



1150097301



FE

T/UNICAMP Q32d

Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**De docência e militância: a formação de educadores étnicos
em um programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas
– 2003 a 2007.**

Prof. Dr. Dario Fiorentini

Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp

Matrícula: 21552-0

Autor: Wilson Queiroz

Orientadora: Prof.^a Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

Campinas

2012

i

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria municipal de educação de Campinas – 2003 a 2007.

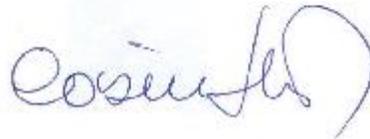
Autor: Wilson Queiroz

Orientadora: Profª Drª Corinta Maria Grisolia Geraldi

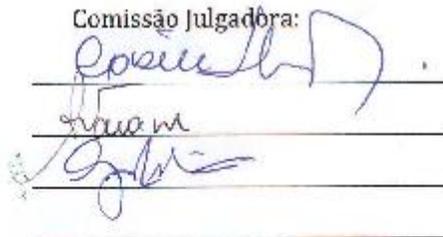
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Wilson Queiroz e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 27/02/2012

Assinatura Orientadora



Comissão Julgadora:



2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

Q32d Queiroz, Wilson, 1972-
De docência e militância: a formação de educadores
num programa da Secretaria de Educação de Campinas –
2003 a 2007 / Wilson Queiroz. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Corinta Maria Grisolia Geraldi.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Currículos. 2. Formação de professores. 3. Relações
raciais. 4. Etnia. 5. Pedagogia. I. Geraldi, Corinta Maria
Grisólia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade
de Educação. III. Título.

12-018/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Teaching and activism: the formation of ethnic teachers in a
program of the Municipal Education of Campinas – 2003 to 2007

Palavras-chave em inglês:

Curriculum

Teachers training

Race relations

Ethnicity

Pedagogy

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Corinta Maria Grisolia Geraldi (Orientador)

Guilherme do Val Toledo Prado

Adriana Varani

Graziela Giusti Pachane

Ana Maria Falcão de Aragão

Data da defesa: 27/02/2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: wilsonq@terra.com.br

À **NATUREZA**, fonte inesgotável de inspiração para o
aprendizado cotidiano que é a vida.

À **MARIA CATARINA QUEIROZ** – *in memoriam* – pelo
amor, pela dedicação e pela fé inabalável na educação como
transformadora da nossa realidade.

À **MARIA FRANCISCA QUEIROZ**, minha avó, um
exemplo de como não embrutecer o coração, ainda que a vida
possa parecer extremamente difícil.

À **MARIA FRANCISCA DA CONCEIÇÃO**, minha bisavó,
que escolhi como pretexto e símbolo do “início” de uma
trajetória familiar na luta pela **LIBERDADE**.

Paulo Henrique – In memoriam

*Púrpura foi a tua cor
E também a tua doença
Ah! Paulo Henrique
Quanta falta faz
A tua presença.*

*Num sorriso de criança
Sinônimo de felicidade
Ah! Paulo Henrique
Foste cedo embora
Quanta saudade...*

*Se um filho vai embora
E ficamos muito tristonhos
Ah! Paulo Henrique...
Saibas que tu embalaste
Nossos sonhos.*

*Fofo como as nuvens
Querido como ninguém
Ah! Paulo Henrique
Igual a ti na família
Não tem.*

*Perder-te assim tão precoce
Por ironia do destino
Ah! Paulo Henrique
Tu para nossa família
Guerreiro-Menino.*

*Se não fugimos da luta
E a morte profundamente nos abala
Ah! Paulo Henrique
Ouço sempre também
A tua fala.*

*Quando penso em ti
Eu sinto tua presença
Ah! Paulo Henrique
O quanto foste amado
Eterna criança.*

*De saudades então morremos
De esperança me recomponho
Ah! Paulo Henrique
Conhecer-te nesta vida
Lindo sonho.*

*Filho, Neto, Primo ou Sobrinho
Por todos foste querido
Ah! Paulo Henrique
Desejo que este amor
Tenha sentido.*

Regue sua vida com amor¹

Bob Marley²

Cabelo vem de dentro
E por isso não se esqueça
Por mais que você o alise
A consciência é crespa.³

Wilson Queiroz

¹ Inicialmente havia pretendido produzir esta dissertação com o texto colorido e as cores escolhidas para compor esta frase são da Bandeira da Libertação da África do Sul. Havia a intenção de utilizá-las na composição do trabalho com os cordéis, mas o amarelo dificultaria. Em decorrência deste problema, optei por uma cor mais escura, próxima do marrom. Porém a impressão definitiva seguirá em preto em branco por inviabilidade da impressão total da dissertação colorida.

² Esta frase foi escolhida após ter recebido um presente que de um aluno do Centro Municipal de Educação Fundamental de Jovens e Adultos Paulo Freire (CEMEFEJA) uma camiseta com a estampa de Bob Marley. Um pouco mais desta história é refletida no cordel *Charles e Bob Marley*. No CEMEFJEJA Paulo Freire foi possível desenvolver inúmeros trabalhos, entre eles o Projeto Vozes da Diversidade: Por uma Escola que Ouça, em que vários alunos foram ouvidos sobre a diversidade e desigualdades étnico-raciais. Por se tratarem de alunos com dificuldades na escrita, os depoimentos foram gravados e transcritos, e posteriormente transformados em artigo. Os cordéis *Homenagem de um Parainfo*, *Um Sonho* e *Aborto Social*, *Conflito de Gerações* ilustram um pouco desta experiência.

³ Este cordel foi elaborado para compor o *folder* de divulgação do evento Dia da Diversidade, realizado na Escola Estadual Padre José dos Santos, em Campinas, onde leciono como professor de matemática e desenvolvo as atividades do Projeto Estudos de Desigualdades desde 2004.

AGRADECIMENTOS

Não posso ser breve ao agradecer, afinal inúmeras pessoas participaram do processo que gerou esta Dissertação de Mestrado. Como bem salienta minha orientadora, não há trabalho intelectual individual, e esta é a confirmação: muitos foram aqueles que participaram desta história. Sei que não cabem todos os nomes aqui e talvez eu não me recorde de outros neste momento. Por esta razão, escolhi alguns para agradecer por cada palavra, gesto, estímulo e conhecimento compartilhados neste processo.

Agradeço às forças da natureza, Deus, Olorum... Enfim, a tudo aquilo que eu não consigo explicar, que tenho dificuldade em nomear, mas que sinto conspirando a favor e participando deste processo.

À professora Corinta Geraldi, educadora, amiga e orientadora, que nos momentos mais difíceis me estimulava: “É assim mesmo, faz parte do processo, vamos em frente!”. Sem seu apoio e confiança esta dissertação não seria possível.

Ao professor Guilherme do Val pelo apoio, incentivo, estímulo à escrita. Por sua paciência e compreensão nas dificuldades e celebração ante as conquistas.

À professora Adriana Varani, que com seu olhar atento ao texto apontou a importância e os desafios deste trabalho, além dos potenciais estudos sobre a temática étnico-racial.

Ao professor Wanderlei Geraldi, que me possibilitou diálogos ricos, instruiu-me em relação à busca de novas maneiras de realizar o trabalho de pesquisa e colaborou para sua confirmação e finalização.

À professora Ana Aragão pela força e firmeza, e também pelas palavras de apoio e comprometimento com um trabalho educacional cada vez mais empenhado no desenvolvimento integral das pessoas.

Aos meus familiares, que foram a razão deste momento especial e, por isso, merecedores de terem seus nomes aqui a fim de compartilharem um pouco mais deste processo. Foram eles que me auxiliaram na busca das minhas memórias e da minha história: bisavó Maria; “vó” Maria; tias Jacira, Creusa, Neide, Rita e Betânia; tios Aloizio, Alcides, Antônio e Alex Francisco; irmãos Nadja, Mônica, José, Cláudia, Edinelma, Natanael, Andréa, Liliane, Cristine, Darlan e Manoel (*in*

memoriam), Felipe e a todos aqueles que descendem desta família (bisnetos, netos, filhos, primos, sobrinhos...).

À companheira Magda e às minhas filhas Lívia e Évelin, que diariamente descobrem a dor e a delícia de sermos exatamente quem somos, e que me motivam a constatar o quanto é importante continuar superando os obstáculos que a vida nos coloca a cada dia.

Aos colegas do GEPEC, especialmente os do GEPEC de Terça, dentre eles Marcemino, CrisHop – Cristina Campos, Mafê – Maria Fernanda Pereira Buciano, Rosaura Soligo, Cláudia Ferreira, Rubia Cristina Cruz, Aninha – Ana Maria de Campos, José Paulo, Heloisa Proença, José Antônio, Glória Maria Cunha, Márcia Leardine...

Aos colegas professores que participam do GEPEC, presencial ou virtual, e que fazem parte deste processo de aprendizagem e de busca cotidiana por superar os desafios e apontar possibilidades para o trabalho docente.

Aos educadores que atuaram direta ou indiretamente na construção do Programa MIPID, dentre eles os que compõem a parte de depoimentos desta dissertação: Antônio Lopes Macedo, Helinton Leite de Godoy, José Galdino Pereira, Kátia Maria Eugênio, Lucinéia Micaela Crispim, Marili Aparecida Tomaz, Noêmia de Carvalho Garrido, Ozeni Dias Lucas, Rita de Cássia Bento Manfrim, Sandra Amara de Paula, Sueli Aparecida Gonçalves, Thiago Martins Dias, Verônica Rodrigues Viana, Wilson Queiroz. Foram, nesta pesquisa, considerados como educadores étnicos e muito contribuíram com entrevistas e diálogos, além de possibilitarem momentos ricos durante todo o processo de aprendizagem das questões étnico-raciais de forma tão pioneira, se tornando parte constitutiva desta dissertação.

As organizações do movimento e negro, que me possibilitaram e ainda possibilitam, a cada novo estudo, a ampliação da compreensão da importância destas organizações no combate ao racismo, e também da necessidade de estudo e trabalho permanente sobre a diversidade étnico-racial, bem como os desafios a serem cotidianamente superados para que a valorização da diversidade étnico-racial aconteça de fato.

Aos professores que integram a Banca de Defesa: Guilherme do Val Toledo Prado, Adriana Varani, Ana Maria Falcão de Aragão, Graziela Giusti Pachane, pela análise crítica do texto, pelo incentivo à pesquisa e pelo apoio nesta trajetória.

Agradeço à Andréa Queiroz Costa pela paciência com que ouviu toda a apresentação da pesquisa, compreendendo a importância desta prática.

À Edinelma Queiroz, por se prontificar em fazer a organização da sala para a ocasião da defesa, e pelas contribuições em relação à organização do próprio trabalho.

À Rita de Cássia Conceição, pela permanente escuta e sugestões de possibilidades para esta pesquisa, pela disponibilidade em colaborar como orientadora pedagógica e educadora da Educação de Jovens e Adultos.

À Maria Betânia Queiroz, pelo olhar atento e disponibilidade em escutar a proposta apresentada nesta dissertação e, como professora de Ensino Fundamental, contribuir com sugestões para a elaboração da proposta “O Sonho de Akins” como material didático e/ou paradidático.

À Maria Creusa Lopes, por tecer opiniões sobre o trabalho com seu olhar de professora. Também pela disponibilidade em fazer a receita do Caruru servido no dia da Defesa.

A Antônio Lopes Macedo, por organizar a apresentação do Caruru de sete meninos na ocasião da Defesa, além de suas ricas contribuições como professor da educação básica.

À Cláudia Queiroz, pelo investimento no processo de construção deste trabalho, em particular na gravação do vídeo do dia da Defesa.

À Mônica Catarina Queiroz, pela confiança depositada neste trabalho quando ele ainda existia apenas como projeto. E, em especial, pelo seu investimento na produção dos primeiros esboços do livro “O Sonho de Akins”.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da UNICAMP, pela atenção, disponibilidade e paciência.

Nada disso seria possível sem essas pessoas. A mim, coube apenas a teimosia em acreditar que essas pessoas são realmente importantes.

Aos colegas de mestrado, pelo companheirismo.

Aos ausentes que fazem parte deste processo.

RESUMO

Esta dissertação trata da temática étnico-racial a partir de minha experiência trabalhando em um programa da Rede Municipal de Ensino da cidade de Campinas, o *Programa MIPID – Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade*. Busquei revisitar alguns aspectos da experiência de formação de professores e de trabalho com as Histórias Africana e Afro-Brasileira para a composição de uma prática educativa de valorização da diversidade étnica. O MIPID foi o programa criado para viabilizar esse trabalho pioneiro e inovador para a formação de professores e a construção de uma pedagogia diferenciada. A dissertação parte da vinculação do autor com a docência e com o tema, procura conceitualizar os princípios caracterizadores de uma pedagogia de valorização da diversidade étnica, e descreve a gênese, o desenvolvimento e o encerramento desse programa ao longo de cinco anos. Foram entrevistados treze professores participantes do MIPID, assim como o autor desta dissertação. Com base na análise das entrevistas e aferição através dos documentos e registros encontrados, procurou-se resgatar a história de um programa de formação e ação junto aos professores da Rede Municipal que envolveu a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a EJA. Ao final, apresento as lições aprendidas ao longo do programa e da pesquisa, gestando elementos para a construção de uma pedagogia étnica conforme apontado na Lei 10639/03, que torna obrigatório o ensino de Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas nos currículos da rede oficial de ensino. Pesquisa realizada no GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada da Faculdade de Educação, UNICAMP.

ABSTRACT

This dissertation deals with the ethnic-racial theme from my experience working in a program of the Municipal School of Campinas, the Program MIPID - Memory and Identity: Promoting Equality in Diversity. I sought to revisit some aspects of the experience of training teachers and working with African stories and African-Brazilian for the composition of an educational practice of valuing ethnic diversity. MIPID The program was created to enable this pioneering work and innovative teacher training and building a differentiated pedagogy. The dissertation the author's affiliation with teaching and with the theme, seeks to conceptualize the principles characterizing a pedagogy of appreciation of ethnic diversity, and describes the genesis, development and closure of the program over five years. Teachers were interviewed thirteen participants MIPID, as well as the author of this thesis. Based on analysis of interviews and benchmarking through the documents and records found, we attempted to rescue the story of a training program with teachers and action of the Municipal involving early childhood education, primary education and adult education. At the end, I present the lessons learned throughout the program and research, gestating elements for building an ethnic pedagogy as indicated in Law 10639/03, mandating the teaching of History and Culture Afro-Brazilian and African curricula network official teaching. Research conducted in GEPEC - Group Study and Research in Continuing Education, Faculty of Education, UNICAMP.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
1. MEMORIAL DE FORMAÇÃO	8
1.1. Sobre minhas certezas.....	9
1.2. À procura de um ritmo	15
1.3. Afinal, qual é a dúvida?.....	23
1.4. Educador Étnico?	29
1.5. Aquilo que carrego comigo	33
1.6. As origens.....	36
1.6.1. Maria Francisca da Conceição - 10 de junho de 1888	36
1.6.2. Reencontro com uma bisavó	37
1.6.3. Maria Pretinha – minha avó	39
1.6.4. Aprendendo a lidar com gente	40
1.6.5. Cuidado com os netos	41
1.6.6. Um filho da mãe.....	42
1.7. Acredite nos cordéis	43
1.8. Migração.....	44
1.9. A história de um pilão	45
1.10. Escola de Primeiro Grau Rômulo Galvão	46
1.10.1. Branquitude e Negritude	47
1.11. Reprovar dói.....	48
1.12. A flor de gelo.....	48
1.13. Algumas professoras	49
1.13.1. Preta, preta, pretinha.....	49
1.13.2. Sissi	50
1.13.3. Algum problema?.....	51
1.14. Salvador.....	52
1.14.1. Estranhamento.....	53
1.14.2. Escola ou Parque?	54
1.14.3. Carnaval em Salvador?.....	55
1.15. Cantando a África e a Negritude	56
1.15.1. Tantos grupos	57
1.16. Mais ainda	58
1.16.1. Aluno e trabalhador	58
1.17. Trajetória profissional e escolar	59

1.17.1.	Constituindo-me professor	60
1.17.2.	Mas como me tornei professor?	60
1.17.3.	Interdisciplinaridade.....	63
1.17.4.	Jornada dupla: reinvenção do trabalho escravo?.....	64
2.	A INCLUSÃO RADICAL E O MIPID	68
2.1.	Introdução.....	68
2.2.	Um pouco sobre a História de Campinas	70
2.3.	O Programa MIPID	79
2.4.	O que fazíamos no MIPID?.....	91
2.5.	O que o MIPID fez?	93
2.6.	Coragem de mudar	95
2.7.	Uma novidade chega à escola	97
2.8.	A questão étnico-racial chega à escola.....	99
2.9.	É chegada a hora do curso.....	102
2.10.	O Solar das Andorinhas.....	104
2.11.	Como aconteceu o curso?.....	107
2.12.	Mas, afinal, o que tem de diferente?	108
2.12.1.	Um dia no curso <i>Educar para a Igualdade Racial</i>	109
2.13.	Um momento de transição.....	119
2.14.	A lei	121
2.14.1.	Uma lei que merece nota 10.....	122
2.14.2.	Uma lei que precisa pegar	124
2.15.	Ações Afirmativas.....	124
2.16.	Pretensões pedagógicas	129
2.16.1.	Uma escola Polo Étnico-Racial.....	130
2.16.2.	Uma proposta para se trabalhar na escola	132
2.16.3.	Inclusão Radical	134
2.16.4.	Relatos sobre pedagogias étnicas	135
2.16.5.	Materiais disponíveis.....	136
2.16.6.	Novos olhares, velhos problemas.....	137
2.16.7.	O desafio à criatividade.....	137
2.16.8.	O que nos aproxima?.....	138
2.17.	Para além das questões étnico-raciais	140
2.17.1.	Pedagogia Étnica	140
2.17.2.	Processo educacional.....	142
2.18.	Quando o último chegar... ..	143
2.19.	Escutar os silêncios, produzir vozes.....	144
2.19.1.	Subsídios para a discussão	145

2.19.2.	Um diferencial na formação.....	146
2.20.	Algumas dimensões.....	148
2.21.	Educador étnico: uma experiência	149
2.21.1.	Alguns educadores étnicos	151
2.21.2.	Diálogos com os educadores étnicos.....	161
2.22.	É preciso ser militante	162
2.22.1.	Olhares negacionistas	162
2.23.	Tudo é racismo?	163
2.23.1.	Tudo é pretexto.....	164
2.23.2.	Questões? Questões! Questões. Questões... ..	165
2.23.3.	O conhecimento.....	165
3.	NARRATIVAS DE UM EDUCADOR ÉTNICO EM CORDEL	167
3.1.	Pipocas Pedagógicas e cordéis	167
3.2.	O que escrevo é cordel ou não?.....	170
3.3.	Textos Significativos.....	197
3.4.	Cordel como Metáfora	198
I.	Memorial	199
II.	MIPID.....	208
III.	Projetos.....	224
IV.	O GEPEC e a Pesquisa.....	239
V.	Extensões.....	242
3.5.	Considerações finais deste capítulo.....	259
4.	CONSTRUINDO NOVOS PROJETOS COM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL.....	261
4.1.	Elaborando novos projetos	261
4.2.	Por que elaborar projetos?.....	273
4.3.	Quase perfeito... Se não fosse o racismo.....	274
4.4.	Projeto 1: <i>O Sonho de Akins</i>	278
4.4.1.	Do trabalho da Escola e na Escola	303
4.4.2.	Perseguindo objetivos	304
4.4.3.	Em busca da metodologia	305
4.5.	Projeto 2: <i>Projeto Baobá</i>	308
4.5.1.	Tema Proposto.....	310
4.6.	Projeto 3: <i>Estudos de Desigualdades</i>	318
5.	FINAL – PERDAS E GANHOS.....	327
5.1.	Retomando um começo final.....	327
5.2.	Mas era preciso pensar então na escola como um todo.....	330

5.3.	Credibilidade e Confiança.....	331
5.4.	Pioneirismo em agonia.....	332
5.5.	O que tenho a dizer.....	333
5.6.	Algo de novo no olhar.....	335
5.7.	Mas afinal o que se perde?.....	336
5.8.	Conclusão.....	337
	Referências Bibliográficas.....	340
	Referências Sitiográficas.....	360
	ANEXOS.....	381

APRESENTAÇÃO

Quando se fala da “tradição africana”, nunca se deve generalizar. Não há uma África, não há um homem africano, não há uma tradição africana válida para todas as regiões e todas as etnias.
(BÁ, Amadou Hampáté, 2003, p. 14)

Por onde começar a apresentação desta pesquisa? O que destacar neste início sobre uma experiência profissional, familiar, histórica e, principalmente, de aprendizado? Em uma conversa⁴ com o professor Wanderlei Geraldi, ele destacou que “o importante são as perguntas” para a realização da pesquisa, e a orientadora Corinta Geraldi complementa que “é importante vivenciar o processo de produção (da pesquisa)”.

São estas as marcas fortes da Dissertação de Mestrado aqui apresentada e construída em diálogo permanente com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da UNICAMP. São lembranças de experiências que, quando narradas, ampliam a compreensão da importância deste registro. Como bem apontaram os professores Guilherme do Val e Rosaura Soligo, “escrever é fazer história”⁵.

Quantos desafios foram vencidos até este ponto? Desde a apropriação de uma escrita autoral, passando pela elaboração de análises e proposições acerca da temática da educação étnico-racial⁶, acrescida da escritura de cordéis que me possibilitaram a ampliação do entendimento da complexidade de sua discussão e a apresentação deste universo temático.

O processo é contínuo. Nesta etapa da dissertação – sua finalização – busco analisar o que foi produzido e aprendido, o processo de construção e seus avanços, além do aprofundamento teórico e prático sobre as questões étnico-raciais⁷. Além disso, registro aqui fragmentos de uma

⁴ Dia 23/06/2011, às 16h20min, Barequeçaba, SP.

⁵ Do livro *Porque escrever é fazer história: Revelações, Subversões, Superações*, organizado por Guilherme do Val Toledo Prado e Rosaura Soligo. Editora Graf. FE – Unicamp/2005.

⁶ Cabe aqui explicitar que para um professor que entra em contato com tais questões, o desafio em lidar com elas poderia ser subdividido em duas partes de acordo com as expressões étnico-raciais. Nota-se, então, que na construção de práticas sobre os universos africano e afro-brasileiro, o que proporciona um bom trabalho é a possibilidade de enfoque das diferenças étnicas, assim como o que atrapalha este processo são os fatores que fazem do racismo um obstáculo para o diálogo sobre as construções possíveis.

⁷ Muitas são as teorias e as práticas que compõem a temática envolvendo as questões de racismo, preconceito, discriminação. Por se tratar de um tema que engloba um conhecimento aprofundado de termos e significados, a escolha do termo étnico-racial nesta dissertação leva em consideração sua utilização no programa. *A Enciclopédia*

história em elaboração, de uma formação política em elaboração, de uma militância em elaboração, de outra consciência em elaboração, de novos desafios em elaboração. Também será possível encontrar, em cada um dos capítulos que seguem, fragilidades acadêmicas, de militância, de conhecimento sobre as questões étnico-raciais.

Todas essas fragilidades e potencialidades servirão para compor a formação e o trabalho de um professor de matemática negro, que num determinado momento de sua carreira profissional entra em contato com as discussões étnico-raciais. Ao perceber a relevância destes estudos para a sua formação pessoal e profissional, passa a problematizar a prática pedagógica étnico-racial através de uma imersão neste universo, e assume a função de educador étnico a partir da institucionalização do *Programa MIPID*⁸ – *Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade* pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, SP.

É importante destacar que esta pesquisa estava, inicialmente, direcionada a tematizar unicamente a experiência deste pesquisador como educador étnico. Entretanto, durante sua elaboração, pude constatar, juntamente com minha orientadora, a riqueza do material e das análises proporcionadas pelas entrevistas. Assim, busquei elaborar uma narrativa que proporcionasse compreensões de todo o processo, suas implicações políticas, seus métodos de superação e conquista de autonomia, além de apontar indícios de algumas construções pedagógicas, de possibilidades, sonhos e, sobretudo de vida.

Ressalto ainda que, devido algumas limitações, não foi possível entrar em contato com todos os educadores étnicos elencados na tabela, inclusive alguns que poderiam contribuir ainda

Brasileira da Diáspora Africana, de Nei Lopes (Editora Selo Negro) ajuda a compreender a infinidade de termos com os quais nos defrontamos ao entrarmos neste universo. É importante salientar que a questão racial é aqui compreendida como construção social, política e cultural, e que pode determinar a posição hierárquica dos grupos sociais que compõem a sociedade. A questão biológica também se faz presente em alguns momentos, suscitando inconformismos e rejeições à discussão, o que aponta a necessidade de melhor compreensão do tema, com acréscimo de inúmeros outros conceitos que surgem ao longo dos estudos.

⁸ O MIPID foi um programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, SP que organizou a elaboração e implementação dos estudos de Histórias Africanas e Afro-brasileiras, bem como das relações étnico-raciais. Foram reunidos, no processo, representantes da Secretaria de Educação, representantes dos profissionais da educação e representantes dos movimentos sociais e negros, a fim de pensar e construir conjuntamente uma proposta de efetivação da prática educacional de combate ao racismo.

mais com os dados e conhecimentos a respeito do programa. Portanto, foram selecionados alguns educadores com os seguintes critérios:

- a) Permanência no programa durante, pelo menos, um ano.
- b) Possibilidade de acesso e interação entre pesquisador e educador.
- c) Residência na cidade de Campinas.
- d) Profissionais que tivessem usufruído de contato com projetos desenvolvidos a partir do trabalho com/no MIPID.

Se não existe um só homem africano, nem uma só África, conforme aponta Amadou Hampaté Bá (em *Ankoleul, o menino fula*), também não há apenas um objetivo nesta pesquisa. Uma melhor compreensão da proposta da realização de uma análise de todo o processo descrito pode ser obtida através da leitura do trecho do cordel⁹ *Estou indo buscar*, transcrito abaixo:

*Estou indo buscar
Um pouco da minha história
Estou indo buscar
Revirando o baú da memória
Estou indo buscar
Um pouco mais de mim
Estou indo buscar
Uma história que não tem fim
Estou indo buscar
Para dar sentido à vida
Estou indo buscar
Para cicatrizar algumas feridas
Estou indo buscar
Tudo que o peito sente
Estou indo um buscar
Um sentido de ser gente
Estou indo buscar
Uma história que me diga
Estou indo buscar*

⁹ Na redação desta dissertação apresentarei alguns diálogos compostos durante a pesquisa. Eles serão utilizados como parte da narrativa e da compreensão que adquiri ao longo deste processo. Tive, inicialmente, a pretensão de escrever toda a dissertação em forma de cordel, mas no decorrer do processo identifiquei as implicações que impossibilitariam tal realização.

*Algo que me muito mais me diga
Estou indo buscar
Tudo que já sinto forte
Estou indo buscar
Uma história que me dê suporte*

Sem dúvida, o grande desafio lançado à formação do educador étnico e ao trabalho com as relações étnico-raciais no cotidiano da educação, são os inúmeros questionamentos que surgem. Quais são as questões que nos movimentam ao depararmos com a temática étnico-racial? Não importa. O que realmente importa é que, ao buscarmos as respostas, novos questionamentos surgem, e é isso que nos impulsiona à realização de um trabalho tão desafiador.

Com o propósito de elucidar sobre o processo contínuo de formação, esta pesquisa está subdividida em cinco capítulos que apresentam parte da vivência com alguns educadores da Rede Municipal de Campinas no Programa MIPID (bem como as suas próprias experiências), e minha atuação como educador étnico. Busquei narrar alguns aspectos tomados como relevantes para compreensão do processo de formação e da relevância da temática étnico-racial e suas possíveis construções a partir da institucionalização do programa.

Cada capítulo traz um pouco das narrativas que compuseram este processo, dos desafios e compromissos assumidos para a efetivação de uma aprendizagem e da prática educativa de valorização da diversidade étnico-racial. Assim, compõem o trabalho relatos sobre os primeiros diálogos com alguns dos segmentos dos movimentos negros na Escola, bem como questões sobre a importância da formação para abordagem da temática étnico-racial na Educação, o processo de institucionalização e desenvolvimento do trabalho no Programa MIPID, as dificuldades e as possibilidades de incorporar tais reflexões na prática cotidiana, e materiais e abordagens sobre a temática étnico-racial.

O primeiro capítulo, **Memorial de Formação**, apresenta alguns momentos da formação e da experiência profissional e pessoal do pesquisador e professor. Foi elaborado a partir de memórias, registros diversos e entrevistas com familiares, a fim de possibilitar diálogos com os estudos desenvolvidos no período de 2003 a 2007.

Os relatos familiares de experiências sobre as questões étnico-raciais (tais como relatos de racismo e preconceito, fracasso e sucesso escolar, experiências de aprendizagem sobre as

Culturas Africana e Afro-Brasileira etc.), proporcionaram a ampliação da compreensão dos processos de superação, identificação e elaboração de tais aprendizagens e, conseqüentemente, a reprodução desses processos à esfera escolar e à esfera social mais ampla.

Ao longo deste capítulo, são apresentados alguns fragmentos de *vozes* familiares e reflexões sobre este processo atravessado. Afinal, como uma de minhas tias afirma, “e quando começa ela se espalha” (Maria Betânia, ao referir-se às histórias contadas pela avó Maria Pretinha).

No segundo capítulo, **Inclusão Radical e o Programa MIPID**, elaborei um detalhamento do Programa, onde apresento aspectos sobre seu processo de estruturação, funcionamento e finalização, além de seus avanços e retrocessos. Este detalhamento vem mostrar um pioneirismo no tratamento das relações étnico-raciais, pela construção de diálogos com os movimentos sociais e negros na busca pela implementação de uma educação étnico-racial em consonância com as legislações existentes (Lei 9777/98¹⁰ e Lei 10639/03¹¹), e pelo curso *Educar para a Igualdade Racial*, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (gestão 2001/2004) em parceria com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), como referência para a problematização das questões étnico-raciais na Escola, na sociedade e na formação pessoal e profissional.

A partir das entrevistas com os educadores que participaram do processo (material mais relevante desta pesquisa) busquei traçar um paralelo com as teorias pedagógicas e de relações étnico-raciais, formar compreensões para a construção possível de uma pedagogia que trabalhasse a temática e estivesse em constante movimento, já que a escola pode ser “um processo inacabado e em construção”:

Construir um objeto de estudo é um problema fundamentalmente teórico. Não é supérfluo destacar este fato num terreno como o educacional, onde as insuficiências explicativas ou as premências da ação têm gerado frequentemente alternativas empiristas, no sentido de que desconhecem o inevitável pano de fundo conceitual de toda análise da realidade escolar. Nossa valorização do trabalho teórico surge, sem dúvida, das necessidades da prática e corresponde a uma intencionalidade política e

¹⁰ Lei 9777/98 de autoria do Vereador Sebastião Arcanjo, que torna obrigatório o ensino de Histórias Africana e Afro-Brasileira no Ensino Fundamental.

¹¹ Lei 10639/03, primeira lei aprovada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que torna obrigatório o ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras no currículo oficial da Rede Regular de Ensino, enfatizando a obrigatoriedade das disciplinas de Artes, História e Língua Portuguesa.

educacional. Como conhecer, sem teoria apropriada, os espaços e as formas concretas, conjunturais, nos quais projetar as ações? Como identificar os processos reais onde o trabalho político e técnico tem maiores possibilidades de tornar-se fecundo? Questionar e transformar os conceitos e práticas vigentes na educação requer ainda muita construção teórica. (EZPELETA; ROCKWELL, 2007, p.133)

Assim, busquei caminhos para encontrar no Programa MIPID indícios do *não documentado* necessário à compreensão do trabalho, e de possíveis diálogos teóricos sobre este processo.

No terceiro capítulo, **Construindo Novos Projetos**, procurei apresentar algumas práticas construídas e ou problematizadas a partir da experiência de formação oferecida e viabilizada pelo programa, apontando, inclusive, os indícios da construção de uma pedagogia étnica. Durante este processo, houve a publicação da Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*¹², e que questiona a “permissividade histórica do Brasil diante da discriminação e do racismo” e aponta a necessidade de ainda existirem “pedagogias de combate ao racismo e às discriminações por criar”¹³.

Para isso seria preciso que, no processo de formação, a prática fosse de alguma maneira beneficiada e/ou modificada pelos conhecimentos apresentados e discutidos. Mais especificamente, tudo que estava sendo produzido, estudado e pensado na sala de aula deveria ser posteriormente trabalhado na escola com os alunos e os demais professores.

Busquei, portanto, apresentar algumas destas construções neste capítulo. De que maneiras tal formação e política educacional resultaram na mudança e na elaboração de novos fazeres em sala de aula a respeito da diversidade étnico-racial, tendo no educador a necessidade de ser o

¹² Portal MEC (<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>). Quando criado, o MIPID ainda não contava com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

¹³ O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de autoria da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva destaca a necessidade da construção de pedagogias de combate ao racismo, e há diversos autores e termos utilizados para referir-se a este universo pedagógico em construção. Contudo, neste texto será assumida a expressão Pedagogia Étnico-Racial, por dialogar diretamente com a expressão atribuída aos profissionais que atuaram no Programa MIPID, chamados de Educadores Étnicos, e a razão deste programa ter oficializado este diálogo na minha formação aprofundada sobre o tema.

protagonista destas transformações – tanto no acesso quanto na sua permanência –, dialogando diretamente como o lema da *Escola Viva*¹⁴ que possuía em seu eixo político a *Inclusão Radical*¹⁵.

No quarto capítulo, **Narrativas de um Educador em Cordel**, aventuro-me por escritos reflexivos na forma de cordel¹⁶. Não necessariamente obedecem à métrica dos cordéis tradicionais, mas são escritos poéticos que emergiram neste processo de formação, despertados pelo desejo pessoal de escrever sobre o que foi ou poderia ser vivenciado. Esse desejo foi potencializado nos diálogos com os Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) e no GEPEC de Terça, simultaneamente aos meus estudos das Histórias Africana e Afro-Brasileira.

Busquei, nestas narrativas poéticas, uma forma a mais de organizar algumas ideias e leituras. Seu potencial poético pretende instigar os leitores às reflexões e construções apresentadas (as relações étnico-raciais, o programa MIPID, a família, as relações sociais, etc.), bem como ao processo de desenvolvimento e aquisição da escrita.

Os cordéis não inseridos no corpo da dissertação foram disponibilizados em CD anexo devido principalmente a quantidade em que este vem sendo produzido pelo autor.

No quinto capítulo, **Perdas e Ganhos**, apresento uma análise dos resultados alcançados no período de 2003 a 2007 em relação às políticas educacionais de formação, além de práticas educativas sobre a temática étnico-racial no município de Campinas.

Quais aprendizados podem ser aproveitados e como pensar em ações efetivas que contribuam para a valorização da diversidade étnica e para a redução das desigualdades étnico-raciais? Como as estruturas governamentais podem viabilizar a consolidação de uma política formação de professores para o trabalho com tal diversidade?

¹⁴ *Escola Viva* foi a expressão utilizada para significar o projeto educacional proposto na gestão do governo petista de 2001/2004 na cidade de Campinas.

¹⁵ A política educacional vigente nos anos de 2001 a 2004 tinha como principais eixos a Singularidade, a Participação Dinâmica e a Inclusão Radical. Neste período, a secretária de Educação foi a Prof.^a Corinta Maria Grisólia Geraldi.

¹⁶ Escritos poéticos de origem portuguesa. No Brasil, se consolidaram principalmente na Região Nordeste, e têm como característica principal a narrativa de aspectos cotidianos da vida dos sertanejos e/ou seus modos de perceber a sociedade. Utiliza-se de métrica própria e riquíssima potencialidade poética. Os meus escritos são denominados cordéis pelo fato de que o colega Marcemino, ao ler o meu primeiro, fez referência aos cordéis tradicionais. A partir de então, passei a arquivá-los sob este nome a fim de distingui-los dos demais textos.

Desta forma, não tenho pretensões de mostrar esta pesquisa como sendo o fim do processo, mas sim como parte de uma longa caminhada na busca da construção de novas pedagogias que trabalhem as questões étnico-raciais.



Figura 1 - Imagens reportagem de jornal sobre o trabalho do MIPID¹⁷

¹⁷ As crianças desta foto participaram de uma entrevista em que é feita referência ao trabalho realizado pelo MIPID e o reconhecimento do UNICEF ao programa.

1. MEMORIAL DE FORMAÇÃO

*Toda formosa oh! Cidade mariense
Toda repleta de beleza e encanto
Branças nuvens cobrindo teu céu lindo
O palmeiral balança no volteio santo.
(Hino de Coração de Maria, BA)*



Figura 2 - Foto do coreto da cidade de Coração de Maria, onde nasceu o pesquisador.¹⁸

1.1. Sobre minhas certezas...

*Por um sinônimo de pele
Assim o chamava Tato*

¹⁸ Imagem retirada do Google Imagens.

*Por sua vida intensa
Responda CORAÇÃO¹⁹
Era um filho teu de fato?
(Wilson Queiroz)²⁰*

No cordel²¹ acima, bem como nas imagens, é possível perceber algumas questões que me mobilizaram ao longo desta pesquisa. Na imagem do coreto, encontrada na Internet, é possível perceber uma mudança e ou ampliação significativa desta minha trajetória.

Afinal, vale apenas a dicotomia preto/branco? Ou valem a riqueza da problematização das relações étnico-raciais estabelecidas entre estes grupos e o potencial destas discussões para a formação dos alunos, dos professores e, conseqüentemente, de toda uma sociedade?

No trecho do cordel levanto questões sobre o reconhecimento da cidade onde nasci e o seu posicionamento em relação aos seus filhos e às condições de vida e trabalho a que são submetidos cotidianamente, a fim de começar a pensar e discutir um pouco mais sobre as questões étnico-raciais vivenciadas na cidade de Coração de Maria, BA.

No decorrer deste capítulo, trago alguns trechos das entrevistas com irmãos, tios e avó que colaboraram com suas experiências e memórias para a discussão da temática étnico-racial.

Antigamente, minhas certezas a respeito da vida e de tudo que a envolve eram bem maiores. Hoje, porém, posso afirmar que o questionamento é muito mais eficiente por ser meu companheiro de diálogo, no sentido de proporcionar-me a reflexão de novos elementos para o entendimento das relações étnico-raciais e as contribuições que cada educador tem a oferecer neste processo de valorização da diversidade e eliminação das desigualdades.

¹⁹ Referência à cidade de Coração de Maria, BA.

²⁰ Trecho do cordel *Simplemente Tato*, escrito em 20/07/2009, data do falecimento de Valfranque Lopes Macedo (o Tato) em acidente de ônibus ocorrido no trajeto de Coração de Maria a Feira de Santana, devido às condições inadequadas de manutenção e construção da ponte de onde o micro-ônibus despencou. Foram oito mortos e mais dezenas de feridos.

²¹ Em 2005, quando entrei no GEPEC, procurava encontrar uma maneira de sistematizar e discutir sobre educação. Aos poucos fui descobrindo outras formas de entender e elucidar esta prática. Primeiramente, encontrei as narrativas do grupo. Em 2008 foram acrescentadas ou formatadas as narrativas das *pipocas pedagógicas* (mais em <http://sonoridadesdosul.blogspot.com/p/sonoridades-do-sul-dissertacao.html>), e neste mesmo ano comecei a produzir alguns escritos poéticos, rimados, que o colega Marcemino Bernardo chamou de cordéis (mais sobre literatura de cordel no site da Academia Brasileira de Literatura de Cordel: <http://www.ablc.com.br/>). Desde então, denominei CORDEL todos os textos de minha autoria com o formato poético, mesmo que não sigam as definições e padrões atribuídos aos cordéis tradicionais. Esta é nada mais que uma forma de expressar a minha admiração e meu reconhecimento por tal forma de literatura, além do potencial narrativo que tenho aprendido com esta prática.

Ao retomar este memorial um ano após sua primeira escritura, após inúmeras leituras e inúmeras experiências, percebo que já não sou mais o mesmo do início deste Curso de Mestrado, e menos ainda do início dos meus estudos sobre relações étnico-raciais.

Não sou outra pessoa, mas assumi o desafio de colocar-me em constante mudança, em permanente busca em saber quem eu sou ou em que sociedade eu vivo. Desta forma, identificar como poderei ser um agente de mudança dessa sociedade.

*Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
(Raul Seixas, Metamorfose Ambulante)*

Em um cordel escrevi sobre este processo de aprendizagem a respeito das questões étnico-raciais:

*Procurando encontrar
Com todo ou nenhum cuidado
Fazendo uma autoavaliação
De toda a educação recebida
E um possível resultado.*

*Da história a matemática
Passando por literatura e artes
Acredito que na minha formação
Cada uma delas ajuda
A constituir-me nas partes.*

*De Descartes a Frida Kahlo
Dialogando com Benjamim
São variações que possibilitam
Uma leitura que faço de mim²².*

²² Trecho do cordel *Elaborando o Pensamento*.

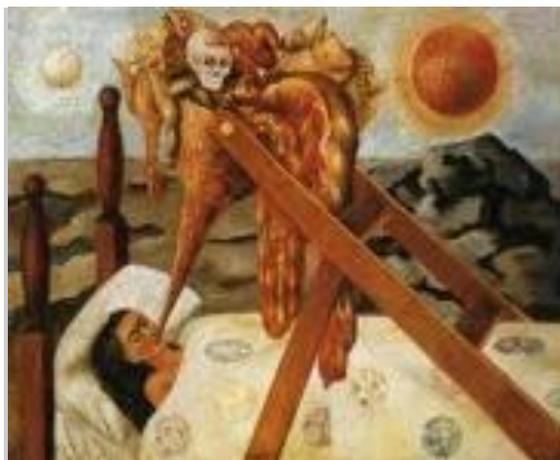


Figura 3 - Tela da artista Frida Kahlo²³

Esta imagem representa bem o que foi o primeiro momento de inserção e compreensão sobre as relações étnico-raciais, mais especificamente nas questões que envolvem o racismo. Através dela, destaco a minha percepção da passividade que de certa maneira me acompanhava ante os episódios de racismo e discriminação, e o quanto eu era desconhecedor das discussões e teorias envolvendo as relações étnico-raciais.

Estranhamente passivo diante de tantos excrementos produzidos pelo racismo e seus desdobramentos, estaria eu doente? Em muitos momentos foi assim que me senti: enfermo, impotente, passivo e resignado, chegando a ser conivente com todas as mazelas produzidas pelo racismo, principalmente porque não tinha percepção das potencialidades que esta temática poderia produzir.

Também estranho que diante da imagem da ingestão passiva – e de certa maneira doentia – de algo tão indigesto e repugnante quanto o racismo, surgiam ao mesmo tempo outras compreensões da necessidade de recusa da apatia. Algo parecido com o estudo feito por Eliane Cavalleiro (2000) no livro *Do silêncio do Lar ao Silêncio Escolar, racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*: “Havia mais que um silêncio neste processo, soava de certa forma como conivência, algo inaceitável e inexplicável”.

²³ Frida Kahlo e sua obra foram discutidas na disciplina *Conhecimento, Ensino e Pesquisa*, ministrada pela Prof.^a Corinta Maria Grisolia Geraldi no primeiro semestre de 2010. Para esta disciplina escrevi o *Cordel da Disciplina Conhecimento, Ensino e Pesquisa* (disponível na internet).

Mas o que dizer então sobre todos esses sentimentos iniciais que são percebidos e que passam a nos incomodar? No cordel abaixo tentei transmitir esta sensação e a necessidade de ruptura do silêncio e da passividade. Ao produzir o texto, deparei-me com a busca por palavras que pudessem expressar as dores e necessidades provocadas pelas discussões étnico-raciais:

*O racismo é irmão do ódio
O racismo cala
Quando dele você não fala.
O racismo ofende
E dele como você se defende?
O racismo maltrata
Quando por ele você se destrata.
O racismo ignora
E tudo que pode devora.
O racismo destrói
E você não reconstrói.
O racismo mutila
Quando você se aniquila.
O racismo silencia
E pode causar agonia.
O racismo é perverso
Contra ele escrevo em verso
O racismo envenena
E tenta te fazer pequena
O racismo te toma
E você não reclama.
O racismo nega
E muitos então se entregam
O racismo engana
E por isso muitos não reclamam
O racismo individualiza
E por isso você não se solidariza.
O racismo paralisa
E muitos nem sequer sinaliza.
O racismo ofende
E você não se surpreende
O racismo te condena
E você nem sabe qual a pena.*

*O racismo deprime
E a vida de todos suprime
O racismo teima
E se deixar ele em tudo reina.
O racismo humilha
E você segue qual trilha?
O racismo é assim
O começo do fim.*

Além de uma possibilidade de iniciar a expressão dos entendimentos que vão sendo construídos neste processo, o cordel vem também simbolizar a utilização das palavras para o combate ao racismo e a valorização da diversidade étnico-racial.

Na redação deste memorial registro e percebo algumas mudanças significativas na percepção e na ação diante das relações étnico-raciais. Não é à toa que a primeira epígrafe escolhida para este capítulo foi frase de Frida Kahlo: “Pinto a mim mesma porque sou sozinha e é o que melhor conheço”.

Naquele primeiro momento priorizava a tentativa de conhecer-me melhor, encontrar-me e, principalmente, compreender a vivência de isolamento a que as relações étnico-raciais pode nos induzir. Mas, ao longo desta pesquisa e com os estudos feitos, percebi o constante desafio ao diálogo e à formação de grupos necessários à superação dos obstáculos que certamente surgiriam no caminho que me propus a seguir.

Afinal, como poderia conhecer-me não sabendo do que dizia a respeito do meu próprio *eu*? O que poderia saber sobre minha história se eu não conhecia quase nada da História da África ou de sua população? E, ainda que conhecesse, como me posicionei e posicionaria perante algumas questões e episódios relacionados a temática étnico-racial tanto na esfera social quanto na profissional? Que conhecimentos eu teria, a partir da minha experiência, para apresentar e utilizar como referência e proposta de trabalho ou discussão com alunos e familiares?

A busca pelo autoconhecimento, intenção com a primeira sistematização desta dissertação, levou-me a novas maneiras de aprender sobre as pessoas, sobre a humanidade e suas criações. E foi assim que novos caminhos foram delineados na busca por diálogos sobre as relações étnico-raciais, afinal muitos foram os relatos e estudos compartilhados diante do

conhecimento que aos poucos absorvíamos, e muitos foram os olhares em busca da conquista da valorização da diversidade étnico-racial.

As relações étnico-raciais passaram então a corresponder ao foco desta pesquisa. Além do autoconhecimento, o olhar sobre o outro e sobre a sociedade sob o prisma da temática étnico-racial compõem meus objetivos como pesquisador. Portanto, a partir deste ponto, a frase e a primeira interpretação da obra de Frida Kahlo já não me contentam, pois apontam para a condição de um homem com horizontes limitados e, em muitos momentos, ilusórios.

A passividade e o sofrimento, ainda que fossem questões que atravessassem a todo momento o processo desta aprendizagem, já não significavam a condição real do meu olhar sobre o mundo.

Assim como os primeiros rascunhos deste texto foram refeitos ao longo do aprendizado, novas indagações serão continuamente elaboradas durante todo meu percurso como educador étnico. Ainda que eu não saiba por onde iniciar a resolução de um problema que possa vir a cercar a discussão étnico-racial, é certo que o processo de mudança já se iniciou a partir do momento em que vi a necessidade de ruptura com o silêncio e a passividade.

A dor passa então a representar uma possibilidade de diálogo, assim como a felicidade, a vida, a morte, o silêncio... São sensações e percepções que vão ditando o ritmo desta aprendizagem, das histórias que compõem esta narrativa. O objetivo é, a partir de sua compreensão, assumir que sou parte de um processo, sou continuidade, mas também sou ruptura e desencadeamento de fatos, de vidas, de lutas, de histórias.

1.2. À procura de um ritmo

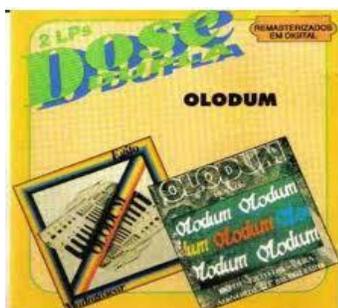


Figura 4 - Capa de LPs do grupo Olodum²⁴

²⁴ Capa dois LPs do grupo Olodum, que fez parte da minha adolescência em Salvador. Suas músicas são compostas por aspectos da História e Cultura Africanas. Arquivo do autor.

Quando comecei a escrever esta dissertação, tinha certeza de que a música comporia parte da narrativa e que o ritmo atravessaria todo o trabalho. Para tal, deveria escolher cuidadosamente o repertório para que fossem estabelecidas ligações com as questões étnico-raciais. Será que apenas as músicas temáticas ou “caracterizadas” como sendo de público negro serviriam ao estudo das relações étnico-raciais?

Ao ter consciência de minha passividade e conviência com alguns dos aspectos mais indesejados das questões étnico-raciais, percebi que só poderia assumir tais discussões a partir do minha bagagem de conhecimento e desconhecimento, e de silêncios e vozes que aos poucos se apresentariam. Não poderia começar do nada, teria que buscar em minha formação as condições e os conteúdos que possibilitassem o início de minha caminhada.

Alguns conteúdos (musicais ou não) com os quais tive contato eram novidade, mas outros eram próximos de mim e me acompanharam durante toda a minha história.

Durante todo o processo de formação do curso *Educar Para a Igualdade* foi constante o trabalho com músicas. Por esta razão, resolvi montar um pequeno acervo de músicas que me possibilitassem problematizar as questões étnico-raciais. Com olhar e audição direcionados, percebi nas músicas as diversas possibilidades para o trabalho e a ampliação de meu próprio repertório. A maior transformação pela qual passei foi minha intencionalidade com o trabalho e com as músicas, afinal, tornei-me disposto a pensar e discutir sobre tais questões.

Foi através de pesquisas na Internet que encontrei a maioria do material para ampliação de meu repertório musical. A música *Yáyá Massemba*, composta por Roberto Mendes e Capinam, foi o som que embalou o início desta pesquisa, e diz muito sobre este processo.

*Que noite mais funda calunga
No porão de um navio negreiro
Que viagem mais longa candonga
Ouvindo o batuque das ondas
Compasso de um coração de pássaro
No fundo do cativoiro
É o semba do mundo calunga
Batendo samba em meu peito*

Kawo Kabiecile Kawo
*Okê arô oke*²⁵

Quando ouvi pela primeira vez a música na voz da cantora Maria Bethânia, encontrei um percurso para este memorial. Nela percebi uma semelhança com o início das discussões étnico-raciais e com o que me fez buscar este processo de formação: a identificação de nossa história com a dos negros que foram trazidos para as Américas; uma identidade que dialogasse com a minha própria história, de forma a apresentar uma trajetória de vida para além da escravidão.

Foi neste ritmo que passei a conduzir a reelaboração de meus os primeiros escritos e delinear melhor as ideias deste memorial. Escrevê-lo já era um ótimo propósito, como destaca outro trecho de *Yáyá Mاسsemba*: “Vou aprender a ler/ Pra ensinar os meus camaradas!”. Eu buscava aprender para que, desta forma, também pudesse ensinar. Mas o fundamental era justamente isso: aprender. No meu caso este processo foi simultâneo, o todo aprendido foi destinado ao ensino, afinal era esta a atribuição que tinha como educador étnico do Programa MIPID.

Por onde começar?

Inspiro-me em Paulo Freire em sua teoria *Por uma Pedagogia da Pergunta*; afinal, não me faltam perguntas para tecer os caminhos desta narrativa e buscar indícios da prática voltada à construção de uma pedagogia étnico-racial. E, de certa forma, foi nos cordéis que o ritmo da palavra começou a se delinear, a tornar-se voz e ruptura. Em um deles procurei mostrar ainda mais o porquê desta trajetória:

*Perguntam-me por que escrevo cordel*²⁶
E no momento não pude responder
Tentei procurar uma resposta
Mas ainda não sei bem o porquê.

²⁵ Trecho de *Ya Ya Mاسsemba*, composição de Roberto Mendes e Capinam, interpretada por Maria Bethânia.

²⁶ A Prof.^a Rubia Menegaço fez-me esta pergunta em uma das aulas da Prof.^a Maria Carolina Bovério Galzerani.

*Tudo o que eu disser
Meio falso soará
Pois escrevo em cordel
Sem a intenção de me explicar.*

*Comecei por um impulso
Que gerou esta paixão
Comecei a fazer cordel
E não parei até então.*

*Sobre tudo quero escrever
E ainda bem não o faço.
Estou pensando em tudo
E um cordel então eu traço.*

*Traço pequenas ideias
Que falam de coisas que sinto
Vou de um problema meu
Até mesmo sobre o que minto.*

*O cordel me possibilita
Dizer coisas transcender
Falar e fazer com as mãos
Discussões que gosto de fazer.*

*Já achei que não conseguiria
Escrever poesia alguma
Hoje sinto que o cordel
Desativou mais esta lacuna.*

*Sempre gostei de colecionar
Muitas frases e pensamentos
Agora me atrevo a fazer as poesias
Que sendo minhas vêm de dentro.*

*Algumas vazias, outras irrelevantes
Importantes, fúteis ou necessárias
Escrevo cordel como uma forma*

*De alcançar a libertação diária*²⁷.

Desta forma, o cordel poderia ser apontado como mais um dos ritmos inerentes aos diálogos sobre as questões de relações étnico-raciais que aqui descrevo. E, ao tratar de ritmo, sabe-se que sua variedade é enorme.

Então, recordo-me de que **Lulu Santos** cantou:

*Não existiria som
Se não houvesse o silêncio
Não haveria luz
Se não fosse a escuridão
A vida é mesmo assim,
Dia e noite, não e sim...
Cada voz que canta o amor não diz
Tudo o que quer dizer,
Tudo o que cala fala
Mais alto ao coração.
Silenciosamente eu te falo com paixão...*²⁸

O grupo O Rappa também já havia colocado, em uma de suas músicas, a relação entre a paz, a voz e a vida:

*A minha alma tá armada e apontada
Para cara do sossego!
Pois paz sem voz, paz sem voz
Não é paz, é medo!
Às vezes eu falo com a vida,
Às vezes é ela quem diz:
'Qual a paz que eu não quero conservar,
Pra tentar ser feliz?'²⁹*

²⁷ Trecho do cordel *Por que Escrever Cordel?*

²⁸ Trecho da música *Certas Coisas*, de Lulu Santos e Nelson Motta.

²⁹ Trecho da música *Minha Alma (A Paz Que Eu Não Quero)* de autoria de Marcelo Yuka.

E desta forma fui compondo meu repertório, na busca por sons e vozes que embalassem esta minha trajetória.

*Vou te falar bem baixinho
Um pequeno segredo
Que descobri agora cedo
Que paz sem voz é medo.*

*Paz que se fala muito
E quem vive a elucubrar
De forma a nos impor
E a voz de todos silenciar.*

*Com variedades de mordança
Que já não mais combina
Com o discurso e a prática
De quem ainda discrimina.*

*Se o silêncio tem seu som
E a música é uma arte
A paz para ser plena
Precisa caber em qualquer parte.*

*O que o silêncio diz
De forma tão evidente
Que a paz só vingará
Se conquistada de frente.*

*Sem voz, nem sentimento
Um silêncio bate à porta
Ninguém nesta condição vive
A paz assim se faz morta.³⁰*

Mas afinal, que ritmo eu procurava? Percebi que eram vários: o ritmo da própria música, o da narrativa, o do cordel, o da poesia, o da voz. Enfim, os ritmos da palavra, fosse ela escrita,

³⁰ Trecho do cordel *Paz Sem Voz*, inspirado nas músicas *Certas Coisas*, de Lulu Santos e Nelson Motta, e *Minha Alma*, de Marcelo Yuka.

cantada, rimada, vivida, sofrida, compartilhada, silenciada. Os ritmos de uma vida, de muitas vidas, que me dissessem os caminhos para uma Educação mais justa, e que na falta de voz se fizessem valer dos sinais, dos gestos, dos instrumentos possíveis para expressar no cotidiano o compromisso com a questão étnico-racial.

Na busca de um possível primeiro passo para este despertar sobre a temática étnico-racial, deparei-me com o cordel de Luiz Gama³¹, denominado *A Bodarrada* ou *Quem sou eu?*:

*O que sou, e como penso,
Aqui vai com todo o senso,
Posto que já veja irados
Muitos lorpas enfunados,*

*Vomitando maldições,
Contra as minhas reflexões.
Eu bem sei que sou qual Grilo,
De maçante e mau estilo;*

*E que os homens poderosos
Desta arenga receosos
Hão de chamar-me Tarelo,
Bode, negro, Mongibelo;*

*Porém eu que não me abalo,
Vou tangendo o meu badalo
Com repique impertinente,
Pondo a trote muita gente.*

*Se negro sou, ou sou bode
Pouco importa. O que isto pode?
Bodes há de toda a casta,
Pois que a espécie é muito vasta.*

³¹Para saber mais sobre Luiz Gama, ver GAMA, Luiz. **Primeiras trovas burlescas**. Organização e apresentação de Lígia F. Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Apresentavam-se então inúmeras possibilidades de *ser negro*. Não mais um modelo único. E então iniciei alguns escritos sobre a trajetória deste professor, em busca de sua história familiar para compor um memorial que o colocasse em contato com sua própria identidade:

*Sou a fome da minha tia
Sou a negação da minha irmã
Na luta pela sobrevivência
E às vezes com ou sem divã
Curando os sofrimentos
Por uma vida plena cidadã.³²*

Ou no trecho deste outro cordel:

*Foi no balanço do mar que eu vim
E é no balanço do mar que eu vou
Apresentar um pouco de uma história
Que fala deste povo vencedor.*

*Não é apenas uma família
Milhares, milhões quem sabe
Que atravessou o Atlântico
À sorte de toda barbaridade.*

*Nos navios negreiros foram trazidos
Para serem tratados como escravos
Tirando-lhes todos os direitos
E impondo-lhes a indignidade.*

*Apresento a minha família
E não a tomo como perfeita
Quero recontar nossa história
Pois a oficial já não se aceita.³³*

³² Trecho do cordel *Sou A Fome da Minha Tia*.

³³ Trecho do cordel *Iniciando o Memorial*.

Afinal, qual consciência seria despertada neste processo? Quais seriam os indícios desta minha trajetória de negro? Dúvidas e certezas que vão além da minha conquista pessoal, que sinalizam uma responsabilidade coletiva e social.

E, em uma entrevista do ator Lázaro Ramos, encontrei as palavras que descrevem um pouco melhor esta consciência: “Eu sempre sou citado como a exceção. Não gostaria que fosse assim. Está na hora de mudarmos essa condição. O Brasil precisa aprender a explorar suas potencialidades”.³⁴

Eu, como professor de matemática efetivo em duas redes de ensino, também poderia ser considerado uma exceção. Com a reflexão gerada pelo processo descrito neste trabalho, fui capaz de olhar minha trajetória e perceber os indícios dessa exceção tanto profissional quanto social. Passei a encarar esta trajetória não mais com o olhar próprio da meritocracia que eu tinha até então (e de forma ingênua).

Afinal, eu era nada mais que o resultado de uma regra historicamente forjada para a população negra deste país, através do *silenciamento* das questões étnico-raciais e do distanciamento de muitas de suas expressões.

1.3. Afinal, qual é a dúvida?

*Ninguém ouviu
Um soluçar de dor
No canto do Brasil
Um lamento triste
Sempre ecoou
Desde que o índio guerreiro
Foi pro cativo
E de lá cantou
(Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro)³⁵*

³⁴ Entrevista concedida à Revista Brasileiros, que pode ser lida na íntegra no site:
<http://www.revistabrasileiros.com.br/edicoes/1/textos/456/>

³⁵ Trecho da música *Canto das Três Raças* composição de Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro.

*Podemos sorrir, nada mais nos impede
Não dá pra fugir dessa coisa de pele
Sentida por nós, desatando os nós
Sabemos agora, nem tudo que é bom vem de fora
É a nossa canção pelas ruas e bares
Nos traz a razão, relembrando palmares
Foi bom insistir, compor e ouvir
Resiste quem pode à força dos nossos pagodes
(Jorge Aragão e Acyr Marques)³⁶*

O que devo apontar neste memorial de formação? As dificuldades que se fizeram presentes em função do *ser negro* e que, a partir da descoberta das questões étnico-raciais na escola, sai à procura de caminhos para a construção de uma prática voltada para a temática étnico-racial e seus desafios de superação do racismo e valorização diversidade?

Ou devo desconsiderar os aspectos inerentes às questões étnico-raciais, assumindo apenas um discurso de desigualdade social? Como poderia, então, dissociar as questões étnico-raciais dos problemas sociais?

Outro caminho, ainda, seria assumir o lado dos méritos pessoais que ajudaram a construir minha trajetória e hoje me apontam como um negro que *se diferenciou* da grande maioria, tornando-me a exceção de uma regra forjada por uma história baseada em preconceito e segregação racial. Mas, se assumir-me como parte desse grupo de exceções, não estarei apenas omitindo dificuldades relacionadas às questões raciais e vivenciadas durante minha trajetória, como também optando por calar-me diante das que ainda se apresentarão.

E, mais ainda, como poderia dissociar meus ancestrais de meu próprio processo histórico?

Tais questões são apresentadas no decorrer deste meu processo de formação para a inserção do trabalho com as questões étnico-raciais no currículo escolar.

*De Cachoeira eu guardo
Muitas de minhas memórias
São da Bisavó, Avó e Mãe
Das quais ouvia as histórias
Saindo de Cachoeira*

³⁶ Trecho da música *Coisa de Pele* de autoria de Jorge Aragão e Acyr Marques.

Em São Paulo também mora.

*Neste movimento migrante
Com certeza de luta e de luto
Vai procurar alguns lugares
Para defender os seus frutos
São lembranças que trago delas
E sei do quanto desfruto.*

*O que o oceano trouxera
Do outro lado do Atlântico
Possibilitou que este país
Fizesse acordo econômico.*

*E uma família qualquer
Sem pompas, glórias e brilhos
Que legou na honra o valor
Para a educação dos filhos.*

*São tantos os que precisamos
Para contar toda a verdade
Das lutas que garantiram
As nossas oportunidades.*

*Escolhi algumas Marias
Para recompor as lembranças
Que trago sempre comigo
E que começam lá na infância.*

*Senhoras que não são por acaso
Que muitas se chamam Maria
Só mesmo a força da Glória
Para sobreviver a tanta agonia.*

*Em Cachoeira começa a história
Que tenho a intenção de narrar
Falar de um grupo étnico*

*Que outrora atravessou o mar*³⁷

Muitos serão os aspectos apontados neste memorial, e é preciso considerar que os escolhi porque me permitiram traçar paralelos com o objetivo maior desta pesquisa, que é a análise e o apontamento de uma nova forma de pensar e aplicar as teorias sobre as relações étnico-raciais na Educação. Portanto, o foco deste memorial é tornar-se um diálogo que aponte limites e superações possíveis para o trabalho com as questões étnico-raciais.

Tomando mais uma vez as ideias do professor Wanderlei Geraldi a aula pode ser o principal acontecimento³⁸ para os rumos que permitiram a existência deste trabalho, bem como os que foram apresentados durante a nossa participação no programa MIPID, e mais especificamente no diálogo como os projetos *Baobá*³⁹, *Akins*⁴⁰ e *Estudos de Desigualdades*⁴¹.

A que se destina um memorial de um professor de matemática que se tornou um Educador Étnico através de um programa para a implementação do ensino de Histórias Africana e Afro-Brasileiras nos currículos escolares da Rede Municipal de Campinas? Neste sentido, o presente trabalho vem representar um indivíduo ou um coletivo?

A cada momento percebo a relevância da dimensão individual e também da dimensão coletiva que esta pesquisa vai assumindo. Não é possível dissociá-las, afinal, estas dimensões são partes constitutivas deste processo.

E quando, por diversas vezes surgiam dúvidas, eu perguntava à minha filha: “Por que escrever sobre a minha história, sobre a história dos afro-brasileiros, sobre a história da África?”. E a resposta passava a ser minha própria filha. Afinal, é também a história dela e é preciso que ela saiba da sua própria história, que ela possa ter uma verdadeira identidade, e não a imposta a ela.

³⁷ Trecho do cordel *Iniciando o Memorial*.

³⁸ Do livro GERALDI, João Wanderley. *A Aula como Acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

³⁹ *Projeto Baobá*, desenvolvido em parceria com os profissionais e alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Humberto Castelo Branco (Campinas, SP), e que será apresentado no Capítulo IV desta dissertação.

⁴⁰ *Projeto Akins*, desenvolvido em parceria com os profissionais e alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Clotilde Barraquet Von Zubem (Campinas, SP), e que será detalhado no Capítulo IV desta dissertação.

⁴¹ *Estudos de Desigualdades*, projeto que venho desenvolvendo nas aulas de matemática para permitir o levantamento e a aplicação de possibilidades para a educação das relações étnico-raciais em sala de aula. Foi iniciado na Escola Estadual Padre José dos Santos (Campinas, SP). Este projeto também será detalhado no Capítulo IV desta dissertação.

Apreendi, neste percurso de formação sobre as relações étnico-raciais, a buscar formas de trazer para a prática educativa (na forma de aula, de reflexões, de seleção de material, de questionamento) mudanças de olhares e fazeres sobre a temática. É preciso encontrar o pretexto para o trabalho cotidiano na escola.

Desta forma, a música e a poesia se tornaram aliadas de reflexão permanente. Assim como vídeos que pudessem, de alguma forma, suscitar diálogos e reflexões. Afinal, seja qual for o material, ele precisa ser problematizado de forma tal que os alunos percebam a intencionalidade do trabalho e reflitam sobre o tema com os colegas, familiares e com os demais professores. É preciso criar redes de discussão e apresentar subsídios para a continuidade do trabalho.

A professora Cida Bento, em seu texto *Branquitude: o Lado Oculto do Discurso Sobre o Negro*, alerta-nos para importância do cuidado pedagógico com as questões étnico-raciais, principalmente pelo risco de dispersão dos adolescentes durante a discussão e, ainda mais importante, pelo fato de estarem, nesta fase, em busca de identificação – seja com as pessoas, seja com outras coisas. Recordo-me das disputas⁴² que fazíamos na escola, por volta de meus 12/13 anos, em relação às celebridades negras, e isso nos enchia de orgulho, pois não estávamos representados nos estereótipos negativos que nos colocavam os materiais didáticos.

Cresci em uma sociedade que, dentre as mais variadas formas de preconceito, naturalizou o ditado popular: “negro quando parado é suspeito, andando é cúmplice, e correndo é ladrão”. Neste caso, era inevitável que nossa condição de vida passasse a ser: “se correr o bicho pega, se ficar o bicho come”. A formação para a discussão das relações étnico-raciais proporcionou o questionamento do modelo vigente. E então, vamos correr? Ou seremos pegos pelo bicho? Como fugir desses estigmas e apontar algumas saídas pedagógicas e formativas para tais questões?

Lembrei-me de uma frase de Michel Foucault (2010) que dizia que nós, “os seres humanos, não temos outra forma de viver que não inventando-nos a nós mesmos, daí a ficção, as ficções, o papel da literatura”.⁴³

Partindo desta reflexão, mais uma vez o cordel me acompanha:

⁴² Escreverei, mais adiante, sobre tais disputas no trecho que fala sobre *Branquitude x Negritude*.

⁴³ OLIVEIRA, I. et al (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Rio de Janeiro: Faperj, 2010, (p. 127).

