciais... eu conhecia um grupo de pessoas que pesquisavam também então um dos jovens que me indicou ele estava no programa... foi convidado a estar no programa e indicou algumas pessoas... então me indicou... o critério de seleção dessas pessoas foi a... serem pesquisadoras da área de relações raciais... porém não numa disciplina específica então você poderia ser de sociologia história pedagogia éh... geografia

R então o critério de seleção... perdão

E eram pesquisadores em relações raciais nas melhores universidades brasileiras...

R tinha que ser pesquisador

E pesquiadores... estudantes pesquisadores

R di relações raciais?

E di relações raciais

R táh... não poderia ser de outra área... outra(...)

E era possível que você tivesse pessoas de outras temáticas... o fato é que eles priorizam esse grupo

R entendi.. e você foi escolhi na USP né

E rãã

R quais outras universidades você lembra?

E as universidade que tiveram USP UNESP UNICAMP... PUC UFSCar... eh... e um.. se eu me recordo um rapaz da Metodista

R você lembra se a maioria eram homens mulheres?

E havia uma divisão mais ou menos igualitária de homens e mulheres a maior parte eram negros

R a maior parte eram negros... tanto homens como mulheres?

E rãã

R oquai.. isso os formadores?

E os formadores

R agora e o pessoal da coordenação geral?

E a coordenação também tinha uma divisão relativamente(...) as vezes mais mulheres o chefe era o Silvério mas as mulheres coordenavam... ai tinha uma porcentagem o Valter Silvério é negro... a Ivone é negra e uma ou duas pessoas brancas também na coordenação

R então é Ivone ou Ione?

E Ione né... Ivone... esqueci o nome dela

R Ione... Jovino?

E é... éh Ione

R Ione

E eu confundo... é Ione Jovino

R eu peguei uma dissertação e tava Ione

E é Ione Jovino... é que eu confundi

R éh... não imagina é só pra... é que poderia ter uma Ivone... ((risos de E e R))... a professora Anete também participou?

E a Anete

R ela era coordenadora?

E também... ela assinava na coordenação

R oquai... e o que que é era o trabalho?

E o trabalho consistia basicamente

R do início até o final como é que era?

E no começo as pessoas iam fazer uma formação que acontecia em São Carlos... que os coordenadores orientavam a proposta geral de cada módulo...

R os formadores iam pra São Carlos pra(...)?

E os formadores iam pra São Carlos para ter uma capacitação... com a Coordenação Geral... esta por sua vez apresentava os módulos... a virtual mídia que fosse utilizada no curso... e o projeto e diretriz de cada módulo... também avaliava-se os problemas daqueles que já tinham feito algumas experiência né... então depois a gente recebia por e-mail todas as informações sobre qual diretoria nós iríamos participar... a gente deixava indicação de qual a gente tinha mais interesse mas nem necessariamente era respeitado por conta da distribuição... pequena de monitores e tal... o fato é que a gente recebia por e-mail também recebia... imediatamente... o valor das passagens e da hospedagem... referente aquela diária que eles chamavam de diária... a gente recebia o material didático... que o... a coordenação trabalhava... que o projeto tinha... e nós também coletávamos informações adicionais... pensávamos éh... oficinas... específicas e aí ficava a critério da área do do... formador...

ficava a critério pessoal... mas aí tinha uma diretriz mínima que era a apostila que todo mundo deveria cumprir...

R então... tinha um material... eixo né... básico de trabalho... mas vocês tinham margem para colocar outros materiais... outras coisas?

E sim sim... complementares

R complementares?

E sim sim

R filmes?

E poderia

R outros textos também?

E poderia ser textos filmes colagens dinâmicas... éh... informações adicionais... indicações de leitura... música

R seguindo o livro principal

E isso

R quanto módulo foram?

E não vou saber te dizer... ah.. certamente havia dois módulos.. o módulo um e o módulo dois e os módulos eram divididos basicamente em quatro encontros presenciais...

R oquai... você lembra a carga horária?

E ah... agora eu não vou lembrar... bem eu posso te dizer que se eram quatro encontros presenciais... eu trabalhava... em cada turma eu trabalhava quatro horas... presenciais só que tem as aulas... de vídeo-conferências... e tinham as aulas as horas-aulas éh.. em casa né... mas está tudo na () as horas aulas

R oquai isso eu já tive contato mas eu queria saber se foi isso mesmo

E éh... tem três dinâmica três momentos distintos... um... são as vídeo-conferências que estão divididas entre aquelas que tem conteúdo disciplinar e aquelas que são normas como proceder no curso... e as outras eram... a carga horária... presencial que eram quatro horas presenciais... e eles contavam com a... com o tempo que a pessoa também deslocava... eu lembro que diretoria considerava cinco ou seis horas por conta do deslocamento de ida e vinda de cada... dos dos formandos e... certamente um número X de horas para eles lessem e fizessem atividades em casa... porque eram recomendadas atividades e eles tinham que trazer essas atividades prontas... deveriam realizar certas atividades em sala de aula... algumas eram só de escrita... algumas eram de leitura e comentário crítico e tal...

R teve avaliação? do dos cursistas...

E as avaliações eram feitas em sala de aula assim... no final de cada módulo

R no final de cada módulo?

E isso.. as vezes... tinha grupo que gravava... ficava a critério do monitor... tinham pessoas que gravavam em áudio... tinham pessoas que gravavam em escrita ... e também tinham avaliações teti-a-teti

R teve avaliação final ou alguma coisa assim

E teve avaliação final mas era feita com a... com a equipe técnica de cada... diretoria de ensino que não estava a cargo da monitoria

R oquai... e o... aliás como vocês eram chamados? Formadores monitores? tinha um termo oficial?

E monitores e formadores

R monitores e formadores... e os professores? eram chamados de cursistas? Como eram chamados?

E e os professores eram chamados... eu chamava de professores mas éh... também a cartilha vinha... na apostila vinha a idéia de professores educadores... professores e educadores

R tinha cursista?

E as vezes aparecia na fala da gente mas era mais raro... mais forte era educadores

R o professor teve que realizar... um projeto?

E sim... os professores realizavam no final módulo 1 um pré projeto que deveria compor o projeto final... do módulo dois... que era o módulo pelo qual o... a lei dez mil seiscentos e trinta nove pode ser utilizada viabilizada ou na disciplina específica do professor... ou numa área mais abrangente... ou ainda na escola inteira quando era ou o diretor ou coordenador pedagógico ou um professor mais influente na escola...

R esse era o objetivo do projeto?

E isso

R encontrar aplicabilidade para a lei... dez meia três nove?

E isso

R oquai... na sua avaliação houve bons projetos?

E sim sim principalmente dos professores mais engajados... dos professores que já desenvolviam alguma atividade relativa a questão étnico-racial tinham um certo desempenho melhor... as pessoas já tinham alguma alguma uma sensibilidade... e já desenvolviam mesmo espontaneamente alguma atividade relativa a esta questão... então esses projetos de modo geral eram incorporados tinham professores que tinham visões de... combinar projetos pensar a questão ambiental junto com a questão racial... a questão indígena junto com a questão

racial... então tinham essas pessoas que já vinham com certos engajamentos em áreas conseguiam se desenvolver um pouco melhor do que aqueles que ainda estavam incipientes iniciando a questão..

R oquai... você tem algum retorno feedback desses projetos? da sua implementação... como que... se implementou ou não implementou... vocês souberam como formadores e a coordenação geral?

E não não... basicamente a gente tem algumas... na lista de e-mails... absolutamente a gente não tem muita informação não... o aconteceu do que que ficou... quem conseguiu desenvolver mesmo quem não conseguiu desenvolver... o fato é que de vez em quando alguns monitores desenvolveram projetos para além do programa... e ai as vezes sai algumas informações na internet que eles mesmos encaminham... mas é muuito raro

R vamos ver se eu entendi então... só para a gente fechar essa idéia... vocês foram contratados capacitados e pagos... aliás... você lembra quanto que era mais ou menos... a remuneração...

E a remuneração era de acordo com o nível de escolaridade do monitor... então o monitor que tinha apenas a graduação... era graduando... ele ganhava em torno de quatrocentos reais... quatrocentos e oitenta reais por módulo... mas esse monitor era muito excepcional o caso dele no curso... em geral eles iam acompanhando uma pessoa já graduada... o graduado recebia em torno de oitocentos e noventa... oitocentos e oitenta líquidos né líquido... e ai tinha um mestrando que recebia mil e poucos... e tinha um doutorando que recebia mil e tantos... um doutor né... era por nível

R entendi.. por nível

E então um doutor recebia quase dois mil reais para dar quatro aulas

R quatro aulas... isso era um módulo?

E quatro aulas que é um módulo esse módulo... essas quatro aulas eram divididas em dois períodos... manha e tarde para turmas diferentes... então ele dava oito horas por dia... de presenciais fora o tempo que ele preparava aula

R entendi... então ele ganhava por dia e não por turma?

E éh por dia... então eram quatro dias presenciais

R então a parte presencial do curso... trata-se então da atuação dos formadores?

E isso

R então foram vocês que... executaram a parte presencial do curso?

E isso.. fomos nós que executamos

R então retomando... vocês foram formados selecionados capacitados e... pagos para tratar da(...)

E implementação da lei dez mil seiscentos e trinta e nove na rede... estadual

R oquai... mas com relação ao curso... para a elaboração desse projeto... que os professores elaboraram

E isso

R agora... não foi da alçada de vocês... e vocês não receberam uma remuneração pra isso e nem competência... éh... administrativa... pra tratar da implementação desses projetos dos professores nas escolas...

E não não

R isso não cabe a vocês?

E não cabe ... caberia apenas a orientar os formadores a pensar um projeto e ai junto quem seria o implementador do projeto nas escolas e na rede? seriam os professores... seriam os coordenadores pedagógicos... os ATPs a diretoria de ensino... então esses elementos institucionais que seriam os responsáveis pela implementação efetiva porque o nosso era apenas a concepção né... ajudar na concepção

R na concepção... perfeito perfeito... e ai com relação você tem alguma notícia... se os professores estão recendo algum tipo de assessoria para poder(...)

----- Fim do Lado A da Fita 1/1-----

R bem você me falou agora sobre todo o ordenamento do programa... agora só para finalizar essa arte operacional... você deu aula aqui na cidade de São Paulo mesmo?

E eu dei aula na cidade de São Paulo... na Leste dois um semestre foi o primeiro semestre que eu trabalhei... ai eu dei aula em Itapetininga.. tudo módulo um módulo um módulo um depois eu dei Modulo um e dois na diretoria de Ensino de Guaratinguetá

R lembra quando foram os trabalhos?

E foi em dois mil e cinco e dois mil e seis

R dois mil e cinco leste dois... dois mil e seis?

E primeiro semestre de dois mil e cinco leste um... segundo semestre de dois mil e cinco Itapetininga... primeiro semestre de dois mil e seis Guaratinguetá... segundo semestre de dois mil e seis Guaratinguetá

R perdão você deu aula na Leste um ou Leste dois?

E Leste dois

R de uma maneira geral... e fique a vontade para você... dar a resposta... ou mais aberta ou mais fechada.. qual a avaliação que você faz do programa?