*Não sou professor de História
E não é este o mérito ou o fim
Recomponho as minhas memórias
Para dizer a tantos outros
Que nada fora tão assim
Não fomos apenas escravos
Senhores de nossos sonhos
Sempre fomos e seremos sim.*

*Neste sentido é que tomo
Da minha história alguns fatos
Para contar como fora
E como se divulgou boatos
Apontando algumas lições
E por isso eu me proponho
Tomá-las por lições de vida
Alimentando outros sonhos.*

*Lições de experiências
Que sei tiveram um fim
São algumas lembranças
Que constitui o que digo de mim
Não sou eu um único indivíduo
Mas um eu dentre tantos enfim.⁴⁴*

Mas o que importa se os obstáculos atravessam nossas vidas? Vivemos mesmo na tentativa de superá-los. Então, ponhamo-nos a arriscar, apostando na superação da invisibilidade, do isolamento, da falta de material didático específico, da falta de formação, da falta de habilidade para tratar da temática, e da reação negativa dos pais, dos professores, dos gestores e da sociedade em geral. Afinal, discutir questões como estas na escola ainda significa nadar contra a maré.

⁴⁴ Trecho do cordel Iniciando o Memorial.

1.4. Educador Étnico?



Figura 5 – Educadoras Étnicas participam das atividades do Sete de Setembro em Campinas?⁴⁵

Para melhor compreensão deste memorial, é preciso que se conheça um pouco sobre minha experiência como educador étnico.

Educador Étnico é o profissional que iniciou, junto à Secretaria Municipal de Educação de Campinas, um trabalho de valorização da diversidade étnico-racial no sistema de ensino de forma institucionalizada. Surgiu como uma forma de continuidade das reivindicações dos movimentos negros dentro de uma proposta inicial de formação, que foi *Curso Educar para a Igualdade Racial*, oferecido para Rede Municipal e que contou com investimento público e com a parceria do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT).

Os profissionais da Rede Municipal que poderiam e deveriam atuar como educadores étnicos de acordo com as diretrizes do programa foram escolhidos através de um processo seletivo. O candidato, após apresentar um projeto de trabalho e passar por uma entrevista composta por profissionais ligados ao programa e com conhecimento sobre a temática étnico-

⁴⁵ Foto do arquivo do autor. Disponível no anexo III

racial, era selecionado para compor o grupo de profissionais que atuariam diretamente no programa.

Desta forma, foram profissionais que tiveram a necessidade de apostar no conhecimento sobre as relações étnico-raciais, de se qualificarem para trabalhar com este universo, de se proporem dialogar com os movimentos negros e suas concepções de sociedade e de relações étnico-raciais, de assumir o enfrentamento do racismo, de apresentarem os projetos às escolas da cidade e, acima de tudo, de assumirem *pensar e fazer* este processo a partir da mudança de sua própria prática e a partir do estágio em que se encontrava seu conhecimento sobre a temática.

Os educadores étnicos buscaram superar desafios, enfrentar obstáculos, buscar soluções para a suas formações e trabalhos em sala de aula, e fizeram das questões étnico-raciais uma prática educativa de efeito para todos os alunos da Rede Municipal de Campinas. Além disso, estes profissionais tentaram estar presentes em toda a Secretaria de Educação da cidade para, a partir dali, trazerem à tona todo o universo que abrange as discussões étnico-raciais. Fizeram, portanto, das conquistas da militância o início da construção de um proposta pedagógica institucionalizada.

Esses educadores imprimiram na Rede Municipal um olhar e uma prática de busca por soluções para as questões étnico-raciais, e demonstraram ser possível começar e avançar neste trabalho, possibilitando a sistematização de materiais, de elaboração de formas de olhar para a educação como um todo e de perceber as especificidades que estão postas para a formação do professor. Identificaram a importância do primeiro passo para avançar no trabalho cotidiano pela valorização da diversidade étnico racial, possibilitaram o levantamento de uma quantidade enorme de questões que já existiam e também – e principalmente – que passaram a surgir no processo.

Poderiam ser questões pessoais como: *Quando fui tratado como negro? Quando fui excluído por ser negro? Quando tomei consciência de minha cor? Quando superei as dificuldades impostas pelo racismo? Quando fui vítima passiva da discriminação ou do racismo? Qual História de meus ancestrais eu teria para contar? E qual História Afro-Brasileira me constitui?*

Ou também questões mais amplas: *O que é racismo? O que é discriminação? O que é racismo institucional? O que é Teoria do Embranquecimento? O que tem a ver o racismo com a*

prática docente? O que são as cotas étnico-raciais? O que é e para que serve o Estatuto da Igualdade Racial? Quem é negro no Brasil? Quais as especificidades do racismo à brasileira? Existe, de fato, outra História da África a ser trabalhada? O que ganhamos quando discutimos sobre as questões étnico-raciais? Quais avanços esta temática pode trazer para as crianças que frequentam a escola? Qual a importância das questões étnico-raciais para a formação dos professores? É possível ser branco-afro-descendente?

E tantos outros questionamentos com os quais nos deparamos e também elaboramos no decorrer da formação e do trabalho no Programa MIPID. Nós, os educadores étnicos, tivemos a pretensão de tomá-los como parâmetros possíveis para compreensão e aprofundamento das relações étnico-raciais, e buscar nos estudos o pretexto para pensar neste vastíssimo repertório.

Nada é tão simples e nada responde imediatamente qualquer pergunta que seja feita. De certa forma, respostas prontas esvaziam as discussões e tornam superficiais os trabalhos e objetivos do trabalho com as relações étnicas e com o ensino das Histórias Africana e Afro-Brasileira. Nada é inteiramente suficiente, e isso deve ser encarado como um fator positivo, pois desta forma cada educador étnico poderia aventurar-se na formulação de novas questões e no debate das respostas que surgiam, cada um ao seu tempo e de acordo com o conhecimento teórico/ prático da temática.

A recorrência às lembranças pessoais como fotos, relatos, fatos e estudos passa a ser referência para o trabalho dos educadores étnicos. Não são, porém, suficientes para compreender todo o processo, o que torna necessário, num segundo momento, o diálogo com os familiares e os amigos, fontes inesgotáveis para a composição desta nova narrativa pedagógica e pessoal.

A insatisfação e a dúvida são mobilizadoras para este trabalho. E assim, as questões pessoais e familiares não foram suficientes para que eu pudesse avançar de forma satisfatória no percurso de educador étnico. Devo parte de minha caminhada a outros profissionais que atuaram no programa e que, antes de serem entrevistados, já faziam parte desta construção pedagógica pelos trabalhos desenvolvidos para a institucionalização do Programa MIPID, pelas questões propostas e trabalhadas ao longo do período estudado e por nossas parcerias na busca por avançar sempre.

Considero importante destacar que, por ter a pretensão de transformar minha experiência com todo o processo relatado em um trabalho acadêmico, procurei em algumas disciplinas⁴⁶ do Curso de Mestrado oferecidas pela Universidade (e em compatibilidade com meus horários de trabalho), o instrumental para tornar esta dissertação um texto que avançasse para outras esferas da discussão étnico-racial.

Pretendo agora obter a legitimidade acadêmica desta minha experiência profissional. Tomando como exemplo o curso *Educar Para a Igualdade Racial*, pela qualidade dos profissionais que atuaram na formação dos educadores participantes, e destacando as entrevistas daqueles que participaram do curso e acompanharam o trabalho do MIPID. Utilizando-me, portanto, deste texto, tento estabelecer um diálogo consistente com a Academia, podendo, desta forma, adquirir maior referencial para trabalhar e sistematizar uma possível pedagogia étnico-racial.

Destaco, porém, que meu trabalho não termina com esta dissertação. Toda a análise a que submeti minha trajetória até aqui é o que me mobiliza em direção a novos projetos. Como bem salientou uma colega de disciplina, a Nima, novos “projetos de vida”⁴⁷, novos projetos para vidas.

Mas como falar de todo este processo, destas experiências, aprendizagens e dúvidas?

Encontrei nas narrativas e no cordel um grande potencial para contar tais experiências e delinear a abrangência de todo o processo, descoberto e produzido intensamente a partir dos diálogos no GEPEC.

Talvez o motivo de revisitar constantemente o início a que me propus nesta dissertação seja o fato de esta ser a etapa mais difícil: o começo. Começar é perder o medo de expor minhas fragilidades e incertezas diante das discussões étnico-raciais e do desconhecimento teórico e prático deste universo. Mas é preciso o início para construir a história. Afinal, como bem lembrou

⁴⁶ Epistemologia e Pesquisa em Educação – Prof. Dr. Sílvia Ancízar Sanchez Gamboa (ED307); Memória, Modernidade Capitalista e Educação – Prof.^a Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani (ED730); Teoria Social e Pesquisa Educacional – Prof.^a Dra. Débora Mazza e Prof.^a Patrícia Piozzi (ED834).

⁴⁷ Ao ler parte do memorial, a colega Nima I. Spigolon fez o comentário. Agora talvez eu compreenda melhor o desafio de lançar-me neste projeto.

minha tia Maria Betânia⁴⁸: “E quando começa, ela se espalha”, referindo-se à minha avó Maria Pretinha, quando relatava sobre nossa própria história.

Lanço-me então ao desafio de apresentar um pouco de como foi possível chegar até aqui com uma proposta legítima de trabalho. Afinal, o MIPID é apenas um começo de conversa, de trabalho e de investimento na construção de um espalhamento das verdadeiras histórias que construíram nossos povos. Apesar de ter se estruturado na cidade de Campinas, ele já não é restrito apenas a ela e aos seus professores. Ele também já se espalhou.

1.5. Aquilo que carrego comigo



Figura 6 - Praça de Coração de Maria, BA⁴⁹

*O meu lugar
É caminho de Ogum e Iansã
Lá tem samba até de manhã
Uma ginga em cada andar
O meu lugar
É cercado de luta e suor
Esperança num mundo melhor
E cerveja pra comemorar*

⁴⁸ Maria Betânia, que colaborou com esta pesquisa através de uma entrevista muito rica em dados sobre as experiências étnico-raciais da família.

⁴⁹ Foto da Praça de Coração de Maria com a placa comemorativa da cidade no ano em que foi a maior produtora de abacaxi da Bahia. Foi neste ano que ocorreu a primeira festa do abacaxi da cidade. Arquivo do autor.

*O meu lugar
Tem seus mitos e Seres de Luz
É bem perto de Osvaldo Cruz,
Cascadura, Vaz Lobo e Irajá
O meu lugar
É sorriso é paz e prazer
O seu nome é doce dizer
Madureiraaa, lá lá laiá, Madureiraaa⁵⁰*

Coração de Maria, minha cidade natal, possui algo inexplicável que carregamos ao longo de nossa trajetória de vida. Retomo algumas lembranças de outras cidades onde passei minha infância – Cruz das Almas, Cachoeira e São Félix, Irará e Berimbau – e o sentimento fica como na música de Arlindo Cruz acima. Inspirado nestas minhas lembranças, escrevi o cordel *E assim começamos*:

*Naquele mesmo ano
No interior do Brasil
Nascia Maria a primeira
Mulher de uma família
De Coração de Maria*

*O que ficava para trás
Para compor a memória
Era o início de um tempo
De liberdade e luta
Para transformar a história.*

*E foi no mês de junho
Um mês depois da abolição
Que nasceu aquela Maria
Que tinha nome de Santa
Que nasceu em Coração.*

*Coração de Maria é a cidade
Que agora apresento*

⁵⁰ Trecho da música *O meu lugar*, de autoria de Arlindo Cruz.

*Para falar-lhes um pouco
Do que aconteceu
Desta família a que pertença.⁵¹*

Tais lembranças relevantes, selecionadas para compor uma história, ganharam outra dimensão a partir da participação no curso *Educar Para a Igualdade Racial*, e ampliaram o entendimento da História Afro-Brasileira a ser compreendida. Afinal, uma história diferente habita cada um de nós.

Por que será que não nos esquecemos das histórias de nossa terra natal? Parece que tanto a África quanto Coração de Maria ainda não saíram e nunca sairão de mim. São aspectos que fazem parte de nossa história e estão além do que conseguimos definir. São pessoas, são vivências, são identificações.

*Todos os dias é um vaivém
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim, chegar e partir
São só dois lados
Da mesma viagem⁵²*

Muitas vezes me fiz a seguinte pergunta: “o que aconteceu com os negros que aqui chegavam?” e, principalmente, “o que aconteceu com os negros depois da libertação dos escravos pela Lei Áurea?”. Ou seja, o que aconteceu comigo, com a minha família e com inúmeras outras famílias daquela região? O que se registrou e o que se fala destas famílias e das suas histórias?

Sei que muitos foram mortos por se recusarem a prestar trabalhos forçados. Outros tantos não resistiram às condições desumanas a que eram submetidos no transporte nos navios

⁵¹ Trecho do cordel *E assim começamos*.

⁵² Trecho da música *Encontros e Despedidas*, composta por Milton Nascimento e Fernando Brant.

negreiros. Mas... E aqueles que de alguma forma reistiram? Como fizeram para se reorganizarem e sobreviverem a todas as situações impostas pelas questões da escravização? Quais os desdobramentos resultantes da libertação dos escravos com a Lei Áurea?

O curso *Educar Para a Igualdade Racial* me instigou a tentar compreender a dinâmica destes fatos históricos e delinear as estratégias de sobrevivência e superação deste processo de exclusão determinado pela escravidão. Por esta razão, tanto neste memorial quanto nos trabalhos que desenvolvíamos no MIPID, fatores como estes, de resgate da identidade, estão presentes e ativos.

E, neste sentido, o papel de registro da história familiar é importante para a compreensão de alguns aspectos da trajetória dos negros no sentido de superação das limitações impostas pelas relações étnico-raciais.

1.6. As origens

1.6.1. Maria Francisca da Conceição - 10 de junho de 1888



Figura 7 – Minha bisavó materna (à direita) em Louveira, SP⁵³

⁵³ Foto de minha bisavó materna na cidade de Louveira, SP. À esquerda, uma provável funcionária da instituição onde ela residiu. Arquivo do autor.

Cleber da Silva Marciel, em sua dissertação de mestrado (publicada em livro sob o nome *Discriminações Raciais – Negros em Campinas*, no ano de 1997), buscou compreender e apresentar fatos históricos da população negra nesta cidade. Não tenho aqui a pretensão de fazer o mesmo. Entretanto, ao deparar-me com minha história familiar através de documentos encontrados entre as coisas de minha mãe após seu falecimento⁵⁴, descobri alguns fatos interessantes, como a data de nascimento de minha bisavó: 10 de junho de 1888.⁵⁵ Quando tais papéis foram encontrados eu já participava do Programa MIPID, mas ainda não tinha a pretensão de escrever esta dissertação.

O pós-escravidão era o meu foco naquele momento, afinal, havia na figura da bisavó um elemento significativo de representação desta dinâmica de constituição familiar que, de certa forma, poderia ser completada mais facilmente exigir grandes aparatos de pesquisa. O curso me instigava a pensar principalmente sobre a liberdade e as formas de mantê-la constantemente participante de nossa formação. E onde realmente havia começado a pensar-se sobre esta liberdade?

Minha condição permitia-me pensar enquanto negro livre. Exatamente por isso eu teria a obrigação de trazer para a minha prática as possibilidades do *além-escravidão*. Mas, ainda que esta fosse uma questão importante, não poderia ser a única, como vinha sendo reproduzida na escola.

1.6.2. Reencontro com uma bisavó

Para melhor conhecer quem foi aquela senhora que conheci já bem idosa, fui buscar alguns fatos de sua história e possíveis fatos marcantes através de relatos dos familiares. Tendo em mãos a cópia da sua certidão de nascimento⁵⁶, assim constam seus dados:

⁵⁴ Maria Catarina Queiroz, minha mãe, faleceu em 01 de junho de 2005.

⁵⁵ Consta em sua certidão de nascimento a data de 10 de junho de 1888. Por se tratar de uma senhora negra, e por sua certidão ter sido feita aqui no estado de São Paulo, fica veracidade da data sujeita a questionamento. O fato é que cheguei a conviver com minha bisavó e, por ela relatar fatos de aproximadamente 103 anos naquele período, pode ser que a certidão seja fiel quanto sua data de nascimento.

⁵⁶ Constará nos anexos a cópia da certidão de nascimento referida. Todos os dados contidos nesta dissertação estão descritos na certidão.

Certifico que, às fls 175-vº do livro A – 5-, sob nº de Ordem 30 foi lavrado o assento do nascimento de Maria Francisca da Conceição, do sexo feminino, de cor preta, nascida no dia 10 de junho de mil oitocentos e oitenta e oito (1888), às .- horas e . – minutos, em o distrito de Cachoeira de S. Félix – Bahia, filha de Roberto Bispo e de Dona Maria da Conceição.

Sendo avós paternos: ignorados, e dona: ignorados, e avós maternos: ignorados, e dona: ignorados.

O assento foi lavrado em 27 de abril de 1976 tendo sido declarante: O pai, e serviram de testemunhas Antônio Daniel Nunes e Nelson Cruz.

Observações: Registro isento de multas e emolumentos de conformidade com o art. 50 § do Dec. Lei 6015 de 31 de dezembro de 1973. 1ª via.

O referido é verdade e dou fé.

Louveira, 27 de abril de 1976.

A partir deste ponto, comecei a tentar costurar uma possível explicação para a sua trajetória, afinal eu só havia conhecido minha bisavó em seus últimos anos de vida quando, após mudar de cidade diversas vezes, ela apareceu repentinamente em Coração de Maria. Foi descoberta por alguns familiares que sabiam, mais do que eu, de sua história. Mas, tendo nascido na Bahia, como ela poderia ter sido registrada na cidade de Louveira, interior do estado de São Paulo? Partindo deste documento oficial fui tentar encontrar, nas narrativas de familiares, as possíveis respostas para esta questão e tantas outras que surgiam.

Se antes havia alguma dúvida sobre minha cor e origem, nesta certidão já constava categoria PRETA⁵⁷. E, em suas fotos, esses registros se evidenciam, bem como nos relatos apresentados ao longo das entrevistas. O que muda, ao tentar reconstituir esta história, é o desafio de ressignificá-la e ampliar a compreensão em relação aos fatos ocorridos.

Henrique Cunha Junior afirma que “a África é do outro lado da rua e nos falta coragem para atravessá-la” (1997).

⁵⁷ Para efeito de classificação da população brasileira, o IBGE trabalha com as classificações *branco, preto, pardo, amarelo e indígena*, sendo que *indígena* é o único grupo que é determinado enquanto etnia – os demais grupos são classificados por cor da pele. Diversos estudos apontam que *pretos* e *pardos* estão muito próximos em relação às condições de vida. A partir destes dados, os movimentos negros trabalham com a categoria *negra*, que é o agrupamento das categorias *pretos* e *pardos*.

1.6.3. Maria Pretinha – minha avó



Figura 8 – Maria Queiroz, minha avó materna⁵⁸

Maria Queiroz, ou Maria Pretinha, nasceu em Santo Amaro no dia 05 de fevereiro de 1926. Já tinham se passado 38 anos da abolição, mas... O que havia mudado para os negros que agora eram livres? O que acontecia naquele período no Brasil, relacionado às questões étnico-raciais, e particularmente na região do Recôncavo Baiano?

Maria Pretinha tem 85 anos de dedicação e trabalho árduo. Mesmo com a idade, trabalha como faxineira no Fórum João Luiz Leal em Coração de Maria. Poucos são os que não a conhecem nesta cidade de pouco mais de 25.000 habitantes. Optou ou foi escolhida pela vida para cuidar das pessoas. Ainda hoje é possível encontrá-la tentando fazer valer o momento sublime do parto. Não foi alfabetizada, mas sempre dominou a arte de ser parteira. O que teria ela a ensinar? O valor da vida. Minhas primeiras noções de cuidado, de delicadeza, de respeito, de carinho, de generosidade vieram dela.

⁵⁸ Foto de Maria Queiroz, minha avó materna, que exerceu durante toda a vida a profissão de parteira e “arrumadeira de velório”. Atualmente trabalha como servente no Fórum João Luiz Leal, na cidade de Coração de Maria. Arquivo do autor.

Tantos foram seus exemplos, que poderia escrever páginas e mais páginas sobre essa mulher maravilhosa. Mas esta é uma singela homenagem a uma grande mulher, da qual muito me orgulho e que me faz compreender alguns dos valores afro-brasileiros. Sua vida passeia pela música *Milagres do Povo*, de Caetano. Tive o privilégio de viver o milagre de ser seu neto e a felicidade de poder contar sobre os valores com ela aprendidos.

Visto de seus 1,50m posso parecer enorme ao seu lado, mas a gigante é ela, a minha avó. De excelente saúde mental e saúde física, suas limitações são mínimas. Pode carpir quintal, varrer a casa, pegar água na cacimba, correr atrás de ambulância para encaminhar as parturientes para o hospital.

Sempre foi essa vitalidade, essa força.

Perguntava-me por qual razão ela havia se tornado parteira. Foi, certamente, pela sobrevivência dos que dela precisavam. E, sabendo que a maioria da população de Coração de Maria é negra, havia também o compromisso pela vida dos seus. Por sua habilidade e generosidade – trabalhava praticamente sem cobrar nada – era convidada a batizar dezenas de crianças, como sinal de gratidão das famílias a que tinha ajudado. Ainda hoje as pessoas que passam por ela dizem: “*Bença*, Maria Pretinha” ou “*Bença*, D. Maria” ou ainda “*Bença*, minha Madrinha” ao que ela responde: “Deus que te abençoe, meu querido!”, ou “Deus lhe dê vida e saúde!”. *Querido*: palavra que até hoje compõe suas saudações. Quem, para Maria Pretinha, não é querido?

1.6.4. Aprendendo a lidar com gente

Se por um lado minha avó se especializou em receber a vida, por outro lado coube a ela conduzir a morte. Além de parteira, Maria Pretinha era também responsável por preparar os mortos antes do velório. Ao contrário do imaginário popular, era para ela apenas mais um trabalho, como qualquer outro. Afirmava categórica: “Eu não tenho medo dos mortos, eu tenho medo é dos vivos”. Mas, ao que parece, nem dos vivos ela tinha medo. Frequentou do cemitério à igreja, da praça à casa dos ricos da cidade, conseguiu passar por essa vida com dignidade e uma força que poucas vezes vi igual.

A vida, porém, reservou-lhe alguns momentos muito difíceis, como o falecimento de um neto de 13 anos por afogamento, e de sua filha mais velha: a minha mãe. Houve quem pensasse que Maria Pretinha não suportaria tamanha dor, mas ela mostrou sua força: “Vai Tequinho⁵⁹, que eu continuo aqui cuidando dos nossos”. Após a morte da filha, minha avó foi surpreendida mais uma vez: o falecimento do bisneto Paulo Henrique e de um filho-neto⁶⁰. Em menos de cinco anos, esta senhora que conheceu todas as faces da vida e da morte mostrou-nos sua incrível força ao lidar com a perda de uma filha, dois netos e um bisneto.

Mas a vida não abandonou Maria Pretinha. Seu primeiro trineto já está sendo gestado, e logo irá se aconchegar em seu colo de cuidados, amor e solidariedade. Porque esta mulher que descrevo dedica-se a cuidar das pessoas, como o *seu* Osvaldo, um senhor franzino morador de rua, que foi alimentado por ela durante muito tempo; ou o Ananias, tratado por todos como louco, mas que pode receber os melhores cuidados de minha avó.

1.6.5. Cuidado com os netos

Enfim, neto é neto. Mas o fato é que tenho ainda muito marcante a primeira lembrança da casa de *vó*: o *fel de boi* (uma espécie de tripa de boi com um líquido esverdeado dentro), pendurado no telhado de um fogão à lenha enquanto decantava e defumava para se tornar uma espécie de pomada. E não foram poucas às vezes em que minha avó utilizou-a para cicatrizar feridas das pessoas que a procuravam. Com a substituição do fogão à lenha por fogões modernos, o fel de boi deu lugar aos medicamentos da indústria farmacêutica.

Como eu me machucava muito, vivia com curativos na perna. Sempre que precisava, lá estava Maria Pretinha, em sua casa, pronta para colocar mais um curativo em mim. E também naquela casa, trancado em um quarto com tramela, eu me livrava das surras de minha mãe. Mas às vezes o esconderijo era descoberto, e a surra se concretizava. Muitas vezes, inclusive.

⁵⁹ Um dos apelidos que minha mãe era tratada.

⁶⁰ Para ilustrar este episódio escrevi o cordel: Simplesmente Tato.

1.6.6. Um filho da mãe



Figura 9 – Maria Catarina Queiroz, minha mãe⁶¹

Esta talvez seja a melhor referência que posso fazer a respeito de minha mãe. Afinal, sou o quinto filho de um total de dez (quatro homens e seis mulheres). Tínhamos mais dois irmãos que moravam em nossa casa, um deles filho de meu pai com outra mulher, e a outra era uma sobrinha, que minha mãe criou até os onze anos. Éramos, ao todo, doze irmãos.

Entretanto, para a tristeza da minha mãe, nunca estivemos todos juntos na casa que ela tanto lutou para construir, e que talvez fosse seu maior sonho material: um teto decente para abrigar seus filhos. Dado o processo de migração familiar para São Paulo, não foi possível que ela tivesse essa felicidade de ver-nos, todos, juntos sob aquele teto.

O fato de não termos casa própria, no início, trouxe-nos muitas dificuldades. Minha mãe trabalhava como empregada doméstica desde os seus nove anos de idade, e aos quinze já era mãe. Como meus pais nunca moraram juntos, os cuidados com os filhos cabiam todos a ela, que se desdobrava e, mesmo assim, não conseguia dar o suporte adequado à família. Mesmo assim, conduziu a educação dos filhos a pulso firme.

Era severa e muito enérgica, e ao mesmo tempo delicada e sensível. Lembro-me de sua mão, não conheci mão mais lisa, macia e, ao mesmo tempo, pesada. Quando ela batia nos filhos, ou fazia de mão fechada ou usava algum assessorio (os mais variados possíveis).

⁶¹ Foto de Maria Catarina Queiroz (Tequinho), minha mãe, que apostou suas fichas na educação de todos os filhos por acreditar se a educação a força transformadora de toda a trajetória de vida da família. Arquivo do autor.

Recordo-me de um período de grandes dificuldades, por volta dos meus cinco anos, em que faltava de tudo em casa. Mas o que se tinha era dividido em partes iguais. Nesta época, o desafio era sobreviver, manter-se em pé. E, para isso, ajudávamo-nos sempre. Mesmo assim, tive o privilégio de ter nascido e crescido em um período de transição entre a situação de extrema necessidade e a aquisição da primeira casa própria.

FOME é algo que não desejo a ninguém. Como citado por Milton Santos, “a pior violência é a fome”⁶². E é essa situação que eu insistentemente me recuso retomar ou perpetuar, e foi contra ela que assumi as discussões étnico-raciais e saí em busca da compreensão de possíveis mudanças neste processo de exclusão.

Mas sei também da importância desta memória, para que erros do passado não se repitam no futuro, e também para que sejam pensados e resolvidos no presente. Desta forma, considero oportuno quando Maria Carolina de Jesus, escritora e catadora de lixo, afirma em seu livro *Quarto de Despejo*⁶³ que “o Brasil deveria ser governado por alguém que já tivesse passado fome”. Concordo com ela. Agora quem sabe precisamos ser governado por uma mulher negra que também tenha passado fome.

1.7. Acredite nos cordéis

Não consigo falar destas carências colocando-me no papel de vítima apenas, ainda mais com o tempo já passado e com as condições atuais de vida. E, afinal, não é deste legado que compartilho em relação à sua postura como mãe. Ela xingava, batia, brigava, mas não se lamentava e nunca abandonou qualquer de seus filhos. Fez o que pode para que todos tivessem o melhor daquilo que podia oferecer. Escolhia, inclusive, os *melhores* padrinhos da cidade para nos batizar. Não cabe a mim, entretanto, julgar os prós e contras destas escolhas.

Porém, trago na lembrança algumas carências, como andar de pés descalços pelas ruas da cidade. Quando calçávamos, eram sandálias tipo havaianas com as tiras arrebitadas e emendadas com arame ou mesmo prego.

Por serem nada confortáveis tais situações, peço aos leitores que não tenham passado por algo parecido, que usem de um pouco de imaginação a fim de compreenderem o que pode vir a

⁶² No vídeo “A Globalização vista do lado de cá” (http://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM)

⁶³ JESUS, Maria Carolina de. **Quarto de despejo**. Editora Ática, 1998.

ser a fome. E, se não conseguirem imaginar, sintam-se convidados a procurar em sua própria comunidade ou bairro alguém que já tenho vivido, ou ainda viva nesta situação. Uma dor próxima seja, talvez, melhor compreendida.

Ainda encontro dificuldades em narrar tais episódios, não me sinto à vontade em compartilhá-los. Preferiria guardá-los comigo, talvez sentir seu paladar ao silêncio e enfim vomitá-los no escuro. Só para que ninguém experimentasse, da mais simples forma que fosse, seu gosto amargo.

1.8. Migração



Figura 10 : Praça de Coração de Maria com decoração para festa junina.

Minha mãe pariu-nos duas vezes: quando nascemos e quando saímos de casa.

Ao completarmos o ensino médio iniciava-se o ritual de preparação para a partida. Os filhos seriam então encaminhados para a vida. Por faltarem empregos e oportunidades para os filhos de Tequinho⁶⁴ e de tantas outras mães da cidade, era preciso, de alguma forma, fazer valer a educação tão batalhada dos filhos. Livros, uniformes, materiais, sonhos... Tudo deveria ser revertido em um emprego. O que fazer, então, diante de tal situação?

⁶⁴ Maria Catarina Queiroz era também chamada de *Teco* e *Catu*, além, é claro, de *Mainha*.

Naquele período minhas tias Creusa e Jacira já haviam conseguido emprego de empregadas domésticas em Campinas. Com a formatura no ensino médio e a necessidade de um emprego, especulava-se sobre a nossa vinda para São Paulo. E assim, minha mãe teve que dar à luz mais uma vez a seus filhos.

Formatura, então, foi sinônimo de vinda para Campinas, processo migratório iniciado pelas Tias Creusa e Jacira, e continuado por nós, os filhos de Tequinho. A cada formatura, as tentativas frustradas de emprego na cidade e, logo em seguida, a compra da passagem para o interior de São Paulo. Receber o diploma, então, significava o desafio de aprender a viver em outra realidade, completamente diferente daquela em que vivíamos até então.

Vir pra Campinas era a conquista possível. Assim, *mainha* vivia a angústia permanente de saber que tinha, a cada um ou dois anos, que relembrar a dor do parto. E essa situação se repetiu com sete dos dez filhos.

1.9. A história de um pilão

Minha avó tinha um pilão. O formato dele era o de uma amпуlheta, de um lado pilava café e do outro os ingredientes do caruru e do vatapá, que minha mãe fazia todo mês de setembro para pagar uma promessa realizada para que meus dois braços quebrados (em um 08 de setembro) ficassem novamente bons.

Eu havia caído de um pé de carambola e fraturado os dois braços. Depois desse incidente, e ficando novamente com os dois braços bons, passei a carregar uma imagem de São Jorge todos os anos, da casa de minha avó até minha casa. Em seguida, era feita a ladainha e depois servido o caruru, conforme manda a tradição: primeiro os sete meninos, depois os demais convidados.

Mas o pilão. O fato é que éramos eu e meu irmão os encarregados de buscar o pilão. Conseguíamos, inclusive, correr com o pilão entre nossos corpos. Ao chegarmos à casa, a hora de pillar a mistura de farinha de mandioca, castanha de caju, camarão e amendoim. Esta cena me remete agora ao filme *Kiriku e a Feiticeira* (França, 1998). Era o barulho do pilão que ditava o ritmo daquele dia. *Pá, pá. Pá, PA. Pá, pá.* Era esse o som que escutávamos durante boa parte da manhã, ou até que todos os ingredientes estivessem prontos. Quando a farinha do caruru e do

vatapá⁶⁵ ficava pronta (lá em casa, chamávamos de *fufu*), era hora de devolver o pilão à casa de minha avó.

E assim, no ano seguinte, todo o ritual se repetia.

1.10. Escola de Primeiro Grau Rômulo Galvão

Retomando meu primeiro na escola, por volta dos meus seis anos, muitas coisas me marcaram, mesmo que eu possa confundir a lembrança do que foi realmente vivido. Estudei no Grupo Escola Rômulo Galvão, atualmente Escola de Primeiro Grau Rômulo Galvão, e na época era uma das melhores escolas da cidade (senão a melhor).

O muro de minha casa fazia divisa ao fundo com o muro da escola. Recordo-me que, por vezes, pulávamos o muro para chegarmos mais rápido à escola. Não era um muro alto, usávamos o pé de fruta-pão para subir e os pés de bananeira para descer. Eu e minha irmã estudávamos na mesma escola e, quando um atrasasse, o outro também estaria atrasado. Mas foram poucas as vezes em que perdemos o horário, já que minha mãe nunca descuidava em de nossa frequência e nosso desempenho na escola.

Os estudos eram para ela algo religioso, sagrado. Não havia negociação sobre estudar ou não, era rígida e exigente ao extremo. Imagino que ela gostaria de ter estudado se tivesse tido a oportunidade, mas a percebíamos realizada com nossas realizações estudantis. Ela ficava satisfeita a cada elogio das professoras e indignada a cada fracasso nosso. Ainda assim, podia-se ver sua fúria se alguma injustiça nos atingisse.

Nunca foi em nossas escolas, mas isso não significava que não soubesse de nossos comportamentos, nossas notas e nossos desempenhos. Conhecia os professores, acabava sabendo de tudo. Afinal, vivíamos em uma pequena cidade e ela onde ela com certeza estava entre os pioneiros na luta para a sua construção. Muitos são seus relatos de trabalhar com fumo ou como doméstica na casa de “meus senhores”, como ela enfatizava com certa indignação.

⁶⁵ Acho que tem pessoas que não colocam a farinha do vatapá no caruru, mas minha mãe colocava, por que ela dizia que não gostava de caruru aguado. Preferia colocar um pouco da mistura pilada do vatapá, para que o caruru tivesse uma consistência menos aguada. E assim também eliminava um pouco da “gosma” que o quiabo produzia.

São muitas as lembranças da escola, afinal sempre gostei de estudar e tive uma trajetória tranquila. Fazíamos disputas de boletins e notas, para saber quem mais havia feito e quais as melhores notas da classe. A disputa era acirrada, mas impulsionava-nos a estudar, conseguir bons resultados e, de certa forma, afirmar nossa competência.

Porém ao relembrar as questões de negritude, destaco duas vivências importantes que retratam a importância do trabalho das questões étnico-raciais dentro dos ambientes escolares.

1.10.1. Branquitude e Negritude

Éramos os quatro mosqueteiros: eu (Wilson, negro), o Quinho (Marco Antônio, negro), Tonho (Josivan, branco) e Laranja Pêca (José Antônio, branco). A classificação *branco* é relativa, tendo em vista que Laranja Pêca era meu primo, ou seja, apesar de claro, tinha a constituição biológica negra.

Amigos de longa data, vizinhos durante um tempo e parceiros em aventuras juvenis. Quando estudávamos na mesma escola, durante os últimos quatro anos do ensino fundamental, debatíamos durante horas sobre as questões étnico-raciais. As disputas em relação a esta discussão começavam pelo nome da escola, que sempre servia para o trocadilho: “Escola Rômulo Carvão, entra burro e sai ladrão”, e passavam às cores da Bandeira do Brasil, quando constatava-se que a cor branca estava lá representada enquanto meu primo dizia: “o mastro é preto”.

E assim passávamos muito tempo discutindo e comparando negros e brancos famosos e poderosos, e as implicações disso em relação a nós mesmos. Fazíamos diversos levantamentos sobre os ícones negros e brancos na história da humanidade. Tentávamos, a qualquer custo, provar quem era melhor, apresentar as contribuições de cada grupo e ressaltar o tanto que cada grupo tinha possibilitado para o crescimento do País, mais especificamente.

Neste período, a escola mostrava as classificações de etnia e raça a partir dos cruzamentos: branco com índio; branco com negro; negro com índio. E então deveríamos decorar as classificações resultantes destes cruzamentos. Tudo isso mostra que os aspectos de discriminação e racismo não eram ainda presentes nas discussões. Não discutíamos a partir de cores, mas as nossas discussões se polarizavam entre brancos e negros, por mais que se dissesse do cafuzo, do mameluco e de tantas outras classificações que aprendíamos.

1.11. Reprovar dói

É verdade que não tive problemas de aprendizagem significativos na escola. Estudei todo o ensino fundamental na Escola de Primeiro Grau Rômulo Galvão. Eu sempre gostei de estudar, e a escola era como que uma extensão de minha casa, inclusive geograficamente. Quando eu acordava atrasado, era só pular o muro. O fato é que gostar de estar na escola, na sala de aula, sempre foi uma constante. Não tive altos ou baixos neste processo, salvo uma ou duas brigas, naturais entre crianças.

Estudávamos, eu e meus irmãos, com muita dedicação, já que para minha mãe estava fora de cogitação que algum filho seu reprovasse. E não nos caberia tamanha ousadia. Reprovar era muito caro e dolorido. As duas únicas irmãs que experimentaram não têm boas lembranças desses episódios. Uma delas teve que passar suas férias inteiras estudando a matéria em que havia sido reprovada, e a outra irmã apanhou⁶⁶ da casa da professora até a nossa casa. Eis dois casos em que reprovar dói.

1.12. A flor de gelo

Neste revirar de baú, pude rememorar um livro que sempre me marcou, sem que eu ao menos soubesse o porquê. Revirei todos os materiais que tinha, lembrava-me do título de que gostava muito: *A Flor de Gelo*. Devo tê-lo lido na quarta série.

Enfim, acabei encontrando-o em um sebo na Internet, e fiz questão de comprá-lo. Agora percebo que não foi por acaso que o livro me marcou. A história é sobre uma flor que é discriminada por ser diferente – neste caso, se trata de uma flor que tem a cor de gelo –, mas que tenta lidar com a questão. Talvez ali, na proposta de leitura da professora de língua portuguesa, a Porcina, já houvesse um cuidado para que entrássemos em contato com questões tão complexas e profundamente necessárias para o desempenho e desenvolvimento da aprendizagem escolar de todos os alunos.

Se, por um lado, houve e ainda há professores não aptos a lidar com questões como a temática étnico-racial, por outro posso afirmar que já no início de minha educação tive

⁶⁶ Expressão utilizada em *Coração de Maria*, para expressar castigo físico com cinta ou similares.

professores que me apresentaram – dada a época e as condições de diálogo – materiais possíveis para que eu pudesse, posteriormente, trabalhar com tais questões.

Ainda que tenhamos conquistado uma lei que garante a discussão étnico-racial nas escolas, o desafio agora é buscarmos formas de inserir o trabalho com as questões étnico-raciais no cotidiano. Algumas referências da história da nossa formação podem ser valiosas para compreendermos como estas bases e discussões se formaram e ainda formam, bem como aspectos de discriminação e racismo nas relações sociais. Mais do que denunciar tais aspectos, ainda que necessário, o desafio ao qual me propus foi encontrar possibilidades de diálogo, de aprendizagem e responsabilidade para estas questões dentro da escola.

*A flor é branca
A dor não tem cor
Qual o papel da educação
E qual o trabalho do professor
Diante da fragilidade de uma vida
Na busca pela perpetuação do amor.*

Era, sim, branca a professora que iniciou em mim o sentimento que viria a ser fertilizantes para as discussões das questões étnico-raciais. Era, sim, branca a flor.

1.13. Algumas professoras

Tive professoras que, de uma forma ou de outra, tiveram forte influência em minha formação. Mas o fato é que todos nós precisamos de referenciais, de horizontes e sonhos para buscar. Por isso, destacarei aqui algumas pessoas que se fizeram exemplos em nossa vida e, particularmente, em minha vida escolar.

As três professoras aqui apresentadas foram escolhidas por estarem ligadas também às questões de negritude, mas não somente. Tentarei, desta forma, construir um relato sobre a importância dessas educadoras na minha empreitada. Foram elas que me ensinaram o poder da educação para solucionar problemas e buscar sonhos.

1.13.1. Preta, preta, pretinha

Teresa Preta, como a chamavam, era a professora de matemática. Muito importante como referencial humano e de negritude, fortaleceu em mim a possibilidade de sucesso escolar: ela era a minha referência de mulher negra de sucesso, e muito me ajudou direta e indiretamente para que eu pudesse também chegar até aqui. Pude entrar em contato com Teresa Preta recentemente, por telefone, a fim de rememorarmos aqueles tempos e também de comunica-la de minha aprovação no mestrado.

São muitas as lembranças com Teresa Preta. Mas, particularmente, recordo-me da Olimpíada de Matemática, promovida por ela quando eu frequentava a sexta série do ensino fundamental. Eu sempre era estimulado a participar destes eventos competitivos, sentia nela o desejo de que eu pudesse vencer, de que eu pudesse ser bom aluno e me destacar. Creio que, desta forma, a aprendizagem matemática foi ficando mais fácil, apesar de ter um interesse especial por essa disciplina.

Outro momento muito significativo foi quando fizemos um piquenique para estudar matemática. Eu estava na oitava série, e lembro-me perfeitamente que estávamos estudando funções do primeiro grau. A professora Teresa Preta propôs, em sala de aula, o estudo de tópicos divididos por grupos. E então nos dirigimos a uma chácara, onde realizamos o piquenique e aprendemos ao mesmo tempo. Ficamos lá desde manhazinha até o fim da tarde.

Por fim, é importante destacar a maneira dedicada com que ela conduzia minha aprendizagem. Eu nunca ficava à toa, sem fazer nada, pois a professora Teresa Preta sempre inventava atividades e, muitas vezes, cheguei até a ajudar os demais alunos.

1.13.2. Sissi

A professora Jandira, ou Sissi, proporcionou-me nas aulas de educação física os primeiros movimentos de corpo ligados diretamente à negritude. Lembro que algumas das atividades propostas por ela continham danças *afro*, inclusive com músicas características, como *Maria Vai com as Outras* de Toquinho. A aula que mais me marcou, em termos específicos da temática

racial, foi a que aprendemos a dançar uma música muito parecida com o Maculele⁶⁷ para apresentarmos na festa do Abacaxi. Recordo-me de termos ensaiado a coreografia por várias aulas.

Mas o que mais me marcava na professora Sissi era o seu atrevimento: não titubeava e sabia muito bem o que queria. Participava de concursos de beleza e cortava os cabelos no estilo *Black Power*, mas baixinho. Era amiga de minha mãe, por isso frequentou muito a minha casa, e foi numa dessas visitas que me lembro de ter visto as duas com cortes de cabelo iguais.

1.13.3. Algum problema?

Contam algumas pessoas, e inclusive eu afirmo, que havia uma professora que não simpatizava muito comigo pelo fato de eu ser negro. Inúmeras situações foram presenciadas e constatadas por colegas sobre suas atitudes. Num diálogo particular podia-se notar sua antipatia com pessoas negras e, em geral, ela passava a imagem de ser metida, arrogante, chata. Enfim, não tínhamos, alunos negros e esta professora, qualquer empatia.

Não citarei aqui seu nome ou a disciplina que lecionava, mas pretendo utilizar-me desta percepção para pensar as linguagens do corpo e do silêncio sobre as questões étnico-raciais, como é discutido no livro *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar*, de Elaine dos Santos Cavalleiro (2000). Não possuíamos naquele momento, entretanto, possibilidades formais de diálogo, e é por esta razão que o processo de formação e trabalho com as relações étnico-raciais vem, hoje, tentar romper esses silêncios.

Mas, voltando à professora, tínhamos alguns indícios e suspeitas de relações pouco amistosas e inexplicáveis por parte dela. Inclusive quando não tínhamos problemas de comportamento ou notas em quaisquer que fossem as disciplinas. Era evidente o seu desconforto em relação a alguns alunos da classe, especialmente meu grupo de amigos.

Ainda que gostasse de escola, ainda que estudasse, ainda que fosse bom aluno, não posso ter a pretensão de ser unanimidade entre as empatias dos professores. Neste caso, a humildade talvez me permitisse aproximar-me daquela professora, para que eu pudesse saber mais sobre ela

⁶⁷ Maculelê é um tipo de dança folclórica brasileira de origem afro-brasileira e indígena. É uma forma de dança que simula uma luta tribal, usando como arma dois bastões com os quais os participantes desferem e aparam golpes no ritmo da música.

e os pormenores da relação conflituosa. Algo que, em se tratando de relações étnico-raciais, se faz imprescindível. Afinal, é preciso compreender em que dimensões são afetados cada um dos envolvidos, e como possibilitar a reversão desse processo. Algo que vá além do processo de culpa ou vitimização de seus atores.

Portanto, somente agora consigo elaborar as perguntas: “Como agir, pedagogicamente, quando forem verificadas dificuldades de relacionamento entre professor e aluno, tendo como especificidade a discriminação pelo racismo?” ou “O que e como viabilizar uma nova prática de relacionamento entre os envolvidos, de forma simples e amistosa?” ou ainda “O que fazer quando há rejeição à aplicação de relacionamento que respeite a étnico-racial diversidade?”.

1.14. Salvador⁶⁸

Após concluir a oitava série em Coração de Maria, eu tive a opção de cursar agronomia em uma cidade próxima chamada Catu ou então tentar a sorte em Salvador. Isso porque as condições financeiras de minha família já eram bem melhores. Embora pontualmente alguns outros alunos já tivessem feito este percurso anteriormente, a nossa turma de oitava série era, em sua maioria, de alunos de classe média da cidade. Por esta razão foi possível, para nós, uma espécie de *migração educacional*: para darmos continuidade aos estudos do ensino médio, procurávamos escolas em Feira de Santana, Salvador e Catu.

Por não me identificar com agronomia, optei pela segunda alternativa, muito motivado pelas professoras Tereza e Jandira, que diversas vezes conversaram com minha mãe a respeito desta necessidade. Fomos então a Feira de Santana, onde morava uma tia minha, mas nunca encontramos sua casa. Talvez por este motivo descartamos a primeira cidade.

Acabei indo morar em Salvador, na casa de alguns *primos-irmãos* (como nos tratávamos). Então, ainda muito jovem, iniciava-se uma nova etapa em minha vida: estudar sozinho, conhecer uma nova cidade, buscar novas referências. Considero ter sido um período bom em termos de crescimento. Aprendi a organizar meus rendimentos, que eram, na verdade, a minha mesada.

⁶⁸ Salvador, capital do estado da Bahia é considerada a maior cidade negra em proporção de habitantes, fora do continente africano.

Tinha em mãos o dinheiro da passagem e alguns trocados para que eu pudesse me manter em Salvador.

Aos poucos fui compreendendo a importância de ter a família por perto, já que não poderia escolher quando voltar para a casa de minha mãe. Eu precisaria me programar e conciliar as atividades da escola com as dos familiares. Era uma estrada, e não mais algumas quadras, que me separava de irmãos e amigos antigos.

Não posso negar, porém, que adorava estar em Salvador, desde o primeiro dia – sempre gostei de lá. E, nesta nova família que me acolheu, comecei minha aprendizagem em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pois uma prima-irmã tinha dificuldade auditiva. Fui então, aos poucos, aprendendo a lidar com este universo que até então não conhecia. Eu sabia apenas o básico para me comunicar com ela, e aprendi sobre as especificidades da deficiência auditiva.

1.14.1. Estranhamento

Ao longo de meu processo de instalação em Salvador, os contrastes começaram a surgir. Lembro-me das centenas de ratazanas enormes que percorriam os canais de esgoto que atravessavam os bairros da cidade⁶⁹. Os canais, feitos de material pré-moldado, não eram tampados com placas específicas devido uma *política de economia* da prefeitura de Salvador. O esgoto canalizado ficava, então, a céu aberto.

Outro estranhamento foram as escadas que compunham o meu caminho até a escola. Centenas de degraus em uma caminhada por mais ou menos mil metros de vielas. A escola não estava mais a *um pulo do muro*. Além disso, para que pudéssemos jogar futebol, tínhamos que disputar espaço com carros, motos e ônibus que circulavam na avenida principal da cidade – que era também o nosso campo.

⁶⁹ Se a cidade de Salvador é a maior cidade negra do Brasil, nela temos o bairro Liberdade, a maior concentração de negros da cidade e sede do bloco afro Ilê Aiyê.

1.14.2. Escola ou Parque?



Figura 11 - Foto de acesso às instalações da escola-parque⁷⁰

O Colégio Estadual Álvaro Ribeiro compunha um complexo escolar idealizado por Anísio Teixeira, famoso educador baiano. Localizava-se no bairro Instituto de Assistência Previdenciária dos Industriários (I.A.P.I). Depois de certo tempo já morando em Campinas, descobri que há um bairro com o mesmo nome.

O nome do projeto educacional em que estudei era Escola Parque, que possuía uma estrutura educacional muito boa que possibilitava a identificação com o espaço escolar e ainda convidava a uma formação mais ampla. Era chamada de Escola Parque por ser um espaço tão amplo quanto de um parque, que comportava diversas quadras cobertas para a prática de esportes diversos que eram oferecidos durante o ano letivo a todos os alunos de todas as escolas pertencentes ao complexo.

Esse complexo educacional era formado por seis escolas distribuídas pelos bairros próximos e denominadas Escolas Classe I, II, III, IV e V que atendiam alunos de primeira a oitava série, e também pelo Colégio Estadual Álvaro Ribeiro, que recebia os alunos do ensino médio. O colégio não conseguia absorver todo o contingente de alunos que se formava nas Escolas Classes I,II, III, IV e V e, por esta razão, havia um processo de exclusão dos alunos. E, completando esse complexo educacional, a Escola Parque, localizada no bairro da Caixa D'água.

⁷⁰ Disponível em <http://www.escolaparquesalvador.com.br/?p=192>

No período didático frequentávamos as aulas que compõem o currículo formal: matemática, português, geografia, química, biologia, etc. Já no período contrário, poderíamos frequentar diversos cursos extracurriculares à nossa escolha, como padaria, marcenaria, datilografia, estética datilográfica, dança, artesanato, orientação para o trabalho e muitos outros cursos que ampliavam os horizontes de nossa formação.

1.14.3. Carnaval em Salvador?

Nunca fui autorizado pela minha mãe a participar das festas carnavalescas de Salvador. E, até hoje, não as conheço de perto. Toda vez que este e outros eventos aconteciam em Salvador, eu era obrigado a para Coração de Maria. E eu mesmo não me identificava com o porte desta festa, pois considerava um evento grandioso demais.

Não pulei carnaval em Salvador, mas foi que comecei a ouvir de forma mais marcante “as canções que você fez pra mim”, como diria o Roberto Carlos. No ano de 1986, quando cheguei à cidade, iniciava-se uma mudança musical que culminaria no que a Margareth Menezes, cantora baiana, prefere chamar de *afropopbrasileiro*⁷¹, e que a grande mídia chama de *axé music*. Mas que também é conhecida como música *afro*.

As rádios da cidade, como a 104 FM (Rádio A TARDE), começavam a tocar as músicas dos grupos afros de Salvador. Era uma mistura musical com batidas fortes que mexiam muito com a nossa imaginação e, é bem verdade, com o corpo também.

Dentre elas, destaco aqui *Faraó Divindade do Egito* cantada pelo grupo Olodum. Foi uma das minhas primeiras aulas sobre a África, sempre tocada ao final da tarde.

*Deuses! / Divindade infinita do universo
Predominante Esquema Mitológico
A ênfase do espírito original
Shu! Formará / No Éden um novo cósmico...
A Emersão! / Nem Osíris sabe / como aconteceu
A Emersão! / Nem Osíris sabe / como aconteceu...*

⁷¹ Em: <http://www.margarethmenezes.com.br/home>

1.15. Cantando a África e a Negritude

Em Salvador, um novo repertório musical começou a ter espaço nas rádios. Era a música dos grupos afros, era o fortalecimento de um fazer musical marcadamente de origem africana e afro-brasileira, e protagonizado pelos blocos afros.

Muitos foram as aulas sobre a História da África que aquelas músicas me proporcionaram. Um resumo dessas aulas talvez esteja no CD *Dose Dupla do Olodum*, cuja capa abre o item 1.2 deste memorial. Difícil dizer qual música deste CD eu não tenha cantado dezenas de vezes.

E, neste processo de fortalecimento racial pela música, inúmeras bandas surgem e apresentam a diversidade cultural da África sob um ritmo totalmente novo que pudesse retratar a negritude.

Apresento, abaixo, trechos de algumas das músicas que considero expressivas:

Madagascar Olodum – Banda Reflexus (1987)

Criaram-se vários reinados / O Ponto de Imerinas ficou consagrado / Rambozalama o vetor saudável / Ivato cidade sagrada / A rainha Ranavalona / Destaca-se na vida e na mocidade / Majestosa negra / Soberana da sociedade / Alienado pelos seus poderes / Rei Radama foi considerado / Um verdadeiro Meiji / Que levava seu reino a bailar / Bantos, indonésios, árabes / Se integram à cultura malgaxe / Raça varonil alastrando-se pelo Brasil / Sankara Vatolay / Faz deslumbrar toda nação / Merinas, povos, tradição / E os mazimbas que foram vencidos pela invenção.

Salvador não inerte – Olodum

Olodum, negro elite / É negritude / Deslumbrante por ter magnitude / Integra no canto toda a massa / Que vem para a praça se agitar / Salvador se mostrou mais alerta / Com o Bloco Olodum a cantar.

Raça negra – Olodum

Deus dos Deuses Olodum / Movimenta o mundo inteiro / E africaniza o dom que compõe a natureza / O negro revela grandeza / Seu mundo não reina a tristeza não / Infinita beleza / O sétimo sentido da tal legião / Pelourinho é meu quadro negro / Retrato da negra raiz / O canto singelo, divino / Traz simbolizando essa negra razão / Negra, negro / Negra, negro / Raça negra / Chorou no Pelô / Raça negra / Bahia, Salvador / Raça negra.

Faraó Divindade do Egito – Olodum

Deuses! / Divindade infinita do universo / Predominante / Esquema Mitológico / A ênfase do espírito original / Shu! / Formará / No Éden um / novo cósmico... / A Emerção! / Nem Osíris sabe / Como aconteceu / A Emerção! / Nem Osíris sabe / Como aconteceu... / A Ordem ou / submissão / Do olho seu / Transformou-se / Na verdadeira humanidade... / Epopeia! / Do código de Gerbi / u falei Nuti / E Nuti! / Gerou as estrelas... / Osiris! / Proclamou matrimônio com Isis / E o mal Seth / Hiradu assassinou / Impera-ar / Horus levando avante / A vingança do pai / Derrotando o império / Do mal Seth / Ao grito da vitória / Que nos satisfaz... / Cadê? / Tutacamom / Hei Gize! / Akhaenaton / Hei Gizé!

E muitas outras músicas, que traziam novos olhares e dizeres sobre o negro e a África, e que se tornaram tão relevantes a ponto de definir um novo estilo musical dentro da música brasileira.

1.15.1. Tantos grupos

Inúmeros grupos surgiram neste período de 1987 a 1989. À medida que as músicas ficavam conhecidas em Salvador, ganhavam espaço também no interior do estado e, depois, no resto do país. Este movimento começava a impor a necessária valorização do repertório de músicas com características afro-brasileiras.

Alguns grupos se firmaram e tantos outros não ganharam a grande mídia, mas todos eles compuseram a trilha sonora das questões étnico-raciais. Foram destaques do meu repertório particular grupos como Olodum, AraKetu, Ilê Aiyê, Banda Reflexus, Muzenza e o Oba Oba, além de cantores como Jerônimo, Lazzo, Matumbi, Margareth Menezes, Pierre Onassis, Tonho Matéria, e muitos outros.

Eu depositava certa expectativa em torno desse repertório não só pelo fato de ser novo, mas acima de tudo por ter um conteúdo muito rico de conhecimento sobre a própria história e um

orgulho em tratar de forma crítica e respeitosa as questões étnico-raciais. Assim, poderíamos encontrar nas letras das músicas muitos dos questionamentos e conhecimentos que estrapolavam o senso comum e estabeleciam novos parâmetros culturais.

1.16. Mais ainda

*Não dá pra fugir desta coisa de pele
sentida por nós, desatando nós,
sabemos agora,
nem tudo que é bom vem de fora
(Jorge Aragão, COISA DE PELE)*

Percebo que todos os processos desta dissertação, desde este memorial até o último capítulo, estão atravessados pela teoria que o curso *Educar Para a Igualdade Racial* nos permitiu acessar e que vai de encontro aos princípios de trabalho e valorização das relações étnico-raciais. Esta história definitivamente não seria contada da mesma maneira, não fosse o curso e a necessidade apontada de uma nova postura pedagógica em relação às questões sociais e históricas na prática educativa.

E os cordéis foram o que primeiro sinalizaram minha nova escritura da história. É com eles que, de fato, consigo contar melhor o que foi e o que é a minha história. Acredito que este processo tenha sido aprimorado também durante a orientação para a pesquisa no GEPEC e, particularmente, com o trabalho junto aos professores Guilherme e Corinta. Foram muitas leituras de poesias e muitas músicas para encontrar, em sua leveza, a possibilidade de fluir com o texto.

Creio que esta dissertação represente, pois, um exercício de demonstração da condução de todo o processo de trabalho pedagógico e de diálogo com a temática étnico-racial, adicionada a crença ferrenha de que é possível outra história para os negros. Histórias que anulem o processo inicial impregnado de ideias de fracasso e impossibilidade de grandes realizações.

Portanto, a análise aqui apresentada tem a pretensão de ser otimista e crítica no sentido do que foi possível ser construído (e ainda será), com a conquista da Lei 10639/03 e da institucionalização do programa MIPID.

1.16.1. Aluno e trabalhador

Além do Ensino Médio regular, fiz mais três cursos no período oposto ao pedagógico: datilografia, estética datilográfica e orientação para o trabalho.

Fui selecionado para o estágio no Banco do Estado da Bahia (BANEBA) pelo meu desempenho escolar, finalizando o curso Técnico em Contabilidade. Naquele ano, a fim de conciliar trabalho e estudos, passei a frequentar outro colégio, no período noturno. Iniciava-se, assim, minha experiência como aluno-trabalhador. Com o estágio pude ter a realização temporária do exercício da profissão que mais admirava naqueles anos. Creio ter sido bom pela experiência, mas questionável quanto à diminuição do tempo para os estudos.

Finalizo aqui a narrativa de minha formação, trajetória na qual vejo claramente o provérbio africano: “nunca é tarde para voltarmos às nossas origens”.

1.17. Trajetória profissional e escolar

*Tudo era apenas uma brincadeira
E foi crescendo, crescendo, me absorvendo.
(Caetano Veloso, SONHOS)*

Começo assumindo que gosto de escola, gosto de ser professor, gosto de ser aluno. Enfim, assumo sem a menor vergonha que gosto deste universo: trabalhar com educação, a meu ver, é muito bom, ainda que este não tenha sido o meu primeiro projeto profissional.

Como muitos adolescentes, sonhei com uma infinidade de profissões. Aos dez anos dizia que seria médico. Creio que o que me influenciou foi uma queda que resultou em dois braços quebrados e uma cirurgia, além de um colega da cidade ter tido um braço amputado no mesmo ano. Como os comentários sobre o ocorrido eram de que teria sido erro médico, fiquei muito assustado e, ao mesmo tempo, motivado.

Além disso, sonhei em ser cantor, mas apesar de gostar de música e de cantar, não tinha voz para o exercício profissional. Gostava de Paralamas do Sucesso, Titãs, Cazuza, Raul Seixas, Roberto Carlos e Agepê, esses dois últimos por influência de minha mãe.

Entretanto, ser médico ou cantor era apenas sonho de adolescente. Ao contrário de ser bancário, que foi uma vontade que preservei durante muito tempo buscando, inclusive, meios para realiza-la. Foi assim que iniciei o curso de Técnico em Contabilidade em Salvador e consegui estagiar no BANEBA por aproximadamente dezoito meses, o que representou realmente a realização de um sonho profissional.

1.17.1. Constituindo-me professor

Após terminar o curso técnico em Contabilidade e, assim, finalizar o estágio no BANEBA, passei mais de um ano tentando encontrar um emprego que me possibilitasse continuar morando na capital. Entreguei alguns currículos e entrei em contato com conhecidos. Lembro-me das professoras Tereza Preta e Jandira (da Escola Rômulo Galvão) comentarem sobre a possibilidade de eu tornar-me professor, mas naquele momento essa opção nunca havia passado pela minha cabeça, e eu não dei muita importância.

Foi então que resolvi sair de Salvador. No dia 02 de abril de 1983, depois de 36 horas de viagem cheguei a Campinas.

1.17.2. Mas como me tornei professor?

Quando eu tinha seis anos, no meu primeiro ano escolar, lembro-me de minha mãe pedindo à professora Bia que me ajudasse com aulas de reforço, pois tínhamos receio de que eu não conseguisse acompanhar o ritmo escolar. A professora tranquilizou-nos dizendo que eu não precisaria das aulas de reforço pois tinha condições de acompanhar sem problemas. Esta é uma das primeiras lembranças da minha vida escolar.

Recordo-me também, deste primeiro ano, da professora Porcina, que foi responsável por minha alfabetização e me acompanhou até a oitava série como professora de Português. Era extremamente carinhosa. Dentre as inúmeras boas lembranças com a professora Porcina, recupero três que são extremamente significativas: a primeira era de sua casa, ampla e confortável, um espaço que me encantava e fazia sonhar principalmente pelo enorme quintal. A segunda lembrança desta professora é o livro *A Flor de Gelo*, que me marcou muito e que, recentemente, pude recuperar para melhor compreender a razão desta memória tão marcante.

A terceira – e também a mais grave – foi uma traquinagem feita com ela. Na sétima série apareceu um sapo atrás da porta da sala de aula. Não me recordo bem se ele apareceu lá ou foi colocado, mas a questão é que a professora tinha muito medo de sapos. Neste dia ela saiu da sala em determinado momento para pegar um café e, ao voltar e fechar a porta, viu o sapo. Lembro-me de suas mãos tremerem no percurso da porta até a mesa, a xícara tremia e, quando ela se sentou, começou a chorar muito e a perguntar quem havia feito aquela brincadeira e por quê. Fomos todos os alunos para a sala da direção da escola e todos nós levamos suspensão, já que ninguém assumiu a responsabilidade.

A professora Porcina era casada com um senhor negro e tinha um filho *cabo-verde* (expressão da Bahia para negros com cabelos lisos), que veio a se tornar meu colega de turma. No episódio do sapo, inclusive, ele estava presente.

A escola Rômulo Galvão era considerada, na época, a melhor escola pública da cidade, e não havendo escolas particulares de 5ª a 8ª séries, tornou-se a melhor escola de Coração de Maria. Era costume entre mim e meus colegas disputarmos notas no boletim para saber quem era afinal o melhor aluno. Em razão desta “busca” por ser o melhor, participei da Olimpíada de Matemática da escola organizada pela professora Tereza Preta quando eu estava na sexta série, e consegui as melhores notas nas duas etapas da competição, o que me rendeu um troféu com meu nome gravado nele.

Desta forma, percebo que trago referências muito fortes de minhas primeiras educadoras. Estas referências refletem, hoje, em minha maneira de ser professor e lidar com educação.

Com o final do ensino médio tentei por um ano conseguir emprego na Bahia. Recordo-me que a única oportunidade que surgiu foi a de trabalhar no escritório de um posto de gasolina, mas apesar de a dona do estabelecimento ter prometido ligar para dar a resposta, nunca a recebi.

Após esse ano tive a oportunidade de vir para Campinas. Mais que oportunidade, tentar uma vida nova em outra cidade era uma necessidade. Enfim, com dezessete anos, cheguei a Campinas trazendo minha mãe comigo. Fiquei dois meses desempregado, mas eu acreditava que o sonho de ser bancário estava cada vez mais próximo, pois eu já havia estagiado na área.

Preenchi fichas para cargos em bancos e outros, já que eu tinha pressa em conseguir um emprego. Desta forma, meu primeiro trabalho em Campinas foi em uma loja de departamentos no centro da cidade como *repositor de mercadorias* na seção de perfumaria. Com apenas um mês de

trabalho fui contratado como auxiliar administrativo da empresa e passei a cuidar do recolhimento de Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS).

Já estava há dezesseis meses trabalhando como auxiliar administrativo quando três funcionários do setor, inclusive o supervisor, foram demitidos. Meu nome foi cogitado para a função de supervisor, mas apesar das indicações o gerente geral não aceitou minha promoção. Decidi, então, propor à minha gerente um acordo para minha desvinculação da empresa, já que o fato de estar atuando como supervisor há tempos sem ser reconhecido como tal acabou por me desmotivar a continuar. Não sabia o que poderia acontecer com a minha demissão, pois não tinha outro emprego em vista.

Entretanto, naquele período eu já fazia planos para tentar o vestibular e buscar novas possibilidades, inclusive o sonho de ser bancário. Enquanto eu estava na loja de departamentos, conheci uma supervisora que cursava Matemática na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e que me ajudou com conselhos para o vestibular.

Com minha rescisão contratual nas mãos, resolvi apostar na faculdade. Minhas duas irmãs que moravam comigo e minha tia que residia em uma casa próxima à nossa nunca se opuseram a essa decisão. Pelo contrário, apoiaram-me sempre.

Fiz o vestibular da PUC-Campinas e da Universidade São Francisco de Itatiba (USF-Itatiba). Não me considerava gabaritado o suficiente para ser um aluno da UNICAMP, por isso naquele momento sequer passou pela minha cabeça a possibilidade de tentar o vestibular desta universidade.

Apesar de ter obtido a sétima colocação na prova da PUC, tive que optar pela USF por questões financeiras, já que eu não estava empregado. Mesmo sendo em outra cidade, a USF ainda era mais adequada ao meu orçamento.

Comecei a estudar em fevereiro de 1992. Naquele período, consegui algumas aulas de substituição nas E.Es Professor Salvador Bove e Professor Francisco Ribeiro Sampaio, duas escolas localizadas, respectivamente, no Jardim Nova Mercedes e Jardim Nossa Senhora de Lourdes, bairros vizinhos. Como eu morava no Jardim Nova Mercedes, conseguia ir andando até a E.E. Professor Salvador Bove.

Entretanto, encontrei diversas dificuldades para me deslocar até o Jardim Nossa Senhora de Lourdes, já que o transporte público da época ainda era deficiente e as alternativas para transitar

entre bairros eram poucas e complicadas. Para chegar até a E.E. Francisco Ribeiro Sampaio era preciso tomar o ônibus para o centro da cidade e, de lá, outro para o bairro de destino. Esse percurso duraria pelo menos noventa minutos, mas eu tinha apenas trinta de intervalo entre as aulas nas diferentes escolas.

Destas condições surgiu uma das maiores aventuras daquele meu percurso inicial como professor, já que a única solução era ir andando os quatro quilômetros que separavam uma escola da outra. Além da disposição para a caminhada e a aula que viria em seguida, era preciso coragem, já que as chácaras que atravessávamos (eu e outros professores) eram guardadas por cães não muito amigáveis. Comecei, naquele momento, a vivenciar alguns dos inúmeros desafios de ser professor, já que para continuar estudando eu deveria assumir esses obstáculos e vencê-los.

Segue, em documento anexo, a descrição de dois caminhos que fazíamos a pé diariamente nos dois primeiros anos como professor de matemática nas E.E. Professor Francisco Ribeiro Sampaio (localizada na Rua Fernando Vaqueiro Ferreira, S/N, Jd. Nossa Senhora de Lourdes) e E.E. Professor Salvador Bove (localizada na Rua Alberto Degrande, 330, Jd. Nova Mercedes).

1.17.3. Interdisciplinaridade

A Escola Estadual Professor Salvador Bove, no Jardim Nova Mercedes, era caracterizada como escola agrupada, ou escola rural. Por ser de difícil acesso e ainda com poucas aulas, a escola dificuldades em encontrar professores para lecionar. Na época estavam sendo implantadas as duas primeiras turmas de 5ª e 6ª séries, e estavam livres as aulas de Ciências. Como eu cursava uma licenciatura que permitia o ensino de Matemática e Ciências, e também pensando na ampliação do salário, acabei por assumir as aulas de Ciências nestas duas classes.

Desta forma, iniciei uma prática que viria ampliar a minha compreensão sobre a importância e da interação entre as diversas disciplinas. Naquele momento, trabalhar com as duas disciplinas foi uma necessidade, mas hoje vejo que esta experiência me possibilitou compreender alguns aspectos do entrelaçamento das variadas disciplinas e da atuação dos professores na busca de uma prática interdisciplinar.

Em 1993 precisei lecionar também Educação Moral e Cívica para a 6ª série da E.E. Professor Salvador Bove. Neste caso, eu não tinha qualificação acadêmica para tal disciplina,

mas o fato de não encontrarem professores qualificados fez com que eu incorporasse mais uma matéria à minha grade de aulas naquele ano.

Na E.E. Professor Francisco Ribeiro Sampaio o que me chamava atenção eram as condições de manutenção do prédio. Como o bairro não tinha asfalto, a escola estava sempre cheia de poeira e os uniformes dos alunos sempre sujos pela terra vermelha acumulada.

Depois de dois anos de trabalho nestas duas escolas, e já com a faculdade melhor encaminhada, principalmente por poder contar com o Fundo Franciscano de Apoio ao Estudante (FFAE– uma bolsa de estudos restituível, em que o aluno pagava 60% do valor total da mensalidade e os outros 40% restantes após um ano de conclusão do curso), passei a lecionar na E.E. Pedro Salvetti Neto, no bairro Parque Ipiranga.

Dentre as inúmeras experiências naquela escola, deparei-me com um aluno com hidrocefalia logo no meu primeiro ano. O desafio em lidar com este aluno nas aulas de matemática foi uma das situações mais difíceis que vivi em toda minha trajetória profissional. Iniciei um aprofundamento cotidiano sobre minha prática e formação como professor.

Aconselhado pela orientadora pedagógica a tratar o aluno com igualdade em relação aos demais, recusei seu pedido para ir ao banheiro advertindo-o de que a direção da escola havia estipulado que os alunos não deixassem as salas de aula fora do horário reservado a isso. Minutos depois, os colegas chamaram minha atenção para o fato de que o aluno com hidrocefalia havia urinado na roupa. Percebi então que havia algo errado no meu entendimento quanto à orientação, e que era exigido de mim um maior discernimento para compreender as especificidades daquele aluno.

1.17.4. Jornada dupla: reinvenção do trabalho escravo?

Desde que comecei a lecionar tive que fazer algumas opções difíceis e economicamente piores, inclusive desistir de trabalhar como carteiro (após ser aprovado em concurso) para perseguir o sonho de ser professor que, naquela época, já era certo. Mas também é verdade que eu necessitava de condições mínimas de vida para que eu pudesse investir nos diversos aspectos de minha vida profissional e pessoal.

Desta forma, ainda como Ocupante de Função Atividade (OFA) da Rede Estadual de Ensino (era desligado da escola todo final de ano letivo, sem a garantia de ser religado no ano seguinte), consegui uma vaga de auxiliar administrativo no Hemocentro da Unicamp no ano de 1996, passando a lecionar apenas no período noturno.

Trabalhar em dois empregos representava uma possibilidade de criar condições para sobreviver, mas ao mesmo tempo uma limitação na busca por meios de melhorar minhas qualificações como educador. Foi nesse período que participei de minha primeira grande manifestação política por meio do Sindicato dos Trabalhadores da Unicamp, e realizada pelo Movimento dos Sem-Terra (MST) e pelos principais partidos de esquerda do Brasil, no dia 26 de agosto de 1999.

Pouco tempo depois solicitei o encerramento do contrato de trabalho na Fundação de Desenvolvimento da Unicamp (FUNCAMP), responsável pela contratação dos profissionais não efetivos. Passei então a buscar vagas de professor substituto na Rede Municipal de Ensino, pois o município oferecia melhores condições de trabalho e remuneração. Em outubro de 1999 iniciei minha função na rede municipal na E.M.E.F. Ciro Excel Magro, com duração de três meses.

Comecei a acumular funções como professor das redes municipal e estadual. Neste período deixei a E.E. Pedro Salvetti Neto para lecionar na E.E. Padre José dos Santos após aprovação em concurso público, publicado no Diário Oficial do Estado de 29/09/1999. Trabalhava no período da manhã nesta escola e ficava com a tarde e a noite livres para participar das atribuições de aulas na rede municipal que aconteciam na Academia Campinense de Letras, no centro da cidade.

Passei então a buscar mais formação e condições de trabalho, o que melhorava minhas qualificações. Desta forma, pude beneficiar-me de melhores condições financeiras para buscar soluções para minha vida pessoal e profissional. Foi talvez neste período que comecei a sentir-me professor de fato e a compreender a necessidade do maior embasamento profissional que estava buscando. Assim, os cursos de formação representam grande importância neste período.

A partir deste momento iniciei um intensivo de formação para prestar concurso na Rede Municipal de Ensino. Foram dois anos de estudos, realizados principalmente aos sábados no Sindicato dos Professores. Assim, na ocasião de minha efetivação em 12 de junho de 2002, eu já possuía uma densa bagagem de estudos e de formação como professor voltados, até aquele momento, mais especificamente para o ensino de matemática.

Alguns dos cursos: *Educação Continuada no Limiar do Século XXI* (UNICAMP, 1998); *A Matemática Sob Outro Ponto de Vista* (UNICAMP, 1998); *Inovações no Ensino da Matemática* (UNICAMP, 1998); *O Tempo e o Espaço na Escola* (UNICAMP, 2005); *XVI Encontro Regional de Professores de Matemática – Individualismo x Coletividade: Qual o Papel da Matemática Nesse Contexto?* (UNICAMP, 2002); *XVII Encontro Regional de Professores de Matemática – Diversidade: Encontrando novos rumos e vencendo desafios no Ensino de Matemática* (Unicamp, 2003).

Tais cursos apontam alguns aspectos que foram constituindo minha busca por melhorias na prática de educador, inicialmente na disciplina de Matemática e após – e objetivo desta dissertação – como educador étnico. Por esta razão, em quase vinte anos de profissão na trajetória para o exercício da educação não apenas focada, mas integrada, destaco que lecionei em quatro escolas da rede estadual (duas a duas concomitantes até a opção pela E.E. Padre José dos Santos, onde estou até hoje) e em dez da rede municipal – E.M.E.F. Ciro Excel Magro, E.M.E.F. Edson Luiz Chaves, E.M.E.F. Carmelina Castro Rinco, E.M.E.F. Silvia Simões Magro, E.M.E.F. João Alves dos Santos, E.M.E.F. Geny Rodriguez, C.E.M.E.F.E.J.A. Paulo Freire, C.E.M.E.F.E.J.A. Pierre Bonhomme, E.M.E.F. Oziel Alves Pereira e E.M.E.F. Júlio de Mesquita Filho.



Figura 12 – Ilustração feita por aluno para o Projeto Akins



Figura 13 – Ilustração feita por aluno para o Projeto Akins⁷²

⁷² Outras ilustrações aparecerão ao longo da dissertação, que foram produzidas pelos alunos da EMEF Clotilde Barraquet Von Zubem, para ilustração do Projeto O Sonho de Akins. Os alunos participantes do projeto consta dos anexos desta dissertação.

2. A INCLUSÃO RADICAL E O MIPID

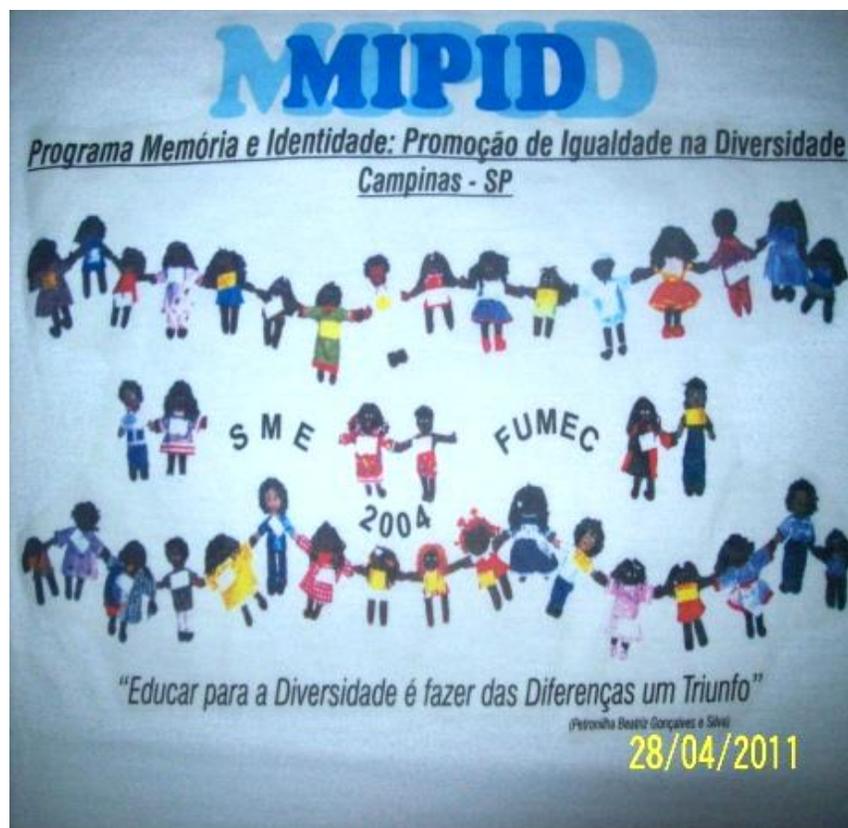


Figura 14 – Desenho utilizado em camiseta de educadores étnicos do Programa MIPID ⁷³

2.1. Introdução

Eu estou no meu corpo negro, sou meu corpo negro que os brancos, os que não se dizem negros, não sustentam, negam.
(SILVA, 1998, p. 23)

O trabalho no Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID) trazia à tona o tema do preconceito étnico-racial associado a outras formas de exclusão

⁷³ Mostra de trabalho sobre a temática étnico-racial realizada no Centro de Convivência Cultural, e que foi utilizada na camiseta elaborada pelos educadores étnicos do programa MIPID. Arquivo do autor.

escolar. É possível afirmar que as questões étnico-raciais causavam, entre outras coisas, uma grande sensibilidade dos professores à enormidade de exclusões produzidas na escola. Entretanto, o trabalho realizado no MIPID não se limita a uma discussão dicotômica entre negros e brancos, extremamente importante para a compreensão de todas as outras formas de exclusão produzidas na sociedade, conforme relata o educador étnico Antônio Lopes Macedo:

...atendendo um rapaz, que era filho de um policial ele dizia que era três Ps, eram 4 Ps: Pobre, Preto, Presidiário e Puta. Até aí eu disse assim olha. Aí eu fiquei muito chateado com isso. Eu fiquei muito chateado e disse assim pra ele. Olha você poderia transformar os seus Ps no que você quiser. Eu sou Preto, eu sou Pobre, sou Professor, sou Psicólogo e você poderia ser Pai. Então assim os nossos Ps a gente transforma, agora a gente só não pode ficar preso a eles. Quando a gente fica preso aos nossos Ps, a gente não consegue ver além daí. (v. anexo: entrevista com Antônio Lopes Macedo, p. 8)

A responsabilidade de tratar das relações étnico-raciais, e o compromisso de aprofundamento delas, somente era possível pela percepção, nos diálogos com os professores, da preocupação (ou não) com as diversas temáticas que produzem exclusão. Inclusive por poderem ser utilizadas como estratégia de fuga da discussão étnico-racial.

Ao serem levantadas as diversas formas de preconceito, como os relacionados ao gênero, ao peso ou à existência de deficiências físicas, surge a percepção de sua complementaridade e, conseqüentemente, a problematização de um universo muito mais amplo do que o imaginado inicialmente.

Era preciso, porém, estar atento à redução intencional da questão do racismo e da discriminação étnica numa tentativa de não abordar o tema apresentado pelo MIPID.

O Programa MIPID, na ação de seus educadores, possibilitava que as relações étnico-raciais fossem a mola propulsora para a compreensão da perda efetiva gerada por um eventual silêncio em relação a tais questões, na medida em que poderiam auxiliar na compreensão de uma enormidade de situações de exclusão vivenciadas na escola e na sociedade. Ao invés de sua sobreposição, a proposta era compreender as especificidades das exclusões.

Lucimar Rosa Dias, em sua tese de doutorado, afirma que:

A criação desse programa constitui-se em um marco na institucionalização da Política de Promoção da Igualdade Racial na Secretaria de Educação. Com a criação desse programa, há um fecundo movimento interno de seleção de profissionais para comporem um quadro dos chamados Educadores Étnicos.(DIAS, 2007)

A busca por uma proposta que configurasse o trabalho do MIPID iniciou-se a partir das relações étnico-raciais para todas as possibilidades de diálogo e compreensão da diversidade, tendo no estudo da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira um possível instrumental teórico para compreensão e questionamento da exclusão e das desigualdades sociais.

O propósito do MIPID era que a partir da discussão étnico-racial, fosse possível tratar de outros pontos que deveriam ser pensados para o trabalho e a formação dos professores.

2.2. Um pouco sobre a História de Campinas.

*O elemento básico para Introdução à História Africana não está na história africana e sim na desconstrução e eliminação de alguns elementos básicos das ideologias racistas brasileiras.
(CUNHA JR, Henrique, 2002, p.59)*

Estudar um pouco da trajetória e da luta dos negros em Campinas ajuda a compreender a predisposição da cidade ao pioneirismo em busca de viabilização das condições necessárias para a superação das desigualdades.

E foi a partir da composição deste percurso histórico que, no ano de 2004, aconteceu a institucionalização do Programa MIPID⁷⁴, que antecipou uma estrutura de formação de professores aptos a trabalhar com a temática étnico-racial e com História Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares, apontada na Lei Federal 10639/03⁷⁵.

Alguns indícios históricos que apontam a relevância dos movimentos negros na luta por garantia da cidadania auxiliaram os profissionais pertencentes do grupo de trabalho que viabilizou a implementação das questões étnico-raciais na educação de Campinas, conforme aponta a educadora étnica Lucinéia Crispim:

⁷⁴ Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade, foi estruturado para implementar na Rede Municipal de Campinas as discussões sobre a Lei 10639/03.

⁷⁵ Altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Movimento Negro. É. Eu vim dessa formação, eu sempre militei dentro do MNU - Movimento Negro Unificado. Eu nunca militei em outro movimento que não fosse o MNU. Então o MNU pra mim era um espaço pra ser negra. [...] mais eu passei a olhar pra minha história, reconhecer a arte do meu pai, dentro do MNU. O MNU você tinha, você discutia racismo no MNU, você discutia teóricos. (v. anexo: entrevista com Lucinéia Micaela Crispim, p. 50)

Foi a partir desta tradição que, no ano de 2001, iniciaram-se as mobilizações para organizar o Curso de Formação de Professores *Educar para a Igualdade Racial*, correspondendo à legislação municipal que já determinava a obrigatoriedade do ensino de História Africana e Afro-Brasileira na rede municipal de educação (Lei Municipal 9777/98, de autoria do então vereador Sebastião Arcanjo).

Naquele momento manifestaram-se para a política educacional, acompanhados de estratégias de mobilização, alguns “personagens” e organizações da causa negra. Desta forma, as imagens da escravidão e da condição de subserviência do negro apresentadas nos livros didáticos, bem como do sofrimento gerado pelo racismo, abrem-se para a compreensão das relações de conflito e poder que se estabelecem no Brasil desde a chegada dos negros através da prática, pelos colonizadores, do tráfico negreiro.

Esta mobilização ajudou na desconstrução da imagem da transição da condição do negro, partindo de escravo para profissões de pouco *status* social (como faxineiro, motorista, guarda, limpador de carros) ou de representação do mal (ladrões, assassinos, traficantes), inclusive na ficção (morte e luto).

A organização política deste grupo possibilitou alternativas para edificação de novas imagens, desvencilhadas do incômodo da escravidão provocado pelo desconhecimento da história. E é a partir deste grupo que surge um confronto com a história dos livros, pois são esses negros bem sucedidos e trabalhadores que fizeram de suas vidas uma trajetória de luta e resistência ao sistema escravista e racista da sociedade.

Colocou-se em questão, então, o conhecimento da história dos negros pelos próprios negros. *Afinal, que negro eu sou? Que família negra eu represento? Que negro eu estou fadado a ser? Qual a minha formação?*

Então o MNU formou um número aqui na cidade não um número muito grande não, um número pequeno de pessoas mais consistente no reconhecimento e na identidade. [...] A nossa cultura, a gente não rompe com todos os anéis... E a gente não rompe com todos os

recortes que são embutidos. Por exemplo, a questão do cabelo, a questão da roupa. (id, p. 51)

Um curso que buscasse “educar para a igualdade racial” evidenciava uma preocupação em relação à educação na diversidade étnico-racial, de forma a construir uma base de igualdade entre os indivíduos.

Procurava-se problematizar as “verdades cristalizadas” sobre o negro, causar estranhamento sobre as questões étnico-raciais pouco ou nunca observadas. Era um estudo da História “a contrapelo”⁷⁶, na proposta de questionar as relações entre escravos e os senhores de engenho, recompor uma possível cronologia da história, rever a construção do Brasil nestes 512 anos ou, pelos menos, nos últimos 124 anos desde a abolição da escravatura.

Qual seria a proposta do curso? Por que Campinas seria propensa a ser a cidade pioneira na iniciativa de institucionalização da formação de professores aptos a lecionar História Africana e Afro-Brasileira?

...a gente vai para outro embate, que é a liga Humanitária dos Homens de Cor, que na época o MNU[...] chamam a Corinta Geraldi (Secretária de Educação) pra fazer uma apresentação para o Movimento Negro, quais eram as políticas da rede. (id, p. 57)

Foi possível encontrar estudos que apontavam relações étnico-raciais, temas de discussão de alguns participantes deste grupo de trabalho e também dos que viriam a participar do curso e do programa, como os de Carlindo Fausto Antônio⁷⁷ (de Campinas), Robson Luís Machado Martins⁷⁸ e José Galdino Pereira⁷⁹, dentre outros. Percebe-se que:

⁷⁶ Conceito utilizado pela professora Maria Carolina Bovério Galzerani, referindo-se à expressão cunhada por Walter Benjamin. Anotação de aula da disciplina História, Memória e Modernidade Capitalista. Disciplina que cursei no segundo semestre de 2010, na Faculdade de Educação da UNICAMP. (BENJAMIN, Walter, 1986)

⁷⁷ Em sua dissertação de mestrado o autor trabalha com o tema Carnaval, Identidade Étnico-Cultural e Educação Não-Formal.

⁷⁸ Em seu livro “Os Caminhos da Liberdade”, o autor e colaborador do Programa MIPID, ano 2007, Robson Luiz Machado Martins, apresenta um estudo sobre os abolicionistas, os escravos e os senhores na província do Espírito Santo no período de 1884 a 1888. Contribuiu significativamente para a compreensão das dinâmicas que se fizeram durante todo o processo histórico dos negros brasileiros na luta por sua cidadania plena.

⁷⁹ José Galdino Pereira participou da consolidação do grupo de trabalho que organizou o curso *Educar para a Igualdade Racial* e foi membro do Conselho de Desenvolvimento da Comunidade Negra em Campinas. Sua dissertação de mestrado foi “Os negros e a Construção da sua cidadania: estudo do Colégio São Benedito e da Federação Paulista dos Homens de Cor de Campinas - 1896 a 1914”.

[...] uma demanda [...] era a seguinte: formação permanente pros negros que estão dentro dos movimentos. Eu passei por muitas formações negras, muitas formações negras. E dessa formação do MNU tinha uns militantes do movimento negro que tinha que entrar pra academia. A academia era uma ferramenta para a gente porque nós tínhamos que voltar pra academia pra escrever a nossa história, por que não tinha... (id, p. 48)

Sobre este aspecto, o educador étnico José Galdino Pereira afirma:

E foi importante por que nesse processo desse curso, que nós montamos com a Faculdade de Educação, e o professor Sanfelice nos orientou, e ele foi fundamental pra nossa trajetória porque ele colocou avaliou o curso e disse pra gente que era importante que nós nos qualificássemos. Ou seja, que nós buscássemos ser mestres, doutores. Por que ele dizia assim, vocês sabem do que estão dizendo, colocaram muito bem, o curso está muito bom. Só que se vocês não se qualificarem, ninguém vai ouvir vocês. Então daí a importância da qualificação. (v. **anexo: entrevista com José Galdino Pereira**, p. 195)

As pesquisas destes autores auxiliam na compreensão do entrecruzamento do pesquisador, do militante e do docente na busca de uma formação profissional. Experiências de trabalho militante como as de Fausto Antônio⁸⁰, como coordenador da Coordenadoria Especial de Promoção da Igualdade Racial (CEPIR) e na proposição e organização do projeto “Capoeira na Escola”⁸¹ como um componente da cultura afro-brasileira, e de Pereira, com participação no Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de Campinas, vêm ampliar a percepção das lutas de muitos educadores.

Ações recentes entrelaçadas com lutas e organizações mais antigas adensam a trajetória de organização e militância, bem como a fundamentação teórica desta luta, como ressalta o educador étnico:

A gente pegou o pessoal do CEERT que era um pessoal que era militante, e já era um pessoal qualificado e já tinha organizado aquelas questões raciais. Organizado em forma de curso, em forma de como trabalhar a militância, e enquanto recuperar a história dos militantes. Eles faziam isso muito bem. Coisas do tipo: mas como que você trabalha? Com o que você trabalha? Qual a sua experiência? Eu me lembro que quando eu

⁸⁰ O autor de “Cadernos Negros: Esboço de Análise” (tese de doutorado) e “Carnaval, Identidade Étnico Cultural e Educação Não-Formal” (dissertação de mestrado), atuou também como educador étnico do programa MIPID a partir do ano de 2005. Carlindo Fausto Antônio apresenta novos olhares e fazeres dos movimentos negros no Brasil e, pontualmente, na cidade de Campinas.

⁸¹ “Capoeira na Escola” foi o nome de um projeto amplo e diferenciado para a instituição da Capoeira no projeto pedagógico de cada unidade escolar da Rede Municipal, desde que a própria escola definisse essa atividade como parte de sua programação anual.

encontrei com eles lá no Sindicato dos Eletricitários, eu contei a minha experiência, eu fui falando assim, e o pessoal achou interessante. E depois o pessoal juntou um grupo de pessoas com mais ou menos experiência e depois a questão do MIPID foi fundamental para que o pessoal trouxesse o CEERT, que já havia conhecido esse pessoal e que organizasse isso em curso. (id, p. 189)

No período de 1980 a 1984, ações na Faculdade de Educação já estavam sendo concretizadas, conforme aponta:

Nessa época, nós nos juntamos esses 6, 7 professores e montamos um curso, com o auxílio da Faculdade de Educação, da Diretoria de Ensino, da época. O curso chamava: A Criança Negra e a Educação Formal. Oferecemos aos professores e especialistas de educação, na época, foi um curso muito bem sucedido, o professor Sanfelice coordenou. Por que ele fez o desafio e a gente nos reunia aos sábados pra montar o curso. (id, p. 194)

Paralelamente às instâncias sociais e educacionais, a discussão racial esteve sempre presente no âmbito familiar:

E ao mesmo tempo, essa questão racial, é uma questão que está conosco desde o início. O fato de sermos negros, sempre nos coloca essa questão, sempre a gente teve essa questão. Minha mãe sempre colocava essas coisas, as dificuldades. Meu pai falava dessa dificuldade, do racismo. (id, p. 190)

Mas esta discussão é mais antiga do que se imaginava. Datava de outros tempos, de outros séculos, como é possível notar no discurso de Pereira:

Mas foi importante o mestrado neste sentido. E enquanto alguém no mercado meu tema foi procurar esta questão racial. Comecei, fui trabalhar com o Colégio São Benedito, colégio que foi fundado por negros aqui em Campinas, no início do século XX. Fui tentar fazer uma recuperação histórica do colégio. E pra mim foi fundamental também por que neste processo eu conheci os velhos militantes de Campinas. Aquele pessoal que quando eu vi lá no centro de memória uma exposição sobre o colégio São Benedito, eu fiquei espantado por que a gente discutia o negro e educação como se a coisa fosse uma novidade, como se estivesse começando e vi que os caras no início do século XX tinham criado uma escola, entendeu? (id, p. 195)

O fato é que seriam muitas as instituições a contribuir para a consolidação de Campinas nesta jornada educacional:

Eu fui conversar inclusive com o senhor Benedito Evangelista que era na época procurador dos bens da escola por que a escola tinha parado mais ou menos na década de 1930 e falando pro seu Benedito Evangelista que eu gostaria de estar escrevendo sobre

algo para recuperar a história do colégio São Benedito. Entrevistei depois seu Benedito evangelista, ele me falou que conhecia a Liga Humanitária dos Homens de Cor, falou da Banda dos Homens de Cor, do chamado Machadinho. De instituições que foram criadas dentro de Campinas para o negro. Instituições que as pessoas compraram o terreno montaram coisas. (id, p. 196)

Já não faltam dados, tampouco história de resistências. O pioneirismo é fruto da indignação, da organização, da militância, da formação e do trabalho, aspectos pouco discutidos nos livros didáticos, mas que foram essenciais para construir bases para a efetivação de uma nova proposta de educação que resultou, posteriormente, na organização de um programa de formação de professores aptos a lidar com a temática das relações étnico-raciais.

Não foi uma conquista qualquer⁸²: foi um programa com estrutura e apoio político de uma Secretaria de Educação que assumiu a implementação de um trabalho voltado para a temática étnico-racial, o Programa “Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade”.

Campinas é também reconhecida internacionalmente como polo gerador de inovações tecnológicas, científicas e educacionais, além de apresentar alto índice de desenvolvimento humano. Tudo isso contrastando com um elevado indicador de desigualdade social.

A abrangência de tais características justifica cada vez mais a necessidade de compreensão do preconceito e do racismo na produção das desigualdades étnico-raciais e da necessidade de organização dos negros para seu enfrentamento.

Todos estes fatores refletirão inevitavelmente na estruturação do curso *Educar para a Igualdade Racial*, trazendo a mobilização para o questionamento das questões étnico-raciais. Se, por um lado, as organizações do curso e do programa demonstravam uma mobilização dos negros, por outro lado a “história oficial” não refletia tal mobilização.

Campinas é descrita desta forma no site Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

Aberto o Caminho dos Goiases, no governo de D. Rodrigo Cesar de Menezes, na década de 1721/30 instalou-se, logo a seguir, entre Jundiá e Mogi-Mirim, um pouso para descanso dos tropeiros, que rumavam para ou retornavam de Goiás ou Cuiabá. A aparagem, no Distrito de Jundiá, da qual distava cerca de 10 léguas, ficou sendo conhecida como "Campinas do Mato Grosso" em razão da existência de três "campinhos" em meio a densa mata. As terras devolutas da coroa passaram então a ser solicitadas,

⁸² Esta dissertação de mestrado tem por objetivo registrar a memória do programa e suas contribuições para o avanço da luta étnico-racial. Neste momento faço apenas uma referência ao programa MIPID.

datando de 1728 a concessão da primeira sesmaria, confirmada em 15 de novembro de 1732. O povoamento da região campineira iniciou-se a partir de 1739, com a chegada de Barreto Leme e sua gente, formando-se um bairro rural. Em 1767, ao ser feito o primeiro recenseamento, por ordem do Governador da capitânia de São Paulo, capitão General D. Luís Antônio de Souza Botelho Mourão. Morgado de Mateus acusava esse bairro a existência de algumas famílias que viviam, quase todas, da lavoura.

Tudo parecia ter ocorrido na mais tranquila ordem cronológica, e quase sem atuação das pessoas da região. Nenhum conflito, nenhuma reivindicação ou mobilização fez parte desta descrição da cidade. José Galdino Pereira, entretanto, destaca as contradições:

Essa já vem de longo tempo, de um aprendizado de longo tempo. E é isso que a gente coloca. Por exemplo, quando a gente entrou na educação a minha primeira ideia, quando eu pensei em me tornar professor, ainda naquelas coisas, onde estava àquela questão da ditadura militar, e eu pensava muito nessa militância, já era uma militância política na época, e trabalhar com a história do Brasil, por que me incentivava trabalhar essa questão da História do Brasil, de pensar um Brasil diferente, do que aquele Brasil da ditadura militar. (v. anexo: entrevista com José Galdino Pereira)

Era preciso procurar em cada fato as dinâmicas que o determinaram, quais seus personagens e como os conflitos possibilitaram avanços para a população negra naquela época, além de como poderiam ter influenciado os dias atuais.

Acho que quando, na década de 70/80, quando começou aquele negócio do movimento negro unificado e os movimentos negros e então a gente começou a encontrar esse pessoal que veio. Lembro-me que ainda havia um pessoal do grupo evolução, que era TC, Lumumba, que foi o pessoal aqui, que começou a discutir essas questões raciais. Não eram os únicos em termos de Brasil, mas em Campinas me lembro deles. (id, p. 190)

Sem conflitos ou contradições, apenas fatos pontuados e descritos de forma estanque e indiferente aos sujeitos envolvidos, não seria possível entender o que de fato modificou a história e gerou ações como a institucionalização de um programa de formação de professores aptos a lidar com a temática étnico-racial em pleno ano de 2011. José Galdino assim considera:

Depois quando eu fui pra escola, depois que eu me formei, eu tinha muito como propósito trabalhar estas questões em sala de aula. Comecei a ler muito, aquilo que as pessoas já começavam a formular em termos de proposta de educação. De pensar em negro e educação. Até por ser mais velho, eu acompanhei o movimento dos Estados Unidos, aquela época do Black is Beautiful, negro é lindo, aquela recuperação do negro, recuperação da África, enquanto referencia do negro. Então, muito como curioso, muito

ainda de ouvir, lendo essas coisas. Mas depois com o período de 80 que eu entrei mesmo pra estudar e depois, a partir de 84, quando eu entrei pra trabalhar, então minimamente, a gente trabalhava isso. (id, p. 191)

A compreensão dos fatores que interferiram na história ajuda a buscar novas formas de organização, confere novo fôlego às discussões e à reorganização dos conceitos relacionados ao estigma da escravidão e do racismo, de forma que desconhecimento desses fatores representa uma barreira para a concepção real da história e da luta da população negra na região de Campinas e no país, o que inviabilizaria a continuidade de ações como o Programa MIPID.

Entrevistei depois seu Benedito Evangelista, ele me falou que conhecia a Liga Humanitária dos Homens de Cor, falou da Banda dos Homens de Cor, do chamado Machadinho. De instituições que foram criadas dentro de Campinas para o negro. Instituições que as pessoas compraram o terreno montaram coisas. Pra mim assim em termos de militância foi e é muito importante de saber do trabalho de outras pessoas. A gente sabia assim em nível de Brasil, Correia Leite, Abdias Nascimento, Ruth de Souza, Pitanga no cinema trabalhando com essa questão. Mas ter muito próximo da gente assim dentro da nossa realidade de Campinas. E fui descobrir coisas mais importantes. Campinas em muitos momentos foi pioneira nesta questão. E desse jeito que eu me sinto. E me sentia assim dentro do curso do MIPID que o MIPID criou. (id, p. 195)

Algumas formas de organização negra que se fazem presentes ao longo dessa história são assim comentadas por Fausto Antônio:

Desde as décadas iniciais do século XX, quando de forma mais sistemática e assumida, os escritores negros passaram a buscar meios para apresentar o negro no teatro e na literatura, enfrentando assim o desafio da invisibilidade negra no passado. Aliás, invisibilidade e estereótipos constituíram-se em barreiras quase intransponíveis. (ANTÔNIO, Carlindo Fausto, 1997, p.13)

Na busca por representações dos negros nos diversos espaços sociais e culturais de forma que fossem rompidas as barreiras racistas da época, é possível destacar as realizações do Teatro Experimental do Negro:

Contudo, esse desafio foi, nas ações do Teatro Experimental do Negro, 1944, no Teatro Popular Solano Trindade, 1950, nas obras de alguns escritores e poetas, dentre eles Solano Trindade, e na ação da imprensa negra, enfrentado de forma a possibilitar um acúmulo que vem se expandido. Questões postas por esses movimentos, notadamente no teatro e literatura, foram introduzidas no cenário literário nacional, possibilitando a descoberta de fontes referentes à negrura nas artes e perspectivas analíticas, em

particular, a perspectiva que enfoca literatura (teatro) e projeto identitários negros. (ANTÔNIO, 2005, p.13).

E, na busca por encontrar e possibilitar formas de organização política para o combate ao racismo e à invisibilidade da população negra, o autor destaca a importância do atual Movimento Negro Unificado (MNU), e de outras organizações da década de 1970 e 80:

Outro fato histórico relevante prende-se à retomada, a partir da criação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, no ano de 1978, da luta pela superação das desigualdades raciais. Nesse aspecto, a produção da série é peça fundamental da tríade constituída, na sua base, pelo Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial - MNUCDR - 1978 que até 1982 foi uma Frente de Organizações Negras e o principal veículo nacional de conscientização antirracismo e o Festival Comunitário Negro Zumbi - FECONEZU - 1978 que, na tríade, sintetizava as principais intervenções do Movimento Negro de Expressão Cultural. (ANTÔNIO, 2005, p.15).

Fausto Antônio elenca ainda alguns dados sobre entidades negras surgidas na cidade de Campinas:

- A Flor da Mocidade foi criada antes do fim do trabalho escravo e chegou até 1920.
- Filhas de Averno, de 1888 a 1895.
- A Sociedade Luiz Gama nasce nos dias que antecederam ao dia 13 de maio de 1888 e tinha como proposta básica criar um colégio e cuidar nos cursos noturnos, da educação de adultos trabalhadores e, nos cursos diurnos, do ensino para jovens. Existe até meados dos anos 90 do século XIX.
- A Sociedade 13 de maio, foi fundada, logo após a abolição da escravatura, resiste toda década de 1890. A sede desta entidade ficava na Rua Francisco Glicério e o seu caráter era recreativo, cultural e beneficente.
- Violeta e Estrela do Oeste existiram apenas no ano de 1895.
- Sociedade Beneficente Isabel a Redentora, fundada em 03 de setembro de 1899 com a finalidade de “auxílio mútuo, auxílio pecuniário por moléstia, desastre ou velhice, auxílio funeral, luto de família, e doação a órfãos de associados”.
- Sociedade Dançante Familiar União da Juventude, fundada em 1901, congregava várias atividades culturais e de lazer; danças, esportes, reuniões sociais, políticas, palestras, cursos, excursões. Em 1919, a União é cumprimentada pela Prefeitura, pela campanha no combate à gripe espanhola.
- A Federação Paulista dos Homens de Cor, fundada em 1902, foi mais representativa.

- O Centro Recreativo Dramático Familiar 13 de Maio foi fundado em 1909. Exerceu importância na organização das comemorações do dia 13 de maio e na realização de festas dançantes.
- Filhos do Progresso tem como data de fundação o ano de 1918. Foi também uma entidade dançante.
- Sociedade elite, conforme noticiado em jornal no dia 15/05/1912 pelo jornal Comercio de Campinas.
- A Liga Humanitária dos Homens de Cor foi fundada em 1915. Nos documentos da entidade no exercício de 1915 – 1916 consta detalhado relatório até 31/11/1916. (ANTÔNIO, 1997, p. 86-87)

Percebe-se neste processo uma tentativa de organização em diferentes agremiações para o rompimento com estigmas e preconceitos, além da busca por uma ajuda mútua através da constituição de entidades e associações.

2.3. O Programa MIPID



Figura 15 : Educadores étnicos participam de encontro de formação no CEERT – SP⁸³.

⁸³ Na foto estão Sueli Gonçalves, Cleonice, Wilson, Denise, Sandra Amara, Noêmia Garrido e Kátia Eugênio.

É preciso que se construa um modelo de educação que respeite a tradição deste povo, que observe sua cultura e a relacione com as práticas educativas existentes. Nos últimos oito anos, temos vivenciado junto ao serviço público uma relação bastante complexa no que se refere ao encaminhamento desta questão do currículo. É neste ponto que entendemos ser também relevante fazer algumas considerações do papel do estado perante as reivindicações da comunidade negra. (NEVES, Yasmim Poltrinieri, 2002, p.16)

A partir da escolha do nome MIPID, buscarei compor uma apresentação deste programa para formação de professores da Secretaria Municipal de Educação nas palavras da professora Sueli Aparecida Gonçalves:

Nós temos algumas brincadeiras, por que o nome, o que a gente pensava e o que a gente queria. Tem que ser um nome que minimamente dê conta de quando pensar o que nós queremos, o nome por si só já deveria dar conta. E aí nós fizemos toda uma discussão: o que é um nome? Por que o nome? Como quando você pensa numa criança. Muitas vezes, antes disso a gente viajando. Lembro-me perfeitamente, nós viajamos no sentido... Bom, eu quero esse filho, ele tem que ser lindo, bonito e maravilhoso, ele tem que ter um nome sonoro. Então nós ficamos um dia, no antigo CEFORMA – Centro de Formação, um dia num grupo bem menor. Escrevendo nomes, propondo nomes, e nomes e nomes, até que conseguimos chegar à Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade. Memória por que estávamos trabalhando com as nossas memórias, de vida, de conhecimento, de família, profissional e as nossas memórias. (v. anexo: em entrevista com Sueli Aparecida Gonçalves, p. 153 e 154)

Vê-se que surgia, então, uma nova proposta para o trabalho da questão das relações étnico-raciais. Campinas passava a contar com um programa pioneiro para a formação de professores, o Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade, cuja institucionalização representou um novo marco nessas discussões.

[...] e nós construímos então a ideia de ter um programa. O que nós faríamos? Tinha que dar destaque, onde? O projeto, o projeto é muito pouco. O projeto é uma coisa pontual. Terminou... Acabou. Vamos pensar num programa, então começamos a construir esse programa, começamos a discutir com alguns professores, começamos a visitar as escolas e fomos criando um círculo. (v. anexo: em entrevista com Lucinéia Micaela Crispim, p. 56)

Todo o conhecimento a respeito da temática étnico-racial passava a ter um espaço institucional para seu estudo, além de começar a compor o trabalho pedagógico da Rede

Municipal de Ensino. O cotidiano da escola tornou-se afinal um ponto importante no reconhecimento de possibilidades de discussão desta temática.

Na função de “Educadores Étnicos” estavam os profissionais que viabilizariam este processo de formação e discussão com os demais profissionais da Secretaria da Educação. Mas este conceito de profissional não era inédito, como aponta José Galdino:

Eu fiquei espantado porque a gente discutia o negro e educação como se a coisa fosse uma novidade, como se estivesse começando e vi que os caras no início do século XX tinham criado uma escola, entendeu? (v. anexo: entrevista com José Galdino Pereira, p. 195)

Os educadores étnicos passariam então a assumir a responsabilidade na organização de cursos e encontros de formação nas escolas da Rede Municipal, de grupos de trabalho e de uma biblioteca étnica. Além disso, procurariam estreitar o diálogo com os movimentos sociais e divulgariam na rede qualquer acontecimento em torno da temática étnico-racial (como fóruns, congressos e seminários).

Eu posso dizer que o educador étnico, foi algo que assim, foi um movimento que veio tentar mudar algumas das estruturas que estavam instaladas. Ele além de causar impacto, seria uma faca de dois gumes, ele causava ao mesmo tempo satisfação, como ele causava angústia e sofrimento. Porque angústia e sofrimento? Por que nem sempre o que você aprendia que você debatia você poderia colocar dentro da tua unidade. (v. anexo: entrevista com Antônio Lopes Macedo)

O MIPID resulta de uma longa luta histórica dos movimentos negros na cidade de Campinas. É, portanto, uma confluência de fatores, muitos deles envolvendo a eleição em 2001 do prefeito Antônio da Costa Santos, o Toninho, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), que colaboram para a sua institucionalização.

Fazíamos o debate pra estarmos sempre na linha da esquerda. Porque a esquerda era a que mais aproximava da nossa luta, mas não que também eles dessem conta. Então no MNU nós aprendemos a discutir o que era raça e classe... (v. anexo: entrevista com Lucinéia Micaela Crispim, p. 50)

Havia também uma aproximação entre os movimentos negros e vereadores que assumiam mais estritamente os diálogos a respeito das questões étnico-raciais:

Quando eu cheguei ao mandato do Tião (vereador Sebastião Arcanjo), o Tião quando ele se elegeu, ele numa reunião do movimento negro, o Tião foi, era um coletivo. Um coletivo antirracismo. Era alguma coisa assim. Agora não me lembro exatamente o nome, mais era um coletivo antirracismo. Esse coletivo discutia as políticas. Foi quando a gente conseguiu eleger o Tiãozinho. Tião na Campanha dele se propôs a fazer pauta das questões étnico-raciais. De fazer no mandato dele uma, frente para discutir as questões raciais, porém o Tião era uma pessoa de partido. Eu entro para o mandato, nessa transição pra ir construindo a lei municipal que é a nove sete, sete, sete, que se dispõe a discutir a história do negro. (id, p. 48)

Neste período percebe-se a forte participação política dos movimentos negros da cidade em torno da eleição de Toninho:

Quando a gente vem pra esse partido de esquerda, pra um governo de esquerda. Certo que eu já estava afiliada ao PT, eu filiei ainda jovem. Mas quando a gente senta com o Toninho, que na época era candidato. O candidato a prefeito amarrou algumas coisas. Toninho foi conversar com o Movimento Negro lá na Sinergia. (id, p. 52)

E são evidentes os inúmeros compromissos de campanha assumidos com o Movimento Negro da cidade:

Nós colocávamos pro Toninho um seguinte: queremos ter representante na educação, na cultura, na saúde, na época pleiteávamos uma secretaria. Uma secretaria que tivesse recorte étnico-racial e uma pessoa no gabinete do Toninho, pra ligar com todas as políticas. Bom, fizemos uma reflexão, um seminário, muito debate. Avançamos, avançamos e chegamos à conclusão que uma secretaria pra nós que estávamos entrando no governo era grande. Então recuamos pra uma coordenadoria. (id, p. 53)

Compromissos e avanços também são destacados pelo professor José Galdino Pereira:

A importância da administração do PT naquele momento foi incorporar esse trabalho. Oficializar este tema dentro da rede. Começar a tratar essa questão racial. Começar a criar, abrir um espaço enorme do jeito que abriu trazer pessoas qualificadas pra trabalhar e trazer as pessoas da rede. (José Galdino Pereira, p. 195)

A criação do Programa MIPID resulta dos estudos e trabalhos realizados no curso *Educar para a Igualdade Racial*, ministrado no Solar das Andorinhas. Por ter sido o curso o desencadeador da construção do programa, é possível que em alguns momentos os dois possam ser confundidos em termos de descrição.

Por ter participado de todo o processo, iniciado no curso *Educar para a Igualdade Racial* em 2003, e finalizado em setembro de 2007, época da determinação do retorno de todos os profissionais do programa para suas respectivas salas de aula, este relato traz o olhar de quem viveu a experiência de ser um educador étnico do início ao fim do programa.

Foi possível experimentar as primeiras ações, o auge do programa e o início de sua desconstrução, de forma que o processo de formação e política nacional em relação às questões étnico-raciais fosse mais bem compreendido. De certa forma, pode-se falar do MIPID e do curso “Educar para Igualdade Racial” como uma única proposta, complementar em suas etapas, de formação dos educadores da Rede Municipal.

O programa tem publicação no Diário Oficial em 2004, conforme a Resolução SME/FUMEC nº 03/2004⁸⁴. Para elucidar a sua cronologia, apresento aqui um trecho da entrevista com Sueli Aparecida Gonçalves (v. anexo, p. 152):

Pra falar como surgiu o MIPID, a gente precisa primeiro fazer um passeio, pelo ano de 2000, ou se pensarmos um pouco mais, buscar na legislação existente no município de Campinas, que é anterior a criação do MIPID. No caso uma legislação, minimamente de 1998, em que trazia no seu bojo, a obrigatoriedade do currículo escolar. É uma lei do Sebastião Arcanjo, vereador na época em Campinas. A lei existia, porém até então poucos a conheciam. Então, somente um grupo, de professores engajados com a temática e conhecedor da legislação é quem aplicava, na sua sala de aula. A partir do ano de 2000, com a mudança de governo, esse governo que até então, ele assume o poder, e traz algo importante, que é um eixo, na sua proposta de trabalho: Singularidade, Participação Dinâmica e Inclusão Radical. E com isso, também vieram fazer parte desse trabalho, alguns assessores comprometidos com a temática. Dentre eles a gente pode destacar a Lucy Crispim, que [...] passa a ser Assessora de Políticas Públicas para Promoção da Igualdade Racial na Secretaria Municipal de Educação. Em 2001, a Secretaria Municipal de Educação na figura da secretaria então professora Corinta Geraldi, possibilita constituir um grupo de trabalho, um GT, que tinha objetivo tratar e discutir a temática, as políticas e as demandas públicas, para a população de Campinas. E logo a seguir, foi feito o segundo, Congresso Municipal de Educação, em que se traçaram algumas políticas, algumas demandas para tratar a temática. Com isso o grupo instituído, em 2002, [...] é viabilizado, [...] na rede o curso de formação *Educar para a Igualdade Racial*. [...] curso acontece em 2003. *Educar para a Igualdade Racial*, que teve uma participação de um grupo de 45 a 48 educadores, ele foi realizado, pelo CEERT - Centro de Estudos e Relações de Trabalho e Desigualdades e aconteceu no Solar das Andorinhas.

⁸⁴ Institui diretrizes para a criação do Programa “Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade” na Rede Municipal de Ensino de Campinas

O curso *Educar para a Igualdade Racial* possibilita, com a orientação inicial do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), a sistematização e viabilização de um trabalho com a temática étnico-racial, como aponta José Galdino:

Foi importante, a palavra que eu procurava antes era sistematizar. O CEERT fez isso. Conseguiram sistematizar e eu acho que a gente avançou muito nesta questão. Porque foi uma ferramenta importante. (v. anexo: entrevista com José Galdino Pereira, p. 196)

Nesta busca por sistematizar o trabalho sobre relações étnico-raciais, é necessário o estabelecimento de algumas diretrizes. A seguir, duas leituras possíveis de como este processo estava ocorrendo, ou seja, o que estava “Escrito” e o que foi “Dito e o Feito”⁸⁵, conforme apontado pelos educadores entrevistados.

A aproximação de tais aspectos (escrito, dito e feito), efetivamente, abordava a questão da coerência apontada por Paulo Freire ao afirmar que é determinante nesta virtude a “diminuição da distância, entre o que se pensa, o que se diz e o que se faz” (FREIRE, Paulo, 2000, p.41). Porém, ainda é possível levantar algumas contradições no processo, o que justifica a permanente procura pela melhora de cada um destes aspectos.

Escrito no Diário Oficial

- Propiciar ações para que a escola compreenda a diversidade étnico-cultural em seu interior;
- Incluir no Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais eixos norteadores de atendimento à diversidade existente no cotidiano escolar.

Dito e feito pelos Educadores

- Alguns livros mesmo de português, a gente via as figuras, o texto que era relacionado aos negros, como trazia muitas questões. Que não tinha uma história ativa. O negro desvalorizado de fato. Era apenas menino de rua, eram trombadinha, essas coisas todas que era de fato que trazia. Então a gente trabalhava essa questão, trabalhava textos jornalísticos, trabalhava mesmo, na questão do ECA. (v. anexo: entrevista com Antônio Lopes Macedo, p.6)
- As escolas se abrindo, percebendo o racismo. Alguns professores percebendo onde de fato o preconceito estava instalado. Assim mesmo, até mesmo sem sequer perceber que eles cometiam erros em relação ao preconceito. Não só os

⁸⁵ Expressão título do livro “O Escrito, o Dito e o Feito - Educação e Partidos Políticos” (1994), de Regina Vinhaes Gracindo, onde a autora apresenta um estudo sobre o tema.

professores brancos, como também professores negros. Como também e até mesmo eu. Como a gente repetia as coisas, que já estavam instaladas e a gente não enxergava por esse outro lado, por esse ângulo. Então a formação foi muito interessante e o movimento da rede em querer trabalhar, em querer mostrar, em querer modificar. (id, p.9)

Escrito no Diário Oficial

- Intensificar as reflexões no âmbito escolar com relação à diversidade humana e a pluralidade cultural;
- Socializar os trabalhos desenvolvidos pelas Unidades Escolares; Compartilhamento da responsabilidade;
- Fomentar a implementação de normas práticas e projetos pedagógicos destinados a evitar os índices de evasão escolar do alunado negro e não negro.

Dito e feito pelos educadores

- E me chamou a atenção que nesse momento ela falou olha tudo bem, vocês elencaram vários assuntos, mas a questão do negro ninguém citou. Essa questão era até uma bandeira de luta do partido PT para a eleição. Tratar sobre a questão da negritude. Eu me deparei e eu enquanto professora atuante na rede municipal, não tinha elencado essa situação. Eu era professora. A rede municipal geralmente é na periferia, você pode falar assim que eu era mais periferia ainda eu era lá do Barrachet, lá no Jardim Florense II. Que é um bairro de ocupação, era uma estrutura precária e muitos negros. Acho que 80% negros, da população educacional eram negros. E eu não elenquei. Foi como se eu tivesse levado uma tapa na cara. (v. anexo: entrevista com Kátia Maria Eugênio, p. 26)
- Então, aquela coisa da militância. E uma coisa que meu amigo, muito querido, o Silvio Humberto, ele é da Bahia, que ele fundou a Stive Biko, um cursinho pré-vestibular. Assim graças ao Sílvia que nós quando abrimos a Antônio Cesarino agente sempre falava: “Se você não faz parte da solução ou você faz parte do outro lado”. Não dá pra ficar em cima do muro. E como a rede tinha uma política educacional voltada para essa questão e tinha a lei 10639/03 que estava recentemente saída do forno. Eu falei a faca e o queijo. Eu tenho que tomar uma postura, então não dá para você ter a bagagem de conhecimentos que você tem todo esse arsenal de conhecimento e você ficar armazenado para você. Você precisa fazer alguma coisa com ele. Por isso que eu fui participar do processo. Na tentativa de fazer a diferença. (id, p. 27)

Escrito no Diário Oficial

- Maior cuidado ao se relacionar com alunas e alunos considerando, dentre outras aspectos, as questões étnico-raciais;
- Constituir um acervo diversificado para registro da memória, pesquisa e produção realizada nos diversos espaços formativos, relatos de experiências e acervo literários específicos, viabilizando aos educadores/ pesquisadores subsídios para o desenvolvimento de sua prática pedagógica;

- Consolidar e institucionalizar a atual política educacional de promoção da igualdade racial.

Dito e feito pelos educadores

- A coordenadora gostava da minha forma de atuar, eu era muito dinâmica com as crianças. E ela colocava os negros na minha sala. Vários na minha sala. Minha sala era um reduto de África. E mesmo aqueles alunos, que estudavam em outro período, mesmo assim ela (a diretora) dizia: Minha filha, você não pode vir a tarde dá reforço pra eles, que assim eles ficam com você eles ficam quietinhos. E aí então a fama de que ou eu era muito exigente ou então eu não os levava a sério porque eu conseguia trabalhar com os infelizes. (v. anexo: entrevista com Lucinéia Micaela Crispim, p.44)
- O que era? Na época, 1992, 93 a gente não tinha habilidade pra dizer que isso era racismo, a gente dizia que enquanto movimento, enquanto o professor dentro da sala de aula, pouquíssimos professores negros assumiam a questão do racismo. Ser negro era correr o risco de fato de você se isolar na sala dos professores, você se posicionar enquanto negra já estava dado que na sala de professores você ia ficar sem grupo. (id)

Escrito no Diário Oficial

- Superar os indicadores de desigualdades raciais no sistema de ensino municipal;
- Construir e normatizar procedimentos e práticas capazes de assegurar a institucionalização e sustentabilidade da política de promoção da igualdade; Investir na formação de educadores, gestores e educandos dos diferentes segmentos (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA);

Dito e feito pelos educadores

- Na verdade, na minha visão eu vejo assim, a Educação Social é aquilo que está fora da escola mais ela é trazida para dentro escola, ela tem que ser caminhar junto porque se a gente está com um monte de problema, conflitos, contradições na escola. (v. anexo: entrevista com Noêmia de Carvalho Garrido, p. 87)
- Inclusão é você trazer. Você não deixar passar batido, é você trabalhar bem, na escola, por exemplo. [...] a gente vem tratando ao longo dos anos tudo que eu tenho que saber sobre determinado conteúdo e esse conteúdo eu tenho que dá conta dele, e eu esqueço que esse aluno é uma pessoa que está atuando nessa sociedade preconceituosa, que está acontecendo um monte de coisa pra fora deste espaço, do muro da escola e a gente não consegue enxergar e deixa isso pra depois ou é problema lá de fora, aqui nós vamos só ensinar a lê e escrever e acabou. (id, p. 92)

Escrito no Diário Oficial

- Constituição do grupo de Educadores Étnicos (Professores de Referência) por NAED (Núcleo de Ações Educativas Descentralizadas);
- Curso *Educar para a Igualdade Racial* para educadores da Rede Municipal de Campinas;
- Oficinas de Sensibilização e Fabricação de Bonecas Étnicas;

Dito e feito pelos educadores

- Fui construindo um acervo pessoal. Possibilitar saber o que estava lá ha mais tempo. [...] O que fortaleceu muito foi às reuniões dos educadores. Correr atrás era o lema e isso contribuía para poder nos estabelecer. Hoje quando eu dou uma aula no EJA eu sei do que estou falando. E as reuniões possibilitavam esta aprendizagem. (v. anexo: Ozeni Dias Lucas, p. 116)
- Teve uma época que eu me senti ate uma vendedora, tinha que fazer o convencimento. O Galdino foi uma pessoa que muito contribuiu, teve escola que foi mais tranquilo. A escola tem muito do administrativo. Eu investia neste produto por que ele valia à pena. Depois da primeira reunião muitas escolas e professores queriam e faziam muitos convites. (id)

Escrito no Diário Oficial

- Formação continuada nas Unidades Escolares da Rede Municipal com a temática étnico-racial;
- Curso de Formação para Gestores com a temática étnico-racial;
- Compra de bonecas industrializadas étnicas;

Dito e feito pelos educadores:

- Cada um confeccionava as bonecas, que era aquela questão de colocar a sua identidade na boneca que estava construindo. Depois levava pra escola, pra apresentar para as crianças, pra trabalhar com as crianças, e a partir daí foram surgindo do trabalhar no caderno. (v. anexo: entrevista com Sandra Amara de Paula, p.124)
- Como era dentro da família? Por que havia caso, por exemplo, assim, eu lembro que criança na sala brincava, adorava boneca, aí quando ela levava pra casa, que apresentava pros pais, [...] quando volta a mãe falou que a criança ficou com medo da boneca. É. Ela convivia com a boneca na sala. Aí falou que em casa ela ficou com medo, ela falou assim: “Ah que meu filho ficou com medo da boneca eu peguei e pus num saquinho e guardei lá em cima do guarda-roupa e peguei no outro dia pra devolver pra criança ir pra escola?”. Medo da criança? Aí eu pressionou. Fica uma incógnita. (id, p. 126)

Escrito no Diário Oficial

- Elaboração dos instrumentos para definir indicadores metodológicos para a inclusão e análise das práticas pedagógicas em parceria com o CEERT;
- Aplicação do instrumento nas Unidades Escolares;

Dito e feito pelos educadores

- Na época, tinha um programa, que funcionava já alguns anos, o Programa de Orientação Sexual, e ele o Helinton, era participante do programa, ele fala olha, nós temos a possibilidade de pensar num programa, que têm diretrizes, tem os objetivos pra rede, e que trabalhe com a temática de uma forma sistematizada. Então nós começamos ali a organizar um grupo menor, quando eu chamo num grupo menor é em torno de 10 ou 11 pessoas. Dessas 11 pessoas, ao final nós ficamos para escrever as diretrizes, ficamos em quatro ou cinco pessoas. Que pensou, discutiu. Muito do que tem das diretrizes do MIPID, é um espelho do programa Orientação Sexual, isso é importante também por que ele já existia, dava certo, deu certo, serviu de modelo para o Brasil. Então vamos pegar as coisas boas, que é da rede e é pra rede. (v. anexo: entrevista com Sueli Aparecida Gonçalves, p. 153)
- Então nós começamos esse trabalho de criação do MIPID, que ele é efetivamente publicado no ano de 2004, se não me falha a memória, como diretriz. Tem a diretriz do programa e a partir daí, você pensa tudo bem, tem um programa e aí? O que eu faço com isso? Eu preciso de um mínimo de pessoas que possam discutir a temática. Na rede tem pessoas? Temos pessoas sim, com condições teóricas, para discutir, e o importante é isso. Tem pessoas para discutir, pessoas com uma teoria, que dá condições, para discutir esta temática. (id)

Escrito no Diário Oficial

- Projeto Institucionalização da Política Educacional de Promoção da Igualdade Racial no Município de Campinas (encaminhado para o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação);
- Projeto em parceria com o CEERT *Educar para a Igualdade Racial*: indicadores e metodologias de implementação de políticas públicas educacionais de promoção da igualdade racial;

Dito e feito pelos educadores

- É quando você começou a falar sobre o MIPID, tentando resgatar a memória do programa eu fiquei lembrando quando nós começamos a discutir isso na Secretaria de Educação. Tinha um propósito da secretaria, era proposta da secretaria, discutir relações raciais dentro da educação. Era um ponto de discussão. Ponto que considero ponto positivo. Havia uma intencionalidade de se fazer algo. Como a gente ia fazer a gente não sabia, e uma boa parte da equipe não sabia e nem queria saber. Muitas vezes as coisas entram num plano de

governo, mas entram por que tem que entrar, quase que como obrigatoriamente, mas não que todo grupo esteja convencido, que aquele seja o caminho. Que aquilo tem que ser tratado. (v. anexo: entrevista com Verônica Rodrigues Viana, p. 168)

- Mas eu era militante do movimento negro e tinha essa questão bem aflorada no meu trabalho. E nós começamos a discutir como que a gente montaria alguma proposta de trabalho para a secretaria de educação sobre o tema. No primeiro ano de governo, que foi em 2001, nós não conseguimos caminhar muito, eu cheguei lá na secretaria já era setembro, e até a gente conseguir construir alguma coisa, uma proposta, me enquadrar já era janeiro. (id)

Escrito no Diário Oficial

- Fomento de Grupos de Formação regionalizados por NAED com a temática étnico-racial;

Dito e feito pelos educadores

- Então o que eu vejo do pessoal do CEERT. Por que a gente por muito tempo foi militante, e acho que isso você consegue compreender bem, hoje em dia. Por que uma coisa é a gente ser militante, vai muito espontâneo para as coisas. (v. anexo: entrevista com José Galdino Pereira, p. 189)
- A gente pegou o pessoal do CEERT que era um pessoal que era militante, e já era um pessoal qualificado e já tinha organizado aquelas questões raciais. Organizado em forma de curso, em forma de como trabalhar a militância, e enquanto recuperar a história dos militantes. Trouxe aquele pessoal do Rio de Janeiro da Universidade Cândido Mendes, um pessoal qualificado que deu vários cursos pra gente. Trouxe gente muito boa e esse pessoal do CEERT que nos levou lá naquela experiência do Solar das Andorinhas, no curso Educar para a Igualdade Racial, em vários momentos e foi conversando no nível da militância a gente pode trocar muito com eles, com as pessoas e aprender muito. E teve tempo de trabalho, o que a militância se fosse de uma forma isolada não daria, que é esse tempo pedagógico, para você ver essas questões, colocar de forma pedagógica, fazer a discussão, aprender como que se aborda, levantar pedagogicamente essas discussões. Isso eu acho que foi fundamental. (id)

Escrito no Diário Oficial

- Organização de Oficinas de Sensibilização e Fabricação de Bonecas Étnicas de Pano;
- Viabilização do projeto “A Escola vai ao Teatro” – Apresentação da peça “Menina Bonita do Laço de Fita”, baseada no conto de Ana Maria Machado.

Dito e feito pelos educadores:

- Eu passei a perceber como orientadora e como professora eu também percebi.

Como orientadora eu tinha que observar a relação dos professores em sala de aula. Eu comecei a perceber como é que funcionava. Como é que as crianças negras e os pobres ficavam mais no abandono. Eu fui percebendo isso.

E como diretora eu percebi na própria pele. Como eles falavam, quando eu cheguei aqui. Eu não entendia porque era difícil eles aceitarem, o meu trabalho, que eu fazia muito bem feito. Eu não entendi o que estava acontecendo. Eu não entendia isso. Ai depois nas falas eu fui percebendo que eles falavam assim: “Lugar de negro (não falavam com todas as palavras) é na periferia”. Não podia ser numa escola de centro. Então eu fui percebendo. Então eu falei se estão fazendo isso comigo. O que eles não estão fazendo com as crianças? (v. anexo: entrevista com Marili Aparecida Tomaz, p. 206)

- De aluno, professor, diretor. Por que não é só com o aluno. Envolve a todos. Preconceito atinge todos. Atinge as crianças, atinge os profissionais, o diretor, o funcionário da limpeza, atinge todo mundo. Não escapa ninguém. Ele é silencioso e dolorido. E com as crianças é pior. Por que ele viu colocando, seu lugar é ali. Pra gente é também duro, para o diretor, pro professor, pro vice-diretor. Nos níveis mais altos eles dizem, seu lugar não é ai, seu lugar é lá. (id)

Escrito no Diário Oficial

- Viabilização da II Exposição “Valorizando a Promoção da Igualdade Racial: Experiências Estudantis no Município de Campinas”;

Dito e Feito pelos Educadores

- Agora quanto aos gestores. Como é que nós sentimos. Eu como gestor e, além disso, como gestor negro, para mim essa experiência foi muito positiva a entrada do MIPID, o trabalho que foi desenvolvido até para a gente poder enfrentar a situação de uma forma mais assim embasada, com teoria. Não somente com base no senso comum. Isso tanto para nós gestores, quanto para os professores. Por que geralmente quando a gente coloca a questão de forma não fundamentada, quer dizer, de forma fundamentada a gente já tem dificuldade e sem fundamentação pior. Então foi muito bem vindo esse trabalho junto aos gestores. (v. anexo: entrevista com Thiago Martins Dias, p. 212)
- Até por que como você sabe, o problema do preconceito, da discriminação, ele também vai evoluindo nas formas de discriminação. Quando a gente fala aqui há uma discriminação velada, mas há também uma evolução, vai evoluindo. Então nessa evolução também precisa de estudo permanente para criar estratégias de combate. Por que você precisa criar estratégias, a gente tem que ter estratégias, e assim como vão aparecendo estratégias de aperfeiçoamento da discriminação e do preconceito, a gente também tem que criar estratégias de enfrentamento. Por isso que eu acho que tem que ser uma coisa permanente. Não tem um determinado tempo. Não tem como dizer assim: olha vamos fazer um curso e pronto. A gente pode até fazer o curso com um prazo determinado, depois a gente tem que continuar com outros cursos, tem que ser permanente essa formação no meu entendimento. (id)

2.4. O que fazíamos no MIPID?

- 1º. Relatos DE EXPERIÊNCIA DOS EDUCADORES QUE PARTICIPAR
- 2º. Prêmio EDUCAM PARA A IGUALDADE 2004



Figura 16– Relatos e políticas sobre as questões étnicas da cidade de Campinas⁸⁶

O que é preciso é que os negros queiram ser a nação brasileira. (Milton Santos)

O nosso de desafio era inventar. Inventar pedagogias étnico-raciais. Tudo era pretexto para que fizéssemos algo que contemplasse a diversidade e a inclusão de História Africana e Afro-Brasileira no currículo das instituições de ensino. Pensávamos e procurávamos brechas para a questão étnica no cotidiano escolar. As resistências deveriam ser quebradas, como aponta Sandra Amara de Paula:

A resistência era mais com o pai. Então quer dizer, a criança, ela estava ansiosa pra chegar o dia dela pra levar a boneca, os pais ficavam assim: “Ah meu filho vai levar a boneca?”. Vai, eu falava assim. Não que falavam diretamente, mais se ouvia pelos corredores. (v. anexo: entrevista com Sandra Amara de Paula, p.126)

⁸⁶ Arquivo do autor. Alguns profissionais que atuaram na Secretaria Municipal e/ou colaboraram com a estruturação do Programa MIPID no período de 2001 a 2004 – Helinton Leite de Godoy, Lucineia Crispim, Rubia Cristina Menegaço Cruz, a prefeita Izalene Tiene e Marilce Baltazar compõem a mesa deste evento.

O ano escolar ou a idade dos alunos não eram importantes, mas sim as especificidades de cada situação, para que pudéssemos encontrar possibilidades de abordagem, tanto no cotidiano quanto no conteúdo ensinado.

É, e é justamente aí que tá a ideia. Que é a ideia de tentar colocar as bonecas na escola, pra saber como está a questão racial dentro da educação infantil. Quanto menor você trabalhar as crianças melhor. Tanto que a ideia é trabalhar com as bonecas dentro do berçário. (...) E também, logo, a oficina de bonecas também, veio às bonecas industrializadas. Alguns que tinham a boneca, que deixavam ao alcance da criança você viam a reação dos pais porque ela estava com a boneca negra na mão, então teve muito dessa observação. (id, p.129)

Apoiados pela teoria, e muitas vezes pela intuição e pela necessidade, precisávamos organizar ideias a partir de nossa prática, nossa história, nosso conhecimento. Pois tais elaborações não existiam em quantidade suficiente – questão que foi levantada e defendida pelo Movimento Negro e pelos educadores étnicos e demais professores da rede.

Foi necessário assumir este desafio. Tanto que, em nossas reuniões, além da constatação da ausência de material suficiente para o trabalho das questões étnico-raciais, deveríamos encontrar caminhos para trabalhar o pouco que tínhamos. E foi o desafio que nos impulsionou para a busca de soluções, para a construção de outras possibilidades.

Para melhor compreensão do desafio que enfrentávamos, eu, como docente em matemática, utilizo-a no sentido da busca por solução de problemas. Afinal, esse é o sentido da matemática. Dadas as variáveis, como encaminharíamos as soluções? Como deveríamos ponderar sobre tal problema? Qual sua relevância? Ao considerar todas essas complexidades, qual seria a solução possível?

Talvez o caminho fosse um tanto mais complicado que o da resolução de problemas matemáticos, mas o fato é que, como professor, meu compromisso com a escola passava pela solução de diversas questões, principalmente as aqui explicitadas. Assim como resolver uma equação a partir de um enunciado ou uma fórmula, naquele momento eu assumia, junto com outros tantos educadores, a tarefa de construir possibilidades para lidarmos com uma questão complexa como a diversidade étnica.

Neste sentido, passei a sentir-me mais conectado aos problemas de um trabalho deste teor na escola e, conseqüentemente, às suas soluções. Lembrei-me de José Saramago: “As pessoas sabem que os problemas do mundo estão por aí, e o que se faz para resolvê-los?”.