E o programa é uma iniciativa muito boa... muito interessante... acho que é uma um programa modelo para pensar a implementação da lei dez mil seiscentos e trinta e nove... com alguns problemas equívocos sobretudo no que diz respeito a continuidade... a persistência do projeto tem a formação acho que os profissionais são muito bem qualificados... o material didático... era interessante mas poderia ser mais sofisticado havia um problema muito sério que era quase que um modelo único para diferentes níveis de professores poderia ter uma modalidade específica para o Ensino Médio... um aprofundamento maior sobre a história da África que não teve... mas o projeto inicial era apenas uma sensibilização... então o projeto deveria ser maior... uma formação mais ampla... com profundidade em alguns temas específicos de acordo com especificando também áreas temáticas né... e sobretudo disciplinas... i focalizando uma modalidade de ensino se é ensino fundamental se é ensino médio enfim ele poderia ser mais aperfeiçoado no sentido de ser mais específico... porque ele tem um projeto bem abrangente

R oquai... e qual a sua opinião atual... e se quiser também na época quando você trabalhou da lei dez mil seiscentos e trinta e nove de dois mil e três e se você quiser falar também da onze meia quatro cinco do ano passado e políticas de ações afirmativas?

E bem eu sou favorável a essas leis todas...eu acho que foi um projeto interessante a implementação da lei porque sem ela não teria adentrado aos currículos de forma universal a temática da questão racial e a revisão de todos os conteúdos e perspectivas desse tema... achei interessante a convergência entre a questão indígena e negra porque são são na abrangência tem questões que são similares embora existam uma educação indígena em aldeias e regiões de aldeamento... mas é interessante que haja para a escola universal conhecimentos específicos sobre a história e culturas de diferentes povos indígenas que influenciaram a nação brasileira... e a situação indígena e negra atual

R oquai... só mais uma perguntinha com relação... a esse aspecto... políticas de ação afirmativa... políticas públicas ou privadas de ação afirmativa ... o que você acha sobre elas?

E eu sou favorável... acho que tem que haver porque já tem uma... quantidade enorme de estudos sobre desigualdades raciais no Brasil que revelam ess...a não só a discriminação como a persistência das desigualdades sobretudo educacionais no mercado de trabalho...

então o fato de haver essas políticas talvez ajude a reparar eu penso que ela ajuda a reparar certas desigualdades... mas é preciso avançar para além daquelas que já existem né

R e você acha que elas devem ser aplicadas em qual setor?

E educacional do trabalho no judiciário no emprego... no funcionalismo público... no mais.. onde se identificar desigualdades e discrepâncias entre raças é interessante que haja política para reparação

R por tempo indeterminado?

E por tempo determinado a julgar pelos analistas e contextos específicos né

R indeterminado?

E determinado de acordo com os analistas e com contexto específico

R entendi... muito bem... e com relação a cotas? o que você tem a dizer sobre isso?

E sou favorável sou favorável

R em todos os setores que você acabou de falar?

E rãã

R e com relação aos professores... qual a sua avaliação sobre a formação e atuação dos professores no campo das relações étnico raciais?

E daqueles que foram formados?

R daqueles que foram formados e de uma maneira geral... qual a função que você acha que exerce o professor?

E o professor tem um papel muito importante que é o papel de levar e trabalhar junto com os alunos o tema que a lei propõe e todas as leis educacionais propõem... então que acho que toda vez que tiver uma formação o professor ele tem que ser focalizado assim como a estrutura escolar de maneira mais abrangente... os diretores os coordenadores pedagógicos a escola como uma comunidade inteira mas o professor ele é realmente um veículo importante para acessar a escola né... o conhecimento... a escola

R entendi... dessa maneira então é possível dizer que você acredita no potencial transformador da educação?

E acredito acredito acredito nesse potencial

R que pela educação é um bom investimento?

E é um bom investimento... rãã

R para transformar a situação racial étnico-racial as desigualdades étnico-raciais?

E não sei se das desigualdades étnico-raciais... mas certamente ela transforma o comportamento e a visão das pessoas... então pelo menos elas teriam um impacto sobre a discriminação e o preconceito de cor

R legal... fechando esta parte então... éh... você poderia apontar limites e... talvez avanços... da educação com relação...

E a esta questão?

R a esta questão

E acho que tem avançado... principalmente com a entrada dessa temática na escola... que agora já começou a ser trabalhada... ainda falta livros didáticos mais aperfeiçoados... existe uma necessidade de divulgação desses livros... tá faltando ainda além de material didático materiais paradidáticos e cada vez mais formações dos professores e tal... pra que avance ainda mais... ainda tem esse limitador... de formação e de materiais escolares relativos a essa temática

R e.. para fechar... com relação a sociedade... conflitos da sociedade nacional e ou internacional... queria que você fizesse um balanço como você vê a situação do mundo?

E eu acho que o mundo hoje vive muitos conflitos raciais religiosos e tal... e o Brasil aparentemente não tem esses conflitos na magnitude em que a gente vê na televisão e tal... eu acho que o Brasil tem conflitos sociais... raciais e tal e qui a escola tem um papel importante de trabalhar a consciência dos jovens dos adolescentes das crianças para cada vez mais se construir não só uma aparente igualdade uma aparente falta de discriminação no país mas uma real igualdade entre os grupos de respeito... então eu acho que se a escola tiver essa... se o país investir nessas instituições de ensino certamente o Brasil vai estar numa posição internacional interessante já que não tem éh... mantém as desigualdades mas sem grandes conflitos abertos e tal... de grupos

R oquai... eih... termos de pertencimento social... você... do ponto de vista de classe como foi se classifica

E eu ((risos de E)) não sei... a minha família é de uma classe muito baixa... i eu agora freqüento a universidade e tal... mas ainda me considero uma pessoa de classe baixa

R ih... com relação ao pertencimento racial étnico racial

E eu me considero negra... mas eu sou socialmente considerada parda

R socialmente considerada parda... e a sua família? Como você acha que eles se vêem... se representam?

E a minha família... a minha se vê como morena e negra dependendo da ocasião

R são esses termos que ela fala?

E rãã... e meus irmãos se vêem como morenos pardos... e as vezes negros... e o meu pai nunca se considerou negro... mas eu considero toda a minha família negra

R perfeito... você gostaria de fazer uma consideração alguma coisa alguma mensagem no final?

E não não... eu odeio as mensagens finais

R tá certo

E boa sorte no seu trabalho

R eh... obrigado pela disponibilidade e disposição em conceder a entrevista ih... como eu escrevi na apresentação... o seu nome será... guardado né... guardado em sigilo... i eu vou adotar um codinome né... pra pra as suas falas as suas informações ... i se possível darei o resultado o quanto antes da pesquisa e do resultado final

E táh bom... obrigada

R obrigado

----- Fim da entrevista-----não gastou todo o Lado B da Fita 1/1-----

Total da entrevista: aproximadamente 1 hora

Entrevista 5

Fichamento da Transcrição de Entrevista

Tipo de fita: 1 fita, 60 minutos; 30 min de cada lado da fita 1/1 e Lado A da fita 2/2; tempo total aproximado: 1h30min

Fitas: 2/2

Data: 31/08/2009

Horário: 11:00

Local (bairro, cidade): São Paulo-SP.

1. Dados gerais do entrevistado

Nome completo do entrevistado/a: Elza

Legenda:

R: entrevistador

E: entrevistado

Observação: tentei seguir o padrão de transcrição, exceto pela ausência da numeração da das linhas.

Professora Coordenadora de Oficina Pedagógica (Área de Artes), alterou-se em 2008 a nomenclatura de ATP para PCOP; função: formação continuada de professores

PCOP para cada disciplina e para cada diretoria, dependendo do tamanho da diretoria

Jurisdição = DE Leste 2; a jurisdição da diretoria de ensino abarca 87 escolas

Eles possuem o PCOP só de Geografia, da área de Ciências Humanas; Artes era de Código e Linguagens

Não possuem projetos na temática 10639/03

DE Leste está voltada para o projeto de inclusão: etnia, raça, alunos com necessidades especiais

PCOP responsável pela inclusão = necessidades especiais; conversei com ela, que não trabalha com nada de as questões raciais

No fórum sobre a inclusão, não foram discutidas na da sobre a questão étnico-racial. No fórum, eles discutiram que existem diferenças e elas precisam ser compreendidas. Eles estão preparando um vídeo sobre o fórum sobre inclusão.

Projetos de fanfarras: musicalização e inclusão

PCOP da lei 10.639/03:

2003 a 2006: formação para o conceito “arte”

2009: Miriam Salete e Julia (?) teóricas e,

Nem o pai e nem a mãe chegaram ao Ensino Superior.

Mãe: PUC era internato: técnica de enfermagem pela PUC

Pai: não concluiu o segundo grau.

Tem um irmão, ele não conclui o Ensino Médio

Da família da mãe, ela é a primeira pessoa a concluir o Ensino Superior.

A filha dela está se formando em Educação Artística.

Educando

ATP foi aplicado em 2004, na DE Leste 2

A princípio era para trabalhar com Ciclo I

ATPs

Vanda, de Língua Portuguesa

Gofredo, de Artes

Elza, de Artes

Funções dos ATPs:

Gerenciar a logística do curso: organização de espaços, café, recepção de monitores, professores, acompanhava os monitores.

Cinco monitores trabalharam na Leste 2

Não tem o registro do nome deles, fizeram o registro dos professores.

Quantidade de professores aprovados: ?!

Leste 2

Cada turma: 2 módulos, durante o horário de trabalho do professor, durante a semana

Turma tarde e turma manhã

E uma resolução da Secretaria que diz respeito a liberar o professor em horário de trabalho para a formação do professor

Parceria da CENP e a UFSCar

A cada módulo, eles conseguiam fazer no módulo, duas turmas e no máximo quarenta por turma.

Leste 2: 86 formados

Formadores:

8h-12; 13h-17h, com o mesmo formador ou não, 2004; não se lembra se era com o mesmo formadora

1ª turma: 3 formadores, ficaram dois formadores, depois chegou outros dois e uma formadora fechou a formação.

4 turmas: 2 de Ciclo I e 2 de PEB II: Ciclo II e EM

Resolução 2005: 62/2005

Enviaram a informação para cada escola e na escola o diretor formalizava o critério de escola, a depender do número de inscritos.

Convocação: Leste 2

Deve ter acontecido no interior a inscrição voluntária

Avaliação do curso e Relatórios

Acompanhamento havia, mas não tinha que fazer relatórios.

Avaliações do curso ficaram com o Gofredo. Não foram arquivadas. Não foi possível achar as avaliações.

Teve encontro com José Carlos da UFSCar e Valéria, de Coordenadora de História da CENP e hoje ela é coordenadora da CENP.

Em 2005, teve uma dupla que não teve uma empatia com os professores. E depois foi uma outra “formadora forte.” (Ela é magra? Não, forte. Estilo Paula Lima.)

Eles enviavam para a CENP a lista e a frequência dos professores

Continuidade: não. O Fórum da Inclusão foi uma consequência de as escolas entenderem as necessidades especiais, que não é só isso, mas o todo.

Teve algumas escolas que fizeram algum trabalho, mas não citou nomes. A continuidade do projeto nas escolas foi prejudicada com descontinuidade do professor nas escolas, que está acomodando a partir de 2007. Não existe o nome de uma escola. A idéia era multiplicação. Teve uma repercussão. Mas não teve multiplicação em projetos, pelo menos, registrado pela DE. Ficou a semente da discussão, mas não um trabalho efetivo nas escolas.

Rendimento e comportamento dos professores: não tiveram resistências políticas com relação à temática e nem ao programa São Paulo. Tinham aqueles se envolveram mais e outros menos, por conta ou não pela convocação.

Formadores: eram formadores que não eram professores, que não tinham a experiência. A formadora que “deu problema” era branca e magrinha e ela se posicionou de forma muito incisiva e eles levaram a CENP e aí trocaram a formadora.

Censo étnico-racial: não existe. Ela disse que a única porta aberta para o acesso dos excluídos

Banco de dados: não disponibilizado para acesso ao público

DRUH: Departamento de Recursos do Estado

Sobre o Educando

Pontos positivos: gostou muito do programa, pois eles tinha um objetivo muito claro: levar a discussão das questões étnico-raciais e foi alcançado e eles não tinham a pretensão de fazer com que os professores fossem multiplicadores incansáveis nas escolas. A parceria entre UFSCar e SEE foi um sucesso. Tudo foi discutido com a CENP e quando chega na ponta que é lá na escola... Quando as coisas são claras, chega de forma mais clara da concepção até a ponta, na escola

Limitações: a rede é imensa, então, a limitação foi o tamanho da rede. A diversidade é muito grande, cada nicho tem as suas necessidades e demandas. Não é em todo nicho de que você consegue entrar.

“A gente tem essa necessidade, ou vício sei lá, de trabalhar de uma forma centralizada, como forma de ter controle das coisas. Mas esses centros precisam ser melhor distribuídos, porque se não a gente não vai conseguir atender a todas as emergências, isso é uma limitação da própria rede.”

EE Madre Paulina, que participou de um projeto da Ação Educativa e ela ganhou 500 títulos, dentre os quais há filmes VHS sobre a questão étnico-racial.

A DE receberam o “Kiriku”, “Isso, Aquilo e Aquilo outro” e “Você faz a diferença”. À época, todas as escolas fizeram a cópia dos filmes.

Diário: todo documento precisava ser arquivado por 5 anos.

Ao ser perguntada sobre a função da educação no combate ao racismo, ela pediu para pensar durante quase 30 segundos.

“Nós temos uma herança cultural de ser contra tudo que é produzido por negros.” Cirou exemplos: Umbanda e Candomblé. É ruim. E é ruim porque é algo produzido por negros. Hoje é algo ruim se ampliou para os pobres e etc. Tem relatos sobre a questão racial.

Educando: Professor Coordenador participou, mas o diretor não.

De “Professor Coordenador” para “Professor Coordenador de Escola”

HTPC: existe com a mesma sigla e significado

Formação inicial do professor: a cultura africana precisa estar nos cursos. Na formação dela ela não tece nada. Teve apenas um cânone no coral, que era dos africanos que viviam nos EUA. Precisamos ter a África na nossa formação inicial.

Formação contínua do professor: a escola tem tanto temas. A escola precisa ter um trabalho e registro contínuo das temáticas.

O HTPC é limitado a três vezes (horas), duas horas contínuas e uma a completar. O HTPC é mal utilizado pelos professores. A DE tenta tornar o horário como funcional. O HTPC deveria ser utilizado para discutir a questão étnico-racial.

Agora tem o roteiro do Professor Coordenador de escola: como trabalhar SARESP, como montar uma pauta de HTPC...

Educando: não ficou nenhum projeto de aplicação dos professores na DE Leste. Eles enviaram para a CENP, que passou para a UFSCar.

Entrevista 6

Transcrição de Entrevista

Número de fitas: 1 fita, 60 minutos; 30 minutos de cada lado; tempo total aproximado: 45min

Fita: 1/1

Data: 08/10/2009

Horário: 09:00

Local (bairro, cidade): São Paulo-SP.

Nome completo do entrevistado/a: Profa. Fabiana

----- COMEÇO LADO A - FITA 1/1 -----

-

R Fabiana então vou fazer algumas perguntas

E hum

R relacionado à sua formação pessoal

E hum

R assim onde a senhora nasceu

E ah tá

R onde a senhora estudou essas coisas

E hã

R e depois vou me concentrar só no no programa são paulo

E tá

R tá? bom professora mais uma vez brigado tá pela exposição é... queria que a senhora falasse onde a senhora estudou

E hum

R onde a senhora nasceu é... quem são seus pais

E hã

R quantos irmãos a senhora tem... pequenos dados biográficos assim

E bem eu estudei na no pasquale né que é escola do município e terminei na i... é... o ensino fundamental eu terminei no... numa esc... numa escola do estado () leite que na época tava inaugurando né

R humrum

E aí a gente quis mudar depois eu fiz ensino médio um pouco no () leite terminei no colégio pop

R tudo aqui em são paulo?

E tudo aqui em são paulo

R e que bairro que era essa escola?

E aqui itaim camargo novo e são miguel
R lá
E né aí depois eu fui pra mogi que eu s... fui aluna da UMEC
R hum
E é me formei por lá
R humrum
E artes plástica e depois eu fui pa araras e fiz o curso de pedagogia
R maravilha
E é
R que ótimo
E trajeto
R e c... e como surgiu essa ideia de ser professora? ... sempre surgiu sempre teve
E é desde pequena
R desde pequena mesmo?
E é sempre gostei desde pequena
R ah
E é uma tarefa árdua né
R bastante
E bastante árdua mas é bom quando você gosta é bom
R ah
E é
R também concordo... professora o... os seus pais fizeram até... qual a escolaridade deles?
E o meu pai ele fez até a quarta série mas el... num era a quarta série de hoje era aquelas bem antiga assim então
R hum
E a quarta série antigamente parecia ensino médio por que eles aprendiam muito aprendi muita coisa com meu pai
R hum entendi
E e fora isso ele ele autodidata mesmo ele ti... ele falava inglês espanhol
R ah é?
E é... japonês sabe ele por conta de
R ele estudava?
E ele mesmo estudava mas a profissão dele era mecânico

R mecânico

E é eu achava assim impressionante o jeito dele assim a vontade que ele tinha sem condições financeira né que ele vinha de uma família numerosa então num tinha condições financeira nem nada

R arã

E mas por ele mesmo ele tinha esse es... ele tinha assim um... um perfil assim cultural muito bom e raro raríssimo gostava de música gostava de dança gostava de teatro gostava de cinema era uma pessoa culta fi... fina entendeu? a... pros padrões de vida dele

R perfeito

E naquele tempo ele... eu achava assim que ele era diferente

R entendi

E era muito legal isso

R então é... toda é... essa... esse estudo do seu pai influenciou na sua educação?

E bastante por que

R () na escola?

E ele me ajudou muito

R é?

E bastante né? agora minha mãe não minha mãe ela ela já foi assim desde pequena perdeu a mãe muito cedo depois teve que sair de casa muito nova muito criança ainda sofreu muito pelos caminhos da vida por aí então ela estudou muito pouco e depois de... ela teve... sete filhos depois dos sete filhos () ela tentou voltar à escola antigamente no MOBREAL mas mesmo assim a cabeça num dava mais mas ela tinha uma letra linda ela... só que e... ela era uma assim um p... o oposto do meu pai o que meu pai tinha assim de finura de coisa a minha mãe tinha assim como eu posso te dizer é... brava sabe assim sabe uma pessoa muito brava que mesmo lendo ali as coisas que num entra na cabeça? entendeu por que às vezes você faz uma leitura e aquilo você faz... reflexão e vai mexendo com você né cê vai mudando a gente tem que tá mudando

R arã

E estar mudando né? e... ela num tinha isso entendeu? então cê via o... a diferença entre os dois

R ah entendi tinha essa diferença

E né mas ela como pessoa era uma coisa né aqui eu tô falando de... de cultura mesmo

R entendi

E de estudo

R ela tem fez até que série?
E olha é... acho que ate terceira série
R terceira série
E do primário debaixo de muito sacrifício
R tá
E ela assinava () tudo bonitinho
R arã
E mas foi um com muito sacrifício
R perfeito a senhora tem irmãos?
E tinha
R tinha?
E é eu digo que tinha por que aconteceu uns poblemas assim a gente se afastou bastante né
R ah tá entendi
E (risos) então entendeu? e eu sou bem assim eu acho assim que eu tenho um eu tenho um p...
R (risos) eu pensei que eles tinham falecido
E vamos supor eu tenho um problema aí aconte... se acontecer algum problema eu prefiro... sair fora do grupo e viver a minha vida eu sou muito assim
R entendi
E então eu gosto de ir pra minha vida e não ficar perto de quem me causou problema entendeu?
R entendi
E mas tão aí tão por aí
R mas a senhora tem um dois irmãos um irmão?
E não eu tem... uma uma menina
R ()
E é uma menina e ... quatro
R então são
E é e quatro homens e uma menina
R seis filhos?
E seis mas tem mais um do primeiro casamento da minha mãe
R tá
E por isso que são sete

R perfeito e só pra é... ter um mapa... mais ou menos qual a escolaridade deles assim... estudaram até que série?

E debaixo de muito sacrifício terminaram o ensino médio em EJA

R a maioria?

E a maioria mas fizeram pré as mesmas condições de estudo que meu pai me deu pra todos os filhos

R ()

E agora se () foi pra frente quem tinha que ir quem não foi num quis parou por aí

R entendi professora então a sua formação na... na educação básica foi em escola pública

E foi em escola pública

R e superior foi em escola na escola particular?

E foi

R entendi maravilha é... a senhora é professora aqui do soldado eder

E isso

R e... mais qual lugar a senhora dá aula?

E eu dou a... eu sou efetiva daqui da c... da escola né

R hum

E do do estado e sou efetiva na prefeitura também

R ah dá aula na prefeitura também?

E é dou aula na prefeitura também

R qual escola na prefeitura?

E eu tô... esse ano eu tô aqui no CEU veredas

R ah o esse CEU

E maria clara machado

R tá

E é eu dou aula ali também

R tudo pertinho aqui

E tudo pertinho

R no período vespertino?

E lá eu tenho aula à tarde e noite né que à noite eu tenho EJA lá e à tarde eu tenho criancinha tenho sé... sextas séries sétimas séries

R professora então a senhora dá aula em três períodos?

E o dia inteiro que deus dá tem dia que é o dia todo e ainda tenho que dar conta do meu marido e dos meus dois filhos

R dois filhos?

E tenho dois filhos lindos eu tenho um de treze e um de dois anos e sete meses

R maravilha

E é né brinquedo não viu? né à toa que sou professora de arte (risos)

R parabéns

E (risos) brigado

R depois fala que brasileiro é vagabundo né?

E procê ver a gente tem que

R ()

E tem que ir à luta

R parabéns e... o seu filho estuda onde?

E o meu filho é... desde pequenininho eu sempre coloquei por conta do trabalho também né () bebê

R hum

E eu coloquei ele em escola particular

R humrum

E aí quando chegou a idade dele de seis anos sete aninhos eu num quis trazer pra escola pública por conta que ele já tava acostumado lá

R hum

E aí eu deixei então ele é de colégio pa... particular

R ah entendi maravilha

E viu? continua lá até hoje

R é... o colégio é... próximo daqui?

E é ele ele ele é assim... ele era do colégio vida ativa desde bebezinho aí o colégio de vida ativa tem um um... o currículo deles é muito extenso e isso começou a... a estressar ele

R humrum

E né estressar ele tinha que dar conta de muitas matérias

R arã

E e não é como nós aqui por exemplo é... português aqui então é só português matemática é só matemática lá não era português a b c d matemática a b c d então isso começou a estressar ele e num começou a dar conta

R humrum

E aí antes que ele ficasse doente e não gostasse mais da escola eu levei ele pra outro colégio que é o () e lá ele se deu muito bem

R maravilha

E muito bem e num tem essas divisões entendeu e ele tá ótimo lá

R que bom

E ele adora estudar

R maravilha ele pensa em fazer o quê de profissão?