O professor Wanderlei Geraldi disse-me certa vez que, sem o verso inicial, o perfeito não chegará a ser construído. Associando este pensamento às práticas desencadeadas pelo MIPID, percebi que seria no *erro* e no *acerto* do dia-a-dia que as elaborações de teor étnico se constituiriam. A cada acontecimento, a cada material elaborado, novas possibilidades passam a se abrir, proporcionando tais elaborações. Lancei-me ao desafio de encontrar soluções para problemas de toda ordem.

Meu diário de bordo como educadora étnica, de quando a gente estava na discussão do que seria educadora étnica... O que e qual seria a responsabilidade dele [...] Pra dá subsídios às escolas. E aí fala assim: “Cada educador étnico além do cumprimento da jornada semanal dentro da sua sala, a responsabilidade de criar, propiciar condições para a elaboração do programa MIPID”. [...] Acompanhar, assessorar as condições que foram, ou seja, criadas né? Com o objetivo de promover... De promoção da igualdade que a... “Que se destina esse programa”. (v. anexo: entrevista com Sandra Amara de Paula, p. 133)

2.5. O que o MIPID fez?



Figura 17 - Atividade de entrega das bonecas étnicas⁸⁷

⁸⁷. Na mesa estão a secretaria de Educação Corinta Geraldi, Helinton Leite de Godoy e Rubia Cristina Menegaço Cruz, dentre outros. Arquivo do autor.

A África é do outro lado da rua e nos falta coragem para atravessá-la. (Henrique Cunha Junior)

Esta é uma questão muito importante a ser pensada. O que um programa instituído numa Secretaria Municipal de Educação com as características do MIPID fez no tempo em que existiu, como recebeu investimentos e qual sua estrutura de funcionamento? Quais foram as suas principais contribuições? E como estão refletidas e analisadas aqui, nos diálogos com os educadores étnicos?

Ele foi pensado na possibilidade de despertar nos participantes a vontade de mudar. Você não dá para o indivíduo, uma receita pronta, nessa temática, você instrumentaliza o indivíduo, o profissional, para que ele pense e repense sua prática e aonde que vai ser sentido isso? É na escola, no cotidiano da escola, é como eu vou ver o visual da escola, como são trabalhadas as peças de teatro, como são trabalhados os dias de comemorações, não só o 20 de Novembro, mas como esse trabalho foi concebido ao longo do ano. (v. anexo: entrevista com Sueli Aparecida Gonçalves, p. 163)

Numa outra perspectiva ainda lê-se:

Porque a gente questionava muito o ensino, a didática, o conteúdo, era problematizado não apenas, a gente não estava discutindo se o fulano é negro, branco, amarelo ou indígena. Ou se ele é mais pardo ou menos pardo, se ele é mais preto ou menos preto. Não era essa a discussão. A discussão é a gente ensina o que? E pra quem? E como a gente ensina? E aí a gente complicava ou tornava esta discussão mais complexa. A gente trazia para todos os conteúdos, abordagens diferenciadas. Então você podia dar aula... Não era a... As relações raciais não era um problema do professor de história (v. anexo: entrevista com Verônica Rodrigues Viana, p. 169)

Neste sentido, o MIPID possibilitou a compreensão da dinâmica das relações políticas e pedagógicas que envolvem a relações étnico-raciais.

Eu vejo assim e o MIPID deu essa consciência. Eu me lembro de que quando eu pensava no MIPID eu pensava puxa vida Wilson é de Ciências e Matemática, eu sou de História, fulano de Geografia, Kátia de Educação Física. Eu ainda acho importante, a gente ter professores em todas as áreas trabalhando, e dessa experiência deve ter surgido coisa. (v. anexo: entrevista com José Galdino Pereira, p.198)

2.6. Coragem de mudar



Figura 18 e 19 – o então prefeito Toninho e sua esposa.⁸⁸ Secretaria de Educação de Campinas 2001 - 2004

O sentido pedagógico destaca-se, portanto, como eixo fundamental do projeto do TEN – Teatro Experimental do Negro: transformar a “mentalidade” do povo negro, despertando-lhe a consciência de seu valor próprio e de sua cultura particular, inculcar-lhe uma dignidade perdida, reabilitá-lo ante si mesmo.
(MILLER, Ricardo G., 2002, p.22)

No período anterior à eleição de Toninho como prefeito de Campinas, muitos foram os compromissos assumidos em diversas reuniões realizadas com os representantes das organizações sociais da cidade, dentre eles (e de forma muito ativa) as organizações do movimento negro.

Quando foi finalizado o processo eleitoral que nomeou Toninho do PT o novo prefeito de Campinas, iniciou-se um intenso trabalho para a viabilização de ações que efetivassem o cumprimento dos compromissos da campanha cujo slogan era “Coragem de Mudar”.

E a gente começa a reconstrução. Reconstrução mesmo. O negro se reinventa mesmo. E aí a militância tem esse papel fundamental. Por que ela é política na sua questão. Por que a questão é uma questão política de espaço dentro da sociedade. De conquista de espaço e essa conquista de espaço não se dá, com um pires na mão, não se dá com papel. Dá-se é com “briga” mesmo. (v. anexo: entrevista com José Galdino Pereira, p. 202)

⁸⁸ Arquivo do autor. O prefeito Antônio da Costa Santos, o Toninho, foi assassinado no dia 11/09/2001.

É a coragem de mudar que definitivamente marca a institucionalização de um programa como o MIPID. No que se refere aos compromissos de campanha assumidos, aos poucos foram sendo percebidas as ações institucionais voltadas à consolidação das mudanças, ao reconhecimento e valorização da história e cultura da população negra na cidade de Campinas. O fato de algumas secretarias já contarem com profissionais negros favoreceu a articulação de um grupo de servidores empenhados em viabilizar tais ações.

Na proposta da Secretaria de Educação havia a proposição da “Inclusão Radical”. Em diálogo com os movimentos negros, esta secretaria já apostava num amplo trabalho de inclusão de todos os alunos, além da discussão de problemáticas e soluções específicas para cada um dos segmentos e grupos sociais.

Nós somos passageiros, nós temos que olhar para as pessoas que ficam. O movimento também dizia um seguinte, nós temos que capacitar às pessoas que são da rede, por que são estas que ficam. Nós temos que atrair, o movimento usava essa linguagem, nós temos que atraí pra nós as pessoas que são da rede pra amanhã a gente continuar estar dialogando com ela. Quem ta na relação de comissionado, deu quatro anos amigos à gente perdeu, acabou pra todo mundo, se a gente não perdesse também muita gente ia sair. (v. anexo: entrevista com Lucinéia Micaela Crispim, p.54)

O desafio do trabalho com as questões étnico-raciais passava, inclusive, pela visibilidade que a secretária de educação possibilitava:

Mas tinha uma boneca negra, a secretária andava com essa boneca pela cidade inteira, para as reuniões que ela ia e colocava a boneca sentada na cadeira. A boneca era imensa! [...] Aí ela vai pra um encontro com a rede e faz uma tremenda fala sobre a questão da negritude. Falei: Corinta, você está ficando negrona minha amiga. Eu, Corinta, tô ficando negrona? Gente, por quê? (risos) foi difícil. Ela não... Ela não tinha pensado ainda. Aí ela se apropria da coisa, ela se apropria e aí fica mais gostoso andar, porque assim você tinha um poder você também e é elevado sabe? Você também é elevado. (v. anexo: entrevista com Lucinéia Micaela Crispim, p.68)

A “Coragem de Mudar”, assumida pessoalmente e institucionalmente pela Secretaria de Educação, representava o desafio para a educação naquele momento. Como realizar tais mudanças? Com comprometimento no que dizia respeito às ações, aos investimentos e discursos, mais do que qualquer outra coisa. E essa necessidade torna-se evidente após o término da gestão do Partido dos Trabalhadores na Secretaria da Educação, conforme aponta José Galdino:

Você viu como foram fechadas as portas depois da mudança de governo. A questão racial voltou a ficar entrando pela porta de trás, praticamente. Não foi com a questão do MIPID que, quem ficou permaneceu. A questão do MIPID ficou colocada como uma coisa menor. É preciso arrumar alguma coisa pra fazer, por que discutindo/trabalhando com etnia não se está fazendo nada. E até se tinha a questão do MIPID muito presente na formação. (v. anexo: entrevista com José Galdino Pereira, p. 197)

2.7. Uma novidade chega à escola



Figura 20 - Imagem da Fachada da EMEF Geny Rodriguez.⁸⁹

*A minha relação ligada a você, ela se deu pela escola Geny Rodriguez.
Foi quando a gente vai pro Geny Rodriguez.
Quando a gente se depara com aquele grupo, a ideia era essa sempre a
mesma para nós enquanto gestores que vínhamos de fora, era formar
quem era da rede. (v. anexo: entrevista com Lucinéia Micaela Crispim, p.
41)*

Era um dia de reunião de Trabalho Didático Coletivo (TDC)⁹⁰, por volta das 17h30min, na EMEF Geny Rodriguez, situado no Jardim São Bernardo de Campinas. O prédio oficial estava em reforma, e trabalhávamos provisoriamente em um prédio alugado pela Prefeitura para atender

⁸⁹ A escola é localizada no bairro São Bernardo. Disponível em <http://www.google.com.br>

⁹⁰ Trabalho Didático Coletivo, termo utilizado para identificar as reuniões de professores na escola.

os alunos. A escola já funcionava no espaço improvisado há algum tempo. Eu havia sido admitido recentemente, vinha da Escola Silvia Simões Magro, localizada no Jardim Ipaussurama.

Dentre tantas coisas, a pauta da reunião continha a discussão sobre um curso que a Rede Municipal de Ensino estaria oferecendo aos profissionais de educação. As professoras Sueli Gonçalves e Lucy Crispim apresentaram a proposta do curso aos docentes do Geny Rodriguez, e confesso que fiquei intrigado com o que viria a ser um curso que se dispunha a pensar a educação para a igualdade racial.

Qual seria a proposta do curso? Por que nesta escola? Quem seriam as professoras a sugerirem esta discussão? Qual a credibilidade da proposta? Quais as consequências possíveis para os envolvidos? Creio que num primeiro momento o questionamento foi inevitável, mas a minha opção (pelo menos neste momento) foi o silêncio. As propostas eram pioneiras ao mesmo tempo em que a problemática era antiga. Adiantaria ainda algum esforço? Já não estaria tudo perdido? Para que discutir igualdade racial agora, se já se passou tanto tempo?

De qualquer forma, prontifiquei-me a participar do curso e ouvi atentamente o que foi dito pelas expositoras, inclusive coisas em que acreditava, mas não tinha coragem de dizer. Entretanto, a descrença e a falta de parâmetros para o que viria a ser *Educar para a Igualdade Racial* eram aspectos relevantes a serem considerados, dentre outros.

Com a continuidade do trabalho rotineiro e a proximidade do início do curso, eu e a professora Sueli (que também trabalhava naquela escola) conversávamos eventualmente. Passaríamos três dias fora de casa e longe de nossos familiares, hospedados em um hotel e dedicados integralmente, experiência pela qual eu ainda não havia passado.

Eu acreditava não poder “abandonar” três dias do cotidiano para mergulhar neste universo por mim pouco acreditado, conhecido ou discutido, sendo possuía crença total no merecimento individual, muito impregnado das questões de meritocracia⁹¹. Como colocar em questão a minha capacidade de ter sido bem-sucedido profissionalmente? Como isso poderia ser algo além de mérito?

⁹¹ Utilizo esse termo para dizer que naquele momento acreditava que havia conquistado o trabalho como professor efetivo apenas e unicamente pelos méritos pessoais. Com as discussões das relações étnico-raciais eu passei a utilizá-lo compreendendo que a minha posição na sociedade é também determinada pelas condições sociais do grupo ao qual pertença, sendo assim me enquadrava no modelo racial brasileiro.

Referia-me a este universo sempre de forma individualista, o “eu” dissociado das questões de grupo, de sociedade, da formação histórico-social brasileira. Eu “era bom” e isso me bastava, afinal sempre caminhei e conquistei tudo sozinho. Ainda que, durante o processo, tenha passado por inúmeros casos de racismo, essas eram questões não discutidas e até ignoradas.

Porém, a novidade se fazia dentro da escola e, de certa forma, eu tinha um compromisso profissional com tais questões. Como compreender no âmbito pedagógico o racismo e a proposta de igualdade racial? O que eu realmente sabia sobre isto? Conseguiria responder, de forma pedagógica, ao questionamento que porventura surgisse? Qual seria meu envolvimento como professor de matemática?

A reação natural seria um movimento de fuga, já que tais questões geravam sempre certo incômodo e até desconcerto. Afinal, eu teria que sair de uma zona de conforto e mergulhar em novos desafios, propostos por um grupo que até então não havia tido voz na escola ou fora dela. Apesar de conhecer alguns aspectos da questão étnico-racial, não entendia muita coisa sobre o Movimento Negro e suas propostas efetivas.

Dentro de casa eu pude entrar em contato com tais questões na infância. Minha mãe sempre repetia a frase: “Só porque meu filho é negro. Se pensa que vão se fazer de besta com eles, estão muito enganados”.

No diálogo com o educador étnico José Galdino, eu pude retomar o papel da família em casos como este:

A mãe fala, a mãe até percebe, a mãe até orienta. Eu vou ser perverso com a mãe, mas ela não instrumentaliza. Mas eu acho que ela defende. Ela sente como mãe. Agora a instrumentalização mesmo é coisa de militância. É coisa de consciência. Uma consciência maior por causa da qualidade mesmo. Muito das coisas embora minha mãe e minha família falasse. Mas coisas fundamentais eu aprendi dentro da militância. (v. anexo: entrevista com José Galdino Pereira, p. 204)

Existe neste processo um movimento de consciência e fuga, de saber e ignorância.

2.8. A questão étnico-racial chega à escola

Como não poderia ser diferente, a existência de racismo, preconceito e discriminação racial na sociedade brasileira e no cotidiano escolar

produzem males a todos os indivíduos da sociedade.
(CAVALLEIRO, Eliane dos Santos, 2002, p. 49)

Outro lugar possível para a constituição do processo de educação étnica pode ser apontado a partir de uma reunião de TDC da EMEF Geny Rodriguez, no ano letivo de 2003. Eu lecionava matemática para as turmas de Educação para Jovens e Adultos (EJA), juntamente com a professora Maria Aparecida Moriale, e a pauta da reunião apontava apenas dois itens a serem discutidos:

- Projeto sobre a Cultura Negra
- Currículo da EJA

O TDC teve a participação de Lucy Crispim, na época assessora de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Secretaria Municipal de Educação, que apresentou a proposta para um educar para a igualdade racial, assim registrada:

Recebemos a Lucy no TDC para explicar sobre um projeto de resgate da consciência negra, trabalhando com a pluralidade cultural, valorizando nossa cultura. (Heloisa Proença em Ata da Reunião de 04 de abril de 2003)

O bairro Jardim São Bernardo, onde a escola está situada, foi considerado o “bairro mais negro” da cidade de Campinas. Este fato justificava, parcialmente, o interesse dos responsáveis pelo trabalho em desenvolvê-lo naquela escola.

Lucy também falou do GT⁹² “Memória e Identidade” que já estava sendo desenvolvido, respondendo a algumas dúvidas dos professores presentes. Também divulgou dois cursos que estavam acontecendo na rede municipal: “Memória” e “História da África”.
(id)

Foi neste dia que, pela primeira vez oficialmente, os professores da EMEF Geny Rodriguez entraram em contato com uma proposta efetiva da Secretaria de Educação do município de Campinas destinada a lidar com as questões da educação étnico-racial.

⁹² GT – Grupo de Trabalho.

Nesta mesma reunião consta ainda o segundo item da pauta, sobre a questão do currículo, conforme descrito:

Educar para a igualdade social e racial com enfoque na prática pedagógica, objetivando trabalhar com a *multiculturalidade* que temos em nossa sociedade. (id)

Iniciava-se, então, a construção de outro fazer e pensar sobre relações étnico-raciais na prática docente. Mas ainda havia um sentimento de descrédito histórico, bem exemplificado por Henrique Cunha Junior:

Mas com a simples abolição do cativeiro nem todo mal foi sanado, pois o negro ficou esquecido, marginalizado na sociedade, vítima de um preconceito de cor que perdura forte até hoje, tendo como arma a desvalorização e o descrédito ao negro. (CUNHA JR, 2002, p. 17)

Com a discussão do segundo tópico da pauta, que mais uma vez retoma a questão étnico-racial, pude perceber um ponto mais específico para a importância do trabalho com as relações étnico-raciais presentes no cotidiano da escola e da sociedade brasileira: “Projeto Político-Pedagógico. Trabalhar com a diversidade étnica. Valorização e resgate da autoestima dos alunos.” (Heloisa Proença em Ata da Reunião de 04 de abril de 2003).

A partir deste ponto, percebi que as questões sinalizavam para uma possibilidade de diálogo complementar ao que eu já vinha fazendo em classe, porém com mais enfoque. Desta forma, o texto da Ata acrescenta: “Poder contemplar as mais variadas discussões em sala de aula: gênero, etnia, etc.”.

Lucy Crispim fez considerações sobre um grupo que era totalmente desconhecido por mim e, creio, pela maioria presente na reunião:

Lucy ainda falou sobre o CEERT *Educar para a Igualdade Racial*: a escola faz a opção que deseja trabalhar. Os encontros são bimestrais, mais reuniões de assessoramento, totalizando 10 horas/aula. (Heloisa Proença em Ata da Reunião)

O relato da professora Cleuza Baroni talvez tenha sido o que melhor descreveu o primeiro contato com o assunto:

A professora Cleuza Baroni, relatou que este assunto trouxe-lhes um prisma de reflexão, o qual não havia pensado. “Abre-se a possibilidade de iniciarmos uma discussão mais aprofundada nos TDC’s a respeito da questão da diversidade.” (id)

Entretanto, talvez não seja possível relatar os inúmeros questionamentos individuais de cada um dos presentes.

2.9. É chegada a hora do curso

A formação da consciência crítica dos estudantes, em suas diferentes modalidades, remete-nos à questão da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nesta ocupação. A estes é delegado o poder de promover a emancipação humana, desenvolvendo o pensamento crítico dos usuários dos serviços educativos.
(OLIVEIRA, Iolanda de, 2002, p. 117)

É hora de conhecer o que viria a ser um curso que se propõe a “**Educar para Igualdade Racial**”. Eu ainda não tinha certeza da eficácia desse diálogo com o movimento negro e seus militantes para a educação.

Eu sempre comento que quem foi para aquele curso, no Solar das Andorinhas, não saiu a mesma pessoa, minimamente com várias indagações e buscando alguns porquês. Partindo disso, é importante falar do curso do Solar das Andorinhas, ele propiciou aos educadores presentes, uma maior compreensão do que é o trabalhar com a temática. (v. anexo: entrevista com Sueli Aparecida Gonçalves, p.151)

Eu imaginava se seria daqueles cursos que se utilizam da defensiva de forma irracional, que transferem aos “brancos” e ao sistema toda a responsabilidade pelo racismo instituído.

Sim. Particpei do curso do Solar, foi do Educar Para a Igualdade, onde nós começamos a estruturar a questão do MIPID. Não seria mais um projeto, mas algo que vinha pra ficar na rede, porque a rede seria pioneira nesta questão da igualdade, nesta questão de trabalhar o negro. Por isso nós vimos estruturando o projeto, esse programa, não seria mais um projeto, mas seria um programa. (v. anexo: entrevista com Antônio Lopes Macedo, p. 6)

Ou se seria um pretexto para uma “celebração negra”, como rodas de samba e exaltação de personagens negros do folclore brasileiro, tudo o que colaboraria para deixar de lado as questões do preconceito.

Trabalhava muito esta questão do educar para a igualdade. A partir das experiências pessoais, a partir daquilo que a gente via talvez não como preconceito, mas como era que as pessoas nos tratavam? Como é que elas nos via? O que elas falavam? Em relação a nossa pessoa, muitas vezes engrandecendo, destacando algumas virtudes, mas você é diferente, mas você não se parece. Então o que é que me torna? O que me faz ser negro? Ou seja, deixo de ser negro quando sou educado?(v. anexo: entrevista com Antônio Lopes Macedo, p. 6)

O Solar das Andorinhas quando a gente chega lá no Solar, as pessoas têm a oportunidade de interagir, de caminhar, de refletir, de respirar, de desnudar do medo. De desnudar suas ações, de desnudar "aí você está sendo apontada", isso deu oportunidade delas. Irem falando das suas práticas, de questionar, e não dá quem viveu o Solar, quem viveu diferenças no Solar das Andorinhas de forma alguma pode dizer que aquilo foi um passeio. Porque foi assim, foi muito trabalho, foi muita produção (v. anexo: entrevista com Lucinéia Micaela Crispim, p. 72)

A realidade é que eu, assim como a maioria, não conseguia desvencilhar o pensamento daquele lugar comum. São ideias, por vezes inconfessáveis, que dão ao nosso imaginário o formato daquilo que seria o imaginário do coletivo.

Pelo menos até conhecermos o curso *Educar para a Igualdade Racial*, cuja proposta pode ser traduzida em William Maxwell (LEVINE, 2005, p.5): “o pensamento humano não é de modo algum tão privado quanto parece, e tudo que é preciso para ler a mente de outra pessoa é a disposição de ler a sua própria”.

Portanto, a ideia deste curso despertou em mim, num primeiro momento, pensamentos fundamentados no senso comum a que estive exposto a maior parte de minha vida, e que tinham sido incrustados na minha concepção das questões étnico-raciais. Pensamentos tão íntimos, muitas vezes inconfessáveis, que seriam desconstruídos e reconstruídos a partir de minhas vivências no programa.

2.10. O Solar das Andorinhas



Figuras 20, 21 e 22 – Solar das Andorinhas⁹³

O que venho propondo é um profundo respeito pela identidade cultural dos alunos – uma identidade cultural que implica respeito pela língua do outro, cor do outro, gênero do outro, classe social do outro, orientação sexual do outro, capacidade intelectual do outro; que implica na capacidade de estimular a criatividade do outro. Mas essas coisas ocorrem em contexto social e histórico, e não no ar puro e simples.
(Paulo Freire)

O Solar das Andorinhas sediou o curso. O local não poderia ter sido mais bem escolhido, e ainda hoje carrego sua imagem comigo. Era um espaço muito diferente, principalmente ao tratar-se de espaços de formação e trabalho para professores, que em geral são muito precários em

⁹³ Disponível em www.google.com.br.

termos de recursos. E, além de tudo, o Solar das Andorinhas era historicamente significativo às questões étnico-raciais.

Quando eu chego, eu deparo com um barracão muito, muito ruim, muito ruim, muito rato, muito rato, as mulheres com poucas técnicas. Como é que nós íamos trazer aquelas mulheres pra dentro do material pedagógico de uma rede de extremamente elitizada?... É... Com um material de baixa qualidade e ainda sobre a questão da negritude. Então foi outro choque. (v. anexo: entrevista com Lucinéia Micaela Crispim, p. 60)

Este trecho refere-se a uma situação extremamente diferente da encontrada no curso do Solar das Andorinhas. De fato, é uma descrição de condições de trabalho mais comumente encontradas em setores negligenciados como a educação.⁹⁴ Mas, naquele momento, nossa realidade era diferente.

A sensação, ao nos depararmos com o local onde iríamos trabalhar durante três dias, era de conforto, de respeito a nós, profissionais. Neste sentido, pudemos experimentar uma melhora em nossa autoestima e em nossa confiança no conteúdo e na eficácia do curso.

Eu destaco que seria a formação. Eu acho que foi, veio o povo lá de São Paulo do CEERT. Que deu uma formação maravilhosa, intensa e ao mesmo tempo o movimento que aconteceu dentro da rede. (v. anexo: entrevista com Antônio Lopes Macedo, p. 9)

O Solar das Andorinhas era um espaço estilo colonial muito bonito. Já havia estado no local para uma comemoração de formatura dos alunos da Escola Estadual Pedro Salvetti Neto, do Parque Ipiranga, mas agora retornava com outro objetivo: o trabalho.

O conforto, a qualidade no atendimento e o excelente espaço para o curso não representavam um luxo dispensável, mas uma valorização dos profissionais que ali estavam e que atuariam nas estratégias para as mudanças necessárias ao processo educativo. Tudo havia sido minuciosamente pensado e organizado, e as condições materiais viabilizadas para o evento só aumentaram a credibilidade do curso.

A educação segundo quem estava trabalhando na época, a educação era boa quando não era pra todos. Nós tínhamos uma educação pra elite. Ou seja, todos podiam estudar,

⁹⁴ Para compreender melhor as contradições das condições de trabalho de professor sugiro que assistam ao vídeo “Carregadoras de Sonhos”, produzido pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da rede Oficial do Estado de Sergipe (SINTESE) - <http://www.sintese.org.br/>

desde quando você pudesse estudar. Ai depois quando abriram educação para todos, escola em todos os lugares. Ou seja, negro começou a estudar e assim parece que a educação começou a cair um pouco, porque a qualidade do ensino não era mais a mesma, ou seja, era aquele ensino com os mesmos professores, que não estava mais ensinando aos filhos dos doutores. Estava também ensinando o filho da faxineira, o filho da cozinheira, quem se dispõe a estudar [...] Então a escola começou a dizer que perdeu a sua “qualidade” entre aspas. Justamente, o que seria isso? (v. anexo: entrevista com Antônio Lopes Macedo, p. 9)

A rotina começava com um despertar tranquilo em um ambiente arejado cercado pela natureza e o canto dos pássaros. Logo após o café da manhã nos dirigíamos ao espaço destinado às reuniões: um salão amplo construído sobre um terreno em declive que parecia ser no subsolo do Solar. Mas não era escuro, nem mal ventilado.

Para cada atividade proposta havia material de apoio em quantidade suficiente, e os profissionais capacitados à condução dos trabalhos pertenciam às mais diferentes áreas do conhecimento. Tudo era realizado no tempo certo, sem atropelamento dos assuntos:

Trouxe gente muito boa e esse pessoal do CEERT que nos levou lá naquela experiência do Solar das Andorinhas, em vários momentos e foi conversando no nível da militância a gente pode trocar muito com eles, com as pessoas e aprender muito. E teve tempo de trabalho, o que a militância se fosse de uma forma isolada não daria, que é esse tempo pedagógico, para você ver essas questões, colocar de forma pedagógica, fazer a discussão, aprender como que se aborda, levantar pedagogicamente essas discussões. Isso eu acho que foi fundamental. Então essa troca pra gente, esse papel deles foi fundamental. (v. anexo: entrevista com José Galdino Pereira, p. 190)

No decorrer da rotina de trabalho as dúvidas quanto à qualidade da proposta foram desaparecendo, e o sentimento era de ansiedade, expectativa em relação à continuidade das atividades. A riqueza de possibilidades e discussões era tão grande que estávamos todos imersos naquele trabalho. Recebíamos muitas informações e isso fazia crescer o desejo de saber cada vez mais.

Era desafiador pensar e dialogar sobre as inúmeras questões que se apresentavam. O curso havia sido pensado para que nos deparássemos com o questionamento e nos dispuséssemos a buscar possíveis soluções. Desta forma, era muito comum um processo de identificação dos participantes por aquilo que estava sendo estudado e debatido, conforme a questão apontada pelo educador étnico Antônio Lopes:

Então, eu achava que era por eu ser, pelo fato de ser negro, que alguns alunos, mesmo negros ou brancos tratavam. Você sentia uma maneira mais ríspida. E alguns pais também. A gente ia e perguntava qual é o motivo disso? E aí não tinha resposta, a não ser a questão da cor. O negro ensinando para o meu filho branco, ou o outro negro não aceitando este lugar onde eu estava. (v. anexo: entrevista com Antônio Lopes Macedo, p. 2)

O fato é que surgiram ali grandes questões, provenientes tanto de mim quanto de outros educadores. E tais questionamentos nos direcionaram a outros caminhos, longe daqueles já instituídos por certezas nunca antes postas à prova. Passamos a planar sobre nuvens de dúvidas sobre a temática étnico-racial e História Africana e Afro-Brasileira. Onde eu pisaria, então?

Algumas questões eram tão controversas, que o conflito se instalava na hora. E muitas foram as vezes em que novas certezas caíram por terra. E a posição de observador que antes ocupávamos já não era tão confortável. Por esta razão era comum trabalharmos inúmeras vezes os desafios que surgiam. Justamente para que estivéssemos preparados a lidar com qualquer tipo de situação.

E outro fato interessante, é que quando eu cheguei aqui em Campinas, em 1986, final de 1986 início de 1987, que eu fui trabalhar, fui fazer uma ficha num supermercado, chegando lá, eu levei um susto, porque só entrava pessoas altas, brancas e com gravatas. Eu não usava gravata, não era alto, nem era branco. E na recepção para fazer a entrevista uma pessoa, uma psicóloga, que eu também não sabia quem era. Aí um rapaz branco, que trabalhava como promotor, ele disse que se ele fosse Deus tinha acabado com todos os negros. O chão pra mim se abriu e se eu pudesse sumia ali. Desaparecia e nunca voltaria. (id, p. 3)

2.11. Como aconteceu o curso?

Se a escola reflete o modelo social no qual está inserida, isso significa que nela também estão presentes as práticas das desigualdades sociais, raciais, culturais e econômicas a que determinados grupos sociais estão submetidos na sociedade brasileira. Do mesmo modo, temos nela as possibilidades para a superação das formas mais variadas de preconceito e desigualdade, principalmente, por que os sujeitos sociais que as constituem, através dos movimentos populares, vem exigindo reparação da condição de excluídos de direito à escolarização de qualidade.
(PASSOS, Joana Célia dos, 2002, pág. 21)

É verdade que pouco apostei no curso. Quando retomo minhas anotações percebo o quanto deixei de registrar. Mas não deixei de aprender. Afinal, o “Educar para Igualdade Racial” foi um desses cursos que fornecem outros rumos para a prática educacional. Muitos são os horizontes apresentados, muitas as possibilidades de questionamento e experimentação.

Oficialmente, o curso foi documentado da seguinte forma:

- Módulo I – 04 e 05 de julho de 2003 – 16hs. (Resgate histórico e conceituação básica da questão racial; dados estatísticos sobre a educação e as relações raciais; a discriminação no livro didático).
- Módulo II – 29 e 30 de agosto de 2003 – 16hs (Leis de promoção da Igualdade Racial: limites e possibilidades; relato de práticas: “Prêmio Educar para a Igualdade Racial”; etapas de um processo de seleção de experiências educacionais; metodologias de Análises de Práticas)
- Módulo III – 31 de outubro e 01 de novembro de 2003 – 16hs (Construção do conceito de raça no Brasil; Recuperação e Avaliação da Experiência “Valorizando a Promoção da Igualdade Racial em Campinas: experiências estudantis de promoção da igualdade racial/ étnica”; processo de registro de práticas; Lei 10639/03: contextualização histórica; jogos, músicas e brincadeiras na sala de aula: linguagens que mediam o tratamento da temática racial e a riqueza cultural da África, a partir do desenho “Kiriku e a Feiticeira”).
(v. anexo: Inventário de Dados P40 – Doc01, p?)

2.12. Mas, afinal, o que tem de diferente?

*Durante muito tempo, mitos e preconceitos de toda espécie ocultaram ao mundo a verdadeira história da África. As sociedades africanas eram vistas como sociedades que não podiam ter história. [...]
(MOKHTAR, G., História Geral da África vol. II, inscrição de contracapa)*

A transcrição de um dia no curso *Educar para a Igualdade Racial* abaixo tem como objetivo mostrar suas particularidades. Neste dia, 30 de agosto de 2003, foi abordado o Módulo II - Leis de Promoção da Igualdade Racial: Limites e Possibilidades, com orientação do advogado Sidney de Paula. As atividades iniciavam-se entre 8hs e 8hs30min no período da manhã, e entre 13hs e 13hs30min no período da tarde. (v. anexo: Inventário de Dados P40 – Doc01, p. 92-100)

2.12.1. Um dia no curso *Educar para a Igualdade Racial*

*Só existe um mal a temer: aquele que ainda existe em nós.
(Chico Xavier)*

MANHÃ

Encenação

Um jovem matriculado no ensino fundamental de uma escola pública esteve, durante algum tempo, com grande quantidade de piolhos.

Tendo sido submetido ao tratamento, obteve um documento médico atestando que já poderia frequentar as aulas normalmente, embora não tivesse sido impedido de entrar na escola por conta do problema.

Ao retornar à escola, o jovem foi recepcionado por uma funcionária que sugeriu que ele cortasse os cabelos para eliminar qualquer possibilidade de contaminação dos demais alunos.

“Afinal! Piolho é uma praga! Basta encontrar uma cabeleira mal cuidada para empestear a escola toda!!”

Ao saber disso, a mãe do jovem dirigiu-se à escola para pessoalmente conversar com a funcionária sobre o modo como tratou o seu filho e questionar a sugestão de cortar o cabelo. Logo agora que o filho havia decidido deixar o cabelo crescer para fazer tranças.

A funcionária, com certa irritação, reiterou o pedido de que cortasse o cabelo com as seguintes palavras:

“Cabelo carapinha é criadouro de piolho! Por que menino de cabelo comprido? É muito melhor e mais bonito, para cabelo ruim, raspar curtinho como os jogadores de futebol e pagodeiros”.

A mãe tentou argumentar, falar do desejo do filho, que trança era bonito (etc), mas ficou falando sozinha.

A conversa foi encerrada com a frase: “Manter a escola limpa, sem piolho, é obrigação de todos, também dos pais, mesmo se são negros! O importante é serem limpinhos!”

Outra funcionária ouviu a conversa e achou um absurdo, “mas é melhor não se meter nessa coisa!”

A mãe, indignada, resolveu denunciar a funcionária por discriminação.

Após a leitura da cena os participantes foram divididos em quatro grupos (mãe, filho, funcionária que discute com a mãe e funcionária que se abstém da discussão). Cada grupo tinha como tarefa “representar” um dos quatro personagens da história.

O intuito da atividade era se colocar no lugar do outro de modo a perceber a sutileza do discurso reproduzido, muitas vezes, no ambiente escolar.

Notou-se que há uma tentativa de responsabilizar a própria criança/ adolescente pela discriminação sofrida como se não fosse suficientemente forte para suportar a realidade discriminatória. No entanto, uma mãe consciente de seus direitos e das responsabilidades da escola, é capaz de provocar mudanças no espaço escolar, levando a refletir e rompendo com a invisibilidade da temática racial.

Exposição

A oficina, desenvolvida pelo Dr. Sidney de Paula, teve como objetivo sensibilizar e apresentar conceitos jurídicos e leis educacionais que possibilitassem aos professores instrumentos de denúncias às discriminações.

A exposição contou com dois momentos:

- A apresentação das principais leis e artigos da Constituição, do ECA e da LDB, como o artigo 5º, preâmbulo da Constituição, e a Lei nº 10639/03.
- A apresentação de definições e elementos jurídicos que norteiam e sustentam as ações e condenações do racismo e discriminação como injúria, injúria qualificada e racismo.

Os principais questionamentos levantados pelos educadores:

- O que é *discriminação positiva*?
- Por que a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) não tem status de Ministério?
- Lei 10639 – A lei prevê ou institui a igualdade racial?
- Por que a maioria das punições fica apenas nas multas?
- Como se faz a comprovação de injúria?
- As punições alternativas são fiscalizadas?
- As delegacias especializadas em crimes raciais foram extintas pelo governo Covas. Algum órgão as substituiu?
- Qualquer distrito deve fazer o boletim de discriminação racial ou tem que passar pelo delegado?
- Quando um professor sofre uma agressão verbal e sua integridade é ameaçada, como a Secretaria de Educação pode proceder?

Ao comentar os trabalhos dos grupos o oficinairo ressaltou:

- Diante de uma acusação de racismo, uma das artimanhas mais utilizadas pelos advogados é argumentar em defesa usando colocações que tirem a atenção do foco julgado. Por exemplo, argumentar sobre o estudo e não mencionar a questão principal que era o cabelo.
- No Brasil existe o que chamamos de inversão do ônus da prova. O réu precisa provar que cometeu o crime e não que não cometeu.

- A promulgação da Constituição Brasileira de 1988 já estabelecia cotas para mulheres em cargos públicos. A estas medidas protetivas chamamos *discriminação positiva*.
- Muitas medidas punitivas acabam sendo substituídas por medidas alternativas como doações de cestas básicas e trabalhos voluntários.
- Adota-se como estratégia requerer a condenação por injúria qualificada, que é condenatória também, ao invés do racismo que dificilmente é classificado, pois a pena é muito alta na visão dos juízes.

Atividade em grupo

Como atividade o coordenador da oficina propôs que os grupos fossem “advogados por um dia” e respondessem em defesa os seguintes questionamentos:

1. Justifique a atitude da funcionária da escola, observando que a mesma teve por objetivo preservar os demais alunos.
2. Você entende que houve uma postura extremista da mãe do jovem? Por quê?
3. No seu ponto de vista o caso pode ser classificado como situação de racismo ou como injúria com conotação racial? Por quê?
4. Na perspectiva da promoção da igualdade racial, que tratamento você daria ao caso, a fim de torná-lo um fato educativo?

Os grupos deveriam se reunir e pensar na apresentação desta atividade no período da tarde, logo após o almoço.

TARDE

Sensibilização

Para iniciar a coordenadora da atividade solicitou dos professores:

“Vamos trabalhar a nossa coordenação motora e lembrar a infância?”

O objetivo da atividade era mostrar como o aprendizado prático através do simulacro de situações vivenciadas pode favorecer a percepção e identificação de ações e reações, próprias e dos outros de forma a facilitar o entendimento e o trabalho com o tema em questão.

A coordenadora solicitou que, em roda e ao som de músicas do nosso folclore como “Sapo Cururu”, “Caranguejo não é peixe” e “A canoa virou”, os professores pudessem lembrar as coreografias que representavam as músicas.

Para maior integração e descontração do grupo foi solicitado que os participantes também pudessem, em roda e com os pés como referência para andar, seguir a seguinte música:

“Toque, patoque, patoque, taque, tiqueque, tiqueque, tumba, tumba, tumba,tumba”. De varias formas: uma roda de homens, uma roda de monitoras e uma roda de mulheres. Como a música tem oito tempos, ela pôde ser feita de várias direções: oito passos para um lado e oito passos para o outro, quatro e quatro (duas vezes), dois e dois (quatro vezes), um a um (oito vezes).

Apresentação das atividades

- GRUPO I

1ª Pergunta

- A funcionária sugeriu o corte do cabelo pensando no coletivo, pois a criança não deveria contaminar os demais. Foi pensando também na frequência do aluno nas aulas.
- A pessoa só poderia vencer na vida pelo estudo
- O que é mais importante, assistir às aulas ou ter cabelos compridos?
- O cabelo cresce novamente, uma aula perdida nunca mais volta.

2ª pergunta

- A mãe agiu com assertividade procurando a escola para apurar a veracidade dos fatos. Tendo sido atendida pela funcionária de forma agressiva, confirmou a suspeita de racismo na escola.
- A mãe justificou educadamente, no seu direito de cidadã, que o dever da escola é respeitar as diferenças culturais.

3ª pergunta

- É racismo e injúria qualificada.
- Racismo – impedir, negar, obstar e recusar.
- Injúria qualificada – porque usou elementos referentes à raça e etnia.

4ª pergunta

- Desenvolver um projeto educativo que modifique os olhares dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar quanto:

O papel da escola

A cidadania

A pluralidade cultural

A prática da alteridade

- GRUPO II

1ª pergunta

- A funcionária agiu dentro do senso comum.
- Ela desejava que o aluno tivesse como modelo os jogadores de futebol famosos e pagodeiros que raspam a cabeça.
- Preocupação com a imagem do adolescente.
- Zelo pelo bem estar do aluno e higiene da escola.
- Funcionária exemplar e cuidadosa, tentou preservar o aluno da humilhação.

2ª pergunta

- Mãe agiu corretamente em defesa da “cria”.
- Memória e identidade.
- Direito a cidadania
- Mãe consciente, cuidou do filho e mandou atestado para evitar que o filho passasse por outras situações.
- Racismo mascarado.
- Responsabilidade da escola.

3ª pergunta

- Injúria com conotação racial.
- “Todos os cabelos carapinhas são ninho de piolho (criadouro).”

4ª pergunta

- Mãe – Falar com a direção.
- Direção – Construir com a equipe da Unidade Escolar um trabalho de conscientização racial e de direitos/ cidadania (e também sobre os piolhos).

- GRUPO III

1ª pergunta

- Má interpretação da mãe.
- A criança não entendeu direito.
- Mãe estava alterada.
- Ela não quis dizer isso.
- Cabelo raspado está na moda.
- Cortar cabelo é para protegê-lo, e aos demais, dos piolhos.
- Cabelo curto fica mais bonito.
- Para evitar a marginalização.
- Para evitar discriminações.

2ª pergunta

- Não foi radical porque:

Ela não foi sensacionalista (não foi à imprensa);

Não usou da violência;

Procurou os responsáveis para o diálogo;

Não lavrou ocorrência.

3ª pergunta

- Injúria qualificada porque usou de elementos referentes à etnia para negar aos alunos o direito de usar cabelo comprido.

4ª pergunta

- Faria um trabalho educativo de valorização da diversidade étnica e conscientização com relação aos piolhos.

- GRUPO IV

1ª pergunta

- Falta de esclarecimento

- Baseou-se no senso comum.

- Falta de reflexão sobre os casos semelhantes, como os dos evangélicos.

- A escola reproduz padrões sem questioná-los.

- A escola não considera a diversidade étnica e cultural do aluno.

- Houve abuso de poder.

2ª pergunta

- Não foi radical, pois buscou o diálogo e estava defendendo um direito do filho contra o abuso de autoridade da funcionária.

3ª pergunta

- Para justificar seu ponto de vista a funcionária ofendeu o aluno de forma pejorativa. Trata-se de injúria com conotação racial.

4ª pergunta

- Faríamos um trabalho com toda a comunidade escolar tematizando o racismo e os direitos humanos.

- Além disso, uma sensibilização em várias situações que envolvessem o “colocar-se” no lugar do outro.

Comentários

O oficinairo, após as falas dos grupos fez algumas colocações sobre o material exposto:

- Nem todos os grupos entenderam o que era pra ser feito. Alguns tiveram muita dificuldade em defender a funcionária por não considerarem a atitude dela correta.
- Todo réu é passível de defesa, portanto a argumentação deve buscar tirá-lo do foco sempre.
- Estas reflexões na área educacional são importantes para se buscar caminhos de educação e responsabilização dos diferentes atores da escola.

Esta descrição é uma tentativa de reproduzir a proposta do curso e sua amplitude no que se refere às questões relacionadas à temática étnico-racial. Ainda que conduzidos por um advogado, os diálogos que surgiram foram extremamente ricos em termos de construção pedagógica. A mobilização para solucionar problemas específicos leva à compreensão da complexidade das relações étnico-raciais dentro do ambiente escolar.

Foram tantas as possibilidades de entendimento da temática, tão fortes e ricas as constatações e propostas, que nos perguntávamos como é que não havíamos pensado em algo parecido antes. O próximo passo seria levar todo o conteúdo discutido sobre a temática étnico-racial à prática diária de educador. O melhor, seguramente, era não termos saído de lá com certezas, mas com capacidade de questionamento para percepção de novas diretrizes para a caminhada.

Eu acho que foi maravilhoso, porque, talvez tivesse outra palavra para dizer, para estar qualificando a questão do curso *Educar para a Igualdade Racial* pelo fato de nós, tanto negro quanto brancos que estávamos lá trabalhando a questão da desigualdade étnico-racial, nos enxergar dentro da literatura e vermos que tinha pessoas dentro do Brasil que estavam trabalhando com essa questão. Não estava algo morto esquecido e sim algo que ressuscitou por dentro de nós educadores étnicos, uma vontade, a questão da luta para diminuir a questão dessa desigualdade instalada dentro das escolas. Então eu digo que foi bom, foi maravilhoso, pelo fato de trazer coisas novas, trazer pessoas gabaritadas capacitadas sobre a questão e que nos abriu realmente os olhos, para vermos melhor o que acontecia, não só dentro da rede, mas também na questão da saúde, na questão da educação, na questão do poder. (v. anexo: entrevista com Antônio Lopes Macedo, p. 11)

A questão racial é algo intrigante. Quando conversamos com um grupo que conhece a discussão e já está familiarizado com o estudo desta questão, as coisas começam a ficar mais transparentes, mais simples, e então nos questionamos sobre o que teríamos feito com nosso senso crítico nesses longos anos de experiência profissional. Talvez isso ocorra por ser tão forte e contundente a imposição do silêncio, do mal-estar, do distanciamento causado pelo confronto com a temática étnico-racial.

O Brasil todo, enxergando a questão racial como uma questão presente na educação, uma questão que precisa avançar, para a gente se tornar um país para todos, um país onde o negro seja incorporado enquanto elemento fundamental que foi para a criação deste país. E isso já reconhecido. Reconhecido no sentido de você, perceber esse espaço como espaço justo do negro dentro da sociedade. Onde ele possa criar seu filho, educar seu filho, fazer parte de uma sociedade, de igual para igual e criar um país novo, um país pra todos. (v. anexo: entrevista com José Galdino Pereira, p. 196)

Entretanto, uma vez percebida e compreendida a relevância da discussão, começamos a planejar ações que possibilitem a nós mesmos e aos outros, as condições necessárias ao início de

trabalhos que englobem a introdução de novas referências, novos olhares e fazeres sobre as relações étnico-raciais e os diversos aspectos que as norteiam.

Creio que, mais do que apreender novos conceitos para passar adiante, o curso de “Educação para a Igualdade Racial” nos possibilita entrar em contato com nosso íntimo e rever a relação que construímos com tais questões.

Além disso, é inevitável a percepção das contradições do sistema de ensino, e da necessidade de mudanças para uma educação que valoriza o ser humano em suas diversas dimensões.

Pensar na pessoa humana. Então vai trabalhar com a pessoa humana mesmo, quem é esse cidadão que está ali precisando dentro da sociedade que tem... Os direitos são iguais e de repente a gente está vendo aí, a diferença de igualdade por causa da cor né? Preta. (v. anexo: entrevista com Noêmia de Carvalho Garrido, p. 92)

Percebo hoje que talvez haja um começo, uma situação que desperte para o trabalho e a discussão étnica. Mas não vejo um fim. Um dos motivos que, por vezes, nos distancia um pouco da temática. Afinal, revisitar uma situação de racismo e cotidianamente instituir ações de respeito à diversidade não é algo se faz da noite para o dia, inclusive se não há comprometimento de todas as partes envolvidas.

2.13. Um momento de transição



Figura 23 – Jornal que mostra investigação de diplomas falsos para a formação de professores - Gestão 2001 - 2004⁹⁵

⁹⁵ Foto da Secretária de Educação Corinta Maria Grisolia Geraldi em jornal. Campinas teve um período muito importante de investigação na formação de professores. A Justiça apontou irregularidades em diversos diplomas

As lutas contra o racismo passam geralmente por duas formas de ação: uma discursiva e retórica, compreendendo os discursos produzidos pelos estudiosos engajados, militantes e políticos preocupados com as desigualdades raciais, outra prática, traduzida em leis, organizações e programas de intervenção cujas as orientações são definidas pelos governos e poderes políticos constituídos. (MUNANGA, Kabenguele, 1996, p. 79)

Sáímos do curso “Educar para Igualdade Racial” com um desafio enorme.

Após intensa desconstrução de paradigmas e reelaboração de conceitos, ideias e estereótipos, uma infinidade de dúvidas externas ao curso começavam a surgir: as possibilidades de trabalho na escola, na sala de aula. Enfrentaríamos com os alunos as mesmas questões que nos foram apresentadas: descrédito, preconceito, estereótipos e resistência. Afinal, não éramos diferentes deles. Talvez apresentássemos ainda mais dificuldade em lidar com tudo isso, pois tendíamos a certa arrogância em relação a novos conhecimentos e informações.

A verdade é que as discussões étnico-raciais nos iludiam. Eram questões desconhecidas em sua amplitude, não estavam até então na Academia, não estavam nos livros tradicionais. As respostas deveriam ser encontradas na militância, na literatura produzida pelos militantes e teóricos das relações étnico-raciais, até então de difícil acesso.

E, no decorrer de todo o processo, as coisas começaram a ganhar novos horizontes. Deixávamos a condição de alunos no curso, para entrarmos em um programa em que seríamos responsáveis pela propagação de diversas discussões polêmicas. Talvez por não atuar na militância, considere ainda escasso o conhecimento por mim adquirido naqueles três dias de trabalho, e não me sentia apto a trabalhar a formação de professores, gestores e especialistas.

Mas eu era militante do movimento negro e tinha essa questão bem aflorada no meu trabalho. [...] Então. Não é fácil você constituir um grupo que se propõe a transformar aquilo que a militância reivindicou durante décadas em trabalho. Então você tinha,

utilizados pelos profissionais da rede, o que culmina com a relevância dada à formação dos profissionais que trabalharam com a temática étnico-racial e a busca por qualificação e condições materiais de trabalho para os educadores. Arquivo do autor.

vamos dizer assim: 03 militantes (no grupo) e 03 não militantes. (v. anexo: entrevista com Verônica Rodrigues Viana, p. 168-169)

2.14. A lei



Figura 24- Sebastião Arcanjo, vereador responsável pela lei municipal 9777/98.⁹⁶

*Dos filhos deste solo és mãe gentil
Pátria Amada
Brasil
(Hino Nacional)*

Em janeiro de 2003, a Lei federal 10639/03 que tornava obrigatório o ensino de Cultura Afro-Brasileira nos currículos da Rede Oficial de Ensino do Brasil, e primeira lei promulgada no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, passava a compor o material de diálogo das discussões das relações étnico-raciais.

Em 1998 já havia sido aprovada a Lei Municipal nº 9.809 de 21 de julho, de autoria dos vereadores Sebastião Arcanjo, Francisco Sellin e Carlos F. Signorelli, que “regulamenta a atuação da municipalidade para coibir qualquer forma de discriminação, seja por origem, raça, etnia, sexo, orientação sexual, cor, idade, estado civil, condição econômica, filosofia ou convicção política, religião, deficiência física, imunológica, sensorial ou mental, cumprimento de

⁹⁶ Lei 9777/98 que tornou obrigatório o ensino de História da África na rede municipal. Disponível em www.google.com

pena, ou em razão de qualquer outra particularidade ou condição” (Código Civil do Município de Campinas).

As políticas de promoção da igualdade apoiaram em determinações legais que também expressaram as conquistas dos movimentos negros de Campinas, como lembra o educador étnico José Galdino:

Onde ele possa criar seu filho, educar seu filho, fazer parte de uma sociedade, de igual para igual e criar um país novo, um país pra todos. Acho que isso é fundamental. (v. anexo: entrevista com José Galdino Pereira, p. 198)

2.14.1. Uma lei que merece nota 10

O Decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. (RIBEIRO, Matilde, 2004, p. 8)

Quando começamos a debater no *Educar para a Igualdade Racial* ainda não existia o conhecimento da Lei 10639/03. Durante o curso, experimentamos e estudamos os diversos aspectos que compunham a discussão étnico-racial e da História Africana e Afro-Brasileira. Tínhamos então, pela primeira vez, a oportunidade de falar e ouvir sobre tais questões e seu possível impacto no ambiente educacional e no social. Estes aspectos foram destacados pelo educador étnico José Galdino:

E a lei é importante por conta disso. Ela abre pra escola, a questão. Por que antes da lei instituída enquanto poder, o que a gente teve. A gente teve a militância colocando, o movimento negro, colocava o dia 13 de maio dia de denuncia do racismo, mas não era instituído. O movimento negro colocava dessa maneira. Depois o movimento negro avança e cria o 20 de novembro, dia de Zumbi, dia da Consciência Negra, e faltava mesmo essa militância, esse pessoal que luta nos partidos, estar dentro do governo e criar estas possibilidades que foram criadas, criar a lei, pra permitir que estas questões fossem melhor discutidas, fossem basicamente institucionalizadas. Este é o termo. Antes a gente não tinha, a gente caminhava meio que a margem da escola. Eu acho que o governo Montoro num primeiro momento ele avançou em 1982, quando eu digo o governo Montoro eu estou dizendo a militância negra, o professor Hélio Santos, dentro do Conselho da comunidade negra. Avançou por conta disso, através dessa militância eles conseguiram dentro do governo, que se criasse este espaço para denuncia do racismo, e criasse o conselho junto com governo e ali avançou. Teve um primeiro momento importante de avanço.

E depois vamos perceber que no Rio de Janeiro, a militância no governo Brizola, o pessoal do Rio Grande do Sul, vinha já com algumas outras coisas. (v. anexo: entrevista com José Galdino Pereira, p. 198)

Com o avanço do debate e a possibilidade de efetivação do programa, surge ao nosso conhecimento a legitimação da discussão na forma de uma lei. Quando finalmente nos constituímos enquanto programa MIPID e educadores étnicos, foi possível perceber o impacto dessa legitimação no processo de mudança da prática educativa. A discussão assumia neste momento uma perspectiva maior, de longo prazo, e a sociedade foi convidada a repensar as questões raciais e a constituição étnica brasileira, além de assumir o desafio de manter os diálogos que eventualmente surgissem.

Num primeiro momento houve o questionamento sobre a importância da proposta legalizada por parte de alguns poucos militantes da cidade, inclusive por desconhecimento de seu teor. O papel dos educadores étnicos também foi posto à prova, mas a parcela significativa do movimento negro percebeu as chances de novas discussões, mais amplas e abrangentes. O intercâmbio de conhecimentos, e a consequente descoberta de novos, foram aos poucos capacitando os militantes e educadores a lidarem com a temática étnico-racial dentro das salas de aula.

Eu acho que os movimentos negros da cidade com a chegada do MIPID, também não estavam acostumados com as intervenções dentro da instituição. Então eram desconfiados em relação a isso e acho que até hoje. Por que o que é que nós temos aí? Em termos de instituição trabalhando? Por exemplo, quando o conselho da comunidade negra começou e na época se não me engano era PMDB ainda, depois que criou o PSDB, o pessoal não aceitava muito essa ideia. De a instituição trabalhar com esta questão. Não aceitava muito. Eu me lembro de que até o governo do PT, por exemplo, que nessa administração do Toninho e Izalene trabalhou depois com isso, foi muito rico neste processo que a gente trabalhou. Um pouco antes o PT não aceitava dentro da instituição. Nós não tínhamos exemplo de instituição que tinha sido trabalhado isso. (v. anexo: entrevista com José Galdino Pereira, p. 205)

A lei conferia a certeza de não mais sermos silenciados ou impedidos de falar claramente sobre as questões que envolvem a discussão étnico-racial. Dispúnhamos de um novo instrumento, maior que opiniões individuais e conceitos predeterminados. A lei viria para ampliar o diálogo e trazer à tona o que de fato representam tais discussões, além de gerar um debate em torno de toda forma de exclusão, necessário para a efetivação da democracia no Brasil.

A lei vira, portanto, representar a conquista legítima sobre as novas formas de conceber as questões étnico-raciais em nossa sociedade.

2.14.2. Uma lei que precisa pegar

O Decreto nº 7031-A, de 06 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (RIBEIRO, Matilde, 2004, p. 8)

Já se diz há muito tempo que, no Brasil, existem leis que “pegam” e outras que “não pegam”. Cabia a nós, agentes do MIPID, educadores étnicos, fazer conhecida a lei que nos garantia voz.

Então você vê. Mas precisou que a militância apontasse pra isso. A militância brigasse, a militância incomodasse. Em todo momento a militância fosse vista como aquele que vive falando disso (racismo), insiste com essa coisa (racismo). Na verdade racista são eles. Em muitos momentos colocavam assim. Que era o movimento negro que era racista. Que o movimento negro que era isso que era aquilo. (v. anexo: entrevista com José Galdino Pereira, p. 204)

Apresentávamos diariamente o conteúdo legal, mas sabíamos que a simples existência da lei não resolveria os debates silenciados por tanto tempo. Ao mesmo tempo, sem essa legitimação, voltaríamos a uma discussão de militância que fatalmente permaneceria isolada, exilada nos pequenos grupos e movimentos, sem a abrangência necessária para um debate efetivo. A legitimação da causa nos garantia uma atenção antes negada, permitia que o Movimento Negro e suas questões fossem conhecidas.

A “digestão” do tema já é em si algo que ocorre em longo prazo. Mas suas ações têm que acontecer no dia-a-dia, na rotina, para que seja possível um reconhecimento e aprofundamento do debate étnico-racial, para a construção de novas possibilidades e resultados futuros. Ao MIPID e seus educadores étnicos não foi possibilitado tempo de existência para que vissem os frutos desta tão rica e fecunda construção. Seus projetos foram silenciados pelos regimes políticos posteriores ou modificados sem o devido diálogo e respeito ao que já havia sido edificado.

2.15. Ações Afirmativas



Figura 25 - Educadores discutem a temática étnico-racial.⁹⁷

*Todo menino é um rei
Eu também já fui rei
Mas quá! Despertei!
Por cima do mar da ilusão
Eu naveguei! Só em vão
Não encontrei
O amor que eu sonhei
Nos meus tempos de menino
Porém menino sonha demais
Menino sonha com coisas
Que a gente cresce e não vê jamais
(Roberto Ribeiro)⁹⁸*

O que pode ser mais afirmativo que o direito à educação, o direito de poder conhecer a própria história, o direito ao questionamento sobre os fatos e os sujeitos dessa história, sobre suas contribuições?

⁹⁷ Em evento realizado no salão vermelho do Paço Municipal. Professor Amilton, Wilson Queiroz, Sandra Amara e Jussara Barnabé.

⁹⁸ Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=oHv-m7YISqc>

Deseducaram a gente. Através dessa pedagogia, (não falo das pedagogias com perspectivas libertadoras) mas essa que veio pra esconder, veio pra oprimir. Educaram-nos, que a gente precisou renascer das cinzas, se reinventar. (v. anexo: entrevista com José Galdino Pereira, p. 200)

O que ocorreu no período em que realizávamos as atividades do programa MIPID foi a compreensão e a vivência de uma ação afirmativa, e seus desdobramentos para a sociedade brasileira. A relevância da institucionalização do programa e de sua viabilização nos moldes em que foi possibilitado ao MIPID é com certeza, uma vitória nessa longa luta.

Todas as construções que foram possibilitadas ao longo do processo demonstram a importância do que vem sendo chamada “ação afirmativa”, implementada pelas políticas públicas deste país a partir de uma reinvenção pedagógica, como afirma José Galdino:

E a gente começa a reconstrução. Reconstrução mesmo. O negro se reinventa mesmo. E aí a militância tem esse papel fundamental. Por que ela é política na sua questão. Por que a questão é uma questão política de espaço dentro da sociedade. (id, p. 201)

O MIPID possibilitou a construção de inúmeros materiais e abordagens para o trabalho da temática, bem como ampliou significativamente o alcance das discussões étnico-raciais na Rede Municipal, possibilitando a compreensão das relações étnico-raciais nas instâncias político-partidário-pedagógicas e as contradições entre discurso e prática, destaca José Galdino:

De conquista de espaço e essa conquista de espaço não se dá, com um pires na mão, não se dá com papel. Dá-se é com a “briga” mesmo. De dizer olha nós temos direito a isso. E é isso que vai acontecer. Por que é isso que acontece. Se a mãe não tem isso presente, a militância vai ter isso presente. A questão dos direitos começa ali, aqui, acolá. Uma lei aqui. Repensar determinadas práticas. E o que a militância faz muito bem é identificar isso. (id, p. 203)

Compreender cada vez mais as mudanças e avanços conquistados com a institucionalização do MIPID é importante para entender a abrangência que a discussão étnico-racial ganhou com o programa. Toda a experiência do MIPID precisa ser estudada minuciosamente por quem trabalha a educação, para que a partir daí possam emergir novas formas de reinvenção, reestruturação e resignificação da atividade docente para o trato com a temática.

Eu não sei se eu consigo pensar esta questão. Acho que é muito pra eu conseguir pensar. Uma pedagogia étnica. Não sei se eu consigo. Mas é assim. Eu vejo assim e o MIPID deu essa consciência. Eu me lembro que quando eu pensava no MIPID eu pensava puxa vida Wilson é de Ciências e Matemática, eu sou de História, fulano de Geografia, Kátia de Educação Física. Eu acho que ainda faltou esse tempo, para que a gente sentasse junto e pensasse nisso que você está propondo agora. Será que seria possível. Note que nós não nos juntamos. Eu nunca sentei com você depois, ou com os outros assim, pra ver o que cada um dentro da sua disciplina, como é que trabalhou essa questão racial. (id, p. 199)

Com a determinação do retorno às salas de aula em setembro de 2007 e a suspensão imediata de todas as atividades em execução, o Programa MIPID foi extinto. Seu esvaziamento, em termos de proposta política, deveria estar atrelado a uma nova proposta efetiva de trabalho da temática, mais séria e com maior investimento e melhores condições de trabalho. Qualquer outra forma de compensação ficaria aquém do que foi conquistado pelo programa.

Mesmo destituído, o MIPID deixa um legado de possibilidades para novos olhares e fazeres sobre as questões raciais, a partir da inovação no tratamento dado pelos gestores à temática e seus desdobramentos políticos, éticos, étnicos e sociais.

Desta forma, negar estrutura mínima à continuidade de um projeto de tamanha dimensão demonstra sintomas de uma sociedade doente, que reage com medo ao ser questionada e prefere a manutenção de ideias e práticas não mais condizentes com o sistema democrático e humanitário a que se propõe.

A partir de ações declaradas ou não, deu-se o abandono de uma proposta que iniciou o processo de problematização e reestruturação do modelo educacional imposto até aquele momento à população negra, um modelo excludente e que ilustra cotidianamente a negação da história dos negros e de sua contribuição para a formação de nossa sociedade.

O MIPID certamente possuiu falhas, mas esse fato não tira sua legitimidade enquanto construção histórica daquilo que representaria a inclusão do negro como identidade brasileira. O correto, ao invés de acabar com o programa, seria a realização de uma análise mais criteriosa a fim de estabelecer parâmetros e eventuais modificações em sua estrutura a fim de aperfeiçoá-la. Ao serem negadas as proposições apontadas pelo MIPID, é permitido às escolas e à sociedade o esquecimento desse debate.

Percebe-se, então, que o direcionamento dessa política educacional, após a extinção do programa, forneceu às escolas e aos professores a possibilidade de silenciarem as mínimas ações que começavam a germinar, provenientes dos esforços do MIPID e de seus agentes.

Olha, Wilson, eu acredito que teria que ter uma formação continuada. Até por que como você sabe, o problema do preconceito, da discriminação, ele também vai evoluindo nas formas de discriminação. Quando a gente fala aqui há uma discriminação velada, mas há também uma evolução, vai evoluindo. Então nessa evolução também precisa de estudo permanente para criar estratégias de combate. Por que você precisa criar estratégias, a gente tem que ter estratégias, e assim como vão aparecendo estratégias de aperfeiçoamento da discriminação e do preconceito, a gente também tem que criar estratégias de enfrentamento. (v. anexo: entrevista com Thiago Martins Dias, p. 215)

Por mais que as ações políticas elaborassem teorias e decretos sobre a questão racial, era visível que o debate corria sérios riscos de não sair do papel, como expõe a professora Sueli Gonçalves ao analisar a lei elaborada pelo vereador Sebastião Arcaño: “A teoria, sem condições materiais e políticas para sair do papel, corre o risco de virar letras mortas, letras de pouco valor, letras que entram para a história sem terem sido pronunciadas pelos sujeitos aos quais se destinam”.

Nesse sentido, seria necessário que a gestão política do processo fosse conduzida conforme planejado pela militância do movimento negro, de forma que todo esse processo histórico educacional se transformasse em ações concretas. Entende-se, portanto, que naquele momento qualquer ação institucional para o esvaziamento do programa seria uma ação declarada de racismo e que, conseqüentemente, deveria ser combatida.

A amortização do MIPID representa a perda de uma instância poderosa de formação política das questões étnico-raciais e seus desmembramentos. A atuação política que o programa possibilitou foi fundamental no processo de sua concepção e execução, e o fato de não ter sido declaradamente extinto (mas destituído de seus agentes e de sua estrutura) fez com que não tivéssemos mais voz sequer para protestar ou entender os protestos que surgiram no decorrer de sua existência.

Seus seis profissionais com jornada de 36 horas semanais foram reduzidos a uma professora com a mesma jornada, como se o programa não tivesse representado qualquer avanço. A verdade é que não foi possibilitada uma reestruturação das condições de trabalho, da gestão do programa e da participação dos educadores étnicos.

Esse contato poderia ser tanto com professor quanto com diretor, com funcionários, com quem tivesse necessidade de orientar a escola a tá trabalhando com essa conscientização. A princípio com a conscientização sobre a questão racial, da importância de trabalhar a questão racial desde bebê. Na verdade a gente começava o iniciar antes. Não á aquela coisa que segundo a lei é só para o fundamental. (v. anexo: entrevista com Sueli Gonçalves, p. 133)

O MIPID foi calado de forma preocupante, retornando à invisibilidade das ações antirracismo e permanecendo o silêncio permissivo acrescido da impressão de possuir um discurso de inclusão sem sequer investir nesta ação de forma efetiva.

2.16. Pretensões pedagógicas



Figura 26: Alunos participam da apresentação da peça de teatro: Menina bonita do laço de fita⁹⁹a.

*Temos que ter ideias juntos
Temos que achar uma maneira
(Cazuza)¹⁰⁰*

⁹⁹ Os alunos da rede municipal na gestão 2001 - 2004 participaram da apresentação da peça Menina Bonita do Laço de Fita, que aconteceu no Teatro da Vila Padre Anchieta em Campinas.

Por se tratar de um curso com a pretensão do diálogo e a articulação entre militância e docência, seria necessário um amadurecimento político para que fossem enfrentadas as possibilidades de diálogo que esta nova etapa de trabalho possibilitaria.

Seria preciso aprender a lidar com as divergências, e perceber nos profissionais da educação os novos protagonistas para o trabalho com as questões étnico-raciais. Por outro lado, vínculos deveriam ser estabelecidos e os grupos militantes desmitificados. É na confluência destas duas práticas que emerge o educador étnico, que irá delinear as ações deste novo profissional.

Ao mesmo tempo, a militância precisaria aprender com o trabalho que estava sendo desenvolvido pelos professores, como aponta a educadora Lucinéia:

É do processo. É do processo. E esse estranhamento. Porque uma das coisas que eu sempre tive e eu gosto muito disso é você vê de onde as pessoas saem. O caminho que elas vão percorrendo, como que elas chegam no meio do caminho e já estão riquíssimas, ela não precisa ter a mesma linguagem, não precisa falar a mesma palavras. Não precisa fazer com aquela riqueza. Não, não precisa ela pode fazer do jeito simples mais ela vai fazendo, e na medida em que ela vai fazendo, ela vai se apropriando dia a dia. (v. anexo: entrevista com Lucinéia Micaela Crispim, p.77)

Os personagens que assumiram o compromisso entrariam em cena, e isso seria o marco de um novo momento nas discussões étnico-raciais, já que a partir daquele momento o convite ao debate se estenderia a todos os profissionais de educação, juntamente com seus desafios, suas lutas e suas conquistas.

2.16.1. Uma escola Polo Étnico-Racial

“Um bem-te-vi que consiga ser aprovado com distinção na escola dos urubus pode ser muito inteligente para os urubus.

¹⁰⁰ Trecho da música “A Orelha de Eurídice”, que pode ser encontrada em <http://letras.terra.com.br/cazuza/84975/>

*Bem-te-vi é que ele não é.”
(Rubem Alves)*

Já tínhamos realizado inúmeros encontros de formação nas escolas durante TDC's e reuniões pedagógicas das mais variadas, inclusive no Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED).

Dada a experiência de êxito de diversos professores da Rede Municipal de Campinas, e a realização também de êxito do projeto “O Sonho de Akins”, foi proposto no NAED Leste encontrarmos uma escola que se prontificasse a ser polo das discussões étnico-raciais. A questão já havia sido cogitada pelo programa com a finalidade de estabelecer uma proposta de trabalho com acompanhamento e a busca por soluções mais voltadas à continuidade de uma ação sistematizada em uma unidade específica.

A partir de um projeto solicitado pela coordenadoria do NAED, caberia ao MIPID e ao próprio Núcleo a localização de uma escola atendesse à sua execução e acompanhamento. O projeto foi então apresentado às EMEF da região leste de Campinas, que totalizavam cinco escolas: CEMEFEJA Paulo Freire, EMEF Ângela Cury Zákia, EMEF Lourenço Belócchio, EMEF Raul Pila, Primeiro Centro Supletivo.

Embora tivessem reconhecido a relevância da temática, todas as escolas recusaram a sua abordagem e desenvolvimento. A educadora Lucinéia elucida uma questão importante para a efetivação de quaisquer que fossem os projetos:

Por isso que eu digo, a importância do gestor. Quando ele põe a pele, que ele veste a sua pele, ele se apropria da sua luta, ele se apropria da história, e ele vai com você no embate. (v. anexo: entrevista com Lucinéia Micaela Crispim, p. 76)

De certa forma, a recusa de todas as escolas (ainda a apresentação do projeto tivesse sido feita pela coordenadoria do NAED) significava mais um desafio no acesso à escola e apontava a necessidade da construção de propostas que viabilizassem uma abertura das instituições de ensino para a sistematização de um trabalho deste teor.

Deveriam ser consideradas as modificações no cotidiano escolar no sentido de exigirem uma dedicação maior dos educadores étnicos e das ações políticas destinadas a esta construção. Sem uma direção efetiva de políticas públicas para a instituição do debate, as escolas não se

dispuseram a aderir a novas propostas que não contassem com apoio e direcionamento político necessários à sua condução e efetivação, ainda que fossem propostas inovadoras e relevantes.

Mesmo com momentos de resistência, existiram os momentos fecundos. Reformulada, a nova proposta deu origem ao Projeto Baobá, que foi aceito por uma equipe gestora muito comprometida com a temática étnico-racial. A nova elaboração trazia à tona outra complexidade, proposta na Lei 10639/03, alterada pela Lei 11645/08: a obrigatoriedade da educação indígena.

À EMEF Humberto Alencar Castelo Branco¹⁰¹ foi apresentado um trabalho que enfocaria as Culturas Indígena, Africana, Europeia e Asiática na constituição da Cultura Brasileira. Após diversos encontros, onde foi explicitada a estrutura do projeto e a organização necessária para o seu desenvolvimento, os professores iniciaram o desenvolvimento de ações que comporiam o início de um trabalho de pesquisa e aprofundamento teórico e prático sobre as culturas apontadas.

Nesta perspectiva, o papel do educador étnico era de assumir as discussões coletivas a fim de encontrar meios de implementar ações permanentes de construção de práticas e pesquisas sobre diversidade étnica.

2.16.2. Uma proposta para se trabalhar na escola

O principal objetivo da educação multicultural é reformar as escolas e universidades para que alunos de diferentes grupos, raciais, étnicos, culturais, linguísticos e sociais possam vivenciar a igualdade educacional. (BANKS, Cadernos PENESB, 2006, p. 17)

O desafio dos educadores étnicos do MIPID era encontrar maneiras de adentrar as escolas e estabelecer debates e possibilidades de trabalho relacionado à diversidade étnica. Desta forma, inúmeras reuniões de TDC foram realizadas, assim como inúmeras reuniões com a equipe de NAED. Ações deste tipo criavam condições efetivas de diálogo. Como mencionado anteriormente, tudo era pretexto pra discussão da lei e de sua importância. Entretanto, era nos GT (grupos de trabalho) que os maiores avanços aconteciam.

Durante o tempo em que permanecemos no MIPID, o programa organizou formas de alcançarmos a escola. Neste sentido, além das reuniões pontuais e/ou semanais, tanto entre os

¹⁰¹ EMEF localizada a Rua Santa Rita de Passa Quatro, 833 – Jardim Nova Europa.

educadores étnicos quanto em conjunto com professores e gestores, contávamos com a fundamental contribuição dos GT. Era ali que reuníamos profissionais de diversas áreas da educação que se propunham a compreender as dinâmicas das relações raciais da sociedade, o que proporcionou trocas riquíssimas ao longo do período de formação.

Muitas foram as reflexões elaboradas por mim e pelos profissionais que atuavam na escola, estranhamentos e reconhecimentos, sugestões e entraves que compuseram a primeira movimentação no ambiente escolar. Muitas foram as monitoras que protagonizaram o processo: dispostas a reconhecer e construir os avanços proporcionados pelo trabalho do questionamento étnico-racial.

Pontualmente, focarei em uma experiência muito proveitosa possibilitada a partir do trabalho do GT com uma diretora que assumi o desafio de levar à sua escola a questão proposta. Foi a equipe gestora da EMEF General Humberto Castelo Branco que proporcionou o primeiro contato da escola com a temática racial. primeiro trouxe para a escola a temática racial foi à equipe gestora.

Antes, explicarei melhor o papel do GT. Durante todo o ano oferecíamos grupos de trabalho e, aos poucos, estabelecíamos contato com os profissionais da educação que manifestavam desejo de compreender essa dinâmica e as suas possibilidades.

E foi em um desses GT, no ano de 2007, que conheci uma diretora interessada em implementar em sua escola uma ação que trabalhasse a diversidade étnica. Primeiramente, ela participou de alguns encontros no Departamento Pedagógico (DEPE), onde iniciamos um diálogo que abordasse as questões raciais para, aos poucos, fortalecermos a necessidade de pensar sobre a proposta e sua viabilização na escola. Com a clara manifestação de interesse da diretora, começamos a pensar na possibilidade de desenvolver um projeto específico para aquela instituição de ensino.

Naquele mesmo período estávamos procurando junto ao NAED Leste uma escola que assumisse o desenvolvimento do Projeto Baobá. Como houve muita resistência, o que impossibilitou a sua realização, apresentei ao MIPID (inclusive ao Robson Martins) o projeto para a escola da diretora interessada.

Trabalhávamos durante as reuniões de TDC. No primeiro momento, apresentei a proposta aos professores, elaboramos um cronograma de pesquisa para os professores, e um de formação e

aplicação de atividades para os alunos. Dadas as dificuldades do trabalho com a diversidade étnica, fazia-se necessária a permanente busca de material para a construção de abordagens. Durante todo o processo elaborávamos estratégias a fim de viabilizar aos professores materiais de apoio diversos, inclusive estimulando a troca de experiências e superação de dificuldades.

Recordo-me de um dos professores ter comentado que a ideia do projeto era interessante, e que a possibilidade de desenvolvê-lo sob orientação e apoio da direção era bastante significativa. Desta forma, resistências foram desfeitas e os processos foram viabilizados. A escola começou a trabalhar com a perspectiva de desenvolvimento de pesquisas sobre o tema, e de ações para a diversidade étnica na escola.

Naquele momento optei por ampliar o projeto na direção do trabalho com a diversidade étnica focada nos continentes Americano, Asiático, Europeu e Africano e sua importância para a constituição da Cultura Brasileira, ressaltando as culturas indígenas.

Retornei à EMEF General Humberto Castelo Branco, em 31 de março de 2011, para procurar em seus registros algum relato de como o trabalho teria chegado até a escola. Como e quais percepções levaram a gestão a assumir o desafio de introduzir na escola uma proposta que discutisse e vivenciasse a diversidade étnica e seus aspectos. E, sobretudo, quais foram os reflexos deixados por aquele trabalho.

Gostaria de ressaltar que esta é uma das pouquíssimas gestões escolares onde diretor e vice-diretor são negros. A orientadora pedagógica, considerada parda pela classificação do IBGE, carrega consigo a consciência da negritude. Ela logo se prontificou a relatar suas experiências sobre todo o processo de implementação do Projeto Baobá na escola, que na ocasião estava sob sua gestão.

2.16.3. Inclusão Radical (uma foto)

*A linguagem não está mais relacionada ao conhecimento das coisas, mas
à liberdade dos homens.
(Michel Foucault)*

O governo popular e democrático do período de 2001 a 2004 proporcionou um direcionamento das políticas públicas educacionais à Inclusão Radical, Singularidade e Participação Dinâmica de todos os sujeitos da sociedade. Foi neste contexto que a questão racial

e de resgate da História Africana e Afro-Brasileira ganhou contornos de um programa institucional da Rede Municipal de Educação de Campinas.

Muito discutida pelos movimentos negros no período eleitoral que antecede a eleição à prefeito de Toninho do PT, a questão étnico-racial já contava com a lei proposta pelo vereador Tiãozinho (PT). A lei tornava obrigatório, em Campinas, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras. Mas foi apenas no ano de 2003 que a teoria legal finalmente associou-se à construção efetiva de uma prática política que desencadeasse a elaboração de uma nova prática pedagógica, a partir da constituição de uma comissão responsável por elaborar uma proposta de trabalho da temática étnico-racial junto à Secretaria de Educação.

Com isso, efetivou-se a implementação de cursos e grupos de trabalho, em especial o GT Memória e Identidade: Resgatando a Cultura Negra na SME/FUMEC, que tinha por finalidade articular ações que efetivassem a construção de uma proposta para a educação das relações raciais e o resgate da História da Afro-Brasileira nas salas de aula. A partir deste ponto seria possível ampliar a discussão, o que culminaria na constituição de um programa que pudesse proporcionar à Rede Municipal a implementação dos estudos sobre esta temática.

2.16.4. Relatos sobre pedagogias étnicas

O que isso demonstra, penso eu, é o quão impressionável e vulnerável somos em face de uma história, particularmente as crianças. Porque tudo que tinha lido eram livros em que as pessoas eram estrangeiras, eu convenci-me que os livros pela sua própria natureza, tinham que incluir os estrangeiros, e tinham de ser sobre coisas com as quais não podia pessoalmente identificar-me. Bem, as coisas mudaram quando descobri os livros africanos.
(Chimamanda Adichie)

Na medida em que conseguíamos abrir caminhos ao diálogo sobre racismo nas escolas, as mais diversas situações eram relatadas pelos professores. Muito também continuava silenciado durante o processo. Mostrava-se grande o desafio estabelecer uma nova prática pedagógica que reconhecesse a diversidade étnica e atuasse de forma a estimular em cada aluno a percepção e o reconhecimento de suas características étnico-raciais, já que antes precisaríamos atingir os próprios educadores.

A partir de minha experiência como educador étnico, tentarei situar melhor o desafio de construir uma pedagogia que apontasse as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

2.16.5. Materiais disponíveis

Tudo o que fomos e formos capazes de produzir teoricamente em anos e anos de trabalho árduo, e em resmas e resmas de papel, não dá conta de fazer chegar o lápis às mãos daquela menina. O que não implica que devamos deixar de produzir. Mas implica que cada frase de nossos textos teóricos esteja imersa na convicção de que a prática pedagógica, para ser aprimorada, necessita de decisão política e de ação política.
(KRAMER, Sônia, 1993, p. 117)

Ao organizar o material para o inventário percebo como são inúmeras as possibilidades de materiais e abordagens para o trabalho das questões raciais. Um exemplo é o curso de formação oferecido pela SME com professores da Universidade Cândido Mendes do Rio de Janeiro, importante para um novo olhar sobre a construção de pedagogias que tratem de diversidade.

Recordo-me da professora Azoilda Loretto Trindade ter solicitado que levássemos ao curso uma peça qualquer, um objeto que integraria uma exposição de cultura negra ali mesmo, na sala de aula. Poderia ser qualquer objeto que considerássemos ter vínculo com a questão racial. Os vínculos foram estabelecidos das mais diversas formas, em objetos inesperados. O que nos faltava, portanto, antes de nos propormos a pensar no assunto, era o atrevimento de tal identificação, o mergulho neste universo e a superação do medo atávico que levava à permissividade do racismo.

Com a institucionalização e a legitimação das experiências acerca desta temática, fica claro que este medo sempre foi o maior obstáculo individual e coletivo a ser transposto para a identificação e o trabalho das questões. A experimentação produzida no cotidiano de minhas aulas tem sido responsável por novas abordagens e construções. A cada planejamento surge uma série de possibilidades, principalmente para a superação de barreiras impostas pelo desconhecimento.

2.16.6. Novos olhares, velhos problemas

As simulações são situações que pressupõem difícil exercício de tanto quanto possível, se colocar ‘no lugar do outro’[...] Estas são atividades privilegiadas de formação, por que acionam o conhecimento e as representações que os profissionais têm de fato possuem, ao ter que realizar uma dada tarefa ou resolver uma determinada situação-problema. (PRADO; SOLIGO, 2008, p. 34)

Certo dia, enquanto estávamos reunidos na sala de professores da escola onde leciono, uma professora nos questionou se, naquele espaço, haveria algum especialista em língua portuguesa. Ao constatarmos que talvez não houvesse ali um “especialista”, ela mencionou que acabara de receber na escola um aluno do sexto ano que possuía um grave problema: ele ainda escrevia com letra de forma.

Atrevi-me a argumentar que talvez não fosse necessariamente um problema, poderia ser uma escolha, um diferencial, uma característica particular. Incomodada com minha argumentação, ela insinuou que gostaria da opinião de um especialista (e eu sou um professor de matemática). Ainda assim, comentei das inúmeras possibilidades de fontes encontradas na escrita em computador, com as quais poderíamos criar diferentes estéticas em grafia. De nada adiantou a argumentação.

Esta situação serviu-me como paralelo para as questões étnico-raciais. Afinal, diante da infinidade de aspectos e olhares com possibilidades de trabalho, o avanço do diálogo sobre o tema só será proveitoso à medida que os interlocutores sejam capazes de percorrer caminhos que antes não ousavam. O MIPID me ajudou a perceber o quão produtivo pode ser, para o professor, buscar maneiras de trabalhar a questão racial, considerando suas nuances e possibilidades.

2.16.7. O desafio à criatividade

*A imaginação é mais importante que o conhecimento.
(Albert Einstein)*

*Se uma criança não pode aprender da maneira que é ensinada, é preciso
melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender.
(Marion Welchmann)*

Por serem simultâneas as minhas adesões ao MIPID e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (GEPEC), sinto que estas duas oportunidades de formação têm me possibilitado o convite à prática criativa e o desenvolvimento de capacidades pouco aproveitadas anteriormente. As pedagogias étnicas e as experiências pedagógicas proporcionaram-me permanente construção e reciclagem criativa do processo educativo.

A busca por diálogos, soluções e alternativas tem sido predominante no pensar de minha prática. A ruptura do silêncio e o compromisso assumido possibilitaram-me um universo novo de possibilidades, de pequenas ações para grandes conquistas na função pedagógica e na sociedade ao lidar com a temática racial.

O compromisso assumido com a questão étnico-racial é um desafio possibilitado por lei. Depois do MIPID e do GEPEC pude substituir o medo pela experimentação, pela ação criativa. Toda situação e observação são materiais que me instigam a pensar o atravessamento da matemática com as questões étnico-raciais. Tudo o que estava instituído como natural ou silenciado (ou apagado) passa a provocar estranhamento quando trazido à observação e ao debate, e o educador étnico precisa estar atento às possibilidades de trabalho e reconstrução.

Tendo em vista a duração do programa MIPID e a perspectiva apresentada para sua disseminação pelas escolas da Rede Municipal, acredito que o educador étnico foi o profissional que tentou viabilizar a transição das discussões raciais entre teóricos e militância, e transferir, através dos diálogos, o estudo das questões raciais para a prática escolar.

A missão de conciliar teoria e prática nas questões raciais foi um longo processo entre profissionais que já conheciam ou passaram a conhecer os movimentos negros e profissionais que atuavam na prática pedagógica cotidiana. Nós, os educadores étnicos, não éramos apenas militantes. Tínhamos a educação como compromisso, complementado pela missão de compreender as questões raciais e articular as demandas dos movimentos sociais negros.

2.16.8. O que nos aproxima?

Se a educação não transforma sozinha a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da

vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção.
(Paulo Freire)

Quando comecei a estudar relações étnico-raciais e História Africana e Afro-Brasileira, percebi algumas nuances e diferenças nas abordagens sobre a questão. Porém, para o professor é sempre necessário pensar sobre a questão racial do ponto de vista da citação de Paulo Freire (acima).

O professor Guilherme do Val, que no ano de 2005 começava a discutir a temática no GEPEC, apresentou-nos a seguinte questão:

O que nos aproxima?

Nesse sentido, era muito importante a compreensão do processo de formação dos professores e suas possibilidades e limitações. Conhecer o dia-a-dia dos profissionais nas escolas possibilitava compreender as dinâmicas do trabalho e, assim, atuar de forma mais efetiva na aproximação das relações étnico-raciais no ambiente educacional.

Tirar a pele é mais difícil. Então, “Vestir a Minha Pele”, a fala dos profissionais, a necessidade de continuar... O desejo, já não era mais uma necessidade da secretária, era a rede pedindo mais. A rede querendo mais, não adianta um curso como aquele do Solar então (...) umas pessoas dizia isso então muita gente dizia, ah é pelo lugar, não é pelo lugar, é pela qualidade (...) pra aquelas pessoas. Então isso eu achei que foi riquíssimo. (v. anexo: entrevista com Lucinéia Micaela Crispim, p. 73)

Muitos, como eu, viveram a desconstrução e a reconstrução de conceitos e paradigmas – até então muito bem consolidados – para a composição de seu trabalho pedagógico. Durante toda uma vida acadêmica não tivemos acesso a uma formação que nos preparasse às elaborações étnico-raciais e ao ensino da História e da Cultura Africanas e Afro-brasileiras.

O que fazer, então, a partir do momento em que identificávamos essa lacuna? Não podíamos e, menos ainda, queríamos negligenciar o problema. Como agir? Como caminhar a partir daí? Eu, particularmente, busquei referências na família e na literatura para descobrir os primeiros pontos que me ajudariam a compor o processo as bases de uma pedagogia que nos aproximasse das questões étnico-raciais, bem como das pessoas envolvidas direta e indiretamente.

Apreendi, no GEPEC, a não atribuir as responsabilidades do processo exclusivamente ao professor, apesar de ele ser o personagem no qual se deve investir para que estas e outras demandas da educação atual possam ser atendidas. A compreensão do papel do professor e a intencionalidade de um trabalho em parceria muito contribuem para que esse processo de aproximação aconteça.

2.17. Para além das questões étnico-raciais

Qual o papel da educação na construção de outro mundo possível? Como construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano? Como se constitui uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias?
(István Mészáros)

Após compreendermos uma lei que propõe pensar as relações étnico-raciais e a inserção do ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras no currículo escolar, aquilo que poderia ser encarado como uma especificidade ou limitação passa a suscitar um intenso debate sobre as diversas formas de discriminação e exclusão existentes na sociedade.

2.17.1. Pedagogia Étnica

Mas eu me lembro assim, por exemplo, História isso é muito fácil trabalhar, eu já trabalhei em literatura, tem muito campo, é muito rico. Nunca vi essa coisa em matemática. Lembro-me de pessoas que puxavam essa coisa pra Grécia. Agora me lembrei, a Lucila, quando nós fomos visitar um professor na Engenharia e ele mostrava que muito das coisas que nós conhecíamos, como fundição por exemplo. Ele dizia que enquanto o negro trabalhava com enxada de ferro fundido a Europa trabalhava ainda com madeira.
(José Galdino Pereira)

Não era tarefa fácil compreender, no momento da execução do projeto, um processo histórico a que permanecíamos distantes de alguma forma. Porém, as dificuldades vivenciadas foram todas em função da construção de um novo modo de olhar a questão racial na sociedade e na educação principalmente, através da elaboração de uma pedagogia que se propusesse a resgatar fatores de identificação em alunos das diversas etnias que frequentam as escolas

brasileiras, particularmente as de Campinas. Naquele momento confluíram os mais variados desafios em prol de uma valorização institucional e social dos cidadãos, e por muitas vezes sentimos arduamente as dificuldades em lidar com questões de tamanha grandeza.

Tudo o que fosse feito pelo MIPID, através de seus educadores étnicos, precisava ser de forma que possibilitasse a implementação da nova pedagogia. O desafio era estabelecer o que seria necessário para viabilizar todo o processo de institucionalização desta construção, mesmo que em alguns momentos não fossem perceptíveis todas as questões que se apresentavam para a consolidação da nova prática. Havia a necessidade de desbravar territórios do conhecimento que, para muitos dos educadores, ainda eram estranhos e de difícil compreensão.

Em determinados momentos faltava o vislumbre da proposta como um todo, mas as etapas foram sendo transpostas aos poucos. A literatura, os movimentos negros, as escolas, as políticas públicas e as práticas pedagógicas dos educadores étnicos atuantes na Rede Municipal de Ensino eram percebidas e vivenciadas num processo contínuo de avanços e retrocessos, erros e acertos.

Todos os esforços agiram para que encontrássemos problemas e soluções para o trabalho com a diversidade étnica em sala de aula. Trazer à tona a condição étnica de cada profissional, reconstruir os paradigmas e derrubar os estigmas provocados pelo racismo e/ou preconceito foram primordiais para que pudéssemos reelaborar as dimensões de nosso próprio trabalho.

Como transformar as discussões da História Africana e Afro-brasileira em práticas cotidianas? Diferente de experiências construídas nas organizações do movimento negro e no trabalho da militância, o MIPID e os educadores étnicos precisavam sintetizar uma nova realidade e dialogar com ela, já que estavam amplamente envolvidos tanto com a escola quanto com os movimentos sociais que até então lutaram em prol dessa conquista.

Era necessário responder às inúmeras questões dos profissionais que atuavam na educação da Rede Municipal e buscar no dia a dia novas formas de trabalhar as relações étnico-raciais, tendo como principal característica a não-tradição de alguns educadores étnicos no universo de tais relações e da militância.

Tínhamos como desafio a desconstrução do mito da igualdade que anula as diferenças, que ignora as especificidades e os processos históricos dos grupos étnicos presentes na sociedade. Levar à escola a desfragmentação da cortina que encobre o racismo no Brasil, talvez fosse o

maior desafio para a função dos educadores étnicos na elaboração das pedagogias étnicas. Afinal, sem esta ruptura, não poderíamos dimensionar a importância do trabalho:

O trabalho desses professores, juntarem isso tudo e começar a pensar esta questão da educação, da pedagogia étnica, que você coloca. Deveria sair alguma coisa rica. (v. anexo: entrevista com José Galdino Pereira, p. 199)

Estávamos juntando as peças de um enorme e complexo quebra-cabeças, organizando-as e procurando as que ainda não estavam postas na mesa, sem ao menos podermos imaginar o resultado final. Precisávamos, aos poucos, revelar as peças faltantes a fim de compor ou recompor o que havíamos concebido. A cada atividade novas imagens se revelaram, novos contornos e desafios, novas possibilidades.

Essa sua colocação é muito feliz, por que senão nos limita a desaparecer. Por isso que eu acho que é importante pensar nesta pedagogia étnica. Na medida em que você tem um educador étnico. Pra não acontecer isso que por vários momentos a gente enfrenta. Nós tivemos aquele bum, na época que trabalhou aqui o MIPID numa administração favorável, e depois dentro de outra administração as coisas quase que desaparecem. (id, p. 200)

2.17.2. Processo educacional

Eu acho que a gente ganha mais, politicamente organizada, pensar pedagogia étnica, talvez nos remeta a isso, pensar a educação enquanto uma política e pensar educação étnica enquanto uma política, uma pedagogia étnica no sentido político da coisa. De transformação, de mudança, de educar mesmo.
(José Galdino Pereira)

Como a educadora étnica Verônica Viana bem destacou, era preciso contemplar as questões tanto dos que já militavam há anos no movimento negro, quanto dos recém-chegados que precisavam, antes de qualquer coisa, fundamentar melhor a prática dentro do processo e construir possibilidades de abordagem pertinentes. Por mais rico e desafiador que o tema fosse, a perda dos antigos parâmetros para a formulação de novos era assustadora.

Acredito que nós, educadores étnicos, tivemos o privilégio de uma formação consistente a partir do contato com especialistas da temática, que nos apontaram de forma criativa e segura os caminhos para a construção de nosso trabalho. Com o compromisso de mudança, assumimos um

projeto que tornou Campinas uma referência política e pedagógica no trato da temática étnico-racial, inclusive com reconhecimento de instituições como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

2.18. Quando o último chegar...

*Revoltar-se com a realidade pode causar diversos males à sua saúde e nenhuma solidariedade.*¹⁰²

Quando traçamos nossos objetivos e conseguimos realizá-los, mesmo que aos poucos, ficamos com uma sensação de prazer pelo alcance de um sonho, pela conquista, pela superação. E esta empreitada de conseguir alcançar o objetivo ambicionado por muitos universitários e profissionais de educação, que foi conseguir ser aluno da Universidade de Campinas, fez com que eu refletisse sobre meu caminho até aqui.

Sou um profissional que agora carrega marcas desta instituição além daquelas de minha trajetória social e familiar que, de certa forma, contaram com muitas realizações. Depois da realização de um sonho, por que eu não ainda não estou satisfeito?

Por vezes ainda me incomoda o fato de ouvir críticas às ações afirmativas para negros, sob a alegação de que, por exemplo, as cotas são benefícios para a classe média negra se manter nesse *status* social. Por que então não paramos? Por que eu não parei? O que nos move? O que me move é a legitimidade. Legitimidade em relação à minha história, à minha caminhada, às minhas lutas e à minha identidade.

Lembro que o professor Robson Martins disse-me certa vez que um dos desafios dos que lutam pelas causas negras é a legitimidade. A legitimidade de nosso discurso, daquilo que pretendemos fazer chegar aos outros. Reconhecer os nossos desafios e enfrentá-los para, enfim, podermos estimular o outro a identificar os seus. E quais seriam os desafios? Dentre outros, conhecer-me melhor etnicamente e profissionalmente.

O MIPID me ensinou algo que somente no dia 01 de abril de 2011¹⁰³ pude descrever em palavras: a busca é para que um dia eu possa viver o sentido da luta contra toda forma de

¹⁰² Inscrição na capa do filme “Cronicamente Inviável”, de Sergio Bianchi (Europa Films, 1999).

exclusão e discriminação. Que eu possa receber a notícia e estar presente para comemorar a vitória de todos. Poder ver o último vencer, não só o primeiro. Esta busca pelo combate ao racismo e por uma pedagogia que respeite as relações étnicas... Esta busca só acaba quando o último chegar.

2.19. Escutar os silêncios, produzir vozes

Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização.
(Kabengele Munanga)

Fazer parte de um programa que lidava com os diversos aspectos da educação das relações étnico-raciais e atuar diretamente no NAED, colocava os educadores étnicos na condição de observadores e identificadores de estruturas que direta e indiretamente pudessem impossibilitar a construção de uma prática pedagógica de valorização da diversidade étnica.

O trabalho desenvolvido no NAED exigia a formação dos profissionais que lá atuavam. Seus gestores eram quem poderia e deveria viabilizar o acesso dos educadores étnicos às escolas, além de investigar maiores possibilidades para o avanço do trabalho.

Entretanto, havia uma necessidade maior de legitimação política das ações dos educadores étnicos, bem como de uma formação política específica para lidar com as questões daquela instância, que começavam a surgir. Era, portanto, importante para os educadores étnicos um respaldo político que viabilizasse a permanência dos mesmos naquele espaço.

Enquanto escrevo esta dissertação, estou consciente de que um desafio maior ainda está por vir: consolidar na escola em que ensino atualmente o diálogo para a construção de um trabalho permanente em cima da temática étnico-racial. As experiências no NAED e no MIPID me permitem dizer que este projeto somente se concretizará e permanecerá se for efetivamente

¹⁰³ Minha tia Rita citou em uma deliciosa conversa algo parecido com a frase que segue, e pediu para que eu falasse à diretora Luzia que ela nunca havia se esquecido de tais palavras.

abraçado e pensado a curto, médio e longo prazo pela equipe gestora. Sendo assim, a garantia do diálogo, a viabilização de materiais e a formação dos professores precisam ir além de uma proposta inicial. Creio que este seja o desafio maior das escolas.

Ainda que o tema étnico-racial seja indicado pelas diretrizes da Secretaria da Educação, o trabalho nas escolas não deve se limitar a decretos e leis. Deve sair do papel e da condição de evento esporádico e provocar mudanças de atitudes e conceitos. São as decisões a respeito da prática de ensino que farão a diferença e garantirão o direito previsto pela lei. Como a professora Corinta bem destacou, a ação pedagógica não se modifica com papezinhos e folhetos semanais enviados à escola.

Ainda que com o MIPID tenhamos vivido de forma intensa essas discussões e construído diversas formas de trabalhar, percebo o quanto ficamos envolvidos com a temática e com a sensação de que muitas coisas mudariam após o fim do programa. Certamente muitas coisas mudaram, mas a nossa imersão é tão grande que por vezes não conseguimos quantificar os avanços.

Com o fim do programa, os educadores étnicos passaram a ter a rotina como referência de mudanças. Às vezes elas são muito maiores do que imaginamos, do que podemos ver. Outras não. E não podemos ser solitários nessa luta. Por esta razão, é importante que a escola tome a luta como também dela, assuma ações permanentes para que o legado deixado pelo MIPID não corra o risco de ser esquecido.

2.19.1. Subsídios para a discussão

Sabendo que um dos aspectos da projeção da discriminação racial na educação é a dualidade do sistema educacional, no qual negros e mestiços, em sua grande maioria, frequentam a escola pública e os brancos, por suas condições econômicas mais favoráveis, compõem predominantemente das escolas particulares, principalmente das que têm maior prestígio social. (OLIVEIRA, Iolanda, 1999, p. 21)

Dada a estrutura possibilitada, tínhamos sempre à mão uma assessoria presente durante todo o processo de formação e uma biblioteca muito significativa para aquele início de trabalho. Foi possível estudar e ter acesso ao universo amplo da literatura que trata da diversidade étnica e

das relações raciais. Desta forma, pudemos viabilizar nossas ações, apontar novos parâmetros e desconstruir mitos, apoiados pelos mais variados títulos.

Cada um dos núcleos do NAED tinha um acervo de cerca de trezentos volumes de livros sobre os diversos aspectos das questões raciais, e nós tínhamos acesso a todos estes núcleos, o que nos garantiu uma formação consistente sobre relações étnico-raciais e sobre a História Africana e Afro-brasileira. Eram materiais encontrados somente em livrarias comprometidas com tais questões, e foi então que descobrimos as livrarias A Casa das Áfricas e Kitábu, responsáveis por uma abertura maior no leque de opções de nossos estudos.

Foi essa dificuldade em encontrar material literário que tratasse da diversidade humana de forma séria e sem os estigmas da sociedade contemporânea, a razão da concepção do projeto “O Sonho de Akins”, desenvolvido juntamente com o MIPID e a Escola Clotilde Barraquet Von Zubem.

2.19.2. Um diferencial na formação

E o que é um professor na ordem das coisas?

Lembro que uma das fortes questões que nos mobilizava era a formação de professores aptos a lidar com a questão racial. Certa vez, no Centro de Formação (CEFORMA), o professor Luiz apresentou-me uma entrevista de jornal em que três professoras de Itatiba falavam sobre preconceito na escola. Diante dos pontos por elas expostos, ele comentou da importância do programa pra a mudança de discursos como aqueles sobre a temática étnico-racial. Foi então que pude perceber o quanto a formação no *Educar para a Igualdade Racial* e a experiência no MIPID mudaram também o nosso discurso a partir da possibilidade de novos olhares e concepções sobre tais questões.

Na mesma época ensaiei uma resposta para encaminhar ao jornal onde a entrevista havia sido publicada, mas resolvi, a partir disso, mobilizar um questionamento interno sobre as minhas próprias questões.

A reportagem, cuja chamada era “Crianças são menos racistas graças a trabalhos desenvolvidos dentro da escola”, era datada de 29 de junho de 2006:

O preconceito racial, muito acentuado em outras épocas, ainda não está em extinção, mas, graças ao trabalho desenvolvido pelos professores dentro das escolas, as crianças têm demonstrado grande amadurecimento quando o assunto é o racismo, e aceitado com normalidade as diferenças de raça e condição social. Diretores, professores e funcionários de escolas tentam passar para as crianças que, independente das diferenças, todos são iguais e devem se respeitar. O preconceito, segundo professores entrevistados pelo Jornal de Itatiba – Diário, de fato existe por parte de alguns pais e até mesmo de avós ou bisavós. As crianças, segundo elas, estão com uma mente diferenciada. (v. anexo: P24, Doc1)

Procurei nesta manchete a possibilidade de um diálogo sobre o que pensavam e diziam os professores quando diretamente questionados sobre as relações étnico-raciais, e os conceitos que passaram a formular a partir da formação que estávamos tendo. Destacarei abaixo algumas das questões que mobilizaram minha busca por respostas:

- Estamos em pleno século XXI, e cada vez mais as pessoas se respeitam independentemente de sua religião, raça e situação social.
- Infelizmente ainda perdura em algumas famílias a crença de que a raça negra é inferior, transmitida por avós, bisavós e tataravós.
- Mas, felizmente, principalmente nas escolas, o trabalho realizado é totalmente o oposto.
- Apesar de se afastarem um pouco quando chegam numa escola e encontram pessoas de outras raças, acabam entendendo e modificando seu comportamento, graças à vivência permitida.
- Quando elas gostam acabam falando, e quando elas não gostam acabam falando também. Felizmente não vejo problemas de discriminação racial entre os alunos.
- Temos que abordar o assunto quando o problema existe. Essa questão não deve ser levantada pura e simplesmente, sem ter um motivo. Do contrário dá-se a impressão de que está realçando um problema que no momento não existe.

- A professora afirmou que nunca ter tido problema de discriminação, seja de qualquer natureza. Acredito que há ainda o preconceito nos adultos, na casa da criança. Percebemos que alguns alunos fazem colocações que vêm da família.
- Ainda existem famílias que têm preconceito, mas os professores têm conquistado uma vitória, pois estamos alcançando um objetivo que nem mesmo as famílias conseguem, que é o de mostrar que devemos respeitar o próximo, independentemente de qualquer coisa.
- Ela confiou a saúde e a educação de seus filhos a uma babá negra, que é muito estimada por eles. O preconceito depende muito do ponto de vista que o adulto tem.

Naquele momento, a formação realizada nos cursos e os trabalhos desenvolvidos com as escolas já possibilitavam um questionamento deste universo de contradições. Podia-se perceber quando a escola e os professores procuravam maneiras de fugir da temática, ou não eram capazes de reconhecer suas limitações. Muitas vezes atribuíam à família a responsabilidade exclusiva pela discriminação praticada pelos alunos, e se retiravam deliberadamente do debate.

Em contrapartida, nossas discussões já encontravam caminhos para lidar com este repertório de maneira mais pedagógica, além do apoio de materiais e abordagens possíveis para cada um dos temas citados acima – família, história, escola – e outros. Entretanto, tudo isso foi conseguido aos poucos, depois de muito trabalho, e o discurso dessas professoras do jornal apresenta muitas das dificuldades iniciais que nós mesmos encontramos no trato da temática das relações étnico-raciais.

2.20. Algumas dimensões

*Não há caminho para a paz. A paz é o caminho.
(Mahatma Gandhi)*

O Programa MIPID surgiu em 2002/ 2003. Muitos de nós eram professores da Rede Municipal, o que nos ajudou no caminho para a função de educador étnico. Assim como descobríamos a discussão naquele momento e ainda tentávamos nos habituar a ela, alguns

membros de instituições negras tradicionais de Campinas passaram também por um processo de estranhamento em relação a nós, o que foi um complicador por certo tempo.

Acredito que o fato sermos membros de nenhum movimento mais específico tenha gerado em alguns poucos, mas às vezes barulhentos militantes, uma resistência em relação à nossa participação em um programa com as características do MIPID. Tanto nosso comprometimento e identificação quanto nossas qualificações foram questionadas por essa minoria de militantes.

A Lei 10639/03 ampliava a responsabilidade do debate da temática étnica. Ela não estaria mais isolada em determinados grupos da sociedade, mas passaria às instâncias da formação de cidadãos. Nesse sentido, foi de maneira extremamente competente que o CEERT e os professores da Universidade Cândido Mendes realizaram a formação e compreensão da proposta, apoiados por inúmeros outros movimentos negros instituídos na cidade, como a Liga Humanitária dos Homens de Cor, a Educafro, o Jongo Dito Ribeiro, a Casa Tainã e o MNU, dentre tantos outros.

2.21. Educador étnico: uma experiência

Educadores têm que pensar a escola como um sistema no qual todas as variáveis estejam estreitamente inter-relacionadas para implementar e viabilizar a estrutura social da escola. Conceituar a escola como um sistema social requer que educadores formulem e iniciem uma estratégia de mudança.
(BANKS, Cadernos PENESB, 2006, p. 34)

O desafio de estarmos na função de educadores étnicos exigia que intermediássemos o diálogo aberto entre as exigências educacionais dos movimentos negros e a efetivação de seu processo de construção junto às escolas. Vivemos a formação e o olhar aprofundado dos movimentos negros e da militância, representados naquele processo pelo CEERT, e a experiência de outros setores da sociedade que pouco ou nada conheciam sobre as questões propostas ao estudo.

Porém, nossa posição de educadores étnicos exigia que tivéssemos habilidade política e pedagógica para conquistar novos espaços e atores para o trabalho com a temática, tendo em vista que a experiência político-partidária naquele momento era um processo ainda em construção, por ser uma experiência muito nova tanto para os professores convidados quanto para muito

militantes que não estavam amplamente envolvidos com o processo de conquista da Lei 10639/03.

Neste sentido, algumas cobranças referiam-se a quem deveria ser protagonista das discussões sobre lutas históricas dos movimentos negros no processo de formação da sociedade brasileira, quem naquele momento se beneficiaria da visibilidade que as discussões raciais vinham ganhando. Principalmente pelo reconhecimento legal que a legislação havia proporcionado à discussão.

Contudo, a lei também ampliaria os interlocutores do processo. As discussões raciais saíram dos círculos fechados e extremamente relevantes da militância e passaram a ser de domínio e responsabilidade pública no que se refere mais especificamente à Educação. A disputa pela visibilidade passou então a ser uma questão muito forte na consolidação do programa MIPID. Alguns aspectos não se relacionavam diretamente à qualidade do trabalho apresentado. Muito menos à ampliação destes trabalhos. Em certos momentos vivíamos uma clara disputa pela visibilidade e autoria de determinada ação.

Muitos ataques vislumbravam a autoria e propriedade do projeto. Todos, de certa forma, desejavam fazer parte daquele momento, daquele grupo que compunha o primeiro programa institucional para o tema, com apoio político-partidário e resultados evidentes na aplicação da lei e dos avanços que agora se apresentavam de forma palpável.

Uma das funções mais disputada foi a de coordenador do programa, afinal era ali que estava a visibilidade perseguida pelo movimento negro há tanto tempo. A saída de Lucy Crispim, que tinha no primeiro momento a legitimidade e o reconhecimento por parte dos movimentos negros da cidade, trouxe à segunda coordenadora uma situação nada tranquila. Como professora, oriunda dos movimentos sociais sem a especificidade das questões raciais, a nova coordenadora deparou-se com o desafio de, ao mesmo tempo em que começava a assumir a questão racial, ter que fazer malabarismos junto aos movimentos negros para poder atuar de forma mais harmônica junto a eles.

Vivíamos a dores e as delícias de termos ousado participar de um luta quando ainda não nos vinculávamos diretamente aos movimentos negros da cidade. Confesso que talvez essa tenha sido uma das grandes falhas em minha formação profissional: a lacuna que lá existia, e que só naquela

hora viria a ser preenchida pelo conhecimento aprofundado das lutas históricas dos movimentos sociais, e mais particularmente dos movimentos sociais negros.

Ao romper os círculos fechados e ganhar dimensão de totalidade da sociedade, os educadores – eu em particular – questionavam-se sobre qual o papel a ser desempenhado a partir daquele momento. Seria eu um militante da nova geração que, ao entrar em contato com as discussões raciais, tive o privilégio de deparar-me com a Lei 10639/03? Seria eu um oportunista da questão racial, agora que ela se fez importante e ganhou outras dimensões? Ou seria um professor de matemática que, comprometido com a qualidade da educação e percebendo a importância da questão racial, resolve assumir o debate?

O movimento negro vem acrescentar, dentre outras coisas, a importância de ser ter uma formação política para tratar das questões raciais. Não é possível avanço neste processo sem as devidas e imprescindíveis negociações, mesmo que isso signifique não abrir mão de algo em qualquer hipótese. Exemplos são: o combate ao mito da “democracia racial brasileira”, a legitimação da importância da educação contra o racismo e o preconceito, a discussão político-partidária, a persistência histórica dessa luta e suas diversas transformações.

Sendo assim, era de se esperar que ao entrarmos num campo de batalha desta magnitude, ficássemos no fogo cruzado entre o movimento negro e suas exigências autênticas, e uma sociedade que nega e ao mesmo tempo impõe sistematicamente o racismo. E as chances eram grandes de nossas ações serem minadas de alguma forma por ambas as partes. Ainda que tivéssemos na educação toda a sua legitimidade, faltava a nós, educadores, maior influência política para que as ações do programa se ampliassem como ocorreu no início.

2.21.1. Alguns educadores étnicos

A recompensa do professor é ver que o aluno negro, o aluno pobre que estava lá, que não se identificava com tudo aquilo, que era passado, hoje se identifica, hoje se enxerga, hoje se vê, hoje se percebe. Isto que é a grande gratificação para aqueles que trabalham como educadores étnicos. (Antônio Lopes Macedo)

O educador étnico passa a ser um profissional que tem na sua ação a responsabilidade construir a transição, a articulação e a viabilização da discussão para todos os profissionais

envolvidos na educação. As inseguranças iniciais em relação à militância são desfeitas pelo compromisso com o trabalho sério, e pelo fato de que essa mesma militância tem maneiras eficazes de pensar novas formas de agregar profissionais e viabilizar nas escolas a abertura para a discussão pedagógica de todo o processo.

E como lidar com os conflitos a que estaríamos expostos? Como assumir amplamente as discussões étnico-raciais, sem fraquejar diante de um ou outro questionamento, de qualquer que fosse o segmento social? Assumir tal posicionamento ao mesmo tempo em que se fazia a própria formação era algo muito difícil, pois tínhamos uma formação anterior com conceitos fundamentados sobre a “não existência” do racismo.

Ainda que tivéssemos a lei para como respaldo, seria exigido bem mais de nós. Precisaríamos apresentar argumentos e condições para justificar o trabalho na escola, e isso era, por vezes, a partir de nossas próprias experiências em sala de aula. Quais experiências eram essas afinal? Em alguns momentos o questionamento poderia tentar descreditar o trabalho desenvolvido. Além da experiência, seria preciso o apoio teórico que muitos militantes e pesquisadores das questões étnico-raciais tinham. Enfim, a função de educador étnico englobava inúmeras responsabilidades.

Éramos pessoas que tiveram sua formação dedicada à busca de respostas para as questões raciais, que direcionaram muito do seu trabalho em prol desta mesma causa e, também, éramos os novos, os que procuravam uma forma de afirmação neste espaço de luta política e de prática docente. Nosso trabalho representava inúmeros anseios, e as proposições geradas por esses anseios tornavam-se realidade.

Mas o desafio era ainda maior, pois as cobranças e desconfianças que o processo gerava em cada um de nós não poderiam inviabilizar a abertura das portas das escolas para a discussão étnico-racial. Como sabíamos (e vivíamos cotidianamente), os processos discriminatórios ainda eram fortes na escola, e na primeira oportunidade poderíamos colocar em descrédito um trabalho sério, seja por uma abordagem inadequada, seja por uma limitação no diálogo. Sobretudo porque o MIPID deu visibilidade à proposta ao passar rapidamente de um diálogo com grupos fechados e selecionados a uma discussão com toda a Rede Municipal de Educação.

Vivíamos, portanto, uma permanente resistência pela necessidade de comprovação de nossas competências e comprometimento com as questões que levávamos. A militância política,

a formação acadêmica e a viabilidade da proposta apresentada eram insistentemente cobradas como produto do programa. Além disso, precisávamos efetivar a ampliação dos debates para todas as instâncias da Educação.

Sendo assim, a validade do nosso trabalho estava na possibilidade de que, cada vez mais, as escolas participassem deste processo e se apropriassem das discussões e práticas pedagógicas étnico-raciais, tendo como outro extremo a nossa capacidade de articulação política e militante na cidade.

A discussão proposta passa a ser de toda a sociedade brasileira, em especial naquele momento da cidade de Campinas, garantidas as condições mínimas necessárias à viabilização de um novo fazer pedagógico, pelo reconhecimento da relevância de seus diálogos e proposições. E, desta forma, possibilitando o acesso a materiais e estruturas para o trabalho, como o curso *Educar para a Igualdade Racial*, realizado no Solar das Andorinhas.

A seguir, depoimentos de alguns educadores étnicos formados pelo MIPID:

Antônio Lopes Macedo

Quando o negro não pode ser quem ele é, então ele acaba se tornando aquilo que as pessoas querem que ele se torne.

Hoje eu trabalho na prefeitura na escola Raul Pila e trabalho como Psicólogo no Conselho Comunitário de Campinas. Eu me formei professor em 1985 e entrei na Rede em 1992. Então na época eu comecei a trabalhar na escola Humberto de Souza Melo e na escola Anália Ferraz com a Dirce que também foi educadora étnica, também outra negra. Antes de participar do Educar eu participava de um grupo chamado Força da Raça. Eu sei que tinha a Edna, tinha o Tiãozinho e que a gente fazia parte desse grupo, para discutir, promover eventos, com a questão negra. Premiar negros que se destacava em Campinas, cidadão negro junto a Câmara de Vereadores. Tinha também a Luci, que fazia parte. Os Malachias também, então fazia parte desse grupo e aí para passar para o Educador Étnico foi só um convite por que a Luci participava, e outros...

José Galdino Pereira

A mãe fala, a mãe até percebe, a mãe até orienta. Eu vou ser perverso com a mãe, mas ela não instrumentaliza. Mas eu acho que ela defende. Ela sente como mãe.

Quando a gente entrou na Educação, a minha primeira ideia, quando eu pensei em me tornar professor, ainda naquelas coisas, onde estava aquela questão da ditadura militar. E ao mesmo tempo, essa questão racial, é uma questão que está conosco desde o início. O fato de sermos negros sempre nos coloca essa questão, sempre a gente teve essa questão.

Até por ser mais velho, eu acompanhei o movimento dos Estados Unidos. Mas depois, com o período de 80, que eu entrei mesmo pra estudar e depois, a partir de 84, quando eu entrei pra trabalhar, então minimamente, a gente trabalhava isso.

Kátia Maria Eugênio

Eu tenho um amigo que fala, e eu sempre citei, que o negro já nasce militante. Ele apenas não tem ideia dessa militância.

Atuo na Rede Municipal há oito anos, como efetiva, mas em dois anos anteriores à efetivação eu prestei serviço. Eu tenho um amigo que fala, e eu sempre citei, que o negro já nasce militante. Ele apenas não tem ideia dessa militância. Então assim que eu descobri isso, desde 1998. Existia um período anterior a isso que eu era professora da rede estadual e nas reuniões da APEOESP fazia as convenções, as conferências. Então eu sempre trabalhei com essa causa, não tão enfaticamente. A partir de 98, foi que eu trabalhei mais enfática justamente com umas amigas em que a família, irmã e prima fundaram um cursinho pré- vestibular para negros e carentes na UNICAMP.

Num coquetel pedagógico, a então Secretária, a Corinta, pediu algumas informações do corpo docente de todas as escolas: Quais eram as dificuldades da escola, o que as escolas passavam? E depois que ela pediu antecipadamente essas informações e chamou a gente para um bate papo com o povo das escolas municipais que estava ali presente no ginásio do Taquaral. E me chamou a atenção que nesse momento ela falou “olha tudo bem, vocês elencaram vários assuntos, mas a questão do negro ninguém citou”. Essa questão era até uma bandeira de luta do partido PT para a eleição. Tratar sobre a questão da negritude.

Lucinéia Micaela Crispim

Eu tive a felicidade de ter sempre professores que instigavam, estimulavam. Que jogavam pra frente: “Vai, vai, vai!”, então eu sempre estava muito ligada à coisa do desafio.

Um pouquinho do meu histórico. Éramos duas filhas, duas mulheres. Irmãs. E ele vivia dizendo o seguinte: “Minha filhas, aqui nessa cidade preto não tem valor, preto se dá valor”. Meu pai dizia o seguinte: “Tem dois tipos de preto. O preto que anda cabisbaixo é aquele que diz amém pra tudo, e o preto que anda com a cabeça erguida e com orgulho de ser preto”. Convivi muito de infância a questão de ser negra em Campinas. Eu fui para o colégio de Ensino Eédio, colégio de Magistério, fiz o Magistério, éramos poucas negras no Magistério. Eu tive a felicidade de ter sempre professores que instigavam, estimulavam. Que jogavam pra frente: “Vai, vai, vai!”, então sempre eu tava muito ligada à coisa do desafio na escola.

Eu era estagiária do Magistério e ia pra sala de aula e a professora ficava olhando. Então foi assim que eu aprendi a dar aula. Bom, depois de formada eu fui carregando o sobrenome Crispim que na região de Barão era um sobrenome assim de uma família negra grande. Muito unida, de negro que gostava de música.

Na época, 1992/ 93 a gente não tinha habilidade pra dizer que isso era racismo, a gente dizia que enquanto movimento, enquanto o professor dentro da sala de aula, pouquíssimos professores negros assumiam a questão do racismo.

Eu fiquei no Sérgio Porto de 92 a 97. Eu fui dar aula no Sérgio Porto, depois eu fui convidada para o mandato do Tiãozinho. Então eu vinha de um mandato. Pra entrar no governo, a política de um mandato é uma, administrar um governo é outra coisa. Então quando a gente chega à Secretária da Educação, embora tendo a Lei Municipal, teoricamente dada na Rede, com algumas atividades desenvolvidas por professores militantes e não porque a Rede de fato tinha assumido. Chego com a tarefa de estar assessorando uma proposta de formação para professores, ligada ao Departamento Pedagógico.

Marili Aparecida Tomaz

Olha eu acho assim, eu comecei.

Olha eu acho assim, eu comecei. Na verdade eu não percebia muito esse negócio de racismo como professor. Como aluna eu não percebi. Passou em branco pra mim. Como professora eu também não percebi. Eu percebi como diretora. Mesmo na supervisão eu não percebi, quando eu fui supervisora, como coordenadora eu não percebi. entendi o que estava acontecendo. Eu não entendia isso.

Ai depois nas falas eu fui percebendo que eles falavam assim:

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

Bom ai eu comecei esse trabalho. Com os professores, com as crianças, com a comunidade escolar.

É muito difícil. Ai também eu fui percebendo e perguntando, perguntando pros professores, perguntando pro meu irmão.

Ozeni Dias Lucas

A falta de condições é muito evidente, tínhamos como desafio fazer a valorização. Chega de restrições de espaço e condições de trabalho.

Sempre trabalhei com Educação de Jovens e Adultos na maior parte de minha carreira. Algumas pessoas que me conhecem sabem que eu sou do EJA. Tenho experiência com educação infantil no Vicente Rao, de um ano. Lecionei para 3ª e 4ª séries e no Padre Melico com educação infantil também. O restante foi no EJA.

Sou formada desde 1979, trabalhei no MOBRAL, recebi apenas contribuições. Sempre participei de protestos e passeatas. Trabalhei na fundação EDUCAR, que era a transição do MOBRAL, que acabou quando a Ditadura Militar acabou e passou a ser chamada de FUMEC.

Experiência de trabalho no MIPID e de diretora da região Sudoeste. Sempre trabalhei no NAED Noroeste. Educadora étnica do Clotilde Barraquet. Foi essa a minha chegada ao MIPID.

Você trabalhar com EJA tem contatos com pessoas das diversas regiões. Muitas vezes os educadores de EJA trabalham sozinhos, isolados. Quando abriu a possibilidade de trabalho, não é fácil chegar neste espaço, neste local, sem conhecer o pessoal. Não é fácil, precisa de conhecimento. A educação tem uma característica de posse. Deveria ser mais democrática. Há a necessidade de convencimento. Trabalhava com as CPs, mostrando a importância do trabalho por força da lei. Tinha dificuldades de espaço físico. Eu cheguei para fazer parte da equipe. Tiveram que engolir, pelo processo seletivo e por força da lei.

Sandra Amara de Paula

Um educador étnico? É, na verdade eu acho assim, educador étnico era aquele que adentrava nas escolas.

Esse contato poderia ser tanto com professor quanto com diretor, com funcionários, com quem tivesse necessidade de orientar a escola a estar trabalhando com essa

conscientização. A princípio com a conscientização da questão racial, da importância de trabalhar a questão racial desde bebê.

É, a gente já levava naquela questão. Mesmo que o professor de educação infantil é o polivalente. Que ele trabalha todas as matérias. Então. Por que não? E sendo que já é uma questão que a sociedade já mexe desde bebezinho. Atuei como educadora étnica do programa, tendo responsabilidade de encaminhar a organização das bibliotecas étnicas dos NAEDs.

Sueli Aparecida Gonçalves

É bom para você lidar com as diversidades, é ruim pela descontinuidade de um trabalho.

A minha localização no Clotilde. Fui para lá primeiro como professora substituta, não foi a minha primeira escola da Rede. A minha primeira escola da Rede, e quem foi professor substituto da Rede sabe que tem um longo percurso dentro da Rede. Então você cada ano estava numa escola.

A minha primeira escola foi o EMEF Emílio Miotti.

A escola anterior ao Clotilde naquela mesma região foi a EMEF Leão Valerie, que tinha um trabalho anterior, também com os alunos de EJA, que resultou num trabalho que hoje ainda permanece com os professores que estão lá, que desde antes, trabalhavam com memória e trabalhavam com as questões dos alunos que eram, na maioria, de origem do Nordeste. Nós trabalhamos com a Memória do indivíduo, trazendo a cultura, a valorização da cultura e do trabalho.

E fazendo sempre uma ponte de como que o negro é visto no mercado de trabalho, a questão da expropriação de bens, e a serviço de quem está o sistema capitalista.

Por ser professora do Estado também, associando os dois recortes. Enfim uma questão de movimento social. Eu trabalhei com horta medicinal, junto com a Matemática, e trouxemos alunos de EJA, no período de sábado, com professores e uma gestão escolar. Isso é importantíssimo, você ter uma gestão escolar comprometida com o professor, com a comunidade, com o espaço.

Thiago Martins Dias

Eu, meu irmão e mais outro. Que a gente fez um trabalho intitulado: “O negro no exílio”.

Eu comecei a ter, assim, consciência sobre essa questão da negritude no Ensino Médio. Antes eu só sentia o reflexo das questões de discriminação, do preconceito. Porque, como dizem alguns autores, é quando você entra na escola que você começa a sentir que você é tratado de forma diferente.

Mas foi no Ensino Médio que tinha um professor de História que procurou discutir com a gente essa questão.

Ele dizia que a gente teria que assumir uma posição e não aceitar as posições que eram colocadas. Como por exemplo: “Negro quando não caga na saída, caga na entrada”. Então ele colocava isso daí pra gente, que a gente tinha que enfrentar, que a gente tinha que lutar contra essa situação de discriminação que está presente em nossa sociedade. Isso lá na década de 70, finalzinho da década de 70. A gente já tinha essa discussão no Ensino Médio.

Mas fazer trabalhos, enfrentar na própria escola, foi a partir da faculdade. Quando eu estava fazendo faculdade na PUCC, é que inclusive o meu primeiro trabalho acadêmico, que eu fiz. Por que também na sala só tinha três negros.

O que a gente queria com isso?

E a partir daí a minha prática na sala de aula, como professor de História do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sempre foi de enfrentamento, de discussão dessa questão. Mesmo os alunos sempre dizendo assim: “Olha não existe discriminação, não existe preconceito.” Muitas vezes alguns da própria etnia, colocavam que era coisa da minha própria cabeça.

Mas por quê? No meu entendimento, porque isso era reflexo da própria discriminação.

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

Eu trabalho numa escola, vamos dizer assim, 50% do grupo gestor é negro, eu sinto que quando os alunos vêm reclamar atitudes discriminatórias ou racistas, eles se sentem mais seguros para poder fazer a reclamação. Porque eu e muitos outros que talvez não tiveram uma escola onde (...) Não tinha essa receptividade, tinha mais dificuldades e eu já percebi isso.

Verônica Rodrigues Viana

Mas eu era militante do movimento negro e tinha essa questão bem afluada no meu trabalho.

E nós começamos a discutir como é que a gente montaria alguma proposta de trabalho para a Secretaria de Educação sobre o tema. No primeiro ano de governo, que foi em 2001, nós não conseguimos caminhar muito, eu cheguei lá na Secretaria já era setembro, e até agente conseguir construir alguma coisa, uma proposta, enquadrar, já era janeiro.

E nós começamos a discutir mesmo isso em 2002. E propusemos que agente discutisse com um grupo de pessoas que estivessem (...) Que a gente montasse uma proposta para a Secretaria, mas juntando as pessoas que estivessem com vontade de discutir. Não sei se por coincidência ou não, mas a gente tinha um grupo de pessoas negras na Secretaria em funções bem estratégicas.

O diretor da FUMEC, que é uma Fundação da Secretaria de Educação. Ele era negro o Odair, a diretora, a pessoa que coordenava a FUMEC que é quem trabalha com a educação de jovens e adultos a EJA do primeiro segmento, a Célia é negra, coordenadora na FUMEC. Então nós começamos a juntar pessoas da Secretaria que dispusessem a discutir isso.

2.21.2. Diálogos com os educadores étnicos

*(...) Seres humanos, não temos outra forma de viver que não inventando-nos a nós mesmos, daí a ficção, as ficções, o papel da literatura.
(Michael Foucault)*

Todo o conteúdo desta dissertação tem muito de minha percepção a respeito da aprendizagem com o grupo de educadores. Poder participar do MIPID possibilitou-me o privilégio do novo olhar sobre a formação das relações étnico-raciais, que pouco educadores tiveram. A busca da construção de uma prática que favorecesse tais discussões foi, sem dúvida, uma das mais ricas experiências da minha formação. Um aspecto relevante deste processo foi o diálogo com o grupo de educadores. Sem esse diálogo, a aprendizagem não seria tão intensa, tão rica.

Para melhor contextualizar, compilei diversas impressões dos educadores étnicos com quem convivi nesta dissertação. Por isso, suas falas com as minhas se misturam. Somos todos *um todo*.

Considerando que a Kátia sempre dizia que era preciso “entender o outro no contexto do outro”, fica aqui um pouco do que foi a retomada do diálogo com cada um dos educadores étnicos. Cada especificidade e receptividade no compartilhamento de aprendizagens. Ao reler e rever cada um dos meus colegas/ amigos/ educadores entrevistados, percebo o quanto foi generosa a troca que pudemos estabelecer em todo o processo, e que carregarei comigo para sempre.

O fato é que as “entrevistas” eram nossas conversas cotidianas no grupo e fora dele, e isso demonstra claramente os laços que formamos ao longo do tempo. Cada um dos educadores com os quais convivi trouxeram um olhar particular, uma forma de pensar e conceber as questões aprendidas. Hoje componho um mosaico com fragmentos dessas impressões na forma de diálogos, capturados por gravação e aqui transcritos como entrevistas, onde cada educador foi protagonista de uma mudança autêntica em sua própria história.

Esta dissertação vem, portanto, construindo um panorama do que foi essa experiência, e o meu atrevimento é tentar analisar o discurso dos educadores étnicos, atravessando-os por meu olhar. É de minha responsabilidade cada uma dessas análises, a ponto de poderem mostrar

minhas impressões da complexidade no que se refere à formação, ao trabalho e às experiências vividas durante todo o processo.

2.22. É preciso ser militante

*Nenhuma outra entidade cuidou das reivindicações sociais e políticas e enfrentou o preconceito assim como a Frente Negra fez.
(Francisco Lucrécio)*

Falo do lugar de quem se predispôs a discutir e trabalhar as questões raciais sem ter sido militante até aquele momento, sem ser historiador, sem ter tido formação acadêmica específica anterior. Falo do ponto de vista de alguém que viveu este processo todo ao mesmo tempo e ainda vive.

Neste sentido, percebo o quão potencialmente foi e ainda é rica a possibilidade da imersão nestes outros aspectos e conhecimentos que constituem a formação do professor, além de ampliarem a percepção e a importância de uma formação em diálogo permanente com o conjunto das organizações do Movimento Negro e da Cultura Afro Brasileira.

2.22.1. Olhares negacionistas

Primeiro o ferro marca a violência nas costas. Depois o ferro alisa a vergonha nos cabelos. Na verdade o que se precisa é jogar o ferro fora, é quebrar todos os elos dessa corrente de desesperos. (Cuti)

Quando nos deparamos pela primeira vez com muitos educadores que buscam respostas para a questão racial, é possível ouvir em muitas de suas falas o negativismo como primeira argumentação sobre o que viriam a ser os debates sobre as relações étnico-raciais e da História Africana e Afro-brasileira. Talvez por se tratarem de um tema que envolve muitas variáveis e que, sobretudo, carrega em si a necessidade da discussão sobre os preconceitos que nos foram impostos como normais.

Recentemente pude perceber na escola o quanto de negativismo é projetado pelos professores tanto nos alunos quanto na comunidade onde atuam. A impregnação de um ideal eurocêntrico de comportamento e formulação de conceitos gera situações de preconceito no

ambiente escolar e que não são percebidas pelos professores, muitas vezes os próprios agentes dessas situações. Ao elaborarem frases como “Eles não têm educação, parecem animais”, seja para qualquer contexto, esses sujeitos deixam clara a fundamentação de um processo que reforça a ideia da animalização do ser humano, como se alguns comportamentos fossem dignos de humanos e outros não.

A situação seria ainda pior em uma escola em que a maioria dos alunos fosse negra, e vivesse um processo de embrutecimento das relações interpessoais em seu próprio ambiente educacional, seja pelo desconhecimento, seja pela não identificação com as questões que envolvem aquela população. Neste contexto, fica evidente o desconhecimento do potencial de desenvolvimento intelectual que a História e a Cultura Africanas e Afro-brasileiras possibilitariam a muitos que neste universo de conhecimento tivessem a possibilidade de adentrar.

Sempre haverá, entretanto, a possibilidade de que no momento em que forem superadas as ideias preconcebidas na sociedade e na educação, serão abertos novos horizontes e diretrizes para as relações interpessoais, os valores praticados e a preservação da autoestima. Por esta razão, os educadores étnicos buscam, a cada aula, mostrar o quão ricas são as discussões em torno das questões étnicas e possibilitar aos alunos o contato e a identificação do universo estudado, no sentido de instigá-los à pesquisa, à solidariedade e à construção de novas abordagens.

Sempre é bom lembrar que o fato de não haver uma série de recursos e materiais disponíveis não impede a construção desses diálogos, mas é importante que professor e gestão estejam sensíveis a ponto de perceber os avanços no que se refere à temática étnico-racial. Assim, ao serem capazes de identificar os avanços e sinalizar as possibilidades de trabalho, os professores poderão auxiliar na desconstrução de ideias naturalizadas de fracasso, ignorância e não comprometimento com a população atendida.

2.23. Tudo é racismo?

Em muitas partes do mundo, incluindo as mais desenvolvidas, as sociedades encontram-se fragmentadas por inimizades originárias de diferenças raciais, étnicas, tribais, nacionais, classistas e religiosas. Algumas dessas inimizades – usamos a palavra no sentido bem amplo – atingiram o grau mais alto de barbaridade. Outras, menos extremas,

manifestam-se na forma de exclusão e opressão racial, segregação, discriminação adversa, atitudes e condutas pessoais derogatórias e a promulgação de doutrinas e legislações concebidas para promover e justificar as demais manifestações de inimizade. (PATAKI, Tamas, 2005, p. 13)

Esta talvez seja uma das grandes questões que surgem no curso.

Neste mês de julho de 2011 estávamos eu, a professora Corinta e o professor Wanderlei Geraldi conversando sobre o consumo do mundo moderno e suas repercussões para as próximas gerações. Para o professor Wanderlei, a natureza seria, no atual momento, a grande responsável por uma conscientização dessa modernidade. Será ela quem cobrará de forma mais contundente todos os descasos provenientes do consumo desmedido? Será a natureza quem fará a grande revolução de que a humanidade necessita?

Imediatamente pensei num trecho da ópera “Alabê de Jerusalém”, onde Altair Veloso também fala da importância da natureza ao discutirmos as relações étnico-raciais. Ele canta que, mesmo resistindo, o ser humano ainda assim precisa tomar consciência. E ressalta que religião de verdade, “como queria o Nazareno”, é a ecologia. Ainda que a preocupação inicial seja com as plantas, os animais e as águas, nós precisaremos em um determinado momento chegar à preocupação com os seres humanos.

A questão “tudo é racismo?” movimenta-me constantemente na busca por suas possíveis reelaborações. O exercício do pensar cotidianamente nas implicações das questões étnico-raciais faz com que reflitamos sobre uma educação que extrapola a ideia dicotômica das coisas e das pessoas, e passa a ser a busca por uma formação a mais ampla possível. O curso *Educar para a Igualdade Racial* lançou o desafio do encontro de novas possibilidades para a compreensão destas questões, além de cobrar-nos um posicionamento ante o desafio.

Neste diálogo com o professor Wanderlei mais uma pergunta: “Até onde respostas para as questões étnico-raciais nos induzirão apenas à legitimação da sociedade de consumo, e o quanto estamos contribuindo para alimentar essa engrenagem do consumo desmedido?”

2.23.1. Tudo é pretexto...

Avaliando o estado atual de nossos conhecimentos sobre a África, propondo diferentes pontos de vista sobre as culturas africanas e oferecendo uma nova leitura da história. (G. Mokhtar)

Ao reavaliar o inventário de dados desta pesquisa, posso perceber que todo o material organizado me possibilita uma intervenção nas práticas que envolvem as discussões da Lei 10639/03. E acredito que foi uma das grandes aprendizagens conseguidas no MIPID: o que fazer para que o silêncio não persista em nossa presença. E, mais ainda, o que fazer para que, durante nossa ausência, as propostas possam frutificar em novas ações. Este é o grande desafio. Mas são as conquistas cotidianas que estimulam a continuidade da luta.

2.23.2. Questões? Questões! Questões. Questões...

Significa, em termos de saber, privilegiar as perguntas por oposição às soluções, ou seja, centrar o conhecimento em um processo de pesquisa. Significa reconhecer o valor insubstituível do erro nos processos de aprendizagens. (CANÁRIO, Rui, 2006, p. 18)

As questões étnico-raciais não são poucas e não são simples. O curso *Educar para a Igualdade Racial* lançou o desafio do questionamento sobre as nossas ações em relação às questões étnico-raciais. E a partir desta dúvida, o que é racismo? Como identificar? Como lidar com isso?

E então, o que inicialmente seriam questões particulares, a partir do olhar lançado pelo curso é estendido para a família, para a escola, para a sociedade. Tudo ao mesmo tempo. Assim, como a vida acontece. Ao mesmo tempo. Não é possível dissociar uma e outra instância.

À medida que as perguntas surgem, procuramos interlocutores para pensarmos as soluções. O professor precisa relacionar as questões à turma de alunos com a qual trabalha. Como tratar então da temática étnico-racial, considerando agora as faixas etárias? Os níveis de aprendizagem? Como fazer com que os alunos sejam também protagonistas na elaboração de respostas para estas questões?