E olha o sonho dele é jogador de basquete

R olha só

E o sonho o sonho

R é

E por que antes deu ingressar na prefeitura ele... fazia peraquele... peraquele escola da Janete

R hum

E () lá tem o curso lá então eu levava ele pelo SESI pelo () levava o menino já tava ótimo mas eu ingressei eu nem pagando eu consegui uma pessoa pa levar o menino e sozinho eu não deixo ir nem eles aceitam aí eu tirei mas até hoje eu sinto assim uma dor muito grande no meu coração que eu eu se eu puder eu vou retornar de novo

R humrum

E com ele pra continuar mas é o sonho dele e as áreas da informática né? que ele gosta muito de desenhar adora desenhar

R nossa

E desenha qualquer coisa tudo que você pede pra ele fazer o menino é número um no desenho

R maravilha

E muito bom

R que bom

E (risos)

R professora esqueci de perguntar

E humrum

R durante a sua... seu trajeto escolar a... a senhora lembra algum professor marcante... do ponto de vista tanto negativo quanto positivo? professor que te marcou assim... pode ser desde a pré-escola até o ensino superior que te marcou positivamente e negativamente

E olha negativamente eu tive uma professora de arte por incrível que pareça da minha área que eu nunca pensei que fosse ser professora de arte que nas aulas dela ela só dava casinha pa gente desenhar e o... eu chegou uma época que eu odiava aquelas casinha e () né?

aí mais tarde quando eu fui pra faculdade que eu me formei eu prometi pra mim mesma que eu jamais ia dar casinha pros meus alunos desenharem e eles são proibidos de desenhar casinha nas minhas aulas (risos) então eu trabalho eu trabalho assim muitas coisas com eles totalmente o oposto pego o caderno deles dou um monte de de de atividades diferenciadas tanto os pequenininho quanto os grande quanto EJA entendeu é obras de arte é é eu levo pra sala de aula passo pesquisa pra eles trabalho um pouquinho de cada coisa bem diferente mas pra mim mesmo minha professora de arte se eu fosse seguir ela eu num faria não num tinha feito não

R entendi

E num tinha feito não er... ela num tinha assim a a o diálogo com a gente ingual hoje em dia embora a gente tenha muitos poblema na sala de aula pela falta de educação dos alunos de alguns alunos não é todos de alguns alunos entendeu

R humrum

E é... mas mesmo assim a gente ainda consegue dialogar com eles conversar com eles né? eu acho assim que e... eu aprendo muito com os alunos eu fui coordenadora daqui da escola

R hum?

E fui fui coordenadora daqui da escola durante uns três anos

R poxa

E aí depois eu quis retornar à sala de aula por que eu acho quando eu tava fora da sala de aula eu perdia muito com e... assim de não ouvir eles por que na sala de aula você tem uma troca com aluno... né você tem uma troca

R entendi

E mesmo que ele chegue ali com um monte de problemas monte de coisa mas dependendo do do do seu perfil dependendo do seu jeito de tratar ele ele termina conversando com você e muitas das vezes você termina aprendendo com eles né e pra mim é muito bom ter esse trabalho com eles por que eu sou mãe de adolescente então às vezes eu escuto eu o... ouço uma coisa na minha casa e aí eu chego aqui eu ouço alguma coisa deles e eu fico no meio pra mim ponderar a situação então eu acho isso muito legal... é... agora marcante eu tive vários professores mas eu tinha uma uma que é inesquecível que foi a minha professora helena ela me deu aula na terceira série primária também no pasquale nossa ela era uma pessoa assim muito amada então ela ela incentivava muito a gente a estudar principalmente as pessoas que eram negras né por que o negro tinha muito pouco valor naquele tempo... né a... os alunos o... as pessoas eram bem pouco valorizados era mais o do olho azul do cabelinho

liso e a gente era assim esquecidinha mas ela f... ela er... ela era uma professora negra também e ela sempre incentivava a gente “você tem que estudar você tem que pensar lá na frente na profissão de você hoje eu tô dando aula amanhã eu não tô mais dando aula pra você” e... e aí fui estudando estudando estudando estudando quan.. aí minha surpresa que um dia eu fui é... trabalhar numa escola aqui próxima que é o () e pra minha surpresa quem tava lá ela () aí eu conversei bastante com ela

R que bacana

E e ela “ai num acredito” falei assim é professora me formei né casei tenho filho tal aí depois estudei não sei o quê nossa foi muito bom reencontrar ela então

R legal

E foi uma pessoa que marcou bastante entendeu?

R professora a senhora tocou nessa questão racial

E hum

R a... senhora lembra de alguns dos episódios que envolveram essa questão entre alunos entre a senhora e seus colegas né de sala e entre a senhora e professores?

E não... não... sabe o...

R algum episódio... assim que a senhora lembra?

E assim que eu sofri ou que eu presenciei?

R presenciou ou que a senhora sofreu

E não que e-e-eu num me lembro de nenhum episódio que eu sofri

R humrum

E nunca nunca eu se... eu nunca me senti excluída eu nunca me senti menos pela minha cor

R humrum

E sabe eu acho assim que... a gente tem que ser inteligente com a inteligência você vai em qualquer canto você bate de frente com qualquer um você tem que ser educado

R humrum

E você tem estudar e tá por dentro das coisas né tá por dentro das leis tá por dentro das mudanças é embora às vezes não dê tempo mas você tem que se preparar né pra isso

R humrum

E então sinceramente e-eu nunca me senti excluída de nada nada nada nada nem perante os alunos nem nada às vezes eu vejo algum algum questionamento assim dos alunos mesmo alguma coisinha deles mesmo entendeu? aí a gente tem que interferir né cê tem que ir ali conversando falando

R xeu perguntar e hoje como a senhora vê essas questões a senhora vê a senhora percebe que tem conflito com é... racial entre aspas?

E poucos

R que tipo de conflito a senhora vê () em sala de aula hoje racial de classe social questão da homofobia... que tipos

E eu acho que...

R de conflitos assim que cê acha a senhora vê em sala de aula ao longo da sua experiência?

E eu assim que tem poucos ainda assim e-e-e... poucos mas existem assim acho que... é mais na questão deles da... da estima na auto-estima

R auto-estima

E da auto-estima eu vejo assim por que aqui a gente tem tanto aluno negro lindo eu falo pra eles “vocês são tão bonitos vocês são tão lindos” mas parece que já é dele mesmo “acho que ele acha sabe “eu sou pobre eu sou negro num preciso estudar eu num preciso vencer eu num preciso ir à luta então se eu fizer tá feito e fi... se também num fizer eu num tou nem aí” e às vezes aí a

R mas só os alunos negros ou os alunos brancos?

E os brancos é... é... é aquele que num quer ir mesmo por que num quer ir agora os negros eu vejo assim que é a auto-estima deles

R hum

E sabe eu vejo mais por essa questão então às vezes a gente senta com eles conversa e fala né preles pensar lá na frente às vezes eu trabalho na minha aula dos negros famosos eu trabalho muito com eles isso as as

R isso que eu ia perguntar também a senhora

E a... eu trabalho com eles a

R tem um recorte nesse sentido?

E tem eu trabalho com eles tipo assim as modelos famosas os jogadores famosos os médicos negros famosos eu citei até o caso pra ele daquele negro que se formou e form... foi morto quando acho que ele saía da...

R o dentista?

E o dentista

R ()

E eu cito pra eles sabe eu acho assim que um... um caso bem que dá pra trabalhar bem eles entendeu? eu falo pra eles também

R a senhora trabalha essas questões de racismo

E trabalho trabalho eu falo do negro que subiu ao pódio e depois desceu eu adoro trabalhar basquiat com ele adoro ()

R basquiat?

E basquiat nossa

R o filme é muito bom né

E é muito bom só que na idade que eles estão né pra todos que eu posso passar entendeu?

R é verdade por que

E entao antes de passar eu tenho que

R tem problema de droga aquelas coisas né

E é eu tenho que... conversar muito eu tenho que disfarçar quando eu e... quando eu eu e-entrei aqui nessa escola eu tinha uma sala ai meu deus era só deus pra gente entrar na sala eles eram terríveis

R ensino médio?

E aí... é ensino médio

R aqui é ensino fundamental e médio?

E ensino fundamental e médio né aí eu fui conversando conversando conversando bastante com eles e... e comecei a trabalhar essa questão do basquiat com eles e e eles ficaram né ligados queriam ver o filme tal “gente não sei se eu posso passar o filme pra vocês por que o filme é forte e bom mas é forte e de repente a gente eu passo o filme pra vocês vão lá fora ai a professora tá me incentivando ” né por que tem muito disso né o o às vezes o aluno tudo pode e o professor nada pode e às vezes o professor tá fazendo um trabalho que não é pra... pensando visando esse lado do aluno e no fim você termina se ferrando na realidade é isso

R claro

E aí conversei bastante conversei eles falaram que não tá que podia não sei quê passei e eles amaram aí eles se formaram e foram embora tenho aluno até hoje compraram o filme foram atrás pra comprar

R que bacana

E até hoje hoje são pais se formaram anos depois voltaram aqui conversaram com a gente então assim eu vejo assim a gratidão do meu trabalho nisso que eu consigo atingir alguma coisa nele entendeu?

R entendi

E então isso pra mim é muito bom e pra eles também né acho que é mais pra eles do que pra gente

R que ótimo que ótimo professora a senhora conhece um filme chamado coach carter? o técnico carter

E não

R samuel el jackson é que tou vendo que a senhora se preocupa bastante posso escrever?

E pode pode pode sim

R esse filme a senhora vai adorar

E é?

R esse filme toda vez que eu assisto eu choro

E é bom

R é esse filme é um filme que é aliás

E hum

R seu filho ele gosta de fazer basquete?

E é

R ele vai gostar de assistir esse filme

E é?

R é bacana por que o que acontece

E () locadoras?

R locadora em todo lugar

E ah

R dvd

R tá bom

R tudo tem pra comprar

E hum

R coach carter

E tá

R o nome é realmente é esse

E hum

R mas talvez a... traduziram né

E hum

R como técnico carter

E ah tá

R com o ator é Samuel

E hum

R o ator né

E hum

R samuel el jackson

(interrupção da gravação - alguém chega para falar com a entrevistada)

R bom professora

E hum

R eu tava falando sobre e... esse filme coach carter

E hum

R então é interessante por que assim ele é um técnico de basquete é uma história biográfica

E hã

R então existiu tal aí depois no final tem as fotos

E hum

R e é um técnico que se coloca contra o que tá ocorrendo nos estados unidos e ocorre no brasil que é a a ideia de utilizar o esporte né como única alternativa às populações pobres e negras

E olha que legal

R e ele critica isso ele fala

E hã

R “você pode ser jogador de basquete mas você também pode ser um médico

E pode

R você pode ser um advogado

E com certeza

R então você pode ser um jogador de basquete e um médico” né

E é é

R ao mesmo tempo né

E é é

R num se exclui e aí ele luta

E hum

R lá nos estados unidos faz uma coisa que eu não vou contar o filme

E hã

R que cê vai adorar

E hã

R tem uma história muito interessante que tem um método pra forçar os alunos
E olha
R a ter essa consciência né de que o na o negro o pobre o latino nos estados unidos e
aqui no brasil
E é é
R eles tem direito a ser
E é
R outras coisas também a não ser determinada
E é
R função né no caso o esporte ou a... funções manuais né que são direcionadas às
populações pobres
E hum
R e ele se questiona com... contra tudo isso e compra uma briga lá feia
E que bom né
R na década de sess... setenta mais ou menos
E que legal
R é a época do filme
E que bom
R a senhora vai gostar
E que bom
R por que a senhora falou que passou basquiat aí eu lembrei
E é basquiat muito bom
R então ()
E aquele... vem dançar também eu v... muito bom
R vem dançar
E eu terminei de trabalhar com eles esses dias é maravilhoso né
R muito bom
E muito bom
R com antonio banderas né
E isso
R ah tá
E é maravilhoso e ali mostra bem uma realidade né assim né
R ()
E do do dos alunos discriminados e negros

R hum hum

E a maioria

R hum

E né por que tem os brancos mas a maioria negros e até pela a própria escola né

R sim

E que fala da da quando eles chegam pra dançar na escola já vão lá e desliga né e trocam de música por que aquele estilo de música que eles gostam não é o estilo né

R é

E então eu ach... uma questão bem legal eu trabalhei com eles e eles adoraram também

R que ótimo

E muito bom

R e os escritores da liberdade né lembrei agora também

E é bom também?