2.23.3. O conhecimento

Esta dissertação procura expor o que foi o processo de compreensão e apropriação do conhecimento que foi sendo compartilhado e ao mesmo tempo produzido nos cursos e no trabalho do Programa MIPID. É também a sistematização de ideias e práticas que se consolidaram e passaram a ser importantes para a formação pessoal e profissional dos educadores da Rede Municipal.

Sem a pretensão de contar aqui uma história exaustiva do que poderia ter sido este processo, apresento um possível histórico – não tão cronológico, nem tão denso. É preciso considerar que continuo atuando como professor de matemática, disciplina que me mobiliza diariamente a estar na escola e a pensar em trabalho de aprendizagem específico, e que não é o foco desta pesquisa.

De certa forma sinto que tive uma ampliação da minha formação, porém as dúvidas que me rodeiam também se ampliam. Assim, a dicotomia professor de matemática / educador étnico passa a ser um questionamento bem mais constante. O fato de ter podido ampliar meu conhecimento histórico sobre as relações étnico-raciais é refletido em minha prática de maneira importante, e contribuiu para que eu pudesse compreender melhor o processo de formação do conhecimento humano em sua forma mais ampla, e não subdividida como o currículo por vezes nos impõe.



Figura 27: Ilustração feita por aluno para o projeto Akins.

3. NARRATIVAS DE UM EDUCADOR ÉTNICO EM CORDEL

*Pra entender a liberdade
é preciso exercitá-la
em tudo que a gente faz
em tudo que a gente fala
sabendo ouvir quem não pensa
igual a nós, ou tem crença
diferente e não se cala.*

*Liberdade é mesmo assim
dia a dia cultivada
exercício de convívio
ao longo da nossa estrada
quem condena a liberdade
pode falar à vontade
garanto: não tá com nada!
(Paulo Barja)¹⁰⁴*

3.1. Pipocas Pedagógicas e cordéis do livro “Por que escrever e fazer história”

Na época em que eu frequentava o grupo do GEPEC despertou-se em mim o desejo de escrever poesia. Naquele ano de 2008 o GEPEC lançou as *pipocas pedagógicas*¹⁰⁵, e o meu primeiro cordel, escrito com a colaboração da Rosaura, foi utilizado para seu lançamento. Apresento aqui alguns trechos:

Pipoca-cordel - Lançamento!

Autoria: Wilson Queiroz

Colaboração: Rosaura Soligo

¹⁰⁴ Trecho do cordel *Pra Entender A Liberdade*, de Paulo Barja (disponível em <http://cordeisjoseenses.blogspot.com/>)

¹⁰⁵ Pipocas Pedagógicas – “Senhoras e senhores, temos a honra de apresentar as Pipocas Pedagógicas: crônicas da hora, pipocas seriam assim uns escritinhos, coisa pouca, umas linhas ou um pouco mais se for do gosto do autor; pedagógicas porque seria da olhada de um professor, mesmo contando algo de menino, dos tempos de aluno; crônicas... ahmmahamm perguntem pro Marcemino, a ideia foi dele! da hora porque é pra ser *desencucado*, de um *momentico*, da hora, aquele pensamento/ação que se perde no meio de tantos outros; não é a experiência com tanta ênfase e citação do Larrosa, é aquela que é igual a montes de outras, mas que na hora a gente olha pra ela diferente e ela vira 'da hora'...” (Glória Cunha, na ocasião)

*Agora que foram lançadas
Para muitos lugares irão
Serão pipocas aqui
E pipocas no Japão.*

*Pipocas falando da escola
Com liberdade de pipa
Pipocas pensando em gente
E agora lançadas no CIPA.*

*Pipocas que dão alegria
E que nos causam espantos
Pipocas-conceito de Glória
E estouradas por Campos.*

*Pipocas em profusão
Minha gente, não esqueça
Que a linha de produção
Começa no Grupo de Terça.*

*O nosso Grupo de Terça
É bastante especial
Construir com a diferença
É sua marca essencial.*

*Pipocas que não se calam
E muitas intermitentes
Pipocas para quem lê
E muitas para quem sente.*

*Pipoca leve e macia
Um ou outro piruá
Algumas são da Rosaura
Delícias de saborear.*

*Pipoca que diz das coisas
Várias falam dos meninos
Oxente! Não da pra esquecer*

Das pipocas do Marcemino.

A partir daí comecei a organizar os cordéis no computador. Alguns diálogos com a Rosaura, o Guilherme, a CrisHop, a Glória, a Rubia, a Corinta, a Aninha, a Kátia e com tantos outros do grupo que aparecem citados no próprio cordel, foram suscitando a busca por compreender o universo de escrita, já que eu havia passado a produzi-la compulsivamente.

Ainda que de origem baiana, não tinha tido contato direto com os cordéis ou com as poesias em geral, era um repertório que não estava diretamente e especificamente próximo das minhas rotinas de estudos. Escrever poesia, ser poeta, não era um objetivo meu. Mas começava a se intensificar numa forma peculiar de escrita a busca por uma possibilidade de dizer do meu trabalho, dos desafios de ser professor, militante, educador étnico, negro, baiano, brasileiro, de falar de racismo e de educação, enfim, falar de um processo de vida.

E este processo foi todo envolvido por muita leitura, muito diálogo, e também pelas práticas construídas com o livro *Por Que Escrever é Fazer História*, em que seus autores (e também colegas do GEPEC) Guilherme e Rosaura, já apontavam algumas revelações, subversões e superações do processo de apropriação da escrita autoral. Assim destacam os autores:

A linguagem escrita é privilegiada nesse sentido. O ato de escrever sobre a experiência vivida, sobre a prática profissional, sobre as dúvidas e os dilemas enfrentados, sobre a própria aprendizagem não é uma tarefa simples, pois exige, ao mesmo tempo, tomá-los como objeto de reflexão e documentá-los por escrito. (PRADO E SOLIGO, 2005, p. 17)

Mas o texto, além de falar da escrita em si, mostra também os desafios superados por inúmeros outros educadores que se aventuraram e ainda se aventuram na busca por escrever de forma autoral:

Essa escrita nem sempre é fácil e prazerosa, principalmente quando nela nos iniciamos, mas é necessária. Por que a reflexão por escrito é um dos mais valiosos instrumentos para aprender sobre quem somos nós – pessoal e profissionalmente – e sobre a nossa atuação como educadores, uma vez que favorece a análise do trabalho realizado e do percurso de formação, o exercício da capacidade de escrever e pensar, a sistematização dos saberes e conhecimentos construídos, o uso da escrita em favor do desenvolvimento intelectual e da afirmação profissional. (PRADO E SOLIGO, 2005, p. 17)

Iniciavam-se, a partir da minha entrada no GEPEC de terça-feira, meus momentos de aprofundamento de revelações, subversões e superações, e era só o começo. Os cordéis foram, então, um passo significativamente importante neste processo.

3.2. O que escrevo é cordel ou não?

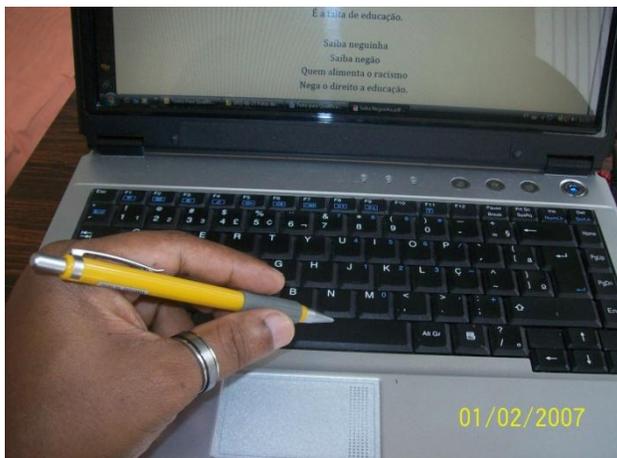


Figura 28: Escrevendo cordel.

Busquei sites e livros através dos quais eu pudesse ampliar meus conhecimentos sobre o cordel. É bom ressaltar que eu não tinha a pretensão de enquadrar os meus textos dentro da métrica e outras regras dos cordéis tradicionais. Escrevê-los, produzir algo com que eu me identificasse já era suficiente naquele momento.

No ano de 2010, foi lançado pelo Ministério da Cultura o primeiro concurso de literatura de cordel, o Prêmio Patativa do Assaré. Inscrevi-me com um texto que falava sobre a EMEF Oziel Alves Pereira, escola onde eu lecionava como professor de Atividade Curricular Especial (ACE). Registrei semanalmente, num período de dois semestres letivos, o dia-a-dia da escola.

Apresentarei abaixo um trecho do cordel e, em seguida, uma série de manifestações ocorrida no site do Ministério da Cultura, no período em que aguardávamos o resultado do prêmio, e que demonstra um pouco da percepção possibilitada pelos cordéis.

Projeto EMEF Oziel em Cordel¹⁰⁶
Parte 1 - Chuva na chegada à comunidade – Primeiro dia letivo

*Ceguei hoje no Parque Oziel
Esta escola tão singular
Onde o asfalto passa apenas
Na porta do grupo escolar.*

*Chove muito neste momento
Na escola e na comunidade
Muita casa a beira do córrego
Podem gerar uma calamidade.*

*O que vão fazer os alunos
Que com a chuva se preocupa
Como é para quem fica em casa
E se alagar, de quem é a culpa?*

*Será que não ter cabeça
Para fazer qualquer lição
Por isso deve ser difícil
Quando abala o seu chão.*

*Escola com chuva uma sina
Para quem mora na favela
Se atrasar a escola logo espera
Saber deles no jornal antes da novela.*

*Fico pensando agora
No que em cada passa
Se esta chuva não levar
Outra chuva logo ameaça.*

*Quando chove lá na favela
Duas coisas são primordiais
As moradias são precárias
Numa sociedade dos desiguais.*

¹⁰⁶ Este cordel é um pequeno trecho do que foi proposto para o concurso. Para ler este cordel completo, ele encontra-se disponível nos anexos desta dissertação.

O apanhado que segue agora, disponível no site do prêmio do Ministério da Cultura, é possível que se perceba os principais aspectos apontados sobre o cordel, como um pouco da história, da formatação e de seus representantes mais famosos. No trecho a seguir, foram destacados e reordenados (para melhor compreensão) os comentários que tecem um panorama sobre as manifestações em relação às definições e características da arte de se fazer um cordel.¹⁰⁷. Na sequência do diálogo me apresento como Akins...

João Alderney.
27 de novembro de 2010

*Prezado Luiz Itaretama,
Creio que você acertou, com coragem, na mosca. A crítica construtiva é válida e necessária. É preciso ter um mínimo de cuidado para mantermos a qualidade e o bom gosto dos nossos cordéis. Os versos, já consagrados pelo gosto popular, em heptassílabos e rimas consoantes, quer em quadras, sextilhas ou sétimas, as mais cultivadas, ou outro tipo de estrofe, desde que regulares, a critério do poeta, são essenciais para manter o interesse do leitor. Os versos devem ser elaborados até mesmo, se possível, em redondilha maior para proporcionar-lhes o ritmo, ou cadência, que dão um toque especial à sonoridade. Quanto mais bem cuidado, mais bem feito, entendo, maior será a demanda e a fidelização pelos nossos apreciados e imortais cordéis.
Abraço, João Alderney*

João Alderney
9 de novembro de 2010

*O Cordel no Ministério
Nosso cordel é cultura
popular do meu nordeste
com capa em xilogravura
de heptassílabos se veste
De Pernambuco esse brio
vai até o Ceará
e em São Paulo, Minas, Rio
também se alojou por lá
Ele é português de fé
renascentista que é
é do povo a opinião*

¹⁰⁷ Os trechos aqui transcritos conservam a forma e grafia original, tal qual estão apresentados no site do Ministério da Cultura (<http://www.cultura.gov.br/site/2010/06/08/premio-mais-cultura-de-literatura-de-cordel-2010-edicao-patativa-do-assare/>).

*Cordéis (presos em cordão)
premia o MinC a Edição
Patativa do Assaré*

José Olívio Paranhos Lima
25 de julho de 2010

*O Cordel, pra quem não sabe,
É o jornal do sertão
Mesmo que o assunto dado
Saía na televisão,
Depois que sai no ABC,
É que o nordestino crê,
E forma sua opinião.*

Alfred' Moraes
23 de setembro de 2010

*Eu cordelista do Norte,
Não perderia este lance
Fiz o projeto de um livro
Com universal alcance
Falo de temas diversos
Em mais de cinco mil versos,
Por favor, dê-me uma chance!*

Alfred' Moraes
23 de setembro de 2010

*O Cordel é muito antigo,
Vem do tempo dos fenícios
A história tem indícios
Que essa forma de escrever
Foi usada na Espanha,
Na Grécia e na Lusitânia
Antes de Camões nascer.*

Alfred' Moraes
23 de setembro de 2010

*O Cordel, em Portugal,
Se conhece por "Volantes,"
Lá no País de Cervantes,*

*De “Folhas Soltas” é chamado.
Cordel, é só no Brasil,
Porque se usava um fio
Com livretos pendurados.*

Alfred' Moraes
23 de setembro de 2010

*Esse nome de “CORDEL”
Inventou-se no Brasil.
Uma alusão ao perfil
Dos Autores Nacionais,
Que penduravam, na corda
Seus livretos, pela borda,
Feito roupa nos varais.*

Alfred' Moraes
23 de setembro de 2010

*O Cordel é uma forma
De versos metrificados
Paralelos e rimados
Em sequência completa,
Cujas literalidade
Traz a musicalidade
Quando a leitura é direta.*

Alfred' Moraes
24 de setembro de 2010

*Tem livretos de Cordel
Com histórias fascinantes
Escritas por “mil Cervantes”
Que nasceram no Brasil.
Se juntar num só volume
Terá a altura do cume
Do corcovado, no Rio.*

Alfred' Moraes
24 de setembro de 2010

*O cordel é uma forma
De versos metrificados
Paralelos e rimados
Em sequencia completa,
Cuja Literalidade
Traz a musicalidade
Quando a leitura é direta*

Janine Scanoni
10 de novembro de 2010

*Diz o MinC o resultado
Deve sair sexta-feira
Mas lasca quem já fez feira
Na “venda” e deixou fiado
Contando com esse trocado
Do Prêmio do Assaré
Pois essa lista só é
Quem passa a primeira fase
E nós ficamos no “quase”
Viajando em marcha ré!*

Seu Ribeiro
11 de novembro de 2010

*Enquanto o tempo da espera
Se prolonga no sertão,
O poeta come o pão
Amassado pela fera...
A sua fome é sincera
Como quimera da fé,
Mas ele num arreda pé,
Espera a chuva de cultura
Trazer de volta a fartura
Dos versos de Assaré!*

...

*Seu Ribeiro
Que boa notícia! O Brasil só tem a ganhar!!!*

Pita Paiva Uibaí BA
12 de novembro de 2010

*Fi nal men teos re sul ta dos
Pro je tos ha bi li ta dos
Já des cam bam pro fi nal*

A go raé só a guar dar
Pa ra ver o que vai dar
Se se rá ver deo si nal
Pita Paiva

(Com o projeto habilitado: Cordel que te quero na escola)

Seu Ribeiro
12 de novembro de 2010

Já demorou pra dedéu
Prum governo intender
Que já fez por merecer
A cultura de cordel,
Custou sair do papel
O tão sonhado edital,
E agora só uma parcial
E nada do resultado?!
Deste jeito tá danado,
Não sai antes do natal!

...
Seu Ribeiro

Alice Fernandes de Moraes
12 de novembro de 2010

Valeu a pena a demora
O meu cordel chegou lá,
Se estava habilitado
Com certeza vai andar,
E com o dinheiro no bolso
Outros cordéis nascerá.

Akins
1 de dezembro de 2010

*Nem o Patativa aceitaria tal descompostura.
O cordel é marginal por natureza, quem academiciza o cordel é pensando em proveito
próprio. Que a transgressão proposta pelo cordel seja a tônica desta ÇELESÃO.
Abraços analfabéticos.*

Luís Itaretama
25 de novembro de 2010

Fernando, meu caro, que bom poder ler seu comentário! O fato é que percebo, apesar das dificuldades, um movimento interessante, de alguns escritores (não me incluo neles, sou somente mais um leitor), no sentido de elevar o Cordel ao seu merecido lugar. Estes camaradas têm escrito folhetos épicos, romances incríveis e de extrema poesia, que têm o poder de colocar esta poesia nordestina, brasileira de nascença, no patamar dos mais altos dentro da nossa literatura. Não os citarei aqui, e são poucos!, mas digo que dois ou três deles estão dentro dos habilitados deste projeto. Um grande abraço e “avante Cordel”!

Fernando
24 de novembro de 2010

*Concordo com você, Luis!
Há uma banalização do cordel.
Acham que escrever fatos cotidianos, historias engraçadas ou mesmo realismo fantástico, jah seriam legitimados como cordel.*

Luís Itaretama
23 de novembro de 2010

Clamo à comissão de avaliação dos projetos para que os versos projetados sejam verificados quanto à sua métrica e rima, dentro das formas que o Cordel oferece. O que me estimulou à escrita deste comentário é o fato de que, absolutamente, só verificarmos aqui versos que não podem ser considerados “de pé quebrado”, mas, na verdade, “sem pé nem cabeça”!
Desculpo-me àqueles que se sentem ofendidos, mas, ao mesmo tempo, peço-lhes que leiam um pouco mais de Cordel e de poesia metrificada e rimada antes de sair por aí “achando” que sabem o que estão fazendo.

Janine Scanoni
24 de novembro de 2010

*Amigos do Ministério
Da Cultura do Brasil
Do nosso País de brio
Continental, rico, sério
Com altivez, sem mistério
Decidam nossa ventura
Essencial é a cultura
E o povo contempla o céu
Alegre ouvindo em Cordel
Emoção e arte pura!
Janine Scanoni*

Moacir Ribeiro da Silva
6 de dezembro de 2010

Entendo bem seu ponto de vista, mas o cerne que levanto é a qualidade da arte sobrepondo a burocracia. Como por exemplo, um grande poeta como Dideus Sales e o Cantador de Viola Jota Gomes foram inabilitado só por causa de um formulário não preenchido (coisa irrisória), já suas produções artísticas que são notórias e reconhecidas nem foram analisadas. Não é tão somente a falta de escolaridade, mas a questão tecnicista que reina nos editais. Nem sempre um edital tem que ser excludente, pelo contrário é deve ser o máximo que puder democrático. É aquela máxima das ciências jurídicas: tratamento desigual para os iguais. Até porque o que anda acontecendo é que empresas e projetistas têm ganhando fortunas com a arte alheia, criando um mercado em torno disso. O artista nasceu para fazer arte e não projeto, conhecimento tributário e/ou detalhes tecnicistas. Está errado a forma, ainda que a intenção seja boa.

Seu Ribeiro
7 de dezembro de 2010

*Agora sim, Moacir!
Você foi bem mais claro e correto! Tem que melhorar mesmo essa coisa neste sentido, não só nos editais para cordel, mas para tudo que envolva a arte e a cultura popular!*

Seu Ribeiro
28 de novembro de 2010

*Esse é um ponto bastante pertinente Moacir, porém, apesar das balizas, este edital permite propor projetos que beneficiam os mestres de ofício e não apenas os proponentes – pessoas letradas propondo, dentro do edital, projetos para incluir e beneficiar iletrados. Se me permite uma referencia própria, eu enviei duas propostas que, caso sejam contempladas, abrirá espaço para centenas de repentistas, cordelistas e xilógrafos! Muitos outros também enviaram projetos mais focados no outro que em si mesmos. De qualquer forma, toda vez que tivermos um edital publicado, o analfabeto já estará em desvantagem evidente! No entanto, o que mais me agrada neste edital é que ele não está focado apenas no cordelistas, mas abrange toda a cadeia produtiva de uma cultura que vai além de publicar folhetos! Não estou discordando de você, precisamos sim, repensar sempre os editais!
Abraços*

Moacir
25 de novembro de 2010

Acredito que os editais dirigidos às manifestações populares como: cordel, repente, cantoria, pastoril, capoeira e tantos outros, deveriam ter um tratamento diferenciado dos demais. Primeiro os mestres de cultura são na maioria desprovidos de escolaridade

adequada, o que os impossibilita de participar desses editais. É caso que o Patativa tivesse vivo, certamente ele ficaria de fora de um edital desse por simples detalhe burocrático. Vamos buscar repensar essas políticas de editais.

Raimundo Nascimento
25 de novembro de 2010

Sábias palavras; essas do Moacir. Concordo plenamente.

João Alderney
27 de novembro de 2010

*Prezado Luiz Itaretama,
Creio que você acertou, com coragem, na mosca. A crítica construtiva é válida e necessária. É preciso ter um mínimo de cuidado para mantermos a qualidade e o bom gosto dos nossos cordéis. Os versos, já consagrados pelo gosto popular, em heptassílabos e rimas consoantes, quer em quadras, sextilhas ou sétimas, as mais cultivadas, ou outro tipo de estrofe, desde que regulares, a critério do poeta, são essenciais para manter o interesse do leitor. Os versos devem ser elaborados até mesmo, se possível, em redondilha maior para proporcionar-lhes o ritmo, ou cadência, que dão um toque especial à sonoridade. Quanto mais bem cuidado, mais bem feito, entendo, maior será a demanda e a fidelização pelos nossos apreciados e imortais cordéis.
Abraço, João Alderney*

Akins
1 de dezembro de 2010

*Muito me preocupa esse tipo de avaliação, quando o tema é cordel. Pois uma das coisas que o cordel se propõe é a transgredir, diversas normas que os ditos cultos querem impor a qualquer manifestação popular mais autêntica. Viva toda forma de transgressão no cordel. Viva os cordéis alternativos.
Acho que uma das grandes características do cordel, senão a maior é a atitude de incomodar. VIVA OS CORDEIS ALTERNATIVOS.*

Seu Ribeiro
5 de dezembro de 2010

*Que o sábio e letrado
De discurso e teoremas,
Detentor de mil fonemas,
Instruído e diplomado,
Reescreva este recado*

*Em seu livro do saber:
É melhor não saber ler
Pra não ter que soletrar
O que só faz estancar
O desejo de aprender!*

...
Seu Ribeiro

Akins
1 de dezembro de 2010

*Viva a liberdade de criação do cordel.
Abaixo a expropriação do cordel.
Cordel é do povo e o povo sabe como fazer cordel.
Por favor não permitamos sensores de cordel.
Abrassos -abraços – abrasos – escolham o que desejarem.*

Janine Scanoni
6 de dezembro de 2010

*Não tem donos a verdade
Nem donos a criação
Cordel pertence ao povão
E é feito com liberdade
Mas não se negue a verdade
A uma oração bonita
Se rende a só bem escrita
Mas se é bonita e bem feita
A obra fica perfeita
O bom não é quem mais grita
Janine Scanoni*

Akins
6 de dezembro de 2010

*O cordel abriu as portas
Para o mundo ser descoberto
Porem vem certos sujeitos
Querendo dizer o que é certo
Fala em palavra correta e bonita
Somente por que se acha decerto.
Porém já nos ensinou patativa
No cordel temos ele como doutor
Pois deste oficio quem bem cuida
É o homem humilde e trabalhador
E que se precisar ser ilustrado*

*Vai ter que ser respeitado
Tanto o saber do analfabeto
Quanto de quem se diz 'doutô'
Afiml o cordel não se presta
A perpetuar quem de privilégio gozou.
Eu sei que as minhas frases
Não são da casa do Senhor
Tem sotaque de senzala
E que muito já nos ensinou
Fico triste se este concurso
Servir apenas para reafirmar
O que abolição já exterminou.*

Janine Scanoni
7 de dezembro de 2010

*Patativa do Assaré
É o patrono do cordel
À poesia foi fiel
E, ao cantar, dava um olé
Por que quem sabe é o que é
Não pôs os pés numa escola
Mas foi rei com a viola
Não precisa ser doutor
Pra cantar ou pra compor
Basta ter boa cachola.
Janine Scanoni*

Akins
7 de dezembro de 2010

*Poder dizer com liberdade
E como que se conquistou
Nesta vida as amizades
E o conhecimento de escritor
Escrever cordel é portanto
Uma escrita de muito valor
E é com ele que falo da vida
De paz, de alegria e de amor
Apresento também meus erros
Para dizer a todo nobre Senhor
Que as dificuldades da escrita
O cordel muito já me libertou
Escrevam certo ou errado
Mas escreva por favor
Afiml a liberdade na vida
O cordel sempre buscou
E se o texto está "errado"
A vida extrapola este valor
Escrever cordel portanto*

*É maior que qualquer rigor
Seja ele rigor ortográfico
Ou na forma de compor
Espero que o prêmio respeite
Todas as formas deste labor
Acadêmico ou não escolarizado
O cordel a todos sempre aceitou
Nunca fez distinção de credo
“Séquisso”, origem, religião ou cor.*

Lu Borges
8 de dezembro de 2010

Muitos aqui, ao achar que o cordel é escrito em mal português, ou desconhece o gênero ou o confunde com a poesia matuta.

É preciso que se leia autores como José Camelo de Melo Resende, Leandro Gomes de Barros, Manoel D’Almeida Filho, Manoel Camilo dos Santos, para não escrever as sandices que ocupam muitas páginas de comentários.

A glorificação do analfabetismo é própria daqueles que enxergam as tradições populares pelo viés do falso pitoresco.

Akins
8 de dezembro de 2010

*Preocupo-me com a verdade
Dita de uma única maneira
Que se coloca como absoluta
E atribui ao outro a asneira
Espero que todas as leituras
Desfaçam essa besteira
De achar que apenas o outro
Lida com a burrice e a tonteira
Muitos doutos falam de cordel
Como falam da nossa capoeira
Por isso faço defesa da palavra
De toda nossa gente brasileira
Que podem tropeçar nas rimas
Mas sabem desta fonte pioneira
Que agora podendo ser valorizada
Percebe-se os levantes de bandeira.
Agora que estes se fazem ilustre
Na própria base quer dar rasteira
Se é cordel ou poesia matuta
Classificar é a sua vontade primeira
Para colocar no devido lugar
A expressão mais verdadeira
Com arrogância classifica o outro
E se diz da verdade companheira
Só sorrindo posso acreditar*

*Que sou eu apenas que falo besteira
Se é culta, tradicional ou marginal
Não pode ser a questão primeira
Respeitar as diferentes possibilidades
Deve ser a questão ético-primeira
Não cabe a dois ou três celebres
Dizer como a escrita apreendê-la.*

Moacir Ribeiro da Silva
8 de dezembro de 2010

Segundo Neila Cristina Baldi: “Estamos terminando o processamento das notas. A expectativa é que seja publicado entre sexta e o início da próxima semana.” Então pessoas do cordel legítimo ou não vamos esperar mais uns dias!

Friend
8 de dezembro de 2010

Pessoal que não quer seguir a métrica do cordel, não adianta esperar. Um texto para ser considerado cordel pelo público leitor tem que ter métrica. Eu não escrevo, mas leio cordel desde criança. E sinceramente, eu que tive o privilégio de ler Leandro Gomes de Barros, Manoel Dalmeida Filho, Costa Leite, etc, não tenho estômago para considerar como cordel rimas de pé quebrado. Alguns teorizam com questão de liberdade de expressão e blábláblá. Olhe amigos qualquer um pode escrever qualquer verso e dizer que é o que quiser, mas certamente rimas sem métrica atinge qualquer público, menos o leitor de cordel. Quem discordar desta opinião estará discordando da opinião de 99,9 por cento dos escritores e leitores de cordel. Pergunto a quem discorda, vc já tentou escrever um soneto? Pois é o soneto tem regras fixas não é? Pois o cordel também tem. Se continuar discordando faça um manifesto e vá à luta. Cordel sem métrica ou sem métrica e rima? Tô fora!!!!

Lu Borges
9 de dezembro de 2010

Melyse Mayer, estudiosa do assunto, já desfazia as balelas que pessoas mal-informadas espalhavam – e ainda espalham – sobre o Cordel. No livro Autores de Cordel, à página 95, lemos:

“De modo geral, os poetas procuram se informar de tudo. Leem, quando podem, e tentam possuir uma pequena biblioteca. É o caso de Manoel Camilo, possuidor de uma estante cheia de livros. É também característica do poeta popular uma verdadeira obsessão pelo aprimoramento da linguagem. Justamente por isto, não podem ser confundidos com os chamados poetas matutos, os quais deformam de propósito o idioma, com o intuito de recriar a linguagem do homem do campo, que acreditam errada.”

O Cordel tem, sim, regras e uma estrutura que deve ser respeitada.

Esperemos, pois, o resultado. E vamos torcer para que ele premie o talento de quem faz o cordel do Brasil ser o que é.

Moacir Ribeiro da Silva
9 de dezembro de 2010

Oxê, ainda estão nessa briga inútil. O cordel tem métrica porque tem musicalidade peculiar, isso é óbvio! Os poetas matutos (como uns catedráticos), mas que pra mim é poeta sem rótulo, também obedece a métrica (ao seu modo, porque tem licença poética), por que se assim não fizesse a musicalidade sairia truncada ou desafinada. Vamos deixar para a comissão julgadora os critérios de avaliação, não ninguém aqui dá aula pra mim. Outro fato é que o Prêmio Mais Cultura de Literatura de Cordel, não se restringe ao título, abrangendo: textos acadêmicos, eventos, difusa, cordel, cantoria, embolada e etc. O Prêmio foi feito para agradar gregos e troianos. Vamos guardar o resultado e depois abrir uma discussão sobre tudo isso.

Akins
9 de dezembro de 2010

*Discutir com compromisso
E com muita seriedade
Com aqueles que conhecem
E que valoriza a liberdade
De dizer o que se pensa
Mas bem saber não ser a verdade
Estudar é importante, porém
Não deve tolher a liberdade
Afiml sem essa bela fonte
Seca qualquer criatividade
Um poeta que não transgride
Não me parece ser de verdade
Afiml seja em que estilo for
A poesia prima a liberdade
Porém todo cordel escrito
Tem em si a originalidade
Se informar de tudo é bom
Ter biblioteca é necessidade
De qualquer trabalhador
Seja no campo ou na cidade
O livro me ensina a viajar
E a ele também me opor
Pois não rendo obediência
Apenas por alguém ser doutor
Aprendo dele a sapiência
De ao seu pensar contrapor
Afiml é esta a essência
De qualquer bom escritor
De modelo e modos estou farto
Se este nao possibilitou
Fazer como uma certa ave*

184

*Que mesmo no ar parada
Voando continua o seu show
Ler sobre cordel não restringe
Que o poeta seja um pensador
Se a questão è a leitura
Vivo um lindo caso de amor.*

Seu Ribeiro
9 de dezembro de 2010

*Tem que ser filho do vento,
Beijar a boca da noite,
Suportar a dor do açoite,
Respeitar o firmamento,
Buscar o conhecimento,
E ser homem de valor;
Pois pra ser bom cantador
Carece de humildade,
Não existe faculdade
Que diploma cantador!*

...
Seu Ribeiro
Contando os dias!!!

Jão da Gameleira
9 de dezembro de 2010

*Ô, macho doido esse tal de Akins!
Rapaz vai atrás dum prêmio de poesia alternativa, numa faculdade qualquer, junto a um bando de “emos”. Aí fica muito mais fácil de tu ser aceito, premiado e aclamado. E, pelo amor de deus, pára com essa nóia de dizer que isto que tu escreve é cordel. Tu tá mais é pra Mayer Guinzburg – doooooooooooooooido!*

Pita Paiva Uibaí BA
10 de dezembro de 2010

*Parabéns, Seu Ribeiro, fizeste um belo verso.
Fiz este aí.*

*Cantador do “mei” de feira
Que cantando vai além
Canta o sol quente que desce
E a chuva forte que vem
Canta tudo, o cantador
Seu diploma de doutor
É o canto que ele tem
Pita Paiva (Uibaí-BA)*

Seu Ribeiro
10 de dezembro de 2010

Meu amigo ARIEVALDO VIANA, uma das maiores autoridades atuais do cordel, disse: “Na minha opinião não existe um “novo cordel”. Toda as tentativas de se fazer poesia popular fora das regras tradicionais – métrica, rima, oração – foram frustrantes. O que existe, na verdade, é um sub-cordel, engendrado por pseudo-cordelistas, que consiste, geralmente, numa versalhada mal ajambrada, sem métrica, sem rima e sem sabor. Estes, o próprio público se encarrega de excluir. Afinal de contas, quem não tem competência não se estabelece. O que preocupa é que algumas grandes editoras do Sudeste estão abrindo espaço para alguns falsos cordelistas publicarem livros pomposos com o rótulo de nossa arte secular.”

Recomendo a Fonte:

<http://fotolog.terra.com.br/marcohaurelio:180>

...

Obrigado, Pita Paiva, (infelizmente repeti a palavra cantador, a primeira deveria ser “versador”). Já sua setilha está perfeita! Essa sim é uma estrofe bastante representativa do nosso querido cordel!

Moacir Ribeiro da Silva
10 de dezembro de 2010

Pegando mote de Ribeiro retificado:

*Não existe faculdade
Que diploma versador
A nossa literatura
Pendurada numa corda
Nunca foi coisa de horda
Sempre teve uma postura
Por razão de uma cultura
Vinda com descobridor
E que na mão do escritor
Conquistou a humanidade
Não existe faculdade
Que diploma versador*

Luís Itaretama
10 de dezembro de 2010

Mais uma intervenção minha, se permitem:

Há, sim, gente nova e competente que estuda profundamente NOSSA LITERATURA e, como um dos ganhos mais significativos, após estudos, análises e comparações mil, defende a tese de que o cordel é puramente – ao máximo dentro das nossas

possibilidades culturais – brasileiro. Nordeste de origem. Aderaldo Luciano, lúcida e firmemente afirma:

Luís Itaretama
10 de dezembro de 2010

- 1. Durante as palestras que tenho ministrado sobre cordel, uma das perguntas mais frequentes é: — Qual a origem do cordel? Respondo: — Há três teorias para a origem do cordel: uma diz que o cordel é originário da península ibérica e que chegou até nós trazido pelos colonizadores. Discordo dessa vertente pois não se tem notícias de cordel português em solo brasileiro. Um ou dois aqui chegaram.*
- 2. Outra vertente diz que o cordel é a face escrita da poética dos cantadores repentistas. Discordo dessa corrente por constatar que a sextilha do cordel é completamente diferente da sextilha do repente, embora conserve a mesma armadura, mas abandona a deixa, marca indelével do repente. Além do mais, a sextilha foi introduzida no repente tardiamente, visto que os desafios eram feitos em quadras.*
- 3. A terceira é na qual acredito: no cordel genuinamente brasileiro. Dialoga com Portugal e com os repentistas, mas rompe com ambos. É como a música: não se nega uma música brasileira genuína (...).*

A partir destas manifestações, acrescidas de inúmeras outras leituras, foi possível perceber minhas limitações em relação ao entendimento do cordel e analisar de forma crítica o que eu estava escrevendo para, como sempre, procurar melhorar a produção destes textos a fim de que eu pudesse expressar da melhor forma possível as ideias que ali estavam expostas.

Dada a complexidade e a história deste tipo de literatura, a minha maior aprendizagem no processo é que, independente de ser com ou não *pé quebrado*, lançar-me ao desafio de escrever, de superar as limitações e de vivenciar as aprendizagens possibilitadas é fundamentalmente o que tenho buscado neste processo. Reconheço que alguns cordéis precisam ser melhorados – revistos, repensados, reescritos – mas já consigo perceber o quanto foi possível crescer neste processo formativo. O fato é que esta dissertação conta com um anexo de mais de quinhentas páginas redigidas com ideias que, não fossem os estímulos no GEPEC e o devido movimento de escritura, estariam guardadas à espera de que a escrita perfeita começasse a fluir.

Conforme já afirmei anteriormente, citando o professor Wanderlei, “sem o primeiro verso escrito, não iremos encontrar a estrofe perfeita, se é que ela existe”.

Finalizarei este tópico com o *Cordel De Pé Quebrado*:

*Veja você como que é
O que faz um ilustrado
Depois que se apropria
Chama logo de pé quebrado
O cordel de um estranho
Por não ser este um ilustrado*

*Quem trabalha na educação
Sabe do peso do desrespeito
Quando desfazem do escrito
Sem te conhecer direito
Às vezes de pé quebrado
Mas com muito amor no peito.*

*Se de pé quebrado escrevo
Ou se é cordel de “mei de feira”
Escreva o melhor que puder
E não escute essa besteira
Quem escreve aprende mais
E não fica mais de bobeira.*

*Escrever cordel com valor
De pé quebrado ou de doutor
Não deve ser desconsiderado
Dependendo de quem avaliou
Afinal tem gente que só sabe
Dar bom valor ao seu labor
Não considera o processo
Para se tornar um escritor.*

*Vejam vocês que ironia
O cordel com preconceito
Diz que tem de pé quebrado
E que tem o que é direito
Fico pensando nos populares
E nas formas de desrespeito.*

*Se é cordel de pé quebrado
Ou se é cordel ‘mei’ de feira*

*Fica evidente uma questão
Que se faz tão rotineira
Na nossa forma de educação
Do preconceito à brasileira
Dessa forma não se melhora
A educação mais verdadeira.*

*Para um prêmio eu merecer
For preciso desrespeitar
Aqueles que por limitações
Faz do seu labor um caminhar
Escrevendo cordel como pode
E sabendo que pode melhorar.*

*Vejam agora os mais ilustres
Que a todos define e classifica
Que categoria tem para isso
Se a arte você não indica
Afinal de pé quebrado escrevo
Mas o trabalho dignifica.*

*Se sou louco ou alucinado
Por não ser conveniente
Com aqueles que rotura
E critica a sua/nossa gente
Que faz das tripas coração
Para fazer valer o repente
O cordel, o coco, a embolada
E a cultura da nossa gente.*

*De mei de feira é um elogio
Quando conheço a história
Por não ter o privilégio
Quem com a cultura colaboram
Jogando um 'babinha' aqui
Ou dando um show de bola
Cultura que agrada ao país
E que não temos em toda escola.*

*Os grandes nomes da cultura
Precisam todos sempre atentar
Seja ao escrever um cordel
Ou no seu modo de pensar
O que fazemos com a educação
Para que outros possam alcançar
O valor que atribuo ao meu
Sem ao outro possa discriminar.*

*Uma avaliação é sempre válida
Desde que venha a colaborar
Com o processo de construção
De uma nova forma de valorizar
O trabalho de um colega de feira
Que cedo tenta e poder melhorar
Mas que os ilustres não entendem
E falam deles sem estranhar
Quais os motivos que causam
O pé então poder quebrar.*

*Vejam bem como ficamos
Quando entramos numa disputa
Ainda que não ganhe o prêmio
Também não sou filho da p...
Pois só aceito reconhecimento
Se for exemplar a minha conduta
Caso contrário este prêmio
Não modifica a vida “inculta”.*

Estes escritos tratam ainda de textos incompletos. Há sempre a possibilidade de acrescentar novas estrofes a cada releitura, além do permanente processo de apropriação da escrita e de suas regras, normas e pormenores.

Walter Benjamim, Charles Dickens e Paulo Freire, em suas obras, mostraram-me a possibilidade de escritos através de *mônadas*¹⁰⁸, fascículos e cartas para compor obras que suscitam a necessidade de continuidade, e criam a expectativa para o próximo texto. Os cordéis

¹⁰⁸ Conceito apresentado professora Maria Carolina Bovério Galzerani, referindo-se ao autor Walter Benjamin: “(...) descobrir na análise do pequeno momento singular o cristal do acontecimento” (BENJAMIN, 1927).

me mobilizam neste sentido, apontam a incompletude do texto, as dificuldades e possibilidades da escrita e das reflexões pretendidas.

Inspirado nestes autores e suas obras, escrevi três cordéis a respeito. São eles: *Cordel Mônada: “O Telefone”*, *Cordel Tempos Difíceis* e *Cordel Pedagogia da Autonomia*. A elaboração destes cordéis contou com participação especial das colegas de turma Adriana Pierini, Dijanira Santos, Maria Fernanda Pereira Buciano, Rúbia Menegaço e Viviane Drumond, da Disciplina ED730: Memória Modernidade Capitalista e Educação, coordenada pela Prof.^a Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani, em diálogo com a proposta de trabalho e reflexão sugerida.

A partir da leitura de uma mônada escolhida entre as diversas apresentadas no livro de Walter Benjamin, elaboramos um cordel baseado nas discussões e estudos realizados.

Mônada: “O Telefone” de Walter Benjamin¹⁰⁹

*Apresentar de forma criativa
Foi a provocação sugerida
Falar de Walter Benjamin
A partir de uma mônada escolhida.*

*Que conhecimentos produzimos?
Da história, qual a contribuição?
São questões que aprofundam
E apontam para outra formação.*

*As coisas que eu entendi
Não são unanimidades
Procurei vários sentidos
E utilizei da sinceridade.*

*Articular memória e história
Com clareza e sabedoria
Coisa que Benjamin faz
Com toda a maestria.*

¹⁰⁹ Cordel elaborado por: Adriana Pierini, Dijanira Santos, Maria Fernanda, Rúbia Menegaço, Viviane Drumond, Wilson Queiroz.

*Se eu joga palavras ao vento
E nas leituras interpreto falso
Sei não tenho dúvidas
Que viver tem seus percalços.*

*Estudado pela primeira vez
Confesso que acredito
A modernidade pulsa na obra
Deste filósofo erudito.*

*Algumas leituras feitas
Passam pelas experiências
Palavras interpretadas
De acordo com as vivências.*

*O que dizer da linguagem
Por Benjamin utilizada?
Os tradicionais irão propor
Uma linguagem mais “adequada”.*

*A modernidade capitalista trai
E estou incompleto na história
Há ambiguidade nas lembranças
Sobre o fracasso e também a glória.*

O cordel *Tempos Difíceis* foi apresentado na Faculdade de Educação, Disciplina – ED834: Teoria Social e Pesquisa Educacional (ministrada pelas professoras Débora Mazza e Patrícia Piozzi) como parte do *Seminário Tempos Difíceis – Charles Dickens*. A formação do grupo era Bruno, Eva, Juan, Nima, Viviane e Wilson.

Tempos Difíceis

“O Culto à Beleza e do Amor consagra Charles Dickens como um dos maiores escritores universais de todos os tempos.” (José Maria Machado)

*O que encontramos de belo
Nestas rimas sobre o texto que li?*

*São questões para se pensar
Nas formas do homem ser e sentir.*

*O autor narra sobre um tempo
Outrora e ainda muito sombrio
Relata fatos da nossa história
Que atravessa a Europa e o Brasil.*

*De tempos de muita violência
Que não poupava ninguém
A produção de bens a qualquer custo
Fazia do trabalhador um refém.*

*Mulheres, crianças e homens
Neste sistema cruel e perverso
Vitimizando a toda população
Pensando em certo progresso.*

*Dividida em alguns capítulos
Nesta tradução que tive acesso
Segue na sequência este romance
Agora rimado em versos.*

Uma coisa é necessária

*Neste início de conversa
O texto assim apontou
Sobre o que pensava o sistema
E a prática de um professor.*

*Somente fatos, fatos e fatos
É o que precisava aprender
Nesta modelo de educação
Devia ser este o proceder.*

*Um professor que acreditava
Na vida apenas necessitar
Dos fatos, fatos e fatos
E assim melhor educar.*

Matando a inocência

*Matar a inocência nesta prática
Era algo muito relevante
Aprender sobre todos os dados
Era muito mais importante.*

*O professor Tomás vivia de fatos
Com a régua sempre a traçar
A balança, a tabuada e os cálculos
Eram os instrumentos do seu educar.*

*Sissy era a aluna nº 20
No seu registro escolar
Com o nome da pequena
Ele começou a implicar.*

*Era filha de domador de cavalos
Proibida na aula sobre o circo falar
Questionada foi esta aluna
Para a definição de cavalo apresentar.*

*Depois que Sissy assumiu
A definição de cavalo não saber
O professor a ela apresentou
O cavalo como deveria ser.*

*O cavalo a que se referia
Só assim poderia ser dito
Quadrúpede de casco duro
Herbívoro com doze incisivos
Troca de pele na primavera
E a idade na boca esta escrita.*

*O que deveria uma pessoa
Na parede ou no chão colocar
Pintar cavalos jamais poderia
Rosas nos tapetes nem pensar.*

*Assim tratava a inocência
E nesta prática então insistia
Trabalhava apenas com fatos
E condenava qualquer fantasia.*

O cordel sobre o livro *Pedagogia da Autonomia* é resultante de uma identificação com autor Paulo Freire como fundamental neste processo de vinte anos de magistério, e que me instiga a pensar e a buscar a proposta de sua teoria.

Pedagogia da Autonomia¹¹⁰

*Há dias estou pensando
Hoje comecei a escrever
Sobre educação e poesia
E agora vou lhes dizer
Que muito me desperta
O modo de Freire fazer
E agora sobre este livro
Um cordel quero escrever.*

*Pedagogia da autonomia
Escrito por Paulo Freire
Anuncia aos Educadores
Alguns importantes saberes
Para uma prática educativa
Para todos poderem ser
Educando responsáveis
Inclusive por outros seres.*

*Um livro pequeno e de bolso
Não fosse se grande valor
Porém num bolso não cabe
Todo o seu denso teor
Aponta questões importantes*

¹¹⁰ Cordel elaborado no dia 22/05/2010, a partir de: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1998.

Para assunção da arte-professor.

*Agora entendo bem mais
E por que acredito nele
Destaca de fio a pavio
Vinte e sete saberes
Que fala da prática da escola
E do educador com ele
Que acredita na educação
E aposta em todos os seres.*

*São vinte e sete saberes
Que me dispus a pensar
Em como bem o fazê-lo
E em cordel apresentar
A obra deste mestre
Na arte do bem educar
Liberta a mente de todos
E propõe a sociedade mudar.*

*Relendo cada saber
Espero melhor estudar
O que diz o Paulo Freire
Sobre o ser modo de ensinar
Trazendo para o cordel
Uma forma de acessar
Um pouco do que entendi
E um convite para dialogar.*

Os cordéis aqui registrados ilustram reflexões de um processo de formação que gerou mudança no pensar, no fazer e no registrar esta aprendizagem, conferindo, assim, a possibilidade de uma leitura poética das questões étnico-raciais e outras. Luiz Gama foi outra importante referência em relação à escrita de cordéis para pensar as relações étnico-raciais. Tenho dele a referência do poema *A Bodarrada*:

*Amo o pobre, deixo o rico,
Vivo como o Tico-tico;*

*Não me envolvo em torvelinho,
Vivo só no meu cantinho;*

*Da grandeza sempre longe
Como vive o pobre monge.
Tenho mui poucos amigos,
Porém bons, que são antigos,*

*Fujo sempre à hipocrisia,
À sandice, à fidalguia;
Das manadas de Barões?
Anjo Bento, antes trovões.*

*Faço versos, não sou vate,
Digo muito disparate,
Mas só rendo obediência
À virtude, à inteligência:*

*Eis aqui o Getulino
Que no pletro anda mofino.
Sei que é louco e que é pateta
Quem se mete a ser poeta.*

3.3. Textos Significativos

No início deste processo de formação, tanto no GEPEC quanto no curso *Educar Para a Igualdade Racial* e posteriormente no MIPID, diversas vezes me perguntava quais eram as minhas referências teóricas. A biblioteca a que tinha acesso, na época, pouco tinha sobre o tema. O acervo que possuía era composto, basicamente, de livros didáticos de matemática, o *Pedagogia Da Autonomia* e nenhum sobre as questões étnico-raciais.

O que possibilitava aprofundamento e o acesso à leitura sobre os temas era a Internet. Alguns sites ajudaram a compor um acervo para consultas sobre cordéis, dentre eles o da Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC) e o do Ministério da Cultura. Encontrava na Internet os mais variados textos e, desta forma, pude ter acesso a uma gama muito maior de informações.

Porém, durante a institucionalização do programa MIPID, passamos a ter disponíveis no NAED um acervo de aproximadamente 300 títulos (num primeiro momento), o que resolveu parcialmente minhas necessidades de literaturas sobre os temas. Desta forma, são muito significativos estes primeiros textos que me colocaram em contato com as questões étnico-raciais, tanto virtuais quanto impressos, pois foram eles que serviram para a formação das bases de meus estudos sobre tais questões.

3.4. Cordel como Metáfora

Uma metáfora para o trabalho com as questões étnico-raciais. Na busca por uma metáfora que dialogasse com esta dissertação, inúmeras foram as possibilidades encontradas. Mas nenhuma delas dizia tanto sobre a relevância e o processo como o cordel.

Desde que a professora Corinta pediu para organizar os cordéis, fiquei pensando na melhor forma de fazê-lo. Procurei a Kátia que, ao contrário da professora, disse que eu deixasse os cordéis de lado e me concentrasse na redação da dissertação.

Entretanto, passei ainda alguns dias com estes cordéis à minha frente, mas a lista de tarefas relacionadas à dissertação estavam lá, expostas em meu espaço de trabalho, lembrando-me daquilo a que eu me tinha proposto:

- Fazer a revisão bibliográfica;
- Finalizar o texto da disciplina ED730;
- Organizar os cordéis;
- Transcrição das fitas com entrevistas;
- Organizar o inventário.

Trabalhei simultaneamente com estas cinco atividades. Desta maneira, pude me dedicar também ao trabalho com os cordéis. Relacionei-os numa única lista a fim de revisá-los, tentando melhorar também a exposição das ideias. Num primeiro momento contei 52 textos, mas após momentos do que poderia chamar de escrita compulsiva, a conta subiu para 113. Estão todos dispostos no anexo 1 que segue junto com a dissertação

Como são muitos os cordéis, resolvi subdividi-los em cinco categorias:

I. Memorial

Apontam algumas reflexões sobre minhas memórias familiares e individuais em relação às questões étnico-raciais, também consideradas como parte do Memorial ou Novela de Formação. A partir deles apresento uma leitura daquilo que aprendi com minha família a respeito destas questões, tendo como suporte as leituras de Walter Benjamin¹¹¹, Paulo Freire¹¹² e Charles Dickens¹¹³, os estudos de História da África e relações étnico-raciais. Posso dizer que devido a esses suportes, meu olhar pode tornar-se mais abrangente do que o do início das participações no GEPEC e no MIPID.

Para exemplificar: *E Assim Começamos* ou *Iniciando o Memorial*.

Iniciando o Memorial

14/11/2009

*Foi no balanço do mar que eu vim
E é no balanço do mar que eu vou
Apresentar um pouco de uma história
Que fala de um povo vencedor.*

*Não é apenas uma família
Milhares, milhões que sabe
Que atravessou o Atlântico
A sorte de toda barbaridade.*

Nos navios negreiros foram trazidos

¹¹¹ Walter Benjamin, em *Rua de Mão Única*, escreve “pequenos textos” para falar de suas percepções sobre o mundo. Neste sentido, os cordéis se assemelham com este propósito. Experimentei escrever em cordel a mônada *O Telefone*, que consta na coletânea de textos.

¹¹² Paulo Freire, em sua obra *Cartas a Guiné Bissau*, utiliza-se de inúmeras cartas para refletir sobre o processo educacional neste país do continente africano.

¹¹³ A obra *Tempos Difíceis*, de Charles Dickens, reúne suas publicações semanais em um jornal. Eram pequenos textos que compunham uma série de ideias e leituras sobre a sociedade inglesa da época. Neste capítulo, apresento o texto traduzido na forma de cordel.

*Para aqui serem tratados como escravos
Tirando-lhes todos os direitos
E impondo-lhes a indignidade.*

*Apresento a minha família
E não a tomo como perfeita
Quero recontar nossa história
Pois a oficial já não se aceita.*

*E muito aportaram no recôncavo
De lá minha família também
Retrata a lida comum
De quem de outros mares provém.*

*O recôncavo baiano me recebeu
E ali começou outra história
Agora é preciso lutar
Para recompor a memória.*

*Sem roupas, sapatos ou acessórios
De suas terras pudera trazer
Mas a memória trouxe tudo
Além da capacidade de sobreviver.*

*Sobreviver de qualquer forma
Era a nossa única opção
Fazer valer cada vida
Construindo outra nação.*

*É assim que tudo começa
Garanto a vocês lembro bem
Por mais que tentem negar
A nossa memória retém.*

*Guardado como tesouro
Sinto ainda muito forte
Aquilo que os negros trouxeram
Do outro lado do norte.*

*Das coisas que aprendi
Muitas convêm recontar
Para que possa entender
E possam de eu falar.*

*Escrevo em vai e vem
Imitando o balanço da onda
Para dizer de certas coisas
Com seriedade profunda.*

*Não haverão de encontrar
Em livros de história oficial
As coisas que agora conto
De mais uma família real.*

*Mais uma família distinta
Que traz consigo lembranças
Que conta parte de uma história
De uma família entre tantas.*

*É preciso poder ir buscar
No fundo das nossas memórias
Aqueles pequenos momentos
Que dizem da nossa história.*

*O silêncio que nos impôs
Tirando a liberdade e as vidas
Agora é preciso recontar
E ressignificar as feridas.*

*O que o oceano trouxera
Do outro lado do Atlântico
Possibilitou que este país
Fizesse acordo econômico.*

*E uma família qualquer
Sem pompas, glórias e brilhos
Que legou na honra o valor
Para a educação dos filhos.*

*São tantos os que precisamos
Para contar toda a verdade
Das lutas que garantiram
As nossas oportunidades.*

*Escolhi algumas Marias
Para recompor as lembranças
Que trago sempre comigo
E que começa lá na infância.*

*Senhoras que não são por acaso
Que muitas se chamam Maria
Só mesmo a força da Glória
Para sobreviver a tanta agonia.*

*Em Cachoeira começa a história
Que tenho a intenção de narrar
Falar de um grupo étnico
Que outrora atravessara o mar.*

*Cachoeira é uma cidade do recôncavo
Que apresento agora para vocês
É nesta cidade que busco
Como a nossa história se refez.*

*Não é uma viagem linear
E sim por demais turbulentas
E preciso lembrar sempre
Das marés que a movimentam.*

*Assim como as ondas do mar
Também tivera as tormentas.
Não reconstruo a história
Até por que não acredito*

*Que tudo que nela esteja
Tem coisas que ainda duvido
Pois que apenas uma voz*

Possa dizer de tudo ocorrido.

*Com os meus muito aprendi
E sei dos valores que tenho
Das lembranças da minha infância
E também de onde eu venho
Das lutas que me permitiram
Realizar os sonhos que tenho.*

*Não tenho muito em riqueza
E agora se faz necessário
Fazer neste novo processo
Uma proposta de inventário
Para que o Brasil possa rever
Que são os seus beneficiários.*

*Luiz Gama escreveu
Com muita sensatez
O que ele percebia
Em relação a sua tez
Agora peço licença
E apresento para vocês.*

*O que penso sobre esta história
Sem com ela me deslumbrar
Trago algumas memórias
Para poder confrontar
O que está aí nos livros
E no que devo acreditar.*

*Quero neste meu projeto
Com toda a satisfação
Fala de um cidadão sujeito
Num trabalho de dissertação
Falar de uma história étnica
E do processo de constituição.*

*Voltemos então alguns anos
Para falar de certos lugares*

*Que trago comigo agora
Assim como foi em Palmares
Que abrigou muito mais
Do que alguns poucos falares.*

*Narrando aqui não pretendo
Destacar alguns fatos acontecidos
Convido você a questionar
Do que sobre o negro foi dito
Trazendo a tona a memória
Partindo dos meus escritos.*

*Trago na minha memória
E lá retornei há pouco tempo
Falo de Cachoeira e São Félix
Saubara e Bom Jesus dos Pobres
Que receberam em outros tempos
Os meus primeiros ancestrais.*

*Agora eu sei muito bem
De qual lugar específico
De onde proponho lembranças
Que aqui sinto e reflito
A África não se perdeu
Faz parte de todo princípio.*

*Se ao longo deste período
Não conseguir de tudo lembrar
Já é possível, contudo
Uma pequena história contar
A partir de tudo li
E do que não dá pra calar.*

*Pois bem agora vejam
Sou filho de Coração
Porém Maria Pretinha
De Cachoeira tem certidão
Catarina também vem de lá
Porém logo mudam de chão.*

*Em busca de lugar seguro
Que elas então iniciam
Assim já sucedendo
Os seus da travessia
Vão procurar novas terras
Para viver em harmonia.*

*De Cachoeira eu guardo
Muitas de minhas memórias
São da Bisavó, Avó e Mãe
Das quais ouvia as histórias
Saindo de Cachoeira
Em São Paulo também mora.*

*Neste movimento migrante
Com certeza de luta e de luto
Vai procurar alguns lugares
Para defender os seus frutos
São lembranças que trago delas
E sei do quanto desfruto.*

*Em terras outrora longínquas
Agora apenas desconhecida
Foi necessário desbravá-las
E delas construir guarida
Assim como na África
Precisavam ser reconhecidas.*

*Voltei no ano passado
Para conhecer um pouco mais
Dos lugares que muito me diz
E que a memória logo me traz
Lembranças de outros tempos
Que agora não volta jamais.*

*Não sou professor de história
E não é este o mérito ou o fim
Recomponho as minhas memórias*

*Para dizer a tantos outros
Que nada fora tão assim
Não fomos apenas escravos
Senhores de nossos sonhos
Sempre fomos e seremos sim.*

*Neste sentido é que tomo
Da minha história alguns fatos
Para contar como fora
E como se divulgou boatos
Apontando algumas lições
E por isso eu me proponho
Tomá-las por lições de vida
Alimentando outros sonhos.*

*Lições de experiências
Que sei tiveram um fim
São algumas lembranças
Que constitui o que digo de mim
Não sou eu um único individuo
Mas um eu dentre tantos enfim.*

*Lembro de uma ponte
Que passa por Cachoeira
Que logo abaixo eu vejo
As lembranças que inicia
Esta encravada num vale
No estado da Bahia.*

*O que tenho a comemorar
No particular talvez seja muito
Mas são avanços individuais
Que não caracterizam o grupo
Por isso e preciso apontar
Caminhos para estes percursos
Que possibilite então avançar
Todos e não alguns poucos.*

Sei que não é por acaso

*Que da Bahia eu vim
Com a tamanha necessidade
De esta história repetir
É preciso confessar
Que algo persiste em mim.*

*Como os livros de história
Pouco ou nada a nos dizer
Deste grupo que trago comigo
Lições e muito saber.
Por isso a necessidade
De minha história reconhecer.*

*Por muitos anos silêncio
Imposto como a escravatura
Sinto a humana necessidade
De falar da minha negrura
Compondo uma história
Elaborada numa tessitura
Que fale um pouco inclusive
Das ausências na literatura.*

*É uma história singular
Talvez também coletiva
Com direito adquirido
Durante a trajetória de vida.*

*A grande lição que eu trago
Deste processo vivido
Encontro novos significados
Para superar meus conflitos
Que não foram poucos
Porém agora estão sendo tecidos
Acrescentando a todo o momento
Um novo fio se for preciso.*

*É uma história ampla
E quase nunca linear
Por isso a dificuldade*

*Apenas um aspecto focar
Lembrar de cada momento
E tentar então encadear.*

*Volto agora para Coração
Cidade da região de feira
Onde continua a história
De Maria uma lavadeira-parteira
Que sempre ensinou aos filhos
Dignidade é a coisa primeira.*

*Não falo de uma Maria
Falo de muitas da cidade
Que como Maria Pretinha
São fortes de personalidade.*

*Mulher guerreira e justa
Numa história singular
Fez de Coração de Maria
Outra possibilidade de lar
São 85 anos de história
Que não tem como calar.*

*Uma pequena cidade negra
E desta cidade confesso
Pois destas Marias aprendi
Como o racismo é um processo
Que poda a maioria negra
Na própria cidade o progresso.*

*Na memória são tantas
Lembranças de muito cinismo
Que fez abolir a escravidão
Mas não o escravismo
Pois se formos lá agora
No orfanato as vitimas do racismo.*

São cordéis que tratam das questões étnico-raciais vistas a partir do estudo e da aprendizagem com o programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID). Textos que marcam algumas considerações sobre as dinâmicas vividas no grupo, mas que também apontam muitos olhares e leituras o processo ali vivenciado. Para exemplificar: *Aspectos Relevantes* ou *A Constituição do Educador Étnico*.

A Constituição do Educador Étnico

*Começo pelo apelido
Que recebemos no início
Um nome diferente
Para cumprir o mesmo ofício.*

*Educador Étnico foi provisório
Porém por demais importantes
Lutar pelas discussões étnicas
Exigir respeito de gente.*

*Desde cedo se aprende
A lutar pela educação
Fazer valer o direito
De todo negro cidadão.*

*Que a escola não exclua
E também não discrimine
Fazer cada aluno brilhar
E lutar com pulso firme.*

*Quando falavam do MIPID
Cada professor já sabia
Lá vem aquele povo
Pra falar de etnia.*

*Alguns com muita repulsa
Outros com muita atenção
Chegávamos a cada escola*

Para propor superação.

*Superar velhos estigmas
Antiquados e caquéticos
Discutir História da África
E dos outros grupos étnicos.*

*Foram curso e oficinas
Que apresentavam outra visão
Falávamos de todas as Áfricas
E não somente da escravidão.*

*Muito ficavam surpresos
E demonstravam alegria
Superaram muitos medos
Sobre as discussões de etnia.*

*Às vezes demonstravam
Resistência no começo
Após alguns encontros
Já superavam os preconceitos.*

*Muitas histórias construídas
Com respeito e dignidade
Propor uma educação
Que respeite a diversidade.*

*Pontos de fuga aparecem
Do tipo falar da inclusão
Não se pode fugir do tema
Que fala da discriminação.*

*Discriminação e racismo
Produtores de fracasso
Que elimina meninos
Ou então faz pouco caso.*

*Do modelo do saci
Passando pelos faraós*

*Não se trabalha autoestima
Falando de uma etnia só.*

*Se no começo não foi fácil
Na saída muito menos
Apesar de grandioso
Nosso trabalho foi pequeno.*

*Grandioso no seu alcance
Pequeno nos tempos cronológicos.
È necessário pensar ações
Que vão além dos provisórios.*

*Autores e historinhas
Do tempo das nossas avós
Trouxeram lembranças outras
E disseram o que é melhor.*

*Que melhor talvez não seja
Muito menos o necessário
Foram temos de lutas
Para sairmos dos armários.*

*Do silencio secular
De uma luta de gigantes
Trazer à tona as sequelas
Dos nossos mares e navegantes.*

*A História da África nos traz
Luz para toda a escuridão
Põe-nos a pensar também
O que é ser um cidadão.*

*Que cidadão nós somos
Neste país continente
Que trata diferentes os iguais
E não represente toda gente.*

Uma discussão que propõe

*A discussão da igualdade
Sem com isso negar
As questões da diversidade.*

*Se somos negros e brancos
Índios e orientais
Como que a pátria mãe
Apenas nos trata iguais?*

*Que igualdade é essa
Que de mim apavora
Quando começo a discutir
Outras questões da história.*

*Se direitos os negros tem
E por isso então reclamam
Oh Pátria Mãe Brasil
Os negros também te amam.*

*Ações afirmativas ou cotas
Como faremos de fato
Para que todos os grupos
Sejam cidadãos de ato.*

*Se no livro imagens não têm
E ninguém sente falta
Como podemos negar
Que a tua fala é ingrata.*

*Parece cegueira coletiva
E ninguém reclamava
Brasil as crianças negras
Querem também ser amadas.*

*Amadas de corpo inteiro
Felizes, alegres, contentes
Brasil já se esquecera
Mas relembra que é tua gente.*

*Fiquei dias pensando
E matutei longamente
Poder fazer do cordel
Minha linguagem docente.*

*Dissertar o meu texto
E colocar no papel
Tudo o que foi vivido
Na forma de cordel.*

*Se a linguagem proposta
É considerada poesia
Falar de coisas importantes
E uma delas é a etnia.*

*Forjar no espaço acadêmico
Uma linguagem potente
Que faça reflexões
Do nosso povo decente.*

*O cordel para mim
Poderia ser perfeitamente
Adotado na academia
Potencia da escrita docente.*

*Se dissertar através de cartas
Da defendeu Paulo Freire
Recorro à Patativa
Para conseguir tal presente.*

*Esforço todo eu farei
Para representar dignamente
Uma linguagem outra
Para falar da nossa gente.*

*Tenho pensado em quadras
E recorrido às leituras
Para fazer um cordel
Digno de toda negrura.*

*Como dizer em cordel
Utilizado como escrita
Para possibilitar ao leitor
Que ele também reflita.*

*Reflita sobre o que falo
E construa uma leitura
De uma história de luta
E sobrevivência as agruras.*

*Cordel para a academia
Seria bem que material
Seria a minha linguagem
De forma conceitual.*

*Lidar com autores complexos
Construindo as tessituras
Para falar em cordel
Coisas sobre a negrura.*

*O que fazer com as coisas
Que gerarão polêmicas
São questões a ser discutidas
Nas esferas também acadêmicas.*

*Se de cordel todos falam
E reconhecem a academia
Por que eu não o utilizo
Seria uma grande ironia.*

*Do que quero dizer
Sobre o fazer de um educador
Para discutir as questões
Que a lei 10639 levantou.*

*Falar de racismo e educação
Através de várias linguagens
Utilizar-me do cordel*

Para ampliar a abordagem.

*O cordel potencializa
Através desta linguagem
Aponta novos caminhos
Para discutir a mestiçagem.*

*Discutir com novas visões
Sobre o que é a educação
Em face de leis que garante
O direito de cada cidadão.*

*Inspirado em Poetas
Como Fernando Pessoa
Acredito que seja possível
Este diálogo numa boa.*

*Walter Benjamin percebeu
Com seu olhar de infância
Transitou sobre questões
Que causava insegurança.*

*As questões que proponho
E que quero dissertar
Vê tão potente o cordel
Como uma voz a falar.*

*Não quero o cordel
Como objeto de fuga
Seria a minha linguagem
Falando de coisas profundas.*

*Das questões como cor
Racismo e discriminação
Aponta para o educador
Uma profunda reflexão.*

*O que fizemos na Rede
Como étnico Educador*

*Falava de educação étnica
Para ampliar seu valor.*

*Trazer questões relevantes
Dizer do quão é perverso
Aprovar apenas uma cor
E esquecer outros universos.*

*Branco, Negro e Índio
Num país bem tropical
Discutir diversidade étnica
De maneira mais natural.*

*A diversidade que aponta
Para o respeito às diferenças
Que sinalize os caminhos
De respeito a cada pertença.*

*Milton Santos já bem disse
Que a pior violência é a fome
Buscar uma educação étnica
Traz à tona a ação do homem.*

*Homem que assim possuía
Direitos e muitas garantias
Devendo respeito à Mulher
E a toda e qualquer etnia*

*Como viabilizar tal processo
Para que a educação entenda
Que outras formas de dissertar
Traz possibilidades na agenda.*

*Do que se constituiu a prática
Deste novo profissional
Chamado educador étnico?
No processo educacional
Na rede oficial de Campinas
Falando do racismo em geral.*

*É uma pergunta que faço
Mas devemos todos responder
Para que falar de racismo
Ou porque dele se esconder*

*Agora são tantas perguntas
E a resposta é uma questão
Que aponta com ousadia
A prática desta formação.*

*Ousadia para ler o problema
E procurar efetiva solução
Descrever como se percebe.
E qual a possível solução
A educação étnica convida
A uma prática com coração.*

*É por isso que agora
O coração vou fragmentar
Para que você me entenda
Cada parte que nela está
Para superar as contendas
O coração então irá falar.*

*Se do coração eu extraio
Os mais diversos significados
Verão vocês que me atrevo
A mandar aqui alguns recados.*

*Do coração fragmentos
É possível então perceber
COR – RAÇA – AÇÃO
Palavras que nos apontam
Questões para o nosso fazer.*

*De que cor você é?
E como a cor você vive?
É preciso que logo aponte*

E das cores também duvide.

*Se for vitima de racismo
Relatos muitos disseram
De professores e alunos
E que acredito marcaram.*

*Lembranças tristes que marcam
Para sempre a nossa vida
Que provocam muitas sequelas
E escancaram algumas feridas.*

*De um país que se assume
Uma democracia racial
Juntamo-nos todos, porém
Tão somente no carnaval?*

*Nos livros didáticos, porém
É a distinção é quase perfeita
Os negros sempre na cozinha
E os brancos os donos da receita.*

*Polemiza-se entre discriminação
Preconceito social e racismo
Acredito que não se pode deixar
Tal questão esbarrar no cinismo.*

*Cinismo dos que afirmam
Não perceber tal distinção
Mas de imediato percebemos
Muito evidente a contradição.*

*Se não existe racismo
O que acontece de fato
Por que negros não saem
Do papel de cidadão pacato.*

*Na televisão noite e dia
Crianças aprendem bem cedo*

*Que os brancos bem apresentam
E negros compram os brinquedos.*

*Brinquedos que custam caro
E pior a criança negra fica
Não podem ser apresentador
Nem tão pouca criança rica.*

*Se rica elas ainda fossem
Resolveria o tal problema?
Os problemas que causa o racismo
Não são poucos este é o dilema.*

*Os negros que ficam ricos
Superam assim o racismo
Dirão os mais otimistas
O caso do Michael Jackson
Peço que sobre ele reflita.*

*Se muito rico ele ficou
E o racismo então acabou
Como explicar o acontecido
E a mudança da sua cor.*

*Restara daquela criança
Que muito cedo aprendeu
Que criança negra não senta
Ao lado do sagrado Deus.*

*Um grande mosaico vivido
Em termos de formação
Discutimos sobre quase tudo
De piadas até a religião.*

*Não sei bem ao certo
Se será possível definir
O que fizemos na rede
Trabalhando no MIPID.*

*Um programa como tantos
Que na rede sempre houvera
Mas o que fizemos com/no MIPID
Na cidade ainda hoje reverbera.*

*Trabalhar com questões de etnia
Amplas, necessárias e complexas
Trazendo práticas e percepções
Muitas vezes e algumas indigestas.*

*Casos, casos e mais casos
De discriminação e racismo
Potencializava a formação
E lembrava do escravismo.*

*Cursos e Grupo de Trabalhos
Para professores e gestores
Muitos que participaram
Reelaboram as suas dores.*

*Sobre diversidade étnica
Uma necessidade percebida
Muitas vezes precisamos falar
Para lidar com possíveis feridas.*

*Marcadas como queloides
Que nos saltam aos olhos
Alguns ficavam em silêncio
Outros embargavam os olhos.*

*Resistência e receptividade
Contradições de todo começo
Ao longo do nosso trabalho
Reconhecimento e apreço.*

*Dissertar agora em cordel
Como fazer esta narrativa
Compreendo e sou solidário
Com o que diz Patativa.*

*Fazer o inventário vos digo
Que é uma tarefa complexa
Tenho de papeis com recado
A lista de presença impressa.*

*O meu inventário já tem
Muita coisa pra me dizer
O desafio, contudo, porém
É poder sobre ele escrever.*

*Escrever sobre tantos aspectos
Que ainda julgo importante
Dizer sobre a experiência
De ser um educador militante.*

*Como posso escolher algo
E narrar sobre alguns aspectos
Coisas que elencamos na ação
Num universo muito complexo.*

*No inventário do Marcemino
Algumas coisas que assim falam
Preciso abrir os documentos
Em seguida emancipá-los.*

*Se liberdade eu der
Muito o inventário dirá
Das dores e das delícias
Da educação étnico-racial.*

*Porvir não apenas distante
Como apontam o que falo
O provir é tão presente
E é necessário apontá-lo.*

*Transformar em poesia
Uma experiência marcante
Dizer do quanto foi feito*

E do que vem adiante.

*Conceitos por vezes
Não é fácil definir
Algumas questões pautadas
Vão em aberto por aqui.*

*Há os que defendem
Que no Brasil
O Racismo fora brando
É sempre bom saber
Qual a voz que esta falando.*

*Minha avó sempre diz
Sobre um tapa ou tabefe
Quem bate não se lembra
Quem apanha não esquece.*

*Se aqui fora mais brando
Questões que se levanta
Depois de 120 anos
Como foi resolvido
Ainda com este nó na garganta.*

*Se mestiço hoje somos
E sobre isso não tem questão
É preciso perguntar
Como foi resolvida a escravidão?*

*Quem herdou e como fica
Questões tão relevantes
Para que se resolva
Questões de nossas vidas.*

*A partir da abolição
Apresento minha vida
Cotando de minha bisavó
Nesta época nascida.*

*Escrevendo em cordel
O que vem na lembrança
Para em seguida
Escrever em forma de trança.*

*Um texto que diga
De como se constitui
A partir de minhas experiências
O educador que fui.*

*Educador étnico de Campinas
Trabalhando com a diversidade
Possibilitando outras histórias
Desta generosa cidade.*

*Mil coisas eu penso em dizer
Algumas por vezes sem nexo
Mas é importante falar
Deste assunto complexo.*

*De coração de quatro Marias
Que agora são reconhecidas
Que me constitui e faz
Parte da minha história de vida.*

*Não posso falar de mim
Sem fazer a elas referência
Se falasse só de mim
Seria apenas a aparência.*

*Não sou apenas eu
Disso não me engano
Foram elas que fizeram
A parte do caminho plano.*

*Não foi uma nem duas
São quatro em minha vida
Bisavó, Vó e Mãe
E uma tia querida.*

*Qual delas foi mais singular
Ao tentar bem distante
São mulheres guerreiras
Que trazem consigo uma infante.*

III. Projetos

Os cordéis dispostos neste item apresentam algumas experiências desenvolvidas e suas aplicações na educação, como aulas, diálogos em sala, elaboração de projetos individuais e coletivos para trabalhar com a construção de uma pedagogia étnico-racial. Neste subgrupo, aparecerão os textos que, de alguma forma, foram utilizados para discutir relações de desigualdades e/ou racismo em minha prática docente nas escolas onde leciono, tanto com alunos quanto com professores. Neste contexto, é possível citar: *De Outro Planeta*, *Saiba Neguinha* ou *Charles e Bob Marley*.

De Outro Planeta

22/07/2010

Parte I

*Escrever um novo cordel
Sobre alunos encantadores
É muita responsabilidade
Vejam então caros leitores.*

*Precisei passar pela escola
Da amiga-professora Cristina
Um privilégio reservado a poucos
Conhecer esses meninos e meninas.*

*Bisbilhotei um pouco mais
Olhando todos os painéis
Descobri que também o Pônzio*

Aventurou-se em alguns cordéis.

*O Pônzio foi um educador
E na escola tem uma fotografia
Muito do que ele acreditou
Também registrou em poesia.*

*Provoquei a minha colega
Parceira e também amiga
Pedindo que enviasse os nomes
Dessas crianças fofas e queridas.*

*Gentilmente ela me apresentou
E modificando a sua rotina
Comentou um pouco do trabalho
Do quanto aprende e ensina.*

*Depois desta breve conversa
Fui embora e comecei a elaborar
Um cordel sobre os alunos
Para esta nova amizade celebrar.*

*Assumir este compromisso
E desde já quero dizer
Cristina conhecer sua classe
Para mim foi um prazer.*

*Já imaginava alguns dos alunos
Através das Pipocas que nos enviou
Com esta rápida visita
Meu olhar ainda mais ampliou.*

*Era um dia muito frio
Mas na classe estava aquecido
Pelo calor daquelas crianças
E pela maneira como fui recebido.*

*Poesia para estas crianças
Com respeito e admiração*

*Aqui vão alguns versinhos
Como forma de valorização.*

*Um por um eu gostaria
Neste cordel homenagear
Com forma de retribuir
Este momento tão singular.*

*Foi então que eu aproveitei
E pedi uma breve descrição
De cada aluno da classe
Enviados numa relação.*

*E por e-mail então recebi
Uma tabela muito reveladora
Que fala um pouco dos alunos
De forma muito encantadora.*

*Então espero que gostem
Que possam no cordel dizer
Um pouco do que acontece
Nesta classe de rico fazer.*

*Cada um agora associado
A um país e a um continente
Rafael e o Chile formam
Uma dupla muito atraente.*

*Pequeno e observador
Assim ele foi bem descrito
Porém outras qualidades
Neste aluno eu logo identifico.*

*Nos menores frascos
Estão sempre boas essências
O Rafael pode ser tudo
E pode ter muita inteligência.*

Outra combinação dada

*É o Bruno com o Peru
País que no dia de natal
Esquecemos do nosso Jejum.*

*O Peru é um pequeno país
Mas no natal é muito lembrado
O Bruno nosso colega de classe
Por todos é sempre respeitado.*

*Sua timidez que tanto cativa
E o lanche ele logo devora
Respeitando todas as diferenças
Na classe ele também apavora.*

*A Tunísia é pelo Yan
O país agora representado
O nome tem escrita pequena
Mas na classe é valorizado.*

*Nesta classe apaixonante
È possível logo associar
O Yan com sua altura
E mais alto deverá ficar.*

*Esta altura também possibilita
A todos do alto poder ver
Como podemos ir mais distante?
E como novas coisas aprender?*

*A Roberta e a Grécia
Nos impõe logo de cara
Aprender a falar com ela
E as mãos melhor usá-las.*

*A Grécia é mais um país
Muito rico e de farta história
Espero que também a Roberta
Seja boa e de grande memória.*

*Extrovertida e muito alegre
Deve ser assim toda menina
Quando na escola trabalhamos
E valorizamos a autoestima.*

*A Graziela com a Espanha
A classe logo associou
Seja pela dança flamenca
E o seu jeito muitos cativou.*

*Sua meiguice e imenso carinho
Convida a todos para a afeição
Só é possível então tratá-la
Com respeito e admiração.*

*Uma menina que cativa
Um país com muita tradição
Falar da Graziela-Espanha
É um estudo de atenção.*

*Brenda é associada à África
E logo vem uma consideração
Se é dela que estamos falando
Seu sobrenome é do Sul então.*

*A Brenda hoje e sempre feliz
Representa o país desta copa
Quando o Brasil de lá voltar
Espero que não seja mais penta.*

*Esperta e muito elegante
Produzindo uma bela imagem
Quando receber este cordel
Vai meu voto de muita coragem.*

*Rita representa a Antártida
Uma região muito, muito fria
No dia que um pouco a conheci
Muito calor ela também irradia.*

*O calor deste coração
Que aquece os colegas
A Rita é uma aluna querida
Que muito amor carrega.*

*Sua altivez e simpatia
A todos sempre a dizer
O amor é uma fonte
Que nos dá forças pra viver.*

*O Ettore é um Indiano?
Até que também poderia ser
Mas aqui ele bem representa
Um povo com valioso saber.*

*Com o seu jeito tão amigo
A todos logo e bem salienta
Eu venho para esta escola
Lapidar a minha inteligência.*

*Sabedoria com muito respeito
Desse jeito a todos sempre cativa
Destacando a beleza do estudo
E a riqueza de se dedicar na vida.*

*Jefferson não é inglês
Ainda que tenha a postura
Sua atitude o faz também
Parte desta nossa cultura.*

*Reconhecer e valorizar
Todo o seu potencial
Vai pra escola estudar
E por isto é tão genial.*

*Sua beleza fascinante
E a todos logo encanta
Conhecê-lo mais de perto*

Alimenta mais esperança.

*Gabrielly é a Argentina
Uma dupla sem igual
Representa um país irmão
Que no futebol é nosso rival.*

*A Gabrielly parece ter algo
Que agente sempre deseja
Não sei se ela também gosta
Mas agente ama sua bochecha.*

*Sei que deve ficar brava
Se alguém falta com respeito
Ela exige que tratemos
A todos com muito apreço.*

*O Pedro representa Cuba
Um país que tenho apreço
Muitas coisas boas vindas de lá
Por nós merece respeito.*

*O Pedro tem o privilégio
De poder representar
Um país que se propõe
Poder também revolucionar.*

*Isso parece travessura
Mas talvez não seja não
É uma busca incessante
Por outra forma de nação.*

*Rillary é o Estados Unidos
E como poderia esquecer?
Este potência tão conhecida
E que tem grande poder.*

*Com os seus caracóis
Sempre com uma brincadeira*

*Desejo a você Rillary
Felicidade a vida inteira.*

*Brincar é algo que na infância
Toda criança assim deveria
Rillary, por favor, nos ajude
A sermos felizes todos os dias.*

*Caroline nome simples
Muito lindo e sonoro
Ilhas Seychelles é um nome
Que a pronúncia eu ignoro.*

*O nome deste país
Pode ser até difícil
Mas aprendo com Caroline
O estudo como um ofício.*

*Do seu mundo ela observa
E do seu país ela constrói
Descobre que estudar é bom
E que aprender não dói.*

*Gabriel representa Portugal
E assim é também a história
De Portugal o Brasil é irmão
E já sabemos na memória.*

*Com todo respeito hoje
Somos muito parecidos
O Brasil e o irmão Portugal
Já são velhos conhecidos.*

*Para não perder a rima
Algo quase tão natural
O Gabriel com seu país
Descobriu o país do Carnaval.*

O Guilherme é a Coréia

*Um país diferenciado
Que os olhos são pequenos
E assim muito puxado.*

*Confundidos com o Japão
A Coréia logo se exalta
Não somos todos iguais.
E a diferença não é alta.*

*Rindo no nosso cotidiano
Às vezes é a única solução
Assim como o bom palhaço
Plantando alegria no coração.*

*Vinicius é um Romeno
Esta é a minha questão
Se for o que sei dele
Quem me da uma sugestão?*

*Ouvi gritos de toda classe
E agora eu vou dizer
O que sei sobre o Vinicius
É um detalhe a perceber.*

*Quem tem a flor da pele
Muito cuidado e carinho
Apresenta sua sensibilidade
E se destaca também sozinho.*

*Mariana ama a Itália
Que nos presenteou a pizza
Não podemos mais viver
Sem esta grande delicia.*

*A Itália é uma favorita
Para poder ganhar a copa
Porém em oitenta e dois
Já sofremos uma derrota.*

*Quanto custa um sorriso
Quanto custa o amor
Mariana continue sorrindo
Aonde quer que você for.*

*Luanna é o México
Um país muito bonito
Não preciso também dizer
Que a Luanna é tudo isso.*

*Mais uma aluna bonita
Nesta classe encantadora
Luana de um abraço por mim
Em sua querida professora.*

*Para que não tenha ciúmes
Peço que você possa falar
Diga a todos que adorei
Esta classe poder homenagear.*

*O que dizer do Samuel?
Um dos últimos que restou
Não posso me esquecer
Que ele representa o Equador.*

*Equador é um país latino
E com o Brasil não faz fronteira
Mas é importante conhecer
A nossa cultura brasileira.*

*Samuel vou fazer uma graça
Pra você poder gargalhar
Peço que não fique nervoso
Pois o riso ensina a somar.*

*João Victor é o seu nome
E o seu país a Venezuela
Parece que não copa do mundo
Tem também a tal de vuvuzela.*

*Agora sejamos bem francos
Na nossa pátria verde amarela
Quem gosta daquele barulho?
Produzidos por tantas delas.*

*Agora tenho que finalizar
E ao João Vitor vou dizer
Se formos sempre sinceros
A verdade há de prevalecer.*

Parte II – Aquarela

*A turma da professora Cristina
É com certeza uma classe bela
Tem brancos, morenos e negros
Compondo uma linda aquarela.*

*Por todos continentes eles viajam
E valorizam a beleza de cada cor
Reconhecendo em cada pessoa
E a todos lhes dedicando amor.*

*São todas crianças lindas
Que por Deus assim foram feitas
Os alunos da professora CrisHop
Para cada cor uma boa receita.*

*Com atenção, respeito e muito carinho
Ela sabe de todos as qualidades
Também os defeitos que cada um tem
E assim valoriza a riqueza da diversidade.*

*Lindos todos eles são
E na escola estão a celebrar
A mais perfeita união de pessoas
Que a escola precisa estimular.*

Cada um com suas qualidades

*Convidados a compartilhar
As dificuldades das nossas vidas
Pois é importante poder superar.*

*Não existe apenas um quadro
Que possa tudo representar
A beleza desta sua classe
Numa aquarela muito peculiar.*

*Características e pormenores
A Cristina na classe identifica
Construindo com seus os alunos
A diversidade ali fica mais rica.*

*Passeando pelo mundo
Com esta classe em questão
Ela reconhece e valoriza
A diferença entre os irmãos*

*Cada um com sua cor
Lindos do jeito que Deus quis
Respeitando as diferenças
Teremos um planeta mais feliz.*

*Cada um com o seu jeito
Personifica também um país
Construindo com cada aluno
Possibilidades para ser mais feliz.*

*Se cada um possui um jeito
E assim nós aprendemos
Quando você respeita o outro
Cada vez mais nós crescemos.*

*A qualidade do outro
Quando é valorizada
O respeito à diferença
Precisa sempre ser trabalhada.*

*Cada um que forma o todo
Através de nossa cultura
A beleza de poder ser gente
Esta nesta grande mistura.*

*Como fica e como sente?
Quando somos maltratados
Por isso este cordel diz a você
Se ame e respeite a todos
Para poder também ser amado.*

Parte III: Será que existe?

*Vocês podem perguntar
E ficar querendo saber
Onde encontro esta turma?
Quero urgente conhecer.*

*Vou dizer para vocês
É simples de encontrar
Fico ali numa esquina
Num instante do pensar
Existe um planeta, Sedna,
Que dele quero falar.*

*Este planeta inventado
Para esta turma pequenina
Fica ali naquela esquina
Onde habita uma menina.*

*Singela, forte e contente
Alimentando pequenos sonhos
A professora Cristina Campos
Enfrenta o monstro medonho.*

*Constrói com toda a turma
Um planeta exemplar
Onde o respeito e o estudo*

Todos moram bem por lá.

*Não tem menino fora da escola
Nem com frio ou passando fome
Neste planeta mora pessoas
Que de sonhos vive e come.*

*Não importa o lugar
Ou a sua diferença
Neste planeta se respeita
Todos na sua pertença.*

*Não tem rico, não tem pobre
Não tem ouro, prata ou cobre
O valor que lá se cultiva
É uma humanidade nobre.*

*Este planeta de tantos sonhos
Não ficam apenas na ilusão
É um planeta real e presente
Com todos dadas as mão.*

*O alicerce deste planeta
Já é de longa duração
Realizada pela professora
Que iniciou sua construção.*

*Espero que encontre este planeta
E faça parte desta população
Pois ele tem grande motivo
Para a sua idealização
Foi pensado pela professora
Para contribuir com a educação.*

*Este planeta encantado
E que sempre se reinventa
Foi descoberta muito nova
E que a todos bem representa
Descoberta da Prof.^a Cristina*

Sua atual e valorosa presidenta.

*E sendo assim eu me atrevo
A revelá-lo para vocês
Um pouco deste planeta
Mas confesso que pouco sei
De tudo que nele existe
Mesmo assim compartilharei
Pois me deixa sempre encantado
Inclusive com ele já sonhei
Mas feliz foi quando o sonho
Nesta linda classe realizei
Encontrei muitos dos seres
Que neste planeta são todos reis.*

*Curioso já estou ficando
E agora muito encantado
O nome deste planeta
Agora será revelado
Este planeta se chama Sedna
Deste mundo tão encantado
Porém não é só de ilusão
Pois ele é personalizado
Cada aluno desta classe
É dele um filho amado
Que provoca admiração
Respeito e muito cuidado
Para que possam viver nele
Por longos anos dourados.*

*Muito rico este planeta
Não tem ouro que valha tanto
A riqueza deste planeta
São as pessoas com seus encantos.*

*O tamanho tanto faz
Neste planeta tão sonhado
Propondo convite a todos
Para que ele seja mais habitado*

*Por toda a humanidade
E vivendo sempre irmanado
Pois todos neste planeta
Sonham e constroem juntos
E compartilham os resultados.*

*Para que você não ache
Que este planeta não existe
Peço que você procure
Pois ele em nós coexiste
Um pouco na imaginação
E na terra com seus limites.*

*Confesso sinceramente
Que deste planeta queria
Continuar sabendo notícias
Sobre o seu dia-a-dia
Pois quando deles sabemos
Sempre nos revigora a energia
Produzidas na forma de Pipocas
E que tão bem nos faz e fazia
Através desta convivência
E com a riqueza do que havia
Portanto fica mais um convite
Para que cada professor construa
Este planeta sempre e aos poucos
Mas com muita sabedoria
Então peço aos alunos- moradores
Que mandem notícias quentinhas.*

IV. O GEPEC e a pesquisa

São cordéis que dialogam com o processo da elaboração desta pesquisa e com a perspectiva acadêmica e de formação de professores. Elaborados para tratarem da experiência vivida no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) e das disciplinas das quais participei durante a realização do Mestrado.

Neste subgrupo, sinalizo algumas das construções ocorridas nesta dissertação a partir de ideias e estudos realizados no GEPEC que vêm delineando esta forma de pensar, estudar e escrever sobre educação. Também se constituem formas de elaborar a minha formação durante o período de desenvolvimento das atividades do MIPID. Possibilitam, ainda, diversos diálogos com os cursos de História da África e Afro-Brasileira que realizei e ainda realizo, além de potencializarem a leitura da complexidade da discussão sobre questões étnico-raciais.

A fim de exemplificar: *Pipoca-Cordel Lançamento*, anteriormente apresentado, ou *Encerramento de Disciplina Memória, Modernidade Capitalista e Educação*.

***Encerramento da Disciplina
Memória, Modernidade Capitalista e Educação***

17/12/2009

*Um cordel pra encerrar
Com toda circunstância
Uma grande disciplina
Que discuti também a infância
Para produzir novos olhares
Inclusive de militância.*

*Foram meses de estudos
De trabalho e aprendizado
Sobre temas de letrados
E dos não alfabetizados
Que provocam no pesquisador
Um mergulho pormenorizado
De questões por demais complexas
Sobre os processos de aprendizado.*

*São tantas as coisas a dizer
E muitas as inquietações
Que desperta no pesquisador
Tantas outras percepções
Que por vezes estão silenciados
E fora do alcance da visão.*

Encerrar a discussão

*De uma doce disciplina
Que nos pega pelo coração
As aulas da Maria Carolina
Que agora é minha íntima
Após fazer esta disciplina.*

*Agora eu paro o tempo
Sem dele retirar a aura
Para aqui propor pensar
A riqueza destas aulas.*

*Minha pesquisa já sinaliza
Algumas grandes questões
O que aponta a modernidade
Nas pesquisas de educação?*

*Assim repensar a história
A memória e o educar
Numa sociedade capitalista
Que com ela precisamos lidar.*

*Num sábado meio cinzento
No reunimos para discutir
Como encerrar uma disciplina
Que tanto veio a contribuir
Com nossos projetos de pesquisa
E no nosso modo de existir.*

*Wilson, Rubia, Mafê e Adriana
Numa missão desafiadora
Encerrar uma disciplina
De uma excelente professora
Que sabe muito bem
Instigar as pesquisadoras.*

*Tivemos alunos de Sampa
Rio, Minas, Bahia e Rondônia
Mato grosso, Rio Grande do Sul
Sem nenhuma cerimônia*

*Nesse processo aproximamos
Cabo Verde, Portugal e Brasil
Numa ampla dimensão
Povos que trazem consigo
Similaridades na educação.*

*Dizer Adeus é tão ruim
Mas na vida tudo tem hora
Espero que esta disciplina
Tenha possibilitado a todos
Em cada pesquisa nova aurora
Se na escuridão ainda estiver
Mesmo assim preciso ir embora.*

V. Extensões

São cordéis que extrapolam o olhar sobre a temática da pesquisa e que apontam novos horizontes para a escrita, a formação pessoal, os diversos temas e olhares sobre a vida, o ser humano e a poesia. Alguns poderiam ser agrupados de forma diferente, ou até pertencerem a outros subgrupos. Mas todos apresentam o potencial da criação e da elaboração da escrita. Para exemplificar, destaco o cordel *Educação com Poesia – 5ª Feira do Livro*.

*Educação com Poesia – 5ª Feira do Livro*¹¹⁴
19/11/2010

João Roberto Leite
Metalúrgico e dirigente sindical

*Para acontecer este evento
Foi preciso muita dedicação*

¹¹⁴ Este cordel foi elaborado a partir dos depoimentos dos profissionais que participaram da 5ª Feira do Livro, realizada no período de 12 a 20 de novembro de 2012, no Sindicato dos Metalúrgicos de Campinas e Região. O tema da Feira era: *Movimentos Social, Sindical e Popular - A leitura e a produção de conhecimento*. Este é o registro de uma mesa-redonda composta dos profissionais: Cláudio, Iva, Raimundo, João, Eliezer, Corinta Maria Grisólia Geraldi, Ana Maria de Campos e Luiza Cortesão.

*Começo este novo cordel
Parabenizando o colega João
Que com muito trabalho
Viabilizou esta formação.*

*Reunidos num sindicato
Um grupo muito especial
Para discutir o trabalho
Da árdua luta sindical.*

*Com vários companheiros
Foi logo possível perceber
O trabalho tão necessário
E o quanto se tem por fazer.*

*Os presentes sindicalistas
Neste encontro a discutir
As lutas e as conquistas
Para poder melhor existir.*

*Algumas ausências justificadas
Por outros nobres companheiros
Fortalecendo este sindicato
Na luta pela vida dos brasileiros.*

*A atividade logo começa
Com uma música a inspirar
Pode ser embaixo da árvore
Ou no aconchego do lar
A formação que hoje temos
Extrapola apenas a escolar.*

*Não sei se era samba ou merengue
Lambada, salsa ou música popular
O ritmo que nos embalava
Convidava a poder pensar
A questão agora levantada
Era: Que vida vamos levá?*

*Virginia canta uma canção
Sobre que vida vamos levar
Enriquecendo esse encontro
De maneira tão singular.*

*Vou na vida por inteiro
E enquanto ela durar
A questão que vem primeiro
E que a vida tem precisa está.*

*A melodia nos convida
A pensar em toda a vida
Em minas, ou na África
Desta Terra querida.*

*Cláudio Santos de Oliveira
Advogado do Sindicato da Construção Civil*

*O Cláudio começa o diálogo
Sobre o conhecimento e o militar
Abrir este diálogo no evento
Tem responsabilidade singular.*

*Advogado e trabalhador
Desde os 15 anos trabalha
Agora aos 36 anos de idade
Não acabou a sua saga.*

*Filho de doméstica e pedreiro
Hoje em dia vive de advogar
No sindicato da construção civil
Onde se aprende a construir o lar.*

*Dificuldades no processo de formação
Pôs-se então a contabilizar
Faz o curso técnico de contabilidade
E assim continuou seu caminhar.*

Apresentando a contradição

*Que se faz para se educar
Ter acesso a educação
É um processo basilar
Porém é muito importante
Saber para quem legislar.*

*A faculdade mudou a vida
E o seu modo de perceber
A sociedade e a família
E pode melhor se conhecer
Ampliando o entendimento
Sobre o processo de aprender.*

*A procura de cursos de formação
Aonde o sindicato oferecesse
Formação política 1, 2, 3
E quantas mais aparecessem.*

*As mudanças vão acontecendo
E a formação informal trazia
O complemento da sua formação
Que não acontece na academia.*

*Defendendo o trabalhador
Ele também reconhece
Que o patrão dele ainda
Uma defesa dele não merece.*

*Críticas e comentários políticos
Sobre alguns colegas de formação
Fechado e olhando para o umbigo
Não percebe a luta do cidadão.*

*Agradece a todos os presentes
E finaliza sua consideração
Neste processo educacional
Política, Sindical de cidadão.*

Maria Iva Lopes da Silva

Trabalhadora do Sindicato dos Metalúrgicos e Educadora Popular

*Iva começa cantando
E nos põe a perceber o pulsar
Sentir a respiração
E os que do nosso lado esta
Com ela não é possível
Reunir sem sensibilizar.*

*Nordestina de nascimento
Paulista - Campineira de coração
A emoção também vem à tona
E a lágrima marca a emoção
Ainda que querendo segurar
Chora sem lágrima então.*

*Estudar foi um desejo
Por muito tempo desejado
Aos dezesseis, porém este sonho
Passou a ser mais reforçado
Fazendo até o improvável
Para este desejo ser realizado.*

*Atrevida desde muito cedo
E também com muita coragem
Saiu de casa por várias vezes
Num ação cheia de molecagem
As questões que a faziam voltar
Era sempre contra vontade.*

*Decidida e persistente
Se atreveu desde bem cedo
Aos dezesseis disse adeus
E mais uma vez com o desejo
Saiu de casa para buscar
Realizar seu sonho-desejo
Buscava coragem pra lutar
E superava os seus medos.*

*Chegando em Campinas agora
Com o movimento se envolveu
Na militância sindical
Foi onde muito aprendeu
Passando esta cidade a compor
Parte dos sentimentos seu.*

*No sindicato ela persiste
Com alegria e com beleza
Cada um pode ser de fato
Consolidar sua realeza
Lutando por uma vida digna
Para compor sua natureza.*

*Educadora popular
E corporal também pode ser
Canta, dança, chora, ri
Com Iva a vida se faz valer
Em cada momento e dificuldade
É preciso ter o que aprender.*

João Zinclar
Repórter fotográfico

*João um grande fotógrafo
E a fotorreportagem é um tema
Gaúcho de nascimento
Ser Campineiro não é problema
Fotografa a vida e seus detalhes
Seus cotidianos e dilemas.*

*Narrando a sua trajetória de vida
Desde cedo começou a trabalhar
Como office boy ou estafeja
Passou então a labutar
Trouxe consigo um falar novo
Que caracteriza seu linguajar.*

Desde cedo ele queria

*Conhecer o mundo a sua volta
Viajar por lugares conhecer pessoas
Que nessa vida muito comporta
Fica parado na região sul
Não era parte da sua rota.*

*Na escola reprovou várias vezes
E assim desistiu deste penar
Foi viver uma vida atrevida
E com fotos esta documentar*

*Não faz assim tanto tempo
Que a escola formal concluiu
Por causa do amor a profissão
Que nos bancos escolares
De novo e agora adulto se viu.*

*Comparando épocas diferentes
Trouxe ao grupo uma questão
Um movimento de todos os presentes
Neste momento movimentação
Questionado poderia ser
Esta sua instigante provocação.*

*Viajando do Sul para a Bahia
Numa história conto de fadas
Abandonou um bom emprego
Pela companhia da sua amada.*

*Era um gaúcho e uma capixaba
Apaixonados e sem pressão
Foi viver e viajar pelo litoral
Desta grande e rica nação.*

*Durante anos muito viajou
E de política se distanciou
Porém a consciência de classe
Ao movimento lhe encaminhou.*

*O casamento ao pouco se foi
E cada um voltou ao seu estado
O trabalho na indústria volta
E para a vida do operariado.*

*Trabalhando naquele estado
De encanador sobreviveu
Mas neste lugar apenas
Mas um tempo permaneceu.*

*Viajando pela sua vida
Logo em Campinas ele chegou
No sindicato dos metalúrgicos
Este sonho também realizou.*

*Fazer o que gosta na vida
E fotografar por profissão
Segredos da sua felicidade
Reafirmado pelo João.*

*Operário e fotografador
Vive há anos a registrar
O velho Chico e suas águas
Com sua máquina de fotografar.*

*Raimundo Moura Leal
Metalúrgico e dirigente sindical*

*Raimundo é paranaense
Desde cedo a trabalhar
A cobertura da Monark
Com seu trabalho pode contar.*

*Construtor civil na Unicamp
Refeição farta lá não se tinha
E da marmita foi reclamar
Pois a fome que sentia
Prejudicava seu trabalhar.*

*Ameaçando o fornecedor
Para o problema resolver
A quantidade de alimentos
Na marmita precisava crescer
Caso não aumentasse a porção
Problemas o fornecedor iria ter.*

*Ameaçou o fornecedor
E as marmitas jogadas fora
Raimundo revolucionou o grupo
E a quantidade de comida
Passou a fazer parte da história.*

*Transferido então para São Paulo
A comida de início foi boa
Porém a história de repete
E a fome retoma a proa
Novamente reclama da quantidade
E não era problema à toa.*

*Agora a história é em Campinas
E Indaiatuba a vida passou
Convite para enganar pessoas
Certo colega lhe convidou
Fingir que precisava viajar
E dinheiro assim ganhar.*

*Lavar albergue uma solução
Que então ele abraçou
Pois enganar as pessoas
Isso nunca lhe agradou
Trabalhar de forma honesta
Foi isso que na vida optou.*

*Quase nada sabia escrever
E muito pouco entendia
Lembrou da sua professora
Que apelidou de Prof.^a Lia.*

*Engasgado com as memórias
Com a fome, a dor e a emoção
Revelou aspectos de sua vida
E a nobreza de ser cidadão.*

Eliezer Mariano da Cunha
Metalúrgico e dirigente sindical

*Eliezer é o mais experiente
E o tempo logo apresentado
E uma fala eloquente
O tempo a ser respeitado
Se virar nos trinta para ele
Sabe de cor e salteado.*

*Começou sua apresentação
Falando da sua filosofia
Com papo de intelectual
Conhecimento e sabedoria
Com apresentação magistral
Movimentou no grupo a alegria.*

*Sabe muito bem com quem anda
O que come o que bebe o que fala
Sabedoria com bom humor
Desenvoltura que não abala
As suas palavras agora
Faz a plateia escutá-la.*

*Falou do pai e de sua origem
Das escolas onde estudou
Logo nos primeiros anos
Bom desempenhou provou
Estudar era sua praia
E certo sucesso logrou.*

*Chegando aqui em Campinas
Retomando a sua instrução
Matriculou-se num colégio*

*Pensando na sua educação
Porém o desafio se fez
Para conseguir a conclusão.*

*O sucesso na escola agora
Estava posto em questão
Já não obteve, mas o sucesso
Do início da sua instrução
Estudar agora um problema
Exigindo maior dedicação.*

*Estudava agora em Campinas
Para poder se firmar
Uma bicicleta que tinha
Precisou dela se afastar
Porém da sua sanfona
Aprendeu bem tocar.*

*Na escola também foi mestre
Notas e conceitos com louvor
Ainda que neste caminho
Alguns fracassos logrou
Mas fica visível na sua fala
O carinho e bom humor.*

*Trabalhava numa empresa
Que comodidade lhe permitia
Porém ao ser demitido da firma
A crise em sua porta batia
Algo que enquanto trabalhava
Esta nem sequer percebia.*

*O pai um forte referencial
Com clareza e sabedoria
Votar somente na oposição
Assim seu pai lhe dizia
Na direita nem pensar
E seu pai não admitia.*

*Com forte orientação política
Embasada na religião
O pai protestou no Paraná
E assim fazia oposição
Interditando até rodovia
Questionando uma situação.*

*Aqui chegando em Campinas
Foi procurar acomodação
Retomando neste processo
Com a igreja aproximação
Para poder se estabelecer
Naquele momento em questão.*

*Sindicalizado estava agora
E quantas desventuras viveu
Entra para a pastoral operária
E com esta muito aprendeu
Organizando agora a luta
De todos os filhos de Deus.*

*Tímido ele assim se define
E muito prefere observar
Ficar na frente não prefere
Nos bastidores é seu lugar
Sem, porém com isso dizer
Que não saiba no palco ficar.*

*Uma breve história do movimento
Ele se começa a lembrar
Os avanços e os retrocessos
E os processos a transformar.
Ainda com toda dificuldade
Na democracia a acreditar.*

*Na democracia ele acredita
Mas também se põe a duvidar
Pois a democracia burguesa
Precisa também questionar*

*Afinal a vida é pra todos
E isto não se pode negar.*

*Um relato de racismo
A família dele viveu
Nesta escola da vida
Mas esta lição aprendeu
O relato foi lembrado
E apontado como percebeu.*

*Arrependimento ele não tem
E agora podemos lutar
O processo e o tempo posto
Nos faz melhor observar
Porém os desafios são muitos
E não podemos desanimar.*

*A juventude e o capitalismo
Questões que seu pensar movimenta
Organizar todos os setores
E as mudanças se faz na sua crença
Destaca alguns percepções
Que a força dele alimenta.*

*Finalizando agora sua fala
E mais uma ele inventa
Pois somente neste final
Sua origem apresenta
Paranaense de coração
Paulista de nascimento
Registrado agora em cordel
Tão rico conhecimento.*

Corinta Maria Grisolia Geraldi
Docente da Faculdade de Educação da Unicamp
e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada - GEPEC

*A professora Corinta Geraldi
Agora se prontifica a falar*

*A sua fala, porém, contudo
É rica até mesmo no silenciar
Brindando a todos os presentes
Com reflexões que fazem pensar
Sobre a instituição escola
E sobre o seu modo de ensinar.*

*Ex-secretária de educação
Viabilizou muitos projetos
Pensado para a educação
E todo o seu diverso processo
O Letra Viva é um deles
Que alcançou enorme sucesso.*

*A professora inicia sua fala
Fazendo uma breve reflexão
Chamando a atenção da plateia
Para a questão da migração
Campinas cidade que conta
Com esta rica contribuição.*

*Com um toque de sabatina
Logo foi possível perceber
O tanto que a migração
Veio a Campinas oferecer
Valor para ela importante
E que precisamos reconhecer.*

*O Campineiro é aristocrata
E tem ainda muita disposição
De manter a casa grande
E a senzala como tradição
Resistindo a essa ruptura
Uma vergonha para a nação.*

*O tempo vivido outrora
Gerando também reflexão
Pois era um tempo diferente
E que havia outra disposição*

*O capitalismo ainda não impunha
Toda a sua perversa configuração.*

*A nossa juventude atualmente
Um problema já bem percebe
Depois de 15/16 anos de trabalho
Por estar “velho” já não se atreve
A sonhar com outro novo emprego
Caso do que tem se desempregue.*

*Os tempos postos são mais duros
E muitos já têm plena percepção
De que a alienação foi um processo
Que contou com a ajuda da educação
O professor cumpria todas as ordens
Sem fazer a necessária reflexão.*

*A escolaridade básica apenas
Não lida com todas as possibilidades
De apresentar aos nossos educandos
Uma visão mais ampla da sociedade
É na militância sindical e popular
Que se compreende tal complexidade.*

*A precarização da escola pública
E toda a negação do histórico saber
Separa em particular e pública
Os processos de ensinar-aprender
O valor e o poder do conhecimento
E o valor do investimento a se fazer.*

*A universidade como escola
Precisa poder acrescentar
Uma visão ampla do mundo
Para quem lá foi procurar
Formas de construir na vida
A educação como principal pilar.*

Relatou de uma funcionária

*Que com ela bem trabalhou
O que ela fazia para chegar
No seu local de labor
Estratégias bem elaboradas
E que ela mesma criou.*

*Descreveu como chegava
E o V ela identificou
Rodoviária tem essa letra
E assim bem se virou
A letra que direcionava
A ida e a vinda do labor.*

*Valdete lia muito bem a vida
Ainda que sem formal educação
Vivia as dificuldades da vida
E suas formas práticas de superação
Não ficava parada com o desafio
Enfrentava com toda a dedicação.*

*Referindo-se a todos os palestrantes
Ressaltou a questão da complexidade
A vida e a educação da escola
Não pode ser mera formalidade
Ou elas caminham juntas sempre
Ou pode produzir a barbaridade.*

*Uma questão sobre a meritocracia
Pela professora foi logo lembrada
Quando os exemplos individuais
Muito bem pode e deve ser usado
Por um sistema tão excludente
Transforma a vítima em culpado.*

*Ana Maria de Campos
Doutoranda em Educação pela UNICAMP - GEPEC*

*Retomando alguns relatos
Fez questão de ressaltar*

*A importância da experiência
No processo de ensinar
Seja na educação formal
Ou na educação popular.*

*Destacando Paulo Freire
Fez questão de lembrar
A importância dos relatos
E cada um tão singular
O que vamos à vida fazendo
E o que é preciso pensar.*

*Aprender de corpo inteiro
E assim poder considerar
O que acontece com as partes
No processo de educar.*

*Che, Zumbi, Conselheiro
Nas suas fotos a pensar
Na luta por educação e justiça
As lutas têm que engrossar.*

*Ferreira Gullar e Boaventura
Um pouco mais de poesia
A vida vem sempre primeiro
E não há vida sem alegria.*

*A superação da dor
Para dizer da nossa vida
Ressignificá-la com amor
E viver mais bem resolvida*

*As aprendizagens do trabalhador
Que carrega uma contradição
Toda pessoa oprimida
Pode assumir a opressão.*

*A gente cresce na diferença
E precisa muito valorizar*

*Estar junto na militância
Para com vida poder chegar.*

*Paulo Freire também foi pobre
E a Aninha bem nos lembrou
A sua teoria de educação
A vida sempre celebrou.*

*A questão de gênero
Discutida pelo trabalhador
Para que a vida venha
E desabroche com amor.*

*O que foi agora compartilhado
Foi rico e belo por demais
Foram tantas as aprendizagens
Ficando um gosto de quero mais.*

*Luiza Cortesão
Professora da Universidade de Aveiro - Portugal*

*A professora Luiza Cortesão
Que discreta permaneceu
Finalizando este encontro
Simplesmente agradeceu
Reconhecendo a importância
De cada relato que aconteceu.*

3.5. Considerações finais deste capítulo

Busquei em alguns autores a possibilidade de apresentar processos de reflexão sobre o feito, a partir da coletânea de textos que completam uma possível ideia, dentre eles as *mônadas benjaminianas*, as *cartas paulofreireanas* ou os escritos de Charles Dickens em folhetins semanais.

Esta prática possibilita a continuidade da produção de cordéis que virão compor um entendimento das questões étnico-raciais e uma projeção mais ampla do meu processo de entendimento da própria formação do pesquisador.

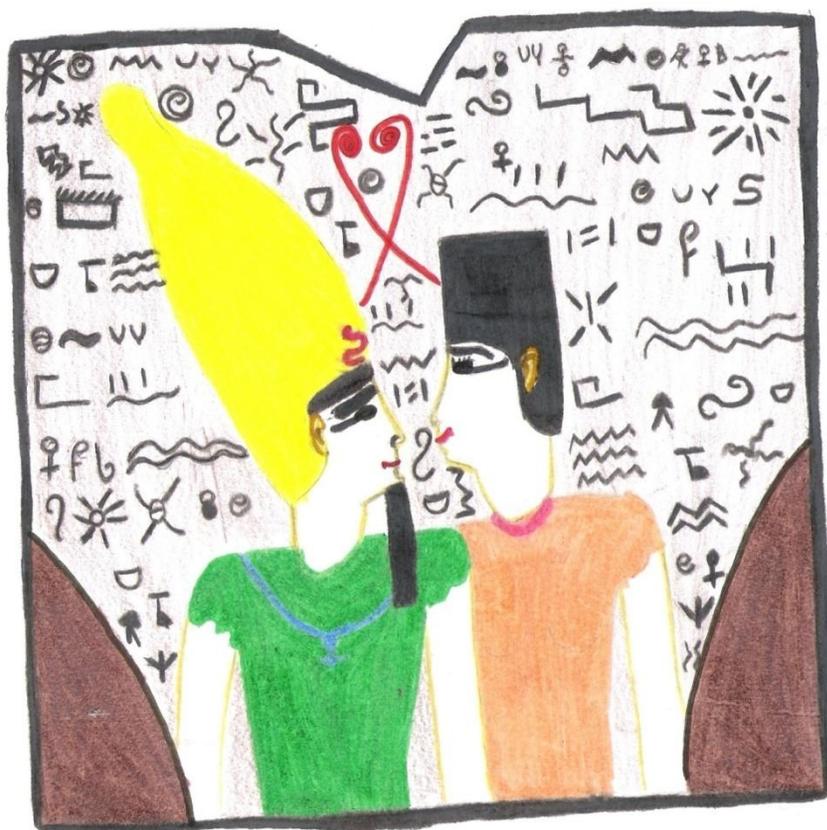


Figura 30: Ilustração feita por aluno para o projeto Akins.

CONSTRUINDO NOVOS PROJETOS COM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL

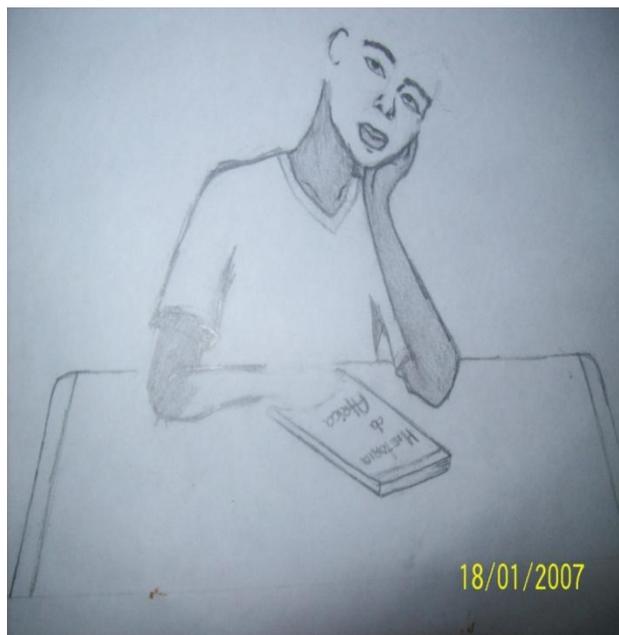


Figura 31 – Desenho de aluno¹¹⁵

3.6. Elaborando novos projetos

Com a participação em diversos cursos e eventos sobre as questões das Histórias Africana e Afro-Brasileira, com tantas possibilidades que eram oferecidas na Rede Municipal de Campinas para a formação dos professores, e com a diversidade de materiais que chegavam às nossas mãos, era cada vez mais evidente a importância e a necessidade de construção de abordagens para lidar com a temática étnico-racial.

Mas quais aspectos apresentar, e como eles deveriam ser problematizados?

E por maior que fosse a experiência adquirida no curso *Educar Para a Igualdade Racial*, ela não representava uma *receita*. Afinal, nossas vivências no curso não eram as mesmas oferecidas na formação dos demais profissionais, já que tivemos a oportunidade de ter acesso a

¹¹⁵ Desenho recebido de aluno da escola Padre José dos Santos. Não identificado o autor.

profissionais que conheciam as especificidades da temática e já trabalhavam com elas há tempos. Eram mestres, doutores, especialistas e militantes de longa data e experiência. Contudo, o diferencial seria transformar a aprendizagem dentro do grupo de estudos em prática pedagógica cotidiana para todos os profissionais que atuavam na educação.

Após algumas elaborações teóricas a fim de trabalhar os desafios, passa-se à prática e ao ensaio de possibilidades com os alunos e também com os professores da Rede Municipal. Esses profissionais, aliados aos educadores formados pelo curso *Educar Para a Igualdade Racial*, assumiam a tarefa de transformar o conteúdo recém-adquirido em práticas possíveis de ação. Sair da teoria para caminhar à prática, possibilitando possíveis construções de discussão das questões étnico-raciais no cotidiano dos profissionais e dos alunos.

O que fazer, na escola, com todo conhecimento e material disponibilizados pela formação no curso? O que fazer para possibilitar, de alguma maneira, a construção de uma prática de valorização da diversidade étnico-racial e, desta forma, colaborar com tudo o que havia sido investido na nossa formação e capacitação como educadores étnicos? Como traduzir toda a discussão em torno desses aspectos, já que isso representava um compromisso ético assumido por estes profissionais?

Se, por um lado, tínhamos sido reconhecidos como profissionais aptos a aprender sobre o trabalho com esta temática, através de investimentos em nossa formação e produção, por outro lado só nos restava corresponder aos anseios do Programa MIPID através do trabalho com os alunos por meio da utilização de práticas apreendidas e materiais disponibilizados, como bonecas negras, livros paradidáticos, visitações a museus e centros de religião afro-brasileira, e participação em conferências, seminários, fóruns e congressos.

Tínhamos elaborado no CEERT um vídeo chamado *Vista Minha Pele*, que contava a história de uma menina negra que queria ser a rainha da festa junina da escola. Após esta curta-metragem ficcional, foram apresentados inúmeros relatos de profissionais da Rede Municipal de Campinas que participaram do curso. Restava-nos, portanto, a continuidade da elaboração e da sistematização de materiais e práticas como essas para a visibilidade da qualidade e importância do trabalho.

A primeira experiência que tive neste sentido foi com uma música. Como se preparasse minha primeira aula sobre a temática, elaborei um trabalho que chamei de *Invertendo Significados*:

*O teu cabelo não nega, mulata
Por que és mulata na cor
Mas como A COR NÃO PEGA mulata
Mulata quero teu amor.*

Havia aí uma provocação para que pudéssemos intervir e problematizar a letra da música de forma que a questão étnico-racial fosse evidenciada. E, sempre que possível, fazer uma apropriação dela de forma que fosse usada não mais na naturalização do racismo e da discriminação, mas a fim de contextualizar e questionar a época em que a música foi escrita e sua percepção social de então. Em uma primeira leitura crítica, pude trabalhar da seguinte forma:

*O teu cabelo não nega, mulata
Porque és mulata na cor
Mas como ESTA COR ME PEGA mulata
Mulata eu quero teu amor.*

E, naquela que parecia ser uma canção ingênua e despreziosa, a questão da cor deixou de ser uma manifestação preconceituosa para transformar-se em uma possibilidade de diálogo sobre as percepções étnico-raciais e sociais.

Desta forma, iniciou-se um processo de construção de uma série de materiais e abordagens para a temática étnico-racial.

Em outro momento, na tentativa de lidar com o silenciamento e a falta de habilidade no tratamento da questão racial, encontrei um material com título sugestivo: *O Silêncio que Fala*, retirado da coleção Série Pensamento Negro em Educação, de autoria de Benilma Regina B. de Brito. Trecho a seguir:

Semana Santa, escola pública municipal de Belo Horizonte, outono, 1997.
Professora planejando as atividades da Semana Santa pergunta aos alunos: “Vamos fazer um teatro sobre a paixão de Cristo. Para tal, precisaremos de um aluno que se disponha a fazer o papel de Jesus. Quem topa?”.
A.A.B., criança negra, extrovertida, responde: “Eu topo!”.

Silêncio absoluto. Ninguém diz nada, nem as outras crianças brancas, nem a professora. Após cinco segundos, é o A. quem quebra o silêncio: “Pode deixar, não quero ser mais não!”.

A professora contou o episódio para a vice-diretora da escola pedindo que não comentasse o ocorrido com os pais do aluno, pois a mesma afirmara ter ficado “desarmada, sem saber o que falar”.

Episódios como este demonstram a convivência com o racismo e com a perpetuação da desigualdade no ambiente educacional. O que fazer diante deste desafio, a partir da construção de projetos para o trabalho, fosse através de aulas pontuais, projetos temáticos ou mesmo de uma primeira intenção de sistematização para uma proposta em longo prazo (desafio maior para todos aqueles que estavam na formação com o CEERT e também com o MIPID).

Desta forma, iniciei um processo de recolhimento de material como frases, músicas e textos que pudessem enriquecer de alguma forma o trabalho cotidiano. O objetivo era encontrar abordagens que levassem a outras, que as construíssem. Nada pontual, mas uma permanente mobilização em torno de novas ações. Neste processo, encontrei um texto de Nelson Mandela:

Nosso medo mais profundo não é o de sermos inadequados. Nosso medo mais profundo é que somos poderosos além de qualquer medida. É a nossa luz, não as nossas trevas, o que mais nos apavora. Nós nos perguntamos: Quem sou eu para ser Brilhante, Maravilhoso, Talentoso e Fabuloso? Na realidade, quem é você para não ser? Você é filho do Universo. Fazer-se pequeno não ajuda o mundo. Não há iluminação em se encolher para que os outros não se sintam inseguros quando estão perto de você. Nascermos para manifestar a glória do Universo que está dentro de nós. Não está apenas em um de nós: está em todos nós. E conforme deixamos nossa própria luz brilhar, inconscientemente damos às outras pessoas permissão para fazer o mesmo. E conforme nos libertamos do nosso medo, nossa presença, automaticamente, libera os outros. (NELSON MANDELA, Nosso medo mais profundo)

Textos que fomentavam discussões, quebravam resistências e abriam possibilidades para o diálogo de questões como o fracasso escolar resultante do racismo, o disfarce do racismo em forma discriminação e a complexidade de lidar com conceitos e ideias racistas já estabelecidas. Desta forma, instalava-se outro olhar como fonte inesgotável de diálogos, como o texto de Marcelo Henrique Romano Tragtenberg¹¹⁶, que se apresenta pertinente no trato da importância dos dados e a forma de vinculá-los à escola e à prática do racismo. No texto *Um Olhar de Branco sobre Ações Afirmativas*, ele afirma:

¹¹⁶ Marcelo Henrique Romano Tragtenberg é professor doutor do Departamento de Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Atualmente, na sociedade brasileira, têm-se a percepção de que o negro só pode ascender socialmente através do esporte e da arte. Portanto, os modelos para os negros provavelmente vêm desses dois tipos de atividades. Pesquisas mostram em alguns casos que “quando, numa população o número de modelos sociais e econômicos (pessoas que sejam pelo menos de “classe média”) chega a uma proporção muito baixa (algo em torno de 5%), a violência, o consumo de drogas, o abandono escolar e a gravidez na adolescência crescem explosivamente” (SELL, op.cit., há outras pesquisas no mesmo sentido comentadas nesta obra). Portanto, privar os negros brasileiros da esperança de conquistar um lugar ao sol também tende a mantê-los na situação marginal em que se encontram. (TRAGTENBERG, Marcelo H. R., 2002)

Ainda focado na formação do professor, eu ficava incomodado por não conseguir trabalhar estas ideias efetivamente, ou mais explicitamente, com meus alunos em sala de aula. Buscava, ao mesmo tempo, minha formação sobre a temática e a formação dos professores que participavam dos encontros, além de pensar em como trazer este trabalho para os meus alunos, dentro da disciplina.

Neste momento focalizarei na proposta de formação pessoal e no trabalho com os outros professores, mas é válido destacar que aventurei-me em alguns projetos em sala de aula, denominados por mim *Estudos de Desigualdades*, com desdobramentos em outras escolas e em outras ocasiões. Elencarei algumas das percepções de meus alunos em matemática quando eram solicitados a registrarem e analisarem as ideias pesquisadas, discutidas e produzidas sobre a temática étnico-racial:

“Por que todos nós não acabamos com a desigualdade?” – Crislaine, nº 10, 8ºA, 29/10/2007 (p7, doc 5)

“Por que o senhor acha que a discriminação vem aumentando a cada ano que passa e prejudicando a vida de todos?” – Ketlyn, nº 24, 8ºA, 29/10/2007 (p7, doc 5)

“Por que a desigualdade social no Brasil é tão grande?” – Mariane, nº 26, 8ºB, 29/10/2007. (p7, doc 5)

“Por que você fala sobre racismo?” – Alex, nº 2, 8ºB, 29/10/2007. (p7, doc 5)

“Por que o senhor começou a dar aulas sobre desigualdade e racismo?” – Jéssica, 8ºB, nº 12, 29/10/2007. (p7, doc5)

“Por que eu nunca entendo sua matéria?” – Vitor, nº 36, 8ºA, 29/10/2007. (p7, doc 5)

“Por que os pretos e os indígenas são tão desamparados?” – Thiago, nº 32, 8ºB, 29/10/2007. (p7, doc 5)

“Como podemos motivar aquelas pessoas que sentem a mesma dor da feiticeira e poder ajudá-las a não cometer a mesma maldade?” – Elivelton, nº12, 8ºA, 29/10/2007. (p7, doc 5)

Em outra atividade, alguns alunos escreveram sobre o desenho animado *Kiriku e a Feiticeira*, cujos trechos transcrevo aqui para que seja visível o breve propósito das atividades com as questões da desigualdade na disciplina de matemática:

“Um menino muito pequeno mais com coragem de homem. Ele nasceu para botar um ponto final naquela feiticeira que atormentava a sua tribo. Esta feiticeira dominava a tribo com ameaças e assim a tribo ficava obedecendo a seu comando. Mas *Kiriku* não achava justo e tenta acabar com esta mulher. *Kiriku* não demonstra medo e com isso a feiticeira acaba ficando com muita raiva.” – Elivelton, nº 12, 8ºA, 29/10/2007. (p7, doc 5)

“O filme fala sobre um menino chamado *Kiriku*, que lutava contra a feiticeira. [...] Eu achei esse filme interessante, pois ele mostra a capacidade de transformação das pessoas. De boas para más e de más para boas.” – Alex, nº 2, 8ºB, 29/10/2007. (p7, doc5)

“O que mais me chamou a atenção foi que *Kiriku* tão pequeno assumiu para ele uma grande responsabilidade. Ele lutou e conseguiu tudo o que muitos haviam tentado e não haviam conseguido. Sua curiosidade e

sua persistência para achar respostas para todas as suas perguntas foi o que mais me chamou atenção.” – Vinicius, nº 32, 8ºB, 29/10/2007. (p7, doc5)

“*Kiriku* era um menino muito corajoso que não tinha medo de nada e seu objetivo era ajudar sua aldeia e saber por que a feiticeira era muito malvada? [...] Ele investigou muito a vida da feiticeira *Karabá*.” – Lucas, nº 21, 8ºB, 29/10/2007. (p7, doc5)

“Quando a feiticeira duvida da capacidade dele pela aparência de ser pequeno e fraco e ele mostra o contrário, que com sua inteligência e força de vontade e arriscando a sua própria vida.” – Mariane. Nº 26, 8ºB, 29/10/2007. (p7, doc5)

Registros sobre o questionamento e entendimento a respeito destas aprendizagens despertaram em mim motivação suficiente para encontrar novas possibilidades para o trabalho, bem como perceber sua potencialidade nas aulas. Quando olho para o material que foi produzido pelos alunos, percebo o quanto ainda pode ser construído com o apoio dos mais interessados neste processo. As aulas sobre estudos de desigualdades passaram a ser um capítulo à parte na minha trajetória como professor de matemática.

Afirmo que a grande maioria dos alunos são fortíssimos aliados na busca pela produção de um trabalho de reflexão e construção de ações de efeito com a temática étnico-racial. E, na medida em que íamos avançando no entendimento da questão, as aulas estendiam-se de forma a possibilitar um aprofundamento do tema.

Numa das imersões de pesquisa de material, encontrei um texto do MOURA(1994) que traçava um paralelo entre o tratamento dado aos escravizados e aos imigrantes no Brasil. Os quadros abaixo foram compostos neste texto:

SITUAÇÃO SOCIAL

Imigrantes	Escravizados
<i>Direitos regidos pelo código imperial</i>	<i>Sem direitos sociais como estrangeiros ou cidadãos</i>
<i>Proibição legal de punições físicas; torturas</i>	<i>Direito ao Estado e agentes privados de torturar e açoitar africanos escravizados</i>
<i>Liberdade de organização; associação</i>	<i>Impossibilidade de organização e associações livres</i>

SITUAÇÃO POLÍTICA	
Imigrantes	Escravizados
<i>Apoio dos governos de origem</i>	<i>Nenhum apoio político</i>
<i>Pressão junto ao governo brasileiro</i>	
<i>Propaganda imigracionista</i>	<i>Propaganda racista</i>
<i>Discurso sobre a suposta superioridade do imigrante em relação ao escravizado</i>	<i>Discurso sobre a suposta inferioridade do africano escravizado</i>
<i>Possibilidade de regresso ao país de origem</i>	<i>Impossibilidade de regresso ao país de origem</i>

SITUAÇÃO SOCIAL

Imigrante	Escravizados
<i>Preservação do núcleo familiar</i>	<i>Destruição do núcleo familiar</i>
<i>Conservação da língua originária</i>	<i>Destruição das diversas línguas originárias da África</i>
<i>Manutenção da unidade comunicativa</i>	<i>Imposição da língua oficial</i>
<i>Coincidência da religião dos imigrantes com a religião oficial do Brasil</i>	<i>Religiões combatidas como transgressões aos padrões oficiais</i>
	<i>Perseguição; Discriminação</i>

SITUAÇÃO ECONÔMICA	
Imigrantes	Escravizados
<i>Cidadão</i>	<i>Destituídos de cidadania</i>
<i>Trabalho livre</i>	<i>Trabalho escravo</i>
<i>Interação social; mobilidade vertical e horizontal</i>	<i>Restrições à interação social; imobilidade vertical e horizontal</i>
<i>Possibilidade de aquisição de terra; poupança familiar;</i>	<i>Impossibilidade de aquisição de terra</i>
<i>Locomoção livre</i>	<i>Locomoção tutelada</i>

Com estes dados e a leitura de Moura, dentre tantos outros autores, fui conseguindo proporcionar cada vez mais a abrangência que as discussões étnico-raciais teriam que tomar, além de quais os aspectos a serem compreendidos para que a prática pudesse ser consolidada.

Assim, passei a utilizar este material para compreender e problematizar um pouco mais do processo ocorrido no Brasil e suas implicações em relação às desigualdades sociais.

Neste processo, elaborei uma aula a fim de possibilitar a desconstrução e reconstrução de algumas ideias. Nela, proponho o pensar sobre onze aspectos (apresentados no curso com o CEERT, logo após o início aos trabalhos como educador étnico) para que se possa agir em direção à desconstrução de um censo comum que naturaliza a desigualdade.

- A desigualdade no Brasil é apenas social;
- O trabalho da escola deve ser universal;
- Na escola não tem preconceito;
- Racismo é problema apenas dos negros;
- Na minha escola não tem negros;
- Os africanos são primitivos;
- O negro tem baixa autoestima;
- Ainda temos que nos preparar para trabalhar com esta temática;
- Eu já trabalho o Dia da Consciência Negra e o Dia Treze de Maio;
- Os negros já estão conseguindo o que querem;
- A Lei 10639/03 não vai funcionar.

A busca por desconstruir estes tópicos acima possibilitou-me a possibilidade de traçar um paralelo com *O Mestre Ignorante*, de Jacques Rancière. Afinal: o que vejo, penso e faço com estas questões acima? Comecei então a pensar uma série de ações para que eu pudesse encontrar a minha forma de trabalho com as relações étnico-raciais. Fiz uma lista de atividades que julgava serem necessárias para que eu pudesse ter um repertório mínimo de abordagens sobre a temática e suas variantes, conforme fossem surgindo. Assim, resolvi que minha lista de atividades e materiais seria pautada da seguinte maneira:

- a) Eu deveria rever a minha própria prática e ação cotidiana sobre a temática, bem como o meu conhecimento sobre a cultura e história africana;

- b) Faria um levantamento dos livros e das histórias infantis que tratassem desta temática e me ajudassem a pensar num projeto permanente de trabalho;
- c) Havia a necessidade de encontrar a representação imagética da diversidade étnica que compunha meu repertório, bem como os materiais que estavam disponíveis no NAED e na escola;
- d) Deveria pensar na possibilidade de quais brinquedos ajudariam no trabalho com a temática, sendo as bonecas negras uma forte referência e tendo em vista seu impacto visual e o estranhamento por elas causado em um primeiro momento;
- e) Resolvi confeccionar alguns marcadores de texto que traziam imagens e mensagens sobre a temática étnico-racial, para distribuí-los nas reuniões;
- f) Passei a observar com mais cuidado para a disposição dos alunos em classe pelo critério *cor*, e a me movimentar ainda mais na classe a fim de buscar compreender, em cada caso, a razão da escolha daquele local;
- g) Deveria conhecer e me aprofundar mais especificamente nas questões religiosas e estéticas, tendo em vista o trabalho de enfrentamento dos estereótipos ligados a cabelo, espiritualidade e cor de pele;
- h) Providenciar a confecção de diversos materiais que trabalhassem com alguns aspectos das relações étnico-raciais, tais como cartões de Natal, de aniversário, de Dia das Mães e dos Pais, do Treze de Maio, do 20 de Novembro, do mês do folclore, da Semana Santa, e outros dias que normalmente são trabalhados na escola de forma naturalizada;
- i) Deveria realizar a montagem de um acervo pessoal de músicas e vídeos que tratassem da questão racial, além de novos livros, sites, revistas, *blogs* e redes sociais virtuais que pudessem facilitar o planejamento das aulas e apresentassem novas possibilidades;

Outro ganho neste sentido foi o registro, por parte dos participantes, de relatos e olhares sobre o processo vivido, além de experiências pessoais em relação à temática. Tudo isso possibilitou uma melhor compreensão do silêncio, do medo, da ansiedade, da dificuldade de diálogo, e das resistências encontradas.

Eu tinha plena consciência de minha obrigação em fazer o melhor possível para que este processo de implementação acontecesse a contento. Para tanto, era necessário fortalecer a

estrutura desta enorme construção que eu vivenciava, e que tinha como bases a minha formação e imersão no universo das questões étnico-raciais, além de minhas próprias vivências e aprendizagens ao longo do caminho.

Além de tudo, estabelecer um diálogo com a legislação a fim de absorver e trabalhar com a lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Naquele momento, a Lei 10609/03 garantia-nos a legitimidade da discussão, mas não garantia ainda uma nova prática:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

E, com a apresentação da lei, alguns questionamentos são esvaziados. Porém, seria preciso que esta lei se tornasse *letras vivas*.

Eu acho que a lei, ela já unifica em torno do Brasil. O Brasil todo, enxergando a questão racial como uma questão presente na educação, uma questão que precisa avançar, para a gente se tornar um país para todos, um país onde o negro seja incorporado enquanto elemento fundamental que foi para a criação deste país. E isso já reconhecido. Reconhecido no sentido de você, perceber esse espaço como espaço justo do negro dentro da sociedade. Onde ele possa criar seu filho, educar seu filho, fazer parte de uma sociedade, de igual para igual e criar um país novo, um país pra todos. Acho que isso é fundamental. (v. anexo: entrevista com José Galdino Pereira, p. 196)

De certa forma, a lei reconhece a luta dos movimentos negros, suas reivindicações e direito de pensar e construir uma prática educacional de valorização de uma educação étnico racial. Entretanto, mais do que apenas apresentá-la, seria necessário estabelecer diálogos e encontrar caminhos para traduzi-la em práticas pedagógicas.

Organizar, sistematizar e visibilizar o que havia sido feito, a fim de potencializar novas práticas em todas as escolas da Rede Municipal. A verdade é que não bastava agregar conceitos à nossa formação sem que todo esse conhecimento chegasse aos alunos em sala de aula.

Os militantes são um pouco impacientes, vamos dizer assim, porque, como aquela discussão é uma discussão que você já vem a décadas travando, muitas vezes a gente não queria está rediscutindo, então eu me lembro de uma fala da Kátia. “Que sensibilizar! Que sensibilizar! A gente não passa desse negócio de sensibilizar os outros”. Que horas que o professor vai passar disso? Que horas que os alunos vão perceber que ele vai compreender que ele vai ter acesso a esse material? Quando que isso vai se tornar propriedade da escola? E a nossa preocupação foi bastante essa. Como que a gente promoveria cursos que não ficassem nos cursos. E que repercutissem na sala de aula. E nós nos propusemos muitas vezes, a ir às escolas, fazer trabalhos com os professores e um pouco dizer assim. Não ensinar aos outros a trabalhar, mas olha é possível fazer assim. E nós tentávamos muito. (v. anexo: entrevista com Verônica Viana, p. 168)

Porém, transpor para sala de aula aquilo que aprendíamos não era uma tarefa das mais simples. Afinal, o que aprendemos enquanto adultos não se transfere de forma linear ao conteúdo transmitido a crianças e adolescentes. Há de se pensar na linguagem, nos materiais, nas condições e nas adequações necessárias para a condução desta prática no dia-a-dia da escola. Vivenciar intensamente este processo de aprendizagem e compartilhá-lo era algo potencialmente rico, já que o curso nos conduzia ao exercício criativo na sala de aula e na educação como um todo.