R muito bom

E () vou marcar por que esse vou locar tudo vou assistir todos

R olha nossa impressionante são filmes

E por que muitas vezes

R ()

E através do filme você toca o aluno olha eu passei aquele aqui na escola

R concordo

E eu passei esse e passei o som do coração maravilhoso o som do coração né a história do menininho tal tal aí poucos dias depois uma aluna veio me dizer “professora eu voltei pras minhas aulas de música por conta do filme que você passou”

R que ótimo

E então eu acho que eu num preciso ficar ouvindo muita coisa do aluno acho que só isso pra mim já me toca eu num preciso disso daqui que eu tenho que fazer pra entregar eu odeio isso daqui ó

R ()

E eu não preciso disso pra entregar eu acho que o dia a dia do aluno a vivência dele e ele me dando essa troca é muito mais que qualquer nota

R também acho

E muito mais quando () o meu conselho fico até com raiva por que aluno meu é bom o outro é ruim o outro é não sei quê eu acho que na verdade as pessoas não olham o aluno como um todo

R ()
E sabe eu acho que a gente tem que aprender a olhar nosso aluno como um todo
R humrum
E como um todo ele num é bom em matemática mas ele é bom em arte ele é bom em
educação física e educação física e arte atinge a matemática também
R () é verdade né
E num é? ali tá () atinge a a matemática também tem por que muitas vezes pra ele pintar
eu vou colocar que ele tem que fazer isso com isso e isso então ele vai que contar ali
R é
E ali pra ele chegar até aquela solução tá entendendo então por que que num tá tá
atingindo a matemática também
R é parece que o... a interdisciplinaridade é um sonho quer dizer
E é
R nas escolas
E que precisa ser muito bem resolvida e trabalhada nas escolas que não é
R é não é
E que não é não é
R é pouca integração entre os professores
E é muito pouca muito pouca muito pouca
R ()
E e eu acho que o que atrapalha muito é isso aqui ó
R funções burocráticas
E você entendeu? com certeza atrapalha demais () o conselho já foi
R já vi já
E já entregaram as notas as minhas eu ainda tou resolvendo (risos)
R é realmente é uma carga pesada
E é uma coisa muito chata
R concordo
E muito chata
R maravilha professora agora eu vou pedir
E hum
R pra senhora fazer um exercício muito forte de memória por que faz tempo né ()
E ai menino por isso que eu te falei () eu nem me lembro mais () (risos)
R então pois é não mas é () realmente essa a intenção

E hum
R ver o que a senhora consegue lembrar
E hã
R o... o programa são paulo
E hã
R chamava são paulo educando para a diferença pela igualdade
E hum
R certo? aí a senhora foi convocada pra fazer o curso
E hum
R aí a senhora lembra o... (som da campanha da escola) como que era o curso na época
era um curso sobre a questão racial
E se eu não me engano é... acho que foi o andré que era nosso ATP
R tinha ó... tinha o godofredo
E ah sim
R né a vanda
E sim
R e a ana cristina
E hum
R aí era um curso que queles monitoravam mas tinham formadores da UFSCAR
E hum
R a senhora lembra? da universidade federal de são carlos eles vinham dar o curso
E lembro foi lá no...
R o o...
E naquela escola de são miguel meu deus
R o reverendo tácio
E isso no tácio foi
R no reverendo tácio? ah então tá bom
E não num foi no tácio foi naquela outra esquina lá como que é o nome dela?
R ou foi ou foi na leste dois mesmo?
E não num num teve por que parece que nós dividimos tinha dia que ia prum canto
quando num tinha reunião
R ah
E por que esse ano foi um ano de muita reunião eu me lembro que a gente tinha muitas
reuniões

R ará

E aí foi na na oficina e foi na... num foi no técio não num foi no técio foi no... ah foi em são miguel em outra escola aquela de esquina era só de reunião mesmo pr

R tá

E só era de reunião mesmo pra professores

R e e a senhora é a senhora mais ou menos conseguiu lembrar

E sim

R mais ou menos do curso?

E sim sim

R e o que que a senhora achou do curso () no geral era sobre questão racial né

E era era trabalhou a lei dez mil e pouco né

R isso isso dez mil seiscentos e trin

E a lei dez mil e pouco

R dez mil seiscentos e trinta e nove

E e... então eu acho assim que os cursos são muito rápidos eles precisavam ter um aprofundamento

R legal ótimo

E né foi bom o o curso só que precisava

R te ajudou na sua prática pedagógica?

E então ajudou por que eu já eu já venho trabalhando essas questões com os alunos há muito tempo

R já vinha trabalhando

E então pra mim eu num

R acrescentou

E é acrescentou eu num tive dificuldade nenhuma não entendeu

R hã

E mas eu acho que eles tem que ser mais longos num pode assim ser igual assim a a a as diretorias sei lá secretaria eles mandam o curso assim muitos rápidos e depois não dão seqüência e você quer ver o pior de tudo troca de governo trocou de governo acabou então esse curso mesmo

R então a senhora sentiu falta de uma continuidade?

E é esse curso mesmo sumiu ninguém falou mais

R ninguém falou mais nada

E não não num poderia como a... lei num tá viva ainda a lei né num poderia ter ter uma seqüência

R humrum

E mas não não eles poderiam dar seqüência como que o professor desenvolve um trabalho dentro da sala de aula ou mostrar alguns tipos de trabalho que foram desenvolvidos né

R humrum

E é... levar ou apresentações mesmo do-dos alunos

R num chegou um material aqui depois do curso sobre a temática?

E não só na época do curso

R a... me falaram que talvez algumas escolas receberam o-os cedezinhos cedês que foram usados no curso dos filmes aqui não recebeu ()?

E eu não me lembro se chegou não chegou até a mim

R tá

E eu não me lembro

R entendi

E num lembro não

R foram dois cedês d-dois filmes né produzidos pro curso e aí falaram que mandaram então aqui num falaram nada

E não aqui se pode ser

R tá

E até que tenha chegado mas não chegou até a mim entendeu

R perfeito

E então

R entendi

E o meu amigo () vou lá 'xeu falar com ele

(som de gravação interrompida)

R professora entao ó

E hum

R já tou terminando tá

E ah fica tranqüilo

R terminando

E hum

R por que mais ou menos é isso como eu te falei trinta minutos

E tá

R trinta minutos

E tá bom

R pra num tomar muito seu tempo

E tá bom

R aí a senhora lembra mais ou menos os materiais que eles usaram usaram no curso
algumas ()

E apostila

R apostila? duas apostilas né?

E é

R que a senhora achou das o... das apostilas a senhora lembra né fazer um exercício de
memória

E os conteúdo?

R isso conteúdo

E acho que era leitura é a se eu num me engano acho que era leitura e pra gente se
dividir no grupo e fazer algumas atividades que eles passavam pra nós

R humrum

E se eu num me engano era isso tá?

R entendi perfeito

E mas foi a apostila se eu num me engano acho que foi vídeo

R humrum

E e a palestra né deles também

R e as palestras

E e as palestra

R que a senhora achou dos monitores do atuação dos professores que tavam dando o
curso?

E achei bom é muito bom

R bom?

E é bom é bom

R gostou do nível deles?

E é bom é muito bom a única coisa que

R da didática

E eu acho que a seqüência né que num tem

R a seqüência

E só a seqüência eu acho assim que todo curso que a gente vai participar eu eu acredito nisso todo curso que eu vou eu vou participar eu faço eu já fiz quando eu num tinha os meus filhos eu tinha o mais velho num tinha o mais novo então o meu mais velho desde os três anos de idade ele anda comigo pra curso né

R (risos) legal

E então itaú cultural... MASP... banco do brasil... muitos museus assim ele sempre foi nos cursos comigo né

R humrum

E e aí aqui muitos professores “cê é maluca cê vai pra esses cursos fazer o quê?” por que por que eu falava assim eu sempre acredito que cada curso que eu vou alguma coisa que tá falando ali eu aprendo

R entendi a senhora tá sempre ()

E sempre tou

R fazendo cursos ()

E sempre estava (risos) hoje em dia num estou mais (risos) tou meio parada sempre estava então sempre que estava ali eu aprendi tanto é que nos concursos que eu vou que eu fiz quando eu num tinha muito tempo pra estudar mas eu lembrava de muitas coisas que eu ouvi

R olha

E e eu quando o meu guilherme tinha três anos eu tive o privilégio de ouvir uma palestra com a... ana mei ana mei barbosa é maravilhosa né assim sem falar e na época o estado tava trabalhando a metodologia triangular e ela veio falar disso e eu me lembro que era pequenininho tava lotado lá o itaú cultural e... e ela passava assim os s... os slides assim mostrando assim e ele falava assim “mas mãe num passa essa mulher tá falando e não passa desenho” aí ela parou um pouquinho até riu e brincou com ele né por que eu carregava fralda mamadeira troca de roupa e onde eu ia eu tava levando ele junto comigo tanto é que hoje quando ele vê alguma obra assim ele já lembra né por que () daquela coisa assim então eu acho que todos os cursos eles são válidos todos os cursos e de... mesmo que o... a pessoa que tá passando aquele curso transmitindo não transmite direito mas pelo menos uma palavrinha dali ou uma discussão do grupo você vai gravar alguma coisinha entendeu

R entendi

E então esse curso deles foi muito bom eu gostei muito do curso deles

R ótimo professora o... a senhora fez algum trabalho de avaliação como foi a avaliação lembra do curso teve trabalho final teve prova que teve

E ai menino teve meu deus mas eu num lembro mais que que foi

R a senhora entregou algum trabalho?

E entreguei

(uma outra pessoa chega próxima e pergunta se a entrevista já terminou, deseja conversar com a professora e o entrevistador)

E meu amigo teve um trabalho final mas eu num lembro eis a questão

R a senhora fez o trabalho?

E fiz com certeza

R ah tá

E eu fiz com certeza eu eu entreguei

R tá não

E alguma coisa

R que ótimo professora é... com relação ao ao programa acho que as perguntas eram essas

E hum

R e aí queria é... a senhora tá acompanhando então bom a senhora diz que conhece a lei dez meia três nove

E é é

R que institui história e cultura afro-brasileira

E isso

R nas escolas

E humrum

R aí começa especialmente em artes né literatura e... é língua portuguesa artes e história

----- FIM DO LADO A - FITA 1/1 -----

-

E e... eu acho assim se você é negro você tem dinheiro você é aceito em qualquer lugar não é pela sua cor você é aceito em qualquer lugar entendeu é a me

R aí a senhora acha a por isso a senhora acha que não deveria ter cotas

E não num deveria de ter num deveria de ter se você se você é negro você tem dinheiro ou se você é negro você é inteligente você entra em qualquer canto você vai em qualquer canto cê tá entendendo lógico que a... o poder aquisitivo isso conta muito o dinheiro por demais infelizmente isso conta muito mas também se você é branco e você... num tem essa... essa inteligência num tem essa vontade você também num sabe então eu também em questão

de racismo eu nunca me... eu eu nunca me preocupei com isso e é isso que eu passo sempre pro meu filho sabe desde pequenininho sempre passei “ai mãe isso aquilo” não guilherme você é você você é inteligente você é você você tem que mostrar o seu valor pela sua educação pela sua inteligência aí você vai chegando lá agora num fica se sentindo menor num fica se sentindo coitadinho num fica se sentindo menosprezado pras pessoas ficarem com dó de você você num tem que você não é digno de dó de ninguém você tem que ir à luta é o que eu falo pra muitos alunos meu aqui muitos tem muito aluno lindo aí eu fiquei muito triste por que ti... teve uma... um site que eu vi no... trem eu até... acho que colocaram aqui depois acho que e África em nós África em nós

R África em nós concurso

E África em nós pra mandar as fotos

R concurso isso do estado

E mas quem disse que a gente conseguiu entrar? a gente num conseguiu entrar eu num sei se superlotou muito eu num sei como é que que foi passou do prazo a gente num conseguiu mandar eu fiquei triste por que eu queria fotografar cada aluno negro daqui e mandar mandar todos mas num deu tempo ideia de

R mandaram um cartaz pra cá?

E mandaram se eu não me engano eu vi um cartaz aí fora acho que mandaram um mas já era em ci... tipo assim chegou hoje pa amanhã

R hã

E num deu tempo entendeu e eu acho que vai ser uma exposição linda eu num sei nem que onde vai tá depois vou procurar saber onde vai tá que eu vou ver mas eu acho que vai ser uma exposição muito linda e quem inventou o artista que fez tá de parabéns viu por que se cada pessoa tiver essa visão de sair fotografando eu se eu tivesse tempo eu ia pra favela assim eu fotografava cada negro que tem lá sabe cada negrinho pequenininho grande idoso () fotografava tudo mas infelizmente pela minha jornada num dá tempo né de fazer essas coisa

R entendi maravilha professora é... professora o... tá terminando

E hum

R o... como a senhora avalia por exemplo a questão é a senhora tem tem vi... discutiu essas ide... essas questões sobre raça

E hum

R na sua formação inicial na faculdade

E imagina nem vi

R num viu num num discutiu

E imagina faculdade de arte?

R isso

E nem vi nunca falaram

R nada?

E nada

R nada nada arte africana nada

E nada não nunca nunca assim que eu lembre de ter estudado na faculdade nada tive história da arte mas não chegou até aí... as minhas aulas de artes plásticas também não por que a minha formação é artes plásticas e desenho geométrico entendeu... eu num me lembro eu num me lembro de ter visto não

R entendi então foi na formação contínua por exemplo naquele curso do educando que a senhora viu

E é não só no curso educando porque

R a senhora fez outros cursos também?

E fiz como eu faço muitos cursos então ni um desses cursos que eu faço por aí pela vida que eu fazia

R arã

E eu tive eu vi um pouco do brasil eu me lembro que teve um ano que teve uma exposição da áfrica lá áfrica ah meu deus eu não me lembro mas comé que era o nome mas teve uma exposição da áfrica lindíssima maravilhosa teve uns curadores fizeram um um um trabalho conosco com os professores que se inscreveram né e... nossa mas foi maravilhoso foi maravilhoso foi fora de série lindo lindo lindo no banco do brasil então aprendi muito e nos concursos né por que no no no no depois que a lei saiu nos concursos a gente tá estudando tem o quê tem acho que dois sábados que eu fiz eu li essa lei né a é

R ah sim

E a gente estudou reveu de novo essa lei por que vai cair no concurso agora da prefeitura de novo né

R na prefeitura a senhora é... efetiva ou

E efetiva a pref... na prefeitura só efetiva né

R bacana

E né aí eu tô tô tô na prefeitura na prefeitura como professora de arte fiz por acesso pra coordenação

R coordenação

E mas eu ainda tô eu vou fazer o concurso lógico mas eu num sei se vou sair por que eu gosto muito de sala de aula por que a sala de aula pra mim é um aprendizado muito bom

R então pra mim também também concordo

E num é é um aprendizado quando você vem pra direção pra s... ai é uma coisa é uma co... esses papel me estressa e sala de aula não sala de aula cê entra ali cê conversa com um conversa com outro às vezes num faço nem chamada faço depois (risos)

R é por que importante é a aula

E é por que né eles tão ali conversando vai falando né cê dá aula também?

R eu sou professor de história

E ah

R só que agora eu tou afastado pra fazer pesquisa né?

E ah tá mas daqui dessa nossa região ou não?

R não eu dei aula... no estado foi na FEBEM na antiga FEBEM tatuapé eu dei aula na

E ah será que você não conheceu minha amiga que ano que você deu aula lá?

R dei aula em dois mil e cinco dois mil e seis cinco

E ah é a josilene ela foi efetiva lá josilene ela era da parte da pedagogia

R ah é que eram várias unidades lá né

E ah tá

R eu dei aula na trinta e três na trinta e nove eu num lembro a outra

E não eu num sei num sei te dizer

R ó dei aula no tatuapé na vila maria

E hum

R na FEBEM da na FEBEM vila maria

E hum

R que eu tinha acabado de me formar né

E hum

R então aí eu peguei abriram né v... a... inscrição né professor é OFA né

o... ACT

E hã

R e aí eu entrei

E olha

R e dei aula dois anos numa numa numa particular

E hum então menino você colocou essa questão da da FEBEM você falou de você e e e sabe

R hum

E essa minha amiga trabalhou na FEBEM e ela acredita na recuperação daqueles meninos eu num acredito

R (risos)

E já eu num acredito

R olha assim eu num acredito por que eu vi como eles são recuperados

E então

R daquela maneira não tem como recuperar não

E eu num acredito por que eu vejo assim

R se é que eles precisam de recuperação

E é é

R eles precisam de oportunidades né essa é que é a questão

E por que eu acho assim nenhum ser humano nasce daquela maneira daquela forma até onde eles chegaram e nenhum ser humano nasce pra ir pra trás das grades nem os presos a gente nós nascemos pra sermos... é... nós nascemos livres né?

R sim

E então tudo bem te... que tenha uma família ali triste que tenha... é... comé que fala assim é dificuldades na vida

R hum

E mas pra você chegar pra tirar a vida de alguém pra você chegar estuprar

R hum

E matar pai mãe irmãos tocar fogo na pessoa cortar o pescoço por que aquele é um instinto que vem de dentro da pessoa de ruindade mesmo

R ah professora

E então eu num sei eu num

R vou ser sincero

E isso num entra na minha cabeça que eles sabe da recuperação

R vou ser sincero com a senhora é ... pra definir em poucas palavras o

E hum

R pra mim o que foi a minha experiência na FEBEM é constatar que aquilo é da mesma forma como o sistema prisional como um todo um depósito de pretos setenta por cento algumas unidades até oitenta noventa por cento são negros de pobres pelo menos os alunos que eu perguntava pra eles de cada dez nove morava em favelas

E meu deus

R de cada dez nove moravam... e é... exclusão social como um todo pra você ter uma ideia a maioria era analfabeto a maioria num tinha nem chegado na oitava série sétima série e era assim analfabeto ou funcionaism ou analfabetos de fato

E menino

R tem um caso um filme também colocar aqui pra senhora cadê o papelzinho

E onde eu deixei?

R que a senhora vai

E hum

R eu é chocante viu

E hum

R é um filme também então a b chamado juízo

E hum

R esse filme tem uma cena cena final em que mostra a diretora ela ela pegou e filmou situação de julgamento de menores

E hum

R alguns são é os menores são atores mas é a... a juíza ela topou reproduzir a cena do julgamento

E hum

R e essa cena final é com um menino mesmo de fato o que que aconteceu ele fugiu da FEBEM no caso isso é no rio de janeiro

E hã

R instituto padre Severino chama ele fugiu no dia que ele tinha conseguido a L. A. mas sabe por que que ele fugiu?

E hum

R por que ele não sabia o que era L. A.

E ô

R não explicaram pra ele

E hum

R foi um erro da da justiça ele não sabia o que era L.A. ele falou ó doutora eu fiz até a terceira série () e ele é preto pobre morava na favela tinha um filho e analfabeto

E olha

R não s... é é ele n-não sabia e não explicaram pra ele que era liberdade assistida

E já pensou

R e que podia iria sair no dia seguinte por isso aí teve a fuga e é aquela coisa né o cara manda cê fugir cê foge

E é

R aí ele pegou fugiu mas mesmo assim concederam pra ele a liberdade definitiva por que viu que ele tava solto já e ele realmente

E é

R a sinceridade dele na cena é chocante

E é

R por que mostra realmente que ele não sabia e o fato dele ser analfabeto ele nem imaginou o que

E já pensou menino

R o que podia ser

E ()

R então na FEBEM é isso depósito de

E na eu eu falo

R de exclusão social

E então eu converso muito com os alunos eu falo assim pra eles que o os governantes nossos não tão mais dando conta de construir prisões para esses meninos né nem pra e nem pros adultos também então pra onde que vem? pra entro da sala de aula por que automaticamente o juiz vai impor pra ele ter a liberdade entre aspas ele tem que tá estudando onde que vem cair isso dentro da sala de aula que eu acredito que daqui um ano que vem ou no outro ano ou no outro nossa jornada ao invés de ser seis hora vai ser oito por que é o horário que ele vai tá dentro da escola aí o governo pa ficar ca cara de bonzinho e se eleger no outro ano

R entendi

E vai dar mais uma bolsa pra mãe e a mãe vai fazer o quê se descabelar se matar e mandar o menino pra escola mesmo que ele num queira nada mesmo que ele num queria aprender mesmo que ele está perdido mas ele vai ter que vir pra escola né pra poder pra mãe poder ganhar aquela bolsa e o menino ficar fora da prisão por conta de tudo isso ninguém preparou o professor pra trabalhar com esse situação com esse problema tem uns que ainda né interage

R humrum

E consegue fazer alguma coisa tem outros que não tem uma estrutura física emocional intelectual não tem uma estrutura pa trabalhar caquele garoto caquele coisa

R humrum

E e o que que acontece? vira aquela bola de neve ninguém sabe o que faz

R ()

E ninguém sabe o que faz entendeu enquanto isso eles tão lá ó levando afanando o dinheiro do povo e o povo num acorda pra isso né é igual a prefeitura a prefeitura cê ver tem a a aqueles aluno tem dia os bichinho tão com febre vai pra escola sabe eu fi... eu fico indignada eu e... enquanto mãe também que eu sou mãe por que que cê veio doentinho pra escola e chega na escola cê tem que voltar? por causa do leite então você vê que a preocupação não é aprender a preocupação maior deles é ou o leite ou é igual entra amanhã aqui vem falar com a gente ou é a bolsa né o... os vales aí da vida que esses governo faz e eu vejo assim que quando eu fui criança quando eu faço uma reunião aqui eu leio alguma mensagem assim pra mãe né ()tal e eu falo assim pra elas quando eu fui criança o meu pai tinha sete filhos so... ele trabalhava sozinho a minha mãe dava conta de nós em casa mas pôs todos os filhos na escola e todo mundo ia e o e e e nós éramos alunos de escola da prefeitura mas não era igual hoje que dava tudo não tinha que comprar material tinha que comprar uniforme se não tivesse uniforme não entrava então era material uniforme e o uniforme lá eu me lembro que era sainha minha a as brusinhas de frio tinha que ser azul marinho mermo da cor do uniforme não poderia ser vermelha ro (tchu-tchu-tchu) entendeu as fitinha branca das trancinha da gente e todo mundo estudava sabe todo mundo aprendia e aprendia muito bem e era quatro horas de estudo num era seis num era oito num era sete e num tinha esse negócio de vir pa escola final de semana e todo mundo aprendia nada d e aprendia muito bem hoje o governo dá tudo e eu vejo que muitos alunos não querem nada fizeram essa porcaria aqui ó isso aqui ninguém sentou com os professores pa perguntar se os professores queriam isso daqui fizeram é um gasto enorme de dinheiro

R primeiro tinha feito o jornal né?

E é

R aí o jornal abandonou o jornal

E é

R aí agora

E veio isso

R e agora o caderno

E você imagine o quanto que num foi gasto nisso daqui e eu dou pro meu aluno e tem escola que eu nós ficamos sabendo que os meninos acabaro de receber jogaro tudo no rio tietê

R nossa

E jogaram todos no rio tietê por que eles disse que num precisavam disso aqui não eles precisam que o governo abra mais fábricas e coloque os pais deles pa trabalhar e pague um salário decente po pai dele para que o pai tenha condições financeiras de compra um

R comprar um livro didático

E de o professor adotar um livro ele vai lá e compra como era antes ele precisa de um lápis o pai dá o dinheiro ele vai lá e compra num precisa o governo dar né por que () né eu ve... eu vejo essa questão

R ()

E assim mais como... como se as pessoas tivessem mendigando logicamente que tem uns que adoram né

R humrum

E mas tem outros que são mais críticos esse segundo b mesmo que nós temos que é terrível nossa eles são assim bem críticos os alunos o segundo c também () eles falam assim mas eles tão sempre falando nessas questões assim e colocando () “gente mas eu num inventei veio vamos trabalhar” né se a gente se unir se se unisse todo mundo e tivesse coisa de lutar contra eles a gente conseguiria mas você sabe que o... não se une inda mais classe () pode esquecer ele tá acabando com a categoria dos professores aí né cê tá por dentro né?

R hum?

E ele tá acabando né com a categoria dos professores por que isso é acabar né categoria A onde existiu isso eu nunca vi isso na minha vida mas tá todo mundo de braço cruzado esperando

R é

E então assim eu vejo assim que as pessoas onde eles se... como falar assim se acomodam é assi... é no no no termo geral assim é uma acomodação muito grande aí isso termina assim nos entristecendo eu como tô perto de me aposentar (risos)

R parabéns

E (risos) por que eu já tenho vinte e dois anos de sala de aula

R parabéns

E não é fácil não

R é né fácil não

E eu né fácil não

R é eu acho que professor deveria ter aposentadoria diferenciada

E com certeza

R por que assim é... dá tanto benefício pro professor mas o que é necessário realmente não dá

E é é

R por exemplo a maioria dos professores fazem no mínimo duas jornadas por exemplo quer dizer

E com certeza e é muito exaustiva

R exausti... não jornada só dentro de sala mas fora

E é

R só de sala é né bastante coisa que tá envolvido

E é é é muito cansativa é muito exaustiva mas por enquanto eles não tão preocupado com a gente não né por enquanto eu num vejo essa preocupação da secretaria de educação ou desses governantes não

R então é isso que é... eu ia perguntar por final

E hã

R primeiro aqui na na escola a maioria dos alunos são negros como que é?

E são

R tem algum oriental? Oriental descendente de japonês chinês coreano

E menino que é... eu dou aula quase todas as salas meus alu... num vejo nenhum

R quantos anos a senhora dá aula aqui mesmo nessa escola?

E uns dez anos

R dez anos? le-lembra

E só nessa

R de algum aluno oriental?

E aqui nunca nem na () aqui nunca

R nunca

E não

R indígena?

E não parece que teve um há muito tempo atrás teve até um um japonês sim teve

R entendi

E teve mas e...

R então em termos percentuais dá zero vírgula

E teve um

R zero zero zero

E é

R zero zero zero

E é

R zero zero

E teve um

R zero

E teve um

R alguma coisa

E é teve uma eu me lembrei dele por que... ele foi assassinado muito pertinho da gente aqui de uma escola assassinaram ele depois que ele se formou saiu da escola tudo

R por que que assassinaram ele?

E não sei o que aconteceu eu num sei se ele

R ele vi... é... ele tava envolvido

E menino até hoje a gente

R com o crime?

E num ficou sabendo num sei se ele tava envolvido eu num sei se pegaram ele eu num me lembro qual foi a situação da história

R nossa

E tem um tempinho já mas nós tivemos um aluno aqui

R tá

E agora negro nós temos bastante

R a maioria

E a maioria

R () isso é meio a meio brancos e negros aqui

E meio a meio

R meio a meio né

E meio a meio

R por aí

E meio a meio pardos né por que tem uns que são negros mas eles falam que né não que eles são moreno pardos que são não sei quê menos negro (risos)

R ma-mas contando pardo e pretos ou negros dá

E dá metade

R metade

E dá metade tem bastante () bastante

R indígena?

E que eu saiba nenhum
R aqui nenhum
E nenhum
R entendi
E nenhum
R maravilha e aí pra terminar então
E hum
R eu ia perguntar a senhora começou a falar
E hum
R o o que a senhora o que te incomoda hoje na educação de uma maneira geral ou na rede estadual na rede municipal ou de uma maneira geral o que te incomoda e o que te deixa feliz né na educação hoje
E bom o que me deixa feliz sem sombra de dúvida são meus alunos
R são seus alunos
E sem sombra de dúvidas
R tá
E com eles que eu aprendo com eles que eu ensino com eles que eu aprendo com eles eu brigo com ele eles brigam comigo e aí nós vamos aprendendo nós vamos é... por que eu acredito muito na fala do do do paulo freire quando ele diz que o ser humano é um ser inacabado e é mesmo e somos mesmo então a gente está ali em estágio de aprendizagem todos os dias nós estamos aprendendo entendeu
R hum
E e cada dia que eu venho aqui cada aula que eu entro vamos supor eu entro eu entrei no na primeira aula no segundo c é um aprendizado nosso já eu entrei na última aula no segundo c já é o próximo aprendizado já é outro aprendizado então sempre estamos aprendendo sempre estamos trocando experiências sem sombra de dúvida é isso
R maravilha
E né? e e eu sou muito assim no dia que eu estou cansada estressada que ninguém ninguém é de ferro né aí às vezes eu venho aqui dou três aulas e vou embora saio com as meninas sai nós três vambora vamos tomar café vamos aí a gente avisa também “ah nós não vamos dar aula por causa disso” “ah professora” assim num dá hoje num dá ah a gente tá muito estressada se eu entrar na sala de aula eu desconto em cima de vocês isso não é justo aí o dia que eu tou muito cansada mesmo eu preciso curtir um pouco meus filhos eu não venho

trabalhar aí por mim pode dar falta justificada injustificada abonada faça o que quiser é o meu dia pra mim

R humrum

E entendeu?

R entendi

E e eu acho assim que o Estado precisava diminuir essa carga horária nossa né por que trinta aulas quarenta aulas é muita aula então que tivesse que fosse como a prefeitura você pega vinte e cinco aulas em sala de aula com alunos e onze aulas você tá em reunião programada né o coordenador ali

R humrum

E tudo programado pra você falar sobre o aluno discutir sobre o aluno entendeu por que um dia de conselho de escola não dá tempo de você conversar dos alunos de você falar dos alunos de você botar pro seu colega “não colega você tá pensando errado daquele aluno talvez ele num se deu bem ou tava num tava num dia legal com você

R humrum

E naquela aula tal fez isso e isso agora ali você quer cê entendeu então aqui a gente não tem esse tempo por que é muito corrido

R entendi

E é muito corrido demais então eu acho que o estado tá faltando isso sim de as nossas jornadas do salário é óbvio né o salário que é muito baixo

R tá isso que eu ia perguntar o que te deixa triste

E o salário é muito baixo

R nesse processo todo que te deixa triste

E olha

R no na na educação

E eu acredito... que

R por exemplo se o estado pagasse como a prefeitura já melhoraria

E muito

R ou a prefeitura também você

E não

R acha que num tá num tá legal

E muito muito tá bom

R tá é é razoável o da prefeitura

E acho que dá pra viver dá pra você viver

R é legal o da prefeitura

E dá pelo menos para você tomar um sorvete pra você ir num cinema pra você comprar uma roupa dá pra você comprar um carro tem dá se você recebe um salário que dá pra você fazer isso então você pra você já dá ()

R () é só o estado

E e aí é só

R copiar por exemplo a prefeitura (risos)

E é era já que eles copiam tanta coisa poderia né?

R (risos) entendi

E né e e eu e eu vejo assim no estado eu num vou nem falar da prefeitura por que lá e... até quem tá lá dentro tá se matando tá comendo livro pra passar nos concursos pra chegar a outros níveis cê entendeu quem já está lá então eu vou falar do e... que o estado vamos supor que daqui sete oito anos eu vou me aposentar então quem vem quem tá ingressando dali pra cá num vai ver mais o aluno com a visão de aluno não vai ter mais esse professor ele não vai tá preparado

R humrum

E entendeu pra ver aquele aluno com a visão de aluno ele só vai tá preparado se ele gostar do que ele faz e não pensar muito no que ele ganha aí ele vai sentar com o aluno e fazer igual a gente faz conversa entendeu chama o pai chama a mãe conversa com aquele pai conversa com aquele conhece aquela família que eu faço muito isso quando eu chego a pegar no pé do aluno e eu eu falo assim eu vou convocar sua mãe eu convoco e num dou sossego pra ele enquanto a mãe dele num aparece

R claro

E né então eu sento pra mim saber por qual caminho que eu vou com aquele aluno se eu vou pelo caminho da paz ou se eu vou preciso de um caminho de guerra por que através da família você consegue identificar muito bem seu aluno né muitas vezes a gente trabalha o aluno e a família e muita vezes eu trabalho só o aluno por que eu deixo a família de lado por que eu sei que num vai num vai me ajudar muito entendeu então eu vejo assim que daqui uns sete anos esse novo professor que tá chegando ele num vai ter essas visões que a gente tem mais né ele não vai ter a visão de-esse aluno que precisa não só de um professor mas é de um educador

R cê acha que ele vai ter uma visão mais

E eu acho que

R técnica?

E ele vai ter uma visão assim

R mais distanciada?

E eu acho que ele vai ter uma visão assim eu entro na sala de aula eu vou eu dou esse livro pro meu aluno se ele quiser fazer ele faz se num quiser também num faz

R mais instrumental assim

E é eu passo uma lição na lousa se ele quiser ele faz se ele num quiser ele num faz eu posso colocar meu celular no meu ouvido também e ficar ouvindo minhas música e eles ficam lá sentados e eu fico na porta sentado eu acho que vai ser mais esse tipo esse nível de professor se o estado não acordar e não fazer alguma coisa e também por outro lado eu acho que nosso governo também num tá preocupado com isso não ele num tá preocupado em ter professora como eu sou como a Angela é que a gente corre atrás de curso mesmo sem ele pagar que a gente sempre se reúne fim de semana pra gente se reorganizar muitas vezes pra gente planejar nossos alunos entendeu ele num tá preocupado com isso não

R mas vocês se reúnem?

E reúne a gente se reúne às vezes a gente se encontra

R que legal

E a gente fala assim que que nós vamos fazer igual aqui a a a semana da criança eu acho assim eu fui criança né eu ganhava um pirulito eu ficava feliz da vida mesmo quando a minha mãe comprava só uma boneca mas quando eu ganhava o pirulito da escola já era motivo de felicidade então eu vejo que nossos alunos também né por que eles estão no ensino médio que eles num tem que ganhar um pirulito ou uma bala eles tem que ganhar sim eu tenho uma oitava b aqui que é terrível eu s... por sorte deles eu sou coordenadora deles e eu falo pra eles que eu sou a professora que eles mais amam por que eu pego pesado com eles na minha aula é tranquilíssimo já na aula de outros professores eles pegam fogo e eu vejo assim né por que eles são dessa maneira tem lá uma meia dúzia que é dessa maneira que eu vou deixar de dar um pirulito pra eles eu vou dar sim um pirulito pra eles só que eu fu... eu tava eu combinei com as meninas assim elas podem dar o pirulito deles amanhã mas como amanhã pode ser que venha poucos alunos eu ainda num vou dar amanhã eu vou dar semana que vem que é o dia da minha aula que a sala tá cheia eu converso um pouco com eles e depois eu dou o pirulito pra eles entendeu então eu acho que eles vão ficar muito felizes com isso é um um pequeno gesto é uma coisa pequenininha mas é uma coisa acho que marca eu acho que tem do jeito que marcou alguns professores marcou pra mim eu gostaria

R humrum

E se bem que de qualquer m... forma você na história do do aluno né a gente fica na história ou de positivo ou de negativo né mas você fica

R entendi

E num é a gente marca

R concordo

E e tem eu acredito assim que daqui uns anos a gente num vai ter esse professor reflexivo... que ele vai ter a sua... fazer a reflexão da sua ação em ci... sobre a sua ação né ele num nós num vamo ter esse tipo de professor

R humrum

E eu acho que nós vamo ter aquele professor que ele entra na sala de aula ele () e ele vai embora entendeu?

R entendi

E ele num vai mais sentar ele num vai mais se preocupar por que também num é problema dele e ele entrou aqui só pra ensinar o que ele tem que ensinar e acabou

R humrum

E mas se ele passar o conteúdo de uma maneira assim que o aluno fale assim pra ele “professor eu num tou entendendo” se ele achar que ele tem que falar ele vai falar e se ele num achar vai dar as costas pro para os alunos

R entendi

E né então eu acho que a educação ao invés dela melhorar ela vai piorar né e por conta disso que os governo já estão prevendo que eles num são burro que eles já tão prevendo ssa essa coisa então eles já tão começando a abrir as bolsa bolsa bolsa USP bolsa num sei quê bolsa lá bolsa cá bolsa aqui aí o que que acontece igual eu conversei eu conversei esses dias com nossos alunos eu falei assim aí que que acontece você vai lá através dessa bolsa você passa numa USP aí quando você chega na USP num tem nada a ver com a realidade nossa aqui num tem nada a ver com os nossos professores aqui que a gente senta e con... aí você vai ter outra visão de universidade aí você vai agüentar quinze dias sabe por que neguinho? você vai ter que ler você vai ter estudar você vai ter que fazer os trabalhos pa entregar e o professor lá num vai ficar no seu pé num vai ficar falando “maria vem aqui”, “fulano vem aqui”, que que aconteceu tchutchutchutchuchu chegou lá no dia da nota se você entregou entregou se você não entregou você não entregou e você vai ter que se expressar você vai ter que falar você num vai agüentar cê pula fora aí o que que acontece marginalizado fora da escola

R ()

E e analfabeto nós temos de monte den das escolas

E humrum

E isso nós temos de monte é logicamente que eles querem mostrar pros outros países que não tem mas sai todos os anos de den da escola

R é o analfabetismo

E milhões e milhões

R funcional a senhora acha que é

E de dentro da escola todos os anos

R forte

E prova é agora que o nosso governo ele que se candidatar pra presidência então ele precisa mostrar pro povo que ele tem competência pra ser um presidente da república entendeu aí ele começa a pressionar e te... vem decaindo então já pressionaram a nossa dirigente de ensino que numa reunião ela já falou que num quer um aluno com nota vermelha que já pressionaram os diretores

R nossa

E que os diretores também não querem dor de cabeça que pressionou coordenador que se o coordenador não der conta de que os alunos precisam ficar com nota azul vai ser cessada a portaria deles que pressionou o professor que o professor num quer fazer papel então eu dou um nota pro meu aluno, eu dou um cinco se ele veio se num veio se fez se num fez eu dei nota pra eles então vai aparecer lá que no soldado eder num tem nenhum aluno analfabeto aí o bichinho se forma sem saber ler sem saber escrever e vai prestar um SENAI vai prestar uma ETEC vai prestar um vestibular

R ah o destino () tá bem traçado né

E vai fazer uma ficha nunca vai entrar nunca vai conseguir e se a mãe dele tiver clareza da situação vai processar a escola que a escola vai quer... vai processar o governo que o governo vai processar a dirigente que a dirigente vai processar o diretor o diretor vai no coordenador que vem nos professores daquela época e aí vai entendeu?

R arã

E e aí vai

R prorrogando prorrogando

E e vai prorrogando vai aí uma questão tão fácil de ser resolvida pagasse bem os professores parasse de fazer essa cartilhas ridículas essa coisas ridícula

E abrisse empresa

R concordo (risos)

E colocasse esses pai pra trabalhar entendeu colocasse no no num sei se você vai concordar com minha ideia (risos) mas colocasse no brasil a proibição as mulheres teriam que ter dois filhos no máximo e já era muito e proibisse era lei tinha que ser proibido se tivesse três

R um projeto de natalidade?

E é pro controle mesmo que se tivesse três um era dado

R (risos)

E tinha que dar tinha que fazer alguma coisa mas que seja dois

R não mas o... brasil

E por que ela fazem isso

R o brasil ve vem demonstrando

E então mas por que que ela fazem isso isso tá demonstrando na classe média quem estuda quem tem um nível mais em cima

R é ()

E ah entra aqui nessa favela vai ver eu atendi uma mãe esses dias tem dez filhos e chorando por que o filho dela num tá vindo pa escola então to vão cortar o bolsa escola bolsa família aí eu falei mas mãe cê pariu muito né por que dez oito filho eu tenho dois num dou conta direito de... oito filho entendendo aí fui fazer um trabalho de reflexão no filho no menino filho você precisa estudar pra você ser um alguém pra você pensar namanhã pra você pensar cê entendeu com o menino por que a mãe memo já teve de... teve oito filho achando que vinha a pensar de todos e num veio pensão de nenhum então que... eu sou totalmente a favor do controle da natalidade olha eu sou a favor do controle da natalidade do... da liberação das drogas por que quando se libera a droga acaba tudo isso que tá acontecendo

R concordo

E acaba tudo isso

R sem dúvida

E acaba tudo isso os pais para de chorar os pais para de perder filho como aqui você vê

R e você obriga o governo a oferecer clínicas de atendimento

E com certeza olha aqui eu tenho os dois alunos lindos meninos lindos tão tudo perdido nisso (interrupção) eu sou a favor de que fosse liberado tudo isso sabe por que? eu tenho dois alunos aqui eles são lindos mas os meninos são lindos mesmo se perderam se perderam nas drogas que recuperação dá pra fazer num menino desse fala pra mim nenhuma

R ()

E nenhuma num dá entendeu é igual a mãe daqui chorando num sei quê eu vou bater num sei quê não mãe num bate agora é hora de você sentar e abraçar o seu filho e perguntar o que tá acontecendo que ele precisa e você aprender a conviver com essa situação por que você é um novo aprendizado que você vai ter que aprender eu tenho um menino de treze anos eu cerco ele ali o tempo todo o tempo todo entendeu eu tou sentando eu tou conversando eu tou perguntando eu tou falando isso falando aquilo ameaço também por que eu acho que a m... a mãe também tem horas que tem que dar um acesso de loucura ameaço também se for pra fazer isso for fazer aquilo num sei quê num sei quê mas eu tou ali cercando tou ali olhando e muitas vezes apesar que eu trabalho tenho a minha jornada do jeito que eu te falei né aí muitas vezes essa mãe num tem essa clareza de sentar com seu filho de conversar de num sei quê eu tenho um aluno aqui lindo que num tem nariz num tem nariz de tanto que cheirou num tem nariz eu tenho outro que por qualquer coisinha estressa por que como eu tou aqui há muitos anos então eu conheço cada aluno na palma da minha mão então () de repente estressa você olha pra ele () aí tem aí você pesquisa daí pesquisa de lá vai daqui vê de lá já tá no caminho das drogas eu tenho uns três ou quatro no primeiro b tudo já se foram

R nossa

E tudo já foram então isso essas coisas me entristece muito

R e muitos e... alguns já passaram pela... pela FEBEM pela ()

E teve um que passou por cadeia cadeia cadeia

R maior de idade então?

E maior de idade ele ainda tá aqui na conosco

R ()

E conosco entendeu eu falo pra você que não tenho problemas com eles de disciplina por que realmente eu não tenho mesmo entendeu ó eu tou aqui sentada conversando com você meus alunos tá lá e eles tão dentro da sala de aula entendeu eu falo assim pra eles eu eu sou dura na hora que tenho que ser dura com eles maleável na hora que tem ser na hora maleável e amiga na hora que a gente tem que ser amigos então nós precisamos é... saber diferenciar cada coisa isso graças a deus eu me entendo bem com eles mesmo primeiro dia de aula eu já falo tudo que eu tenho que falar com ele... aí a minha palavra não volta atrás se eles aprontarem alguma coisa falar assim a minha palavra não vai voltar não volta mesmo essas treze convocações dos pais que eu fiz foi por que eu subi pa sala de aula e eles deu o sinal os dois sinais do intervalo e eles foram dar a volta na escola pa entrar quando eles voltaram pra sala de aula eu já tava lá dentro passando lição eles quiseram entrar eu falei agora vocês vão descer e convoquei as treze mãe e enquanto as treze mãe não apareceu eu não sosseguei

conversei e veio as treze mãe conversei ainda vou voltar lá vou conversar com eles que eles estão de parabéns por que eles tem uma família maravilhosa que caminha junto eu falei eu queria ouvir da mãe de vocês se eu preciso caminhar sozinha com vocês ou se elas vão caminhar junto comigo e eu tive respaldo da mãe de vocês que todos nós vamos caminhar junto por que a formação e a educação de vocês não é só o pai ou só a mãe ou só a escola ou só o professor é um conjunto né? um conjunto então eu fiquei feliz então eu tou aqui conversando com você eu tou tranqüila é uma sala ótima num é eles pegam fogo também mas eles tão lá ó tranquilo “pode ir professora tranquilo fazer sua entrevista que nós vamos ficar aqui de boa” eu falei “se a menina descer lá e me chamar?” não num vai chamar e num veio mesmo ó daqui a pouquinho termina eles vai terminar agora que vai dar hora do intervalo e eu tou tranqüila aqui e eles tão tranquilinhos lá

R legal professora

E entendeu então nesse sentido se... eu eu eu eu gosto da minha profissão ela é muito cansativa lógico que eu gostaria de ganhar mais eu gostaria de trabalhar menos () meus filhos eu gostaria de ter mais tempo para ir ao teatro mais tempo para ir ao cinema mais tempo para ir ao museu que ultimamente eu não tenho mais eu gostaria de ter mais tempo pra curtir os meus filhos a minha casa eu não tenho por conta da minha jornada mas eu preciso fazer essa jornada então por que eu tenho o colégio dos meus filhos pra pagar eu tenho outros gastos então a gente termina se estendendo (som de sirene) mas se o governo pagasse um salário decente pra nós pra todos os professores nós ficaríamos em uma escola só pode ter certeza disso entendeu

R ()

E né e eu acho também que ele esse governo é muito ruim é péssimo não minha opinião ele é péssimo por que já i... mandou essas porcarias

R é esse governo é continuidade do que já foi no estado há dezesseis anos né

E num é então mandou isso num faz um curso de reflexão do professor o professor num tem um curso quando mandaram isso o... na na minha opinião era fazer “vamo fazer um curso primeiro pra professor de artes professor de português professores de () não ninguém fez professor permanente na sala de aula o professor não agüenta é entendeu... é que... desse aqui... o que veio primeiro... entendeu? eles num faz um... uma reunião com o professor e outra coisa eu um dia se eu fosse governador ou dirigente eu lançaria um dia de de de ai num é liberdade um dia... para o professor desestressar... um dia pra você... tá é... é logicamente que eu ia ter um caderno né não poderia ser mesmo dia por conta dos alunos pra num sair perdendo () “eu vou te dar esse dia amanhã o que você vai fazer com seu dia?””ai eu vou ler

eu vou no teatro eu vou no cinema ah eu vou pra praia ah eu num vou fazer nada vou ficar deitada” então é o seu dia pra você descansar aí no outro outra turma pelo menos duas vezes por ano

----- FIM DO LADO B FITA 1/1 -----

--