3.7. Por que elaborar projetos?

Quando atuávamos no MIPID, uma possibilidade estava no trabalho realizado com os professores que participavam dos grupos de trabalho. Podíamos coletivamente compartilhar dúvidas, sugestões, elogios, dificuldades e experiências, o que possibilitava-nos compreender como as práticas pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais eram percebidas e construídas no cotidiano.

Do diálogo com os professores notávamos a complexidade em torno das relações étnico-raciais ainda no início da escolarização dos alunos. E, a partir desta complexidade, poderíamos

pensar em soluções para as elaborações encontradas em sala de aula, além de como trabalha-las de forma a envolver os alunos no processo.

Apresentarei, neste capítulo, algumas experiências para o trabalho desenvolvido com e pelo MIPID. Primeiramente, um relato de uma professora que trabalhou o *Quase Perfeito... Se não fosse o racismo*. Em seguida, apresentarei uma experiência de trabalho coletivo envolvendo professores e alunos para a ilustração do livro temático *O Sonho de Akins*, assumido inicialmente pela professora de Artes. No terceiro momento, apresentarei uma proposta de projeto com professores do ensino fundamental, o *Projeto Baobá*, assumido pela direção da escola a partir dos estudos realizados no grupo de trabalho e da apresentação do material aos participantes do GT. Por último, um pouco da continuidade do trabalho que venho desenvolvendo nas escolas onde trabalho, o *Projeto Estudos de Desigualdades*.

3.8. Quase perfeito... Se não fosse o racismo

Este relato é um registro de vivências do processo educacional que precisamos considerar como uma dentre inúmeras variáveis que implicam a construção de pedagogias para as relações étnico-raciais propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, da Lei 10639/03, de forma a possibilitar-nos concretizá-las, de maneira efetiva, no ambiente escolar.

No mesmo momento em que eu atuava como professor da Rede Municipal de Campinas e como educador étnico do programa MIPID, iniciei com mais quatro educadores étnicos¹¹⁷ um trabalho que se propunha discutir a implementação da Lei 10639/03 a partir do curso *A Lei 10639/03: Reflexões Sobre o Currículo e a Prática no Cotidiano Escolar no Ensino Fundamental* e também do Grupo de Trabalho *A Lei 10639/03: Discutindo relações étnico-raciais nas práticas*

¹¹⁷ Verônica Rodrigues Viana, Carlindo Fausto Antônio, Sueli Aparecida Gonçalves, Ozeni Dias Lucas educadores étnicos do programa MIPID, no ano de realização deste Grupo de Trabalho.

pedagógicas. Participaram das propostas os educadores das áreas de História, Artes e Língua Portuguesa¹¹⁸ do ensino fundamental e infantil.

Dos diversos e incontáveis relatos, o apresentado aqui merece atenção especial por exemplificar a complexidade, de maneira muito particular, das vivências das relações étnico-raciais que temos experimentado nas escolas municipais de Campinas. Dentro da proposta deste GT, uma das expectativas foi que os educadores construíssem abordagens para lidar com as questões da diversidade étnico-racial nas suas práticas didático-pedagógicas, e que estas abordagens fossem apresentadas aos demais educadores do grupo a fim de estimular a discussão, a análise e o auxílio na realização das práticas de cada participante.

O dia 21 de junho de 2006 foi o da apresentação dos relatos deste GT, que se reunia semanalmente, às quartas-feiras, no Departamento Pedagógico (DEPE). Por ser um grupo misto com educadores das diversas áreas e níveis de ensino, as interações e construções muitas vezes se diferenciavam. Desta maneira, podíamos questionar o trabalho a partir dos diferentes olhares e das mais diversas práticas e concepções, o que nos possibilitava uma maior abrangência das reflexões destas vivências.

Neste dia, a Prof.^a Regina, branca, olhos claros e cabelos loiros, e voz tranquila, relatou sua experiência com uma turma de vinte alunos, dos quais doze seriam negros e de classe baixa, com idade entre três e quatro anos.

A professora apresentou cartazes elaborados pela turma de alunos e relatou que havia planejado as atividades com antecedência, podendo trabalhar primeiramente com a observação de cada aluno da classe. A professora relatou também que os alunos não se tratavam com hostilidade por serem de cores diferentes, e inclusive afirmou sobre o interesse pelas bonecas negras, muito utilizadas na escola por todas as crianças.

A atividade proposta pela professora em classe consistia em dispor os alunos em círculo e iniciar, ela mesma, a fazer comparações entre as crianças, e cada uma podia falar de suas características físicas e se identificar ou não com outros colegas que tivessem as características físicas destacadas. O processo contemplou perguntas do tipo “Quem tem olhos da mesma cor?”,

¹¹⁸ Além das disciplinas obrigatórias, a proposta do programa era trabalhar com a formação de todos os profissionais que atuavam na educação, o que possibilitava compreender as questões das relações étnico-raciais de forma ampla.

“Quem tem cabelo igual ou parecido com este aluno?”, “Quem tem o nariz no formato do nariz deste colega?”. Desta forma, foram destacados aspectos como cor da pele, tamanho, idade, sexo.

As crianças poderiam, inclusive, explorar as diferenças pelo toque, como sentir a textura do cabelo do colega, etc. Conforme o esperado as crianças responderam de maneira confortável e satisfatória. Então, ainda mais confiante da construção de uma metodologia de trabalho que vinha funcionando a contento, a professora avançou na proposta para a montagem de cartazes com colagens a fim de representar as características dos alunos e também de seus familiares.

Foram fornecidas revistas com gravuras dos mais diferentes tipos para a montagem dos painéis, a fim de que as crianças fizessem a colagem de imagens de pessoas que se aproximassem de suas características físicas, bem como de seus familiares mais próximos (pais, avós, irmãos, tios).

Já no início da atividade, um dos alunos se identificou com a imagem da criança negra que a professora apresentou na revista, dizendo: “Este menino parece comigo, professora”. Ela soube então que a construção daquela dinâmica estava percorrendo o caminho certo. Teria ela, finalmente, uma proposta efetiva para a abordagem das questões étnico-raciais?

Entretanto, no início do processo de recorte, a professora percebeu que os alunos negros não recortavam imagens de pessoas negras para a colagem, inclusive aquele mesmo aluno que, no início, havia se identificado com o garoto da revista. Percebendo a rejeição das crianças pelas imagens de negros, a professora iniciou uma intervenção de maneira a fazer com que os alunos pudessem representar-se o mais próximo de suas características étnico-raciais.

Ela retomou então as perguntas sobre as características de cada um, e se realmente as imagens escolhidas assemelhavam-se ao aluno ou a seus parentes. As crianças afirmavam de maneira insistente, relutando em mudar as imagens que haviam escolhido. Desta forma, cada criança terminou sua colagem da forma como se identificava, mesmo que a percepção não correspondesse à realidade.

A professora passou então a se questionar sobre alguns aspectos da atividade: qual havia sido o erro na condução da atividade? Haveria discriminação em meio a crianças tão pequenas? As crianças teriam construído uma identificação com a professora e, por isso, escolhido se representarem daquela forma?

A professora ressaltou, no GT, que todas as crianças brancas se representaram conforme o esperado, ou seja, brancas conforme são, ou próximas de sua cor, não demonstrando nenhuma rejeição à sua imagem. As crianças negras, entretanto, apresentaram o que se poderia chamar de rejeição, uma vez que suas representações foram construídas também a partir de imagens de pessoas brancas e, além disso, bem sucedidas.

No momento da apresentação deste relato, alguns educadores do GT ressaltaram o fato de que a professora que desenvolvia a atividade era branca e de olhos claros, o que poderia ter influenciado na opção dos alunos.

Sobre essa questão, a professora fez um paralelo com o material que ela acessou no site do Canal Futura, chamado *A Cor da Cultura*, em que um caso semelhante foi apresentado, mas com uma professora negra. Os resultados teriam sido parecidos com o de sua turma, ou seja, as crianças da professora negra também se representaram como brancas.

Nota-se então que os preconceitos já se manifestam precocemente entre as crianças, o que sugere a importância do trabalho das relações étnico-raciais desde cedo. Afinal, é muito complexo o processo de resgate da autoestima de crianças que são bombardeadas diariamente por diversos estereótipos e preconceitos.

A construção da identificação étnico-racial requer dos educadores formas diversificadas e criativas, além de um trabalho continuado para a consolidação das características étnico-raciais como diferenciais, e não como desigualdade ou sinal de superioridade e inferioridade. Somente sob essa perspectiva será possível construir uma abordagem pluriétnica no cotidiano, e então possibilitar a todas as crianças a identificação e aceitação de suas características étnico-raciais.

Na busca pela construção de uma pedagogia étnico-racial, esse relato reforça o nosso compromisso com a importância do conhecimento e com a consciência da relevância da construção de pedagogias que superem os estereótipos e preconceitos, e possibilitem a todas as crianças uma valorização de sua autoestima e aceitação de seus valores culturais e físicos. E que sejamos capazes de, conforme propõe o professor Milton Santos, “ir além da constatação” ao referimo-nos às questões étnico-raciais.

Finalizando, ressalto que este relato foi realizado pela professora que desenvolveu a atividade, e que ela mesma reafirmou a importância de um trabalho cotidiano de valorização da diversidade étnico-racial. Ainda, propôs-se a uma estimulação cotidiana de seus alunos em

relação a tais questões, além da busca pela ampliação de seu conhecimento teórico sobre a temática, reforçado por essa experiência.

3.9. Projeto 1: *O Sonho de Akins*

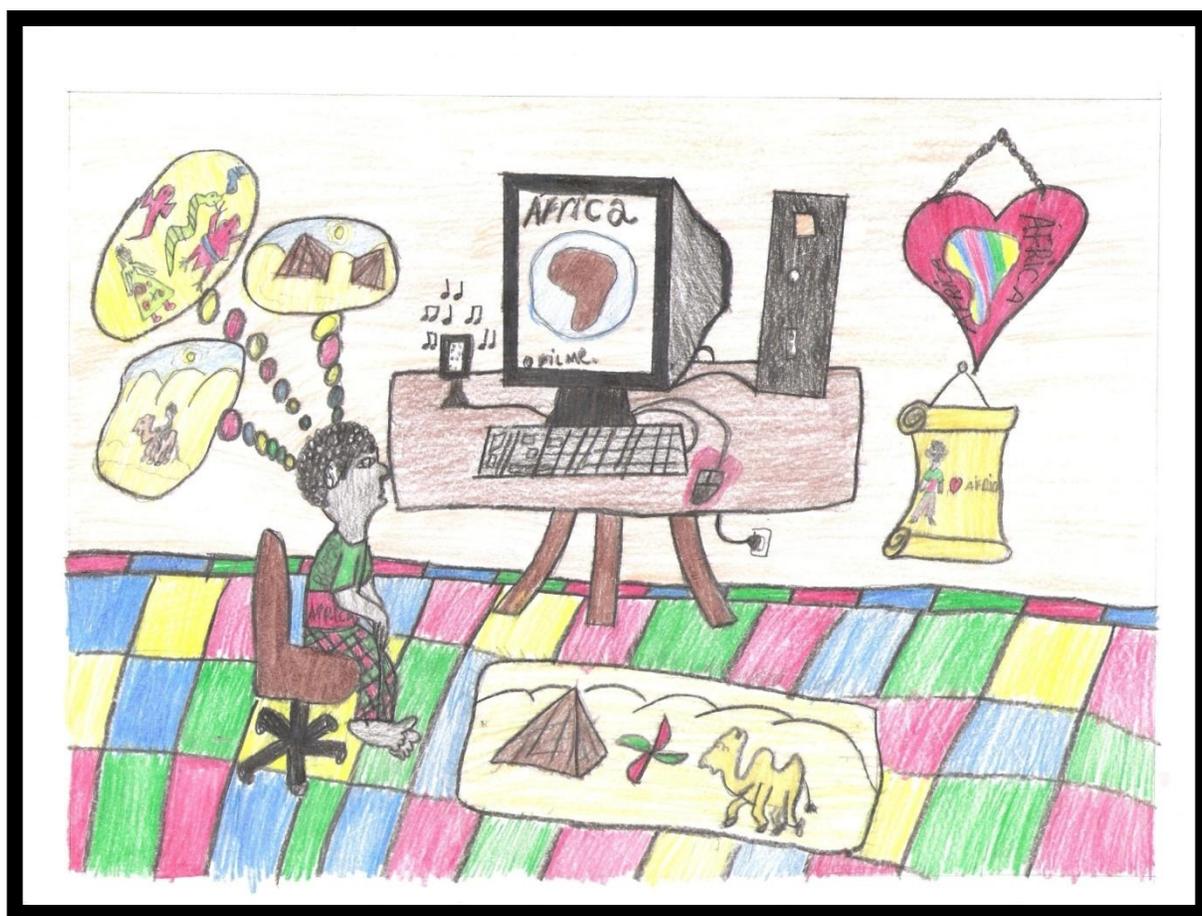


Figura 32: Ilustração feita por aluno para o projeto Akins.¹¹⁹

Era preciso criar, recriar, inventar, reinventar, fazer, refazer, experimentar.

O Akins surge desta imersão em estudos e da busca por soluções que a lei aponta como necessárias e que os professores perceberam importantes para as construções propostas. Soluções

¹¹⁹ Os três conversam sobre o trabalho do Projeto Akins e a gravação dos depoimentos dos alunos.

cobradas cotidianamente aos educadores étnicos. O *como fazer* talvez fosse o nosso maior desafio, diante daquilo a que nos tínhamos proposto, e do que era esperado e cobrado de nós.

No primeiro ano do programa MIPID (2004) estávamos em processo de adaptação ao que seria a experiência de ser educador étnico e, ao mesmo tempo, tínhamos uma obrigação de aprofundamento teórico e de busca por material que pudesse responder às questões levantadas pelos professores, que pela primeira vez participavam das formações sobre a temática. Cada educador étnico começava a assumir suas funções e a pensar em maneiras de colocar em prática tudo aquilo que começávamos a aprender para o trabalho com as questões étnico-raciais.

Ficava evidente que, num primeiro momento, seria necessário um tempo de adaptação a esta nova função de educador étnico, a fim de que pudéssemos conhecer o funcionamento do NAED e estabelecer contato com seus supervisores, orientadores pedagógicos e funcionários. Tais relacionamentos eram de extrema importância para viabilizar o trabalho com as escolas e com outros espaços de ação. As reuniões semanais no NAED contribuíram para a ampliação de nossas possibilidades de ação nas escolas. Pelo menos semanalmente, as questões étnico-raciais passaram a ser pauta de reunião da equipe.

Entretanto, como bem salienta a professora Corinta, no NAED passamos a ser muito mais burocratas das discussões raciais do que propriamente professores implementando novas práticas em sala de aula. Essa função complexa, naquele momento, se fez necessária tendo em vista que as diretrizes do programa apontavam para as especificidades do trabalho neste espaço como uma possibilidade estratégica de espaço político para a discussão étnico-racial. Ficava, então, o desafio: como viabilizar um trabalho efetivo, a partir da busca de uma coerência entre teoria e prática, entre as discussões étnico-raciais dentro do NAED e a aplicação de uma prática pedagógica que valorizasse o diálogo com os alunos?

No início, a experiência do conhecimento sobre as especificidades da formação de professores poderia ser ampliada através dos estudos em grupo ou, no meu caso específico já que passava a frequentar o GEPEC, através da obtenção de instrumentos e teorias que ampliassem este olhar e as ações com os professores. O objetivo seria buscar alternativas possíveis para este trabalho. Assim, passei a utilizar-me das correspondências do NAED para enviar material específico para as escolas, sem garantia alguma de que esse material fosse lido pelos educadores.

Ao rever agora todo esse processo, percebo que era preciso ser cuidadoso para não me tornar apenas um gestor, era preciso tato para que as discussões fossem conduzidas de forma que os profissionais nas escolas nos vissem como professores, e não como burocratas das questões étnicas. Afinal, ainda que estivéssemos nos NAEDs e que esta fosse uma das diretrizes do programa, a perda da confiança dos professores em relação à nossa prática poderia suscitar rejeições e afastamento dos possíveis parceiros.

Contudo, também éramos cobrados e nos cobrávamos pela experiência e pelas construções possíveis diante da temática. O que fazer diante do questionamento que apresentávamos em relação à prática de valorização da diversidade étnica? Como trabalhar com aquilo que considerávamos de extrema importância ser problematizado e introduzido no currículo da educação?

Ainda que amparados por um bom embasamento teórico, ficávamos cada vez mais comprometidos com a construção eficaz de pedagogias étnicas que pudessem, de fato, apontar caminhos para a construção de abordagens mais criativas das questões étnico-raciais. Num primeiro momento, as práticas tendiam a serem pontais (a troca de uma imagem, a problematização de um texto, a construção de um painel), mas depois foi-se possibilitando o diálogo com os profissionais que atuam e recebem as formações propostas pelo MIPID.

Porém, essa necessidade requeria um convite permanente ao desafio e à criatividade para a construção de uma nova prática mais ampla, não cabendo apenas uma atividade isolada. E, à medida que o processo avança e aparecem as possibilidades e dificuldades, surgem novas demandas para este profissional que, após abrir o diálogo sobre a questão da negritude, se vê cobrado por questões sobre as ações que virão a seguir. É bem verdade que não há receita pronta quando se trata desta temática, mas também é verdade que não se pode apenas justificar dessa maneira às escolas, pois invariavelmente seus educadores demonstrarão certo desinteresse pelo direcionamento ou encaminhamento de uma possibilidade ainda incerta sobre esse trabalho em sala de aula.

Essa foi uma questão que incomodou o grupo durante muito tempo. O desafio não era apenas apresentar as críticas, por isso passamos dias, semanas, meses, anos pensando no que poderia ser feito diante do desafio de inserir as discussões étnico-raciais e o ensino de Histórias Africana e Afro-brasileira pois, com certeza, seria esperado de nós que, mais do que levar o

problema, apresentar as soluções. Afinal, se criticávamos tanto, quais sugestões apresentaríamos para este processo novo?

E, neste contexto histórico, com a infinidade de indagações e a necessidade de construir um olhar mais amplo sobre a temática, surge mais um projeto. No início, era apenas um pequeno texto escrito após uma aula do curso de História da África que estava sendo ministrado no Centro de Formação do Município (CEFORMA) em parceria com a Universidade Cândido Mendes, e que tinha como professores responsáveis Amauri Mendes, Azoilda Loretto Trindade e Joselina da Silva.

O professor Amauri nos apresentou uma História da África mais ampla, com maior abrangência de seus aspectos. Por indicação do professor comprei o livro *Amkoullel, o menino fula*, de autoria de Amadou Hampâté Bâ, que destacava a importância de conhecer a África por dentro, de compreender os seus movimentos humanos e sua história oral e de seus anciãos – cada ancião que morre leva consigo uma biblioteca –, além do cuidado com a *superficialização* dos processos históricos.

Numa outra e complementar perspectiva, a professora Joselina nos apresentava a importância da militância e de uma postura mais definida e convicta sobre a necessidade do trabalho com a temática. Com ela, a militância assumia um diálogo indissociável da prática: não seria possível implementar este tipo de didática sem militância. Assim, assistimos naquele momento ao vídeo *Olhos Azuis (Blue Eyed)*¹²⁰. O trecho descrito a seguir foi retirado do filme, em tradução livre, de um discurso da personagem Jane Eliot:

Eu quero que toda pessoa branca aqui deste auditório, que gostaria de ser tratada da mesma maneira que a sociedade trata os cidadãos negros, se algum branco gostaria de receber o mesmo tratamento dado aos negros, levante-se. Vocês não entenderam? Se vocês brancos, querem ser tratados do modo como os negros são tratados, levantem-se.

(Ninguém se levantou)

Isso deixa claro que vocês sabem o que está acontecendo. Vocês não querem isso para vocês. Quero saber por que, então, aceitam isso e permitem que aconteça com os outros.

¹²⁰ Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=doI5PLtRRH0&feature=related>>. Este filme conta a história de uma professora, Jane Eliot, que, após realizar uma experiência com alguns alunos de classe média dos EUA a respeito de discriminação, teve sua carreira completamente alterada, sofrendo perseguições, inclusive à sua família. Com este problema, ela busca maneira de dar visibilidade à temática e aos impactos que o racismo provoca na autoestima e na formação profissional e intelectual das pessoas envolvidas, colocando – por experimentação – profissionais de classe média alta, e com boa formação acadêmica, em situações parecidas com as que os negros norte-americanos eram obrigados a viver cotidianamente. Nesta experiência, os resultados são muito envolventes e densos, convidando-nos à reflexão.

Mas falta falar ainda da Prof.^a Azoilda Loretto Trindade, que nos mostrou durante todo o curso um motivo para inventar, para criar algo que fosse simples mas, ao mesmo tempo, possibilitasse a nossa identificação com a história e o trabalho que se desenvolvia naquele curso. Ela firmava que era preciso aprender a *pagar mico* para trabalhar com mais leveza e encontrar maneiras de atingir os alunos. Eu entendia o que ela dizia. Afinal, era um professor de matemática e, de repente, vi-me cantando cantigas de roda, aprendendo sobre dinâmicas para interação e expondo no chão da sala objetos trazidos de casa para que os alunos identificassem as características étnico-raciais neles contidas.

As aulas desta professora fluíam com muita leveza e tranquilidade, e éramos sempre convidados ao fazer criativo, focando principalmente os alunos e a busca pela adequação do tema às faixas etárias.

Já havia se passado dois anos de formação e um do trabalho com o MIPID, e precisávamos,¹²¹ aos poucos, consolidar possibilidades e construções pedagógicas para o respaldo do programa junto aos professores. Tivemos, durante o processo de trabalho, inúmeros relatos de experiências, mas que ainda não eram as nossas experiências. Desta forma, não possuíamos um material prático que amparasse nosso discurso nas escolas.

E foi nesse sentido que o texto do Akins surgiu. Uma tentativa de trazer à prática um pouco do que dominávamos até então na teoria. Lembro-me que, ao chegar em casa, sentei-me ao computador e escrevi sem parar a história do menino Akins, como uma tradução da compreensão que eu havia encontrado para os conhecimentos recentemente adquiridos.

Já havia muitos títulos de história infantis, alguns bem conhecidos pelo público que já trabalhava com a temática e outros que fomos descobrindo ao longo do processo de busca: *Menina Bonita do Laço de Fita* de Ana Maria Machado; *Tanto-Tanto* de Trish Cooke; *O Amigo do Rei* de Ruth Rocha, Bruno Zumbi e Ângela Cristina Marques; *Luana, a menina que viu o Brasil neném* de Haroldo Macedo e Osvaldo Faustino; *A história do galo marquês* de Ganimedes José; *A Menina transparente* e *O poema do Semelhante* de Elisa Lucinda; *A tatuagem* de Rogério Andrade Barbosa; *Dito, o negrinho da flauta* de Pedro Bloch; *Doce Manuela* de Julio José

¹²¹ Às vezes uso nós, mas era muito mais um olhar meu sobre o programa e o que eu acreditava que naquele momento se fazia necessário na busca de afirmar o trabalho continuado que estávamos realizando. Não se trata de consenso, mas uma percepção do mento vivido pelo grupo. E são diversas vezes que me refiro desta maneira.

Chiavenato; *Felicidade não tem cor* de Julio Emilio Braz; *Pretinha, eu?* de Julio Emilio Braz; *Ifá, o adivinho* de Reginaldo Prandi; *Que mundo maravilhoso – história da criação do mundo na visão afro-americana* de Julius Lestre e Joe Cepeda; *Casa Grande e Senzala* (em quadrinhos) de Gilberto Freire; *Não vi e Não Gostei: o Fenômeno do Preconceito* de Renato da Silva Queiroz; *Ana e Ana* de Célia Godoy; *Ninguém é igual a ninguém* de Regina Otero e Regina Renó; *Cidadania em preto e branco* de Maria Aparecida Silva Bento; *História da preta* de Heloisa Pires Lima; *Minha história eu mesmo faço* de Edson Gabriel Garcia.

Os títulos citados acima são alguns dos relacionados à temática e voltados para o público infante-juvenil. A dificuldade era, num primeiro momento, muito mais de acesso ao material do que da falta deles, ainda que não sejam em quantidade suficientemente diversificada.

Mas o acervo da biblioteca era farto e tínhamos literatura da mais variadas. Desta forma, poderíamos ampliar nosso repertório para que um projeto coletivo pudesse ser proposto com mais fundamentação e consistência. Destaco, portanto, mais alguns títulos que me proporcionaram o embasamento da construção deste primeiro projeto (*O sonho de Akins*), elaborado e viabilizado com a atuação direta dos educadores étnicos: *Damas negras, sucesso, lutas e discriminação* de Sandra Almada; *João Cândido, o almirante negro* de Eduardo Silva; *Diferenças e preconceito na escola* de Júlio Aquino Groppa; *Do silêncio do lar ao silêncio escolar* de Eliane Cavaleiro; *A mulher negra que vi de perto* de Maria Zita Ferreira; *Negro, qual o teu nome?* de Consuelo Dores Silva; *Na terra dos orixás* de Ganimedes José; *Imagens do negro na literatura brasileira* de Jean M. Carvalho França; *Terra Sonâmbula* de Mía Couto; *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira* de Joel Zito Araujo; *A travessia da Kalunga Grande* de Carlos Eugenio Marcondes Moura; *Negritude: Usos e sentidos* de Kabenguele Munanga; *Preconceito e autoconceito* de Ivone Martins de Oliveira; *O racismo explicado à minha filha* de Thar Bem Jelloun; *Tornar-se negro* de Neusa Souza Santos; dentre outros.

A efetivação de um projeto que pudesse delinear uma prática possível com os educadores étnicos e as escolas era parte do processo de avanços do programa. De certa forma, era necessário confirmar uma prática de trabalho pedagógico, algo que definisse um possível *rostro* para o propósito do trabalho do grupo e seu processo de formação. Neste sentido, de tanto ler e ouvir relatos de experiências bem sucedidas acontecendo na rede, eu me mobilizava cada vez mais na

direção do *pensar um projeto*. Faltava, na verdade, um projeto pra chamar de meu, ou de nosso, faltava uma *minha história*, uma *nossa história*.

Assim nasce *O Projeto Akins*, que tem no texto que segue a sua origem:

O Sonho de Akins

Oi, meu nome é Akins (bravo garoto - Ioruba). Tenho 12 anos, sou negro e vou falar um pouco sobre meu sonho:

Desde muito pequeno, sempre ouvi minha avó Aida (Princesa etíope - Etiópia) e minha mãe Amina (Pacífica - África Ocidental) contarem a História da África e dos meus antepassados.

Eu gosto de aprender sobre tudo, mas a curiosidade aumenta quando os professores falam sobre o continente africano, os africanos e os afro-brasileiros. Na escola, todos os professores me conhecem, sabem do meu sonho de conhecer a África e minha curiosidade sobre sua cultura e seus povos.

Aprendi que, aqui no Brasil, a Lei 10639/03 determina que as escolas ensinem a Cultura e a História Africanas e Afro-brasileiras a todos os alunos. Em meus estudos imagino como seria Angola, o Egito, o Zimbábue, o Congo e a Ilha de Madagascar antes dos negros serem trazidos para o Brasil.

Soube que lá também havia príncipes, princesas, reis, rainhas e até faraós. Fico imaginando como seria ser um príncipe negro, viajar de camelos pelos desertos, conhecer as pirâmides e seus mistérios. Conhecer a vegetação e o relevo africanos, passear pelo seu litoral, observar seus animais.

Gostaria de saber mais sobre o rei Hailê Salassiê e conhecer Nelson Mandela, ex-presidente da África do Sul que lutou contra o APARTHEID. Esforço-me para ler bem, pois quero entender os hieróglifos, e os idiomas e dialetos falados na África. Algumas palavras eu até conheço:

Axé, Ilê Aiye, Araketu, Dandara, Macumba... Certa vez, pedi para a professora mencionar um dialeto africano, mas ela não conhecia. Mesmo assim, os professores sempre trazem informações sobre a África e sobre os negros, para que todos possam conhecê-los melhor.

Fico fascinado em estudar a invenção dos números, a arquitetura das pirâmides e o momento de suas construções. As artes, as representações escritas e tantas outras. Sobre o fóssil de Lucy, a mulher mais antiga da humanidade e os povos da nascente do Rio Nilo.

No Brasil, quem foram Ganga Zumba, Zumbi dos Palmares e Dandara, heróis brasileiros que lutaram contra a escravidão no Brasil. A Capoeira – sempre participo de suas rodas e jogo muito bem.

A Informática me ajuda a acessar as imagens, sons e todas as informações que me interessam: como viviam e vivem as pessoas na África, como são suas danças, suas crenças e religiões. Estudei que alguns rituais do Candomblé vieram da África, e tenho vontade de saber qual o meu Orixá.

Minha mãe se preocupava, com medo de que eu não conseguisse realizar meu sonho e ficasse doente. Então me levou ao psicólogo, que conversou bastante comigo. Disse-me que estava tudo bem, que nas minhas veias corria sangue Africano. E a África que eu sonhava estava no meu coração.

Espero ainda que um dia eu possa realizar meu grande sonho.

Mas... Isto é outra história.

Era uma história que continha uma pequena listagem de aspectos que compõem o universo da temática e do estudo de História da África e Afro-Brasileira, além da possibilidade de adequar tudo aquilo a uma prática destinada ao trabalho com alunos de 12 a 16 anos.

Nas reuniões de Trabalho Didático Coletivo (TDC), quando eu ainda lecionava no Geny Rodriguez, duas colocações, de professores diferentes, chamaram a minha atenção: o professor

Ezequiel Teodoro afirmava ser o professor um *inventor* de aulas, e o professor Severino dizia ser a escola o lugar institucional para se pensar um projeto pedagógico. Assim, aqueles anos de estudos e vivência escolar me possibilitaram dizer que este projeto passou a ser uma tradução do trabalho que desenvolvíamos.

A história do Akins tenha, talvez, a pretensão de convidar o professor a pensar nos múltiplos aspectos que compõem a formação humana, além de convidar seus alunos a um mergulho neste universo. Ao se permitir à parceria com os alunos, será possível para o educador perceber o retorno das mais variadas formas. Tenho vivenciado isso desde que me fiz professor de matemática e, mais recentemente, educador étnico. E, ao assumir a construção de uma relação de respeito e de aprofundamento do conhecimento acerca da história de seus alunos, o educador compreenderá dimensões não perceptíveis à primeira vista, pois só com o conhecimento do legado histórico dos povos africanos isso será visível.

O fato de ser educador étnico não me desobrigou de pensar a sala de aula, pelo contrário. O desafio era assumir este processo teórico e pensar em como tornar possíveis aos demais professores as condições de inserção no universo das culturas africana e afro-brasileira, conciliando a superação de uma prática racista com a inserção de novas, antirracistas. Tudo isso com segurança, embasamento teórico e comprometimento.

Desta forma, *O Sonho de Akins* foi primeiramente um ensaio que ampliou a compreensão dos desafios do trabalho com a temática. Envolvendo não mais apenas um professor, não mais uma classe, o projeto foi pensando e conduzido de tal forma que apontasse horizontes para o trabalho com a temática étnico-racial de forma sistematizada, como apontado pelas diretrizes da Lei 10639/03. Mais do que tematizar um aspecto específico, o professor e os alunos precisaram se envolver e mergulhar em um universo amplo e rico sobre a história da África e dos afrodescendentes.

A educadora e coordenadora do MIPID Sueli Gonçalves assim disse sobre *O Projeto Akins*:

Por isso que eu indiquei, na época do *Akins*, a escola Clotilde Barraquet, por conhecer na época, os profissionais que estavam o quanto eram envolvidos, e quanto à temática já tinha perpassado, alguns dos eixos, do currículo, e a possibilidade, pois eu trabalhei, com horta medicinal, junto com matemática e trouxemos alunos de E.J.A, no período de

sábado, com professores e uma gestão escolar, isso é importantíssimo, você ter uma gestão escolar, comprometida com o professor, com a comunidade, com o espaço. O que você tem de diferente aí? Pensar em horta geométrica é pensar num trabalho com a matemática. É pensar um trabalho integrado com ciências, pensar um trabalho integrado com artes e com língua portuguesa, geografia e história. Por esse motivo eu já sabia do comprometimento, e a possibilidade do trabalho, por isso o resultado com o trabalho do *Akins*, a meu ver foi fantástico. E nada ali foi além daquilo que eu esperava. Não que as outras escolas não pudessem, ou não produzissem. Mas é pensar nos meus colegas que estavam ali e que nós desenvolvemos. (v. anexo: entrevista com Sueli Gonçalves, p. 156)

E, em um dos e-mails que encontrei, o projeto era descrito desta forma:

Através de contato verbal realizado com a Coordenadora da Cidadania Rachel e a coordenadora do MIPID Sueli. Foi mantido contato verbal com a prof^a Belmira – Educação Artística da Unidade Escolar Clotilde Barraquet para desenvolver um trabalho com os seus alunos para ilustração do livro com a temática étnico racial.

[...]

Após os contatos iniciais, o coordenador pedagógico Milton e a professora Belmira de Educação Artística da referida escola, abarcaram a ideia [de ilustrar o texto no formato de livro] e deverá ser socializado com os demais professores da Unidade nos horários de trabalho didático (TD). Será socializada a discussão do porque realizar esse trabalho, qual o significado da participação dos alunos, da implementação da lei 10639/03 no currículo da rede, dos objetivos do MIPID que é propiciar ações para que a escola compreenda a diversidade étnica cultural em seu interior, intensificar as reflexões no interior da escola com relação à diversidade humana e a pluralidade cultural.

[...]

Através das ações dos educadores étnicos Wilson (autor do texto), Kátia (responsável pelo trabalho de “*photoshoping*”) e Ozeni educadora étnica da região Noroeste.

[...]

Participação dos educadores étnicos Wilson, Kátia e Ozeni nos TDs - Trabalho Dirigido e acompanhamento do processo de confecção do referido livro com a proposta de envolvimento de todos da U.E.

Entrega do material produzido até o início do mês de novembro;

Aproveitar o material que foi produzido e não utilizado no referido livro para a exposição de novembro. (p26, doc 80. Em e-mail enviado pela professora Sueli Gonçalves, no dia 01/12/2005)

Importante ressaltar que não se trata de apresentar um projeto-modelo a ser replicado. Trata-se, muito mais, de apresentar a potencialidade de descobrir no espaço escolar novos horizontes para o trabalho com a diversidade. E, ainda que os depoimentos que apresento agora sejam de certa forma um relato que se faz suspeito, já que foram realizados diretamente para mim, o criador do projeto, minha intenção maior é a de possibilitar a desconstrução de impressões como a de que trabalhar as questões raciais seja complicado.

Esta apresentação se propõe a ser um exemplo de que é possível implantar uma educação étnica pelas nossas próprias mãos, pelas mãos de cada educador e de cada aluno que consigamos

envolver no processo. E é nas vozes daqueles que construíram e delinearão o desenvolvimento do projeto, que podemos perceber a importância daquilo que estávamos propondo em termos de uma pedagogia étnica na Rede Municipal de Educação.

O que este projeto tenta demonstrar é o potencial que está dentro da escola e o que com ele é possível desenvolver:

Foi um grande prazer termos sido convidados para execução de um trabalho proposto pelo MIPID e este trabalho só foi possível por que a equipe docente se empenhou na execução do trabalho indo atrás de material para ajudar os alunos, na questão da ilustração. Trazendo um pouco da História da África e da cultura africana para os alunos. E o empenho que os alunos tiveram na execução dos desenhos. São trabalhos muito bonitos. Os próprios alunos não acreditavam que tinham feito e nós em muitos momentos nos surpreendemos com a qualidade dos desenhos feitos pelos alunos. Agradeço a oportunidade dada pelo MIPID em ter confiado à execução desse trabalho. Foi muito gratificante o envolvimento dos alunos na ilustração da história de Akins. (Milton Viváqua – Orientador Pedagógico).

Começamos a fazer o trabalho de ilustração do livro com o convite da professora Raquel, que conversou conosco para que a gente pensasse na ilustração de um livro. Começamos a pensar na ideia e como desenvolver isso. A princípio achei que desse conta disso sozinha e resolvi terminar o trabalho que estava fazendo e pensei em propor este trabalho com apenas uma ou duas classes. (Professora Belmira A. S. Paiva – Professora de Artes)

Lembrando que eu trabalho com todas as classes desde a 6^a, 7^a, 8^a ao E.J.A – Educação de Jovens e Adultos. Pensamos em fazer o trabalho com apenas uma classe. Quando nós terminamos o trabalho que estávamos fazendo eu propus para uma classe que nós iríamos fazer a ilustração deste livro e que teríamos a ajuda de três professores. (Belmira A. S. Paiva – Professora de Artes)

Era muito interessante poder perceber que o questionamento de um aluno, ou até mesmo de um colega, pode instigar a busca por novos caminhos. Está tudo em construção, e por que não mudar? Por que não ouvir as vozes que querem colaborar com o trabalho, apontar alternativas para ele?

Só que o aluno me questionou. Por que só a nossa sala iria fazer o trabalho? Ai eu comecei a pensar melhor e quando eu peguei o livro e vi que tinha 41 páginas para ilustrar e fui fazendo a conta, percebi que não daria conta sozinha. Então nós dividimos com a equipe de professores e depois a equipe do MIPID conversou com a equipe toda da escola, nos mostrou fotos e falou do livro. Surgiu de colegas. Isso foi muito bom. Que não foi uma imposição minha. Vamos parar um dia ou uma tarde e vamos todos trabalhar com este assunto para podermos dar conta e fazer uma coisa bem feita. Foi assim que começou. (Belmira A. S. Paiva – Professora de Artes)

Não estávamos mais sós, era possível sentir que o desafio lançado nos possibilitava contar com os colegas e com um programa que nos apoiava no trabalho. Afinal, o que fazer quando as dificuldades surgem, com quem conversar ou formar parceria para dialogar sobre os estereótipos, sobre as inseguranças, sobre as necessidades percebidas?

Nós então começamos a pesquisa de material e de como faríamos isso para todos, de maneira real para todos e na medida do possível. E foi assim que aconteceu. Num TDC – Trabalho Didático Coletivo, lemos o livro e resolvemos que cada classe ficaria com um número de folhas correspondente do livro para ilustrar e cada professor foi escolhendo dentro de sua matéria e da sua área de atuação o que ele achava mais confortável de trabalhar. Não foi fácil não. Foi difícil. A gente teve que fazer muita pesquisa. (Belmira A. S. Paiva – Professora de Artes)

O desafio de trabalhar com a temática nos obrigava a pensar numa prática que precisava ser construída página por página. Não havia nada feito anteriormente que pudesse nos dizer o que fazer. Foi muito rico perceber que o livro deste aprendizado estava em branco e que pudemos buscar referências para construir, a cada ação, um passo eficaz na busca de uma construção pedagógica que tratasse da diversidade étnica e se constituísse em uma fonte inesgotável de trabalho.

E pesquisamos dentro de cada página e fomos ver como que nós íamos colocar isso na prática. (Belmira A. S. Paiva – Professora de Artes)

Com a realização do projeto fomos percebendo que o trabalho com a temática racial só precisaria de um estímulo inicial. O medo dialoga com a esperança, o silêncio não se faz mais a única opção. E passamos a identificar as especificidades de cada matéria, de cada turma, de cada professor.

Foi muito interessante a participação dos professores, dentro da sua área na hora de distribuir as páginas do livro. Por exemplo, o professor de português, pegou o assunto da origem da escrita. O professor de História a parte de história, o professor de ERET – Educação das Relações de Trabalho nos ajudou bastante com a parte do Nelson Mandela. (Belmira A. S. Paiva – Professora de Artes)

Assim como na proposta do texto, os professores assumiram também o protagonismo de fazer da temática um trabalho inicial e ao mesmo tempo único. As experiências se somaram para constituir um trabalho que representava a intenção de cada professor no sentido de valorização da diversidade.

Nós temos aqui uma professora de História Rosângela, ela trabalha duas aulinhas na nossa escola, mas nos ajudou muito. Ela trouxe umas imagens em CD que nós podemos passa pros alunos. Trouxe livros. (Belmira A. S. Paiva – Professora de Artes)

Nós começamos assim, a mostra pros alunos: imagens e informações o máximo possível. Para que este trabalho não ficasse um trabalho vazio e só de ilustração. Eles precisariam ter várias informações, precisariam conhecer sobre o assunto, para que não ficasse uma coisa mais difícil do que aparenta ser, fazer a ilustração de um livro. (Belmira A. S. Paiva – Professora de Artes)

Desde uma simples exposição de material relativo à África ao mais bem elaborado projeto que se possa ter, era preciso o primeiro passo, e tudo isso nos foi instigado pelo curso *Educar Para a Igualdade Racial* e pelas formações realizadas no decorrer deste período.

E começamos então a mostrar esse material para os alunos. Era professor pesquisando. Cada professor pesquisando as sua páginas. Professora Tânia pesquisando na biblioteca. Foi até uma surpresa agradável, ver que em nossa biblioteca tinha bastante material de pesquisa. No nosso livro didático adotado, tinha várias informações, várias imagens do continente africano. (Belmira A. S. Paiva – Professora de Artes)

Numa segunda-feira passamos os CD para todos os alunos, na terça-feira, foi lido o livro para todos os alunos com vários enfoques, não foi só o meu. Cada professor leu da sua forma. Todos fizeram os seus desenhos e a partir disso escolhemos os melhores e os mais adequados para cada página. Foi muito difícil. Mais difícil do que nós esperávamos, os desenhos estavam muito bons. (Belmira A. S. Paiva – Professora de Artes)

O trabalho com o projeto e a temática racial nos impunha um compromisso importante. Afinal, neste processo de busca da valorização da diversidade e de estudos da temática étnico-racial há, primordialmente, a intenção de buscar enfatizar novos aspetos ou outros ainda pouco explorados sobre a África e os Afro-Brasileiros.

E por fim escolhemos e ao escolher verificamos que algumas páginas não estavam dentro do contexto que nós esperávamos que fosse: estar dentro da realidade, que fosse de qualidade e uma veracidade para fazer parte de um livro. (Belmira A. S. Paiva – Professora de Artes).

E então me pergunto, a partir destas três considerações feitas pela professora: se o nosso propósito é dar aulas, desenvolver a autoestima e a autoimagem, e trabalhar com a construção de uma nova sociedade que valorize a diversidade étnica, como trabalharemos tudo aquilo que

sabemos e que não sabemos sobre a história e sobre os nossos preconceitos? E o quanto do racismo já está naturalizado em nós mesmos e em nossa prática educativa?

Acredito que o que me fez ficar envolvido tão fortemente com a questão racial foi um processo parecido e tão importante quanto o que experimentei quando comecei a lecionar matemática. Afinal, a quem servia minhas aulas e o que eu aprendia com elas?

De certa forma, este projeto apresenta um micro das ações e compreensões sobre o trabalho que era realizado no MIPID, e a pretensão de que todos os alunos da Rede Municipal vivenciassem o aprendizado eficaz sobre as culturas africana e afro-brasileira nos seus mais variados aspectos. Assim, os diálogos que conseguimos estabelecer e registrar sobre esta experiência na escola, apontam o desafio que foi iniciado com a institucionalização do MIPID.

Nós tivemos 280 alunos envolvidos, na faixa de 13, 14, 15 anos. Os alunos estão se sentindo muito orgulhosos e muito recompensados e com certeza aprenderam um pouco mais sobre a África que era o objetivo do trabalho. (Belmira A. S. Paiva – Professora de Artes)

As experiências que vivenciamos ao longo de nossa trajetória profissional possibilitam a avaliação de como a nossa prática pode estabelecer um diálogo com a temática étnico-racial, ainda que não seja num primeiro momento voltado à discussão étnico-racial. Desta forma, aperfeiçoamo-nos a fim de propor novos trabalhos focados, então, em aspectos mais pontuais.

Quando a nossa equipe propôs esta mobilização, da equipe toda, para fazer a ilustração, nós já tínhamos trabalhado sobre o dia do índio, a questão da África, nunca tínhamos trabalhado antes, nós apenas utilizamos a mesma metodologia e percebemos que agora os alunos estão mais interessados, mais curiosos para saber sobre a África. E temos essa consciência de que agora pela lei é obrigatória a inserção do assunto África na escola pelas disciplinas de: Português, História e Artes. (Belmira A. S. Paiva – Professora de Artes)

De certa maneira, o MIPID foi o ponto de partida para pensarmos, de forma institucionalizada, uma possibilidade de implementação de uma pedagogia étnica. E *O Projeto Akins* foi uma semente dentro deste processo.

Mas acreditamos que isso foi o ponto de partida e com certeza este assunto vai ser primeiro vai ser trabalhado. Segundo vai ser trabalhado com bastante critério, pesquisa, respeito com os afrodescendentes, tentando minimizar a questão do racismo e que nós enquanto precisamos trabalhar. (Belmira A. S. Paiva – Professora de Artes)

Ao olhar para o processo e buscar alguns sentidos para o trabalho realizado no MIPID, fica no diálogo com os professores uma forte indicação de que a esperança e o trabalho estavam aos poucos superando o medo e o silêncio. Havia, em todo momento, indícios de que uma nova prática estava sendo assumida pelos profissionais da rede, a possibilidade de diálogo e problematização das questões étnico-raciais. Tudo isso se mostrava na forma como professores e alunos passaram a assumir o processo de busca e construção.

Então numa das páginas que ficou para minha turma ilustrar tinha a questão da macumba, dos rituais da macumba, do Ilê Aiyê, Axé e honestamente eu fui procurar no dicionário para saber o significado destas palavras. O que nós poderíamos conversar de uma forma positiva. E uma que fez esse trabalho é uma aluna evangélica e ela recebeu esta informação positiva de que a macumba pode ser vista pela maioria como uma coisa só negativa, mas ela é para os africanos e para os afros descendentes positiva. Ela faz parte do ritual, como uma coisa positiva e a simbologia da macumba foram respeitadas, tais como: cachimbo, charuto, cachaça e a aluna que foi escolhida têm uma religião diferente. (Belmira A. S. Paiva – Professora de Artes)

É possível perceber como os temas e as provocações apresentadas aos professores foram assumidas como questões pedagógicas, o que fazia de qualquer assunto uma possibilidade de diálogo sobre temas que entrelaçavam a História da África com o contexto atual de consciência sobre o mundo.

Temos também a questão de outra página que fala de Safári na África que foi trabalhado na sala pela professora de Geografia Prof.^a Tânia e o questionamento desta aluna foi muito interessante. Foi falado de safári e eles viram imagens de safári de caça e a aluna questionou se a professora por que teria de ser um safári de caça, se eles poderiam ter um safári fotográfico mostrar uma imagem positiva, Omo um protesto à questão da caça de animais na África, ela representou então um safári fotográfico aqui sem nenhuma arma. Propositalmente foi uma forma de protesto para mostrar a coisa pacífica e para mostrar uma África como a gente queria mesmo de um a forma positiva. Este outro desenho tem toda representação da África, pelo elefante e ao fundo o Kilimanjaro, e vários outros desenhos estavam ótimos também, mas não tinha este ponto de referência da África que seria o Kilimanjaro e nós escolhemos pelo Kilimanjaro e nós achamos que o desenho estava muito bem feito. (Belmira A. S. Paiva – Professora de Artes)

E por terem sido assumidos como pedagógicos, os temas instigaram a pesquisa, a busca por materiais e a adequação para o trabalho com os alunos, respeitando as características da comunidade e, acima de tudo, sem fuga das discussões que surgiam. O desconhecimento passou a ser um motivo de pesquisa e não mais de omissão ou aceitação passiva e acrítica da realidade e do tema em questão.

Então esta aluna tem um desenho muito bom e ela teve uma simbologia de algum faraó se imaginando dentro das pirâmides esta aluna inclusive tem outro desenho escolhido, e tentou representar da melhor forma possível a questão das pirâmides da África símbolos estes que nós sempre tentamos mostrar que os livros e imagens que é esse o nosso objetivo, mostrar para o aluno imagens da África, cores da África que é uma cultura muito rica com cores muito belas, que foi o que nós tentamos fazer para ilustrar nosso livro. (Belmira A. S. Paiva – Professora de Artes)

Foi preciso iniciar um percurso, dar o primeiro passo, buscar a primeira possibilidade, mergulhar neste universo. E, principalmente, fazer desta experiência um caminho a ser percorrido no sentido de identificar seus personagens e com eles estabelecer novos diálogos e novas ações.

Então no percurso do livro conta à história que um menino tinha sempre o desejo de conhecer a África e era um sonho que talvez ele não conseguisse realizar, inclusive a mãe se preocupava e ficava preocupada que ele pudesse ficar doente por causa disso. E tem um momento que fala que a mãe levou o menino no psicólogo. Nós achamos interessante por que o aluno representou de uma forma bem parecida com um “Delivery”, psicólogo 24 horas por dia para qualquer problema que tenha. E toda a graça de criança mesmo de aluno pré-adolescente. Então este livro foi escolhido pela equipe de professores pela nossa equipe então ele tem a cara da nossa equipe, nós chegamos discutir, brigar por que um professor achava que uma página estava mais bonita. (Belmira A. S. Paiva – Professora de Artes)

Tudo podia e deveria ser um pretexto para pensarmos o que possibilitamos aos nossos alunos (e a nós mesmos) em termos de conhecimentos sobre a temática étnico-racial, e quais seriam nossas contribuições como educadores neste processo.

Tem páginas, como da arte que nós pusemos três desenhos por que nós não conseguimos escolher, não conseguimos deixar apenas uma, pela qualidade e pela mensagem passada pelo desenho, então foi realmente uma luta, uma briga ate para escolher e que este livro tem a cara da nossa equipe do Clotilde Barraquet, se esse livro fosse feito em outro lugar isso é lógico, mas é bom que a gente tenha essa consciência ele sairia diferente teria outros desenhos como tantos outros que nós temos por que como nós fizemos cada sala com três ou quatro páginas. Nós tivemos um resultado de 6 desenhos para cada página que foi aí onde nós tivemos que escolher para o livro. (Belmira A. S. Paiva – Professora de Artes)

O pretexto da ilustração de um livro, a busca por contar uma história, a necessidade de um projeto, a importância de um trabalho em grupo... Tudo isso passou a ter sentido e apontar a importância de um trabalho com a temática. Neste caso, *O Projeto Akins* é apenas mais um pretexto para que cada escola possa buscar seu caminho.

Nós vamos falar um pouquinho de outra página sobre Ganga Zumba, como eu disse tínhamos outros desenhos para esta página, mas escolhemos esta pela simbologia das correntes quebradas, nossos heróis ai lutando contra estas correntes essas correntes abertas é uma simbologia importante para os nossos alunos terem essa noção vamos acabar com a escravidão, mas é importante o aluno ter esta visão e aqui tem um símbolo do tronco que era símbolo da escravidão, mas os nossos heróis lutando e mostrando estas correntes já quebradas. (Belmira A. S. Paiva – Professora de Artes)

O projeto surge de uma necessidade e, ao mesmo tempo, de um processo de aprendizagem. E encontramos na escola e na disciplina de Artes uma gama de possibilidades no decorrer do processo. Quando começamos a pensar na ideia de transformar o texto em projeto, foi preciso encontrar uma escola que se dispusesse ao trabalho. Afinal, tínhamos a intenção de desenvolvê-lo, mas era preciso ter como parceiros uma escola e uma equipe de professores que assumissem conjuntamente os riscos e os desafios de mudança na educação.

E foi na escola Clotilde Barraquet Vom Zubern que pudemos estabelecer essa parceria. Foram eles que, de forma corajosa, aceitaram nossa proposta e apostaram nos professores a fim de que fosse viabilizado o trabalho. Foram eles que saíram do exercício cotidiano para que novos fazeres fosse pensados e colocados em prática.

Quando eu propus essa atividade para a escola, a gente sabia que vocês tinham capacidade de realizar o trabalho e a dificuldade que a gente tinha era de encontrar uma escola que abordasse o assunto África; e olhando para vocês a gente percebe a necessidade desta referência e como fazer isso de uma maneira que fosse agradável, que pudesse envolver todos os alunos e toda a escola e que não causasse nenhum problema no sentido de que falar sobre África. Não é falar sobre racismo, é também falar sobre e não somente, a gente precisava aprender e conhecer um pouco do outro, dos outros povos, das outras culturas para que a gente de fato pudesse valorizar o outro eu só vou conhecer o outro se eu convivo com o outro, se eu sei sobre ele, se eu estudo sobre ele. Então, na proposta que estamos fazendo aqui, queremos é saber quem são vocês. A gente sabe que pela história do Brasil, nós somos em grande maioria afrodescendentes. (Wilson Queiroz – Educador Étnico)

A busca por soluções para o desenvolvimento do projeto fortaleceu o trabalho e possibilitou uma articulação do grupo de professores. E, à medida que os professores foram se apropriando do projeto, passaram também a encontrar formas de contribuir com o trabalho.

Cada sala ficou com algumas páginas, a minha sala ficou com as páginas 2, 3, 4. E nós procuramos ler com antecedência as páginas e descobrir do que se tratava, lemos anteriormente toda a história e a gente achou muito bonito por que era outro lado da África. Um menino pensando sobre a África e só pensando nas coisas bonitas da África, a gente até tinha aquela idéia fixa do racismo, preconceito e de repente vem essa outra visão, não é outra coisa que está sendo pedido neste livro, os alunos se envolveram eu fiquei na 8ª série. Alguns alunos (todos) não tinham firmeza de começar o trabalho, então eles estavam meio inseguros, mas o que eu vou desenhar? (Belmira A. S. Paiva – Professora de Artes)

O que eu sei então?

A gente percebia que a gente também não conhecia sobre a África? Conhece o deserto, o Egito e as Savanas, então você se lembra dos animais que não tem em nenhum outro lugar do mundo que não seja na África. Então isso todo mundo sabe.

Ai veio no livro informações importantes para a gente, que mesclam coisas informações da nossa história do Brasil tipo Zumbi e coisas da África como o rei Salassîê que eu nunca tinha ouvido falar.

Eu acho que a gente aprendeu, nós aprendemos os alunos e os professores, ficou um trabalho gostoso, foi difícil só escolher os melhores trabalhos (Salette – Professora de Ciências)

E esta sensação de ter aprendido fez parte de todo o processo que foi vivenciado no MIPID. E em se tratando de professores, estamos sempre dispostos a nos avaliar e avaliar o que foi feito. E a busca por detectar e ponderar o que pretendíamos de fato é a razão desta seleção de depoimentos. Talvez seja impossível mensurar o alcance de tudo isso.

É bom que a gente faça esse trabalho da África, que a gente aprende mais coisas da África e desenvolve nosso trabalho para colocar nesse livro. É melhor por que a gente apresenta nosso trabalho para outras pessoas conhecerem. [...] Aprendi que não só os negros da África querem saber da África, as pessoas afro-brasileiras também querem saber mais dos países que descendem. E a gente tem pouca informação sobre a África. (Bruno K. Onaka – Aluno)

A professora Belmira que trouxe para a gente. No começo foi muito gratificante ter meu desenho escolhido. Pesquisei bastante, olhei muitos desenhos dos amigos. Foi bom por que eu não pensava que eu era afrodescendente, não sabia. Soube agora mesmo que meu pai é branco, minha mãe é negra e sei que sou um pouco afrodescendente. (Everton S. Pimentel - Aluno)

Apreendi várias coisas principalmente que eu sou negra e que devemos aprender mais sobre a cultura do negro. Apreendi bastante sobre a cultura deles e como eles viviam os lugares que eles moravam e como faziam para sobreviver. (Cristiane Kelly - Aluna)

O texto fala que é um sonho dele conhecer a África e ele aqui no Brasil. Ai eu fui vendo alguns livros, algumas coisas assim. Ai eu fui desenhando as coisas que eu sabia da África e ai eu desenhei. A Prof.^a Belmira emprestou uns livros, eu fui vendo o que tinha na África e desenhando. Os professores mostraram slides para a gente. Antes tudo para a gente era preconceito, essas coisas. (Wellington S. Pereira – Aluno)

Foi uma experiência a mais, que eu gostei bastante de fazer. No começo foi meio complicado por que eu não tinha noção de como expressar o que o texto queria falar. O que fazer? No texto tinha algumas informações e eu comecei a desenhar. O texto fala de algumas coisas que eles faziam, para eles a macumba não significa o mal e sim uma cultura. Através desse desenho eu pude demonstrar o que eu estava pensando no momento. Através deste desenho mudou minha maneira de pensar sobre África, sobre esta cultura. Por que pra gente quando falava de macumba só pensa em uma coisa ruim, se fosse ruim acho que eles não iriam fazer. Quando a gente pensa em África a gente pensa na maioria das vezes em seca, em pessoas com fome e sede, logo vem na mente racismo e preconceito racial e acho que não é só isso que a gente tem que pensar. Pensar mais no jeito deles viver, na cultura deles, interessar por eles, é um povo sofrido e rico e foi uma experiência a mais que eu gostei de fazer e eu espero que nós tenhamos oportunidade de fazer mais vezes trabalhos como esse. (Eliane de F. Santos – Aluna)

Ah! Foi assim difícil não. Como os professores orientaram bastante não foi muito difícil. Como os professores assim, a gente veio na sala de computação, eu pensei que era né assim, quando eu falei assim, meu Deus, eu não sou nem... Ai depois na hora que eu vi os professores falando assim, ai depois foi surgindo a ideia, eu achei que eu desenhei assim mais ou menos. Eu aprendi muitas coisas, sobre as crenças que eles acreditavam em deuses, assim, a cultura, sobre ah gente. Eu aprendi que eles acreditavam em deuses, assim que não tinha nada a ver, assim, mas acreditavam, é a crença deles ninguém pode culpar nada. Os professores também a gente veio na sala de informática, o professor Fábio mostrou pra gente assim a crença deles. (Janaina Ap. D. Souza – Aluna)

Ah! Foi bom que toda a escola que eu estudei nunca teve isso e gostei muito. Ah! Foi bom por que eu aprendi mais, e quando passar prova assim, eu saber mais sobre os negros sobre as culturas deles, sobre como eles vivem. Tenho amigos negros. Ah qual era o sonho dele de conhecer a África. (Janaina Ap. D. Souza – Aluna)

Meu pai é loiro e minha mãe é morena e eu acho que sou parda. Então eu gostei muito de fazer por que você aprende mais e você pode usar este conhecimento para o futuro. Dá pra você saber melhor como é lá. (Rubia Cristina Silva – Aluna)

Meu pai é branco, minha mãe é negra, e no caso eu acho que sou parda. Pra mim foi mais uma diversão. Por que eu adoro desenhar e eu peguei várias ilustrações. E até que eu cheguei num ponto que eu gostei e foi legal pesquisar para fazer um desenho que relaciona com a África. (Joélida Conti Bezerra – Aluna)

Minha mãe é morena indígena, meu pai é branco e eu acho que eu sou morena. Cada um é do seu jeito. Cada um é cada um. Acho que preconceito é uma coisa que vem de dentro. (Raiane – Aluna)

Eu sou aluna do Barraquet, e eu achei muito legal o desenho e esse desenho foi da África e foi muito importante para todos nós alunos. E a ilustração eu participei mais do

desenho da aula de artística. A arte é muito importante para todos nós. O que eu mais gostei foi do desenho do príncipe, e eu fiz o desenho. Era percebi que era preciso muita capacidade para caprichar bem nesse desenho. *O Sonho de Akins* é tão legal, interessante. Foi um trabalho praticado por todos os professores, diretores e alunos. A escola inteira participou. (Leila – Aluna)

É bem verdade que não foi apenas o projeto que desencadeou esse modo de pensar, falar e refletir sobre as questões étnico-raciais. O projeto e esta dissertação são, na realidade, uma tentativa de sistematização de uma proposta muito mais ampla.

Estas aprendizagens têm inúmeras fontes possíveis. Assim como eu aprendi muito sobre História da África e questões étnicas com os grupos musicais afros da Bahia, o aluno a seguir demonstra grande conhecimento da cultura africana também pelo olhar da música:

Eu gosto mais de arte que foi criada por negros nos Estados Unidos e que também de certa forma foi trazido o ritmo da África. O rap foi criado nos estados Unidos, por um negro americano, África Bambata, no final da década de 70, que já traz África no nome, e que é chamado funk falado. Alguns *rappers* são mais politizados, os brasileiros principalmente, os internacionais falam de ostentação, os nacionais, falam sobre cultura, os problemas da periferia, sobre política também. E é isso. Achei importante, por que quando a gente fala da África a gente pensa em escravidão, pensa em fome, a gente pensa nestas coisas, mas também tem cultura, tem o candomblé, tem várias coisas. É importante trazer pra dentro da escola, a gente estuda Europa na escola, a gente não estuda África, é importante estudar África por que faz parte da nossa cultura. Eu acho que o preconceito... Tem um grupo de rap chamado faces da morte que muito bem: “Teria você mesmo amor por Jesus Cristo se ele fosse um homem de cor?”. Se você for analisar por este lado. O preconceito é criado simplesmente por que a televisão sempre o artista principal é o branco do olho azul, olho verde, nunca o negro. Eu acho que preconceito é uma coisa que o ser humano criou como todas as coisas ruins que existem. Acho que vai de cada um respeitando ao próximo seja quem for independentemente de cor. Eu tenho um grupo de rap e o meu parceiro que canta comigo é negro. E para combater eu tenho um grupo de rap, e para combater pode falar nas letras de rap. Na escola é a primeira vez, mas eu procuro ler bastante, acho importante por que um livro traz bastantes informações. (Wellington C. Batista – Aluno)

Buscar permanentemente o possível, o viável, a condição necessária, o material adequado, o diálogo permanente, a ação diante do acontecimento, o estudo diante do desconhecimento, a resposta diante de uma questão, fez com que eu percebesse a riqueza possível do trabalho com as questões étnico-raciais.

A cada momento foi consolidando a nossa ideia de que o trabalho é possível, e que é necessário, se falar e se pesquisar e trabalhar esse assunto da África, com os alunos cada vez mais. Eles se empenharam e se encontraram eles se viram, se identificaram com esse trabalho.

As disciplinas neste processo de formação passaram a se articular a fim de interagirem entre si e com os conhecimentos desenvolvidos ao longo do percurso. Foi possível perceber o potencial que cada disciplina pode desencadear na busca de informações e conhecimentos para os alunos e professores.

Neste relato que segue, percebo o quanto a disciplina de Artes foi importante (principalmente por eu não ter conhecimento específico) para o estabelecimento de possibilidades que a minha formação como professor de matemática não me possibilitaria a princípio.

Do ponto de vista da arte, nós podemos ver que a arte, desencadeou realmente todo esse trabalho. Se nós formos analisar o processo da técnica mesmo, que foram os desenhos. A partir de desenhos, nós conseguimos fazer com que o aluno refletisse, pensasse, aprendesse para que ele pudesse fazer o desenho. Então não foi um desenho por si só. Foi um desenho com fundamento em pesquisa, com muita apreciação de imagem que nós tivemos aqui, para que eles pudessem fazer desenhos o mais próximo da realidade possível. Então arte como conhecimento, a arte como apreciação de imagem, e a arte como fazer que foi o que nós conseguimos aqui. Isso realmente desencadeou uma série de atitudes, de consequências, de imagens, que é o produto, que não vou dizer que é final, por que eu acho que nós estamos começando, de um trabalho que poderá e deverá ter continuidade e que conseguiu viabilizar interdisciplinaridade com todos os outros componentes. Por que para se fazer o desenho da arte nós precisamos do professor de Geografia, nós precisamos do professor de Português, precisamos do professor de Ciências e isso enriqueceu nosso trabalho. (Belmira A. S. Paiva – Professora de Artes)

O reconhecimento da importância de cada disciplina faz com que o professor tenha em si um estímulo para se sentir parte de um processo em construção. Cada profissional envolvido buscou conhecimentos na sua área de atuação para contribuir efetivamente com a proposta. Não havia uma distinção por importância, o foco era a necessidade de um trabalho com todas as áreas do conhecimento para a elaboração de uma pedagogia étnico-racial em suas inúmeras dimensões.

Assim, como no curso *Educar Para a Igualdade Racial*, o *Projeto Akins* conseguiu motivar e provocar em seus participantes uma vontade de pesquisar e contribuir efetivamente com o trabalho.

CIÊNCIAS

Trabalho com as séries de 5ª a 8ª, trabalho desde 1995. Primeiro a gente ficou bastante contente de a nossa escola ter sido escolhida, e nesse momento nós nos dividimos nas páginas do livro e cada sala ficou com algumas páginas. A minha sala ficou com as páginas dois, três e quatro. E nós procuramos ler com antecedência as páginas e

descobrir do que se tratava, lemos anteriormente toda a história e a gente achou muito bonito porque era outro lado da África. Um menino pensando sobre a África e só pensando nas coisas bonitas da África, a gente até tinha aquela ideia fixa do racismo, preconceito e de repente vem essa outra visão. (...) Os alunos se envolveram, eu fiquei na 8ª, e o Bruno que está do meu lado fez um trabalho muito bonito, e este trabalho vai ser usado para capa do nosso livro. Alguns alunos (todos) não tinham firmeza de começar o trabalho, então eles estavam meio inseguros.

“Mas o que eu vou desenhar professora?”

“O que eu sei então?”

A gente percebia que os professores também não conheciam sobre a África. Conhece o deserto, o Egito e as Savanas, então você lembra os animais que não tem em nenhum outro lugar do mundo que não seja na África. Então isso todo mundo sabe. Aí vieram no livro informações importantes para a gente, que mesclam coisas da nossa história do Brasil, tipo Zumbi, e coisas da África como o rei Salassî que eu nunca tinha ouvido falar. Eu acho que a gente aprendeu, nós aprendemos, os alunos e os professores, ficou um trabalho gostoso, foi difícil escolher os melhores trabalhos. (Salette B. Bataglini)

A respeito do projeto que foi desenvolvido, ele tem algo de muito positivo já que ele aborda as questões raciais levando o tema de uma forma diferente, um enfoque diferente muito mais pelo resgate da cultura africana, do conhecimento do povo africano, do continente, de suas culturas, de suas raízes. E através desse conhecimento e tomando contato com essa cultura, você poder ter uma visão diferente das questões raciais. Então não é uma forma de você abordar diretamente as questões raciais, mas é outro enfoque. É um enfoque positivo. Nós como povo brasileiro somos um povo bastante miscigenado e na nossa escola não somos diferentes. Então foi um projeto muito válido. (Hélio R. L. Natividade)

MATEMÁTICA

Quando eles começaram a fazer eles adoraram. Eles começaram a assistir e no dia que eu levei as revistas eu achei que não iam pesquisar muito. Então eles começaram a folhear, a pesquisar. Aí começou até confusão, sabe?

“Não. Eu que estou com a revista”

“Eu quero a revista”

Então eu tive que até deixar um pouquinho com cada um. Por que todo mundo queria fazer a pesquisa. E nos livros... Depois eu fui pegar os livros e os livros não falam que o Egito é no continente Africano. (Solange L. Pozzuto)

DIREÇÃO

O propósito do projeto foi bem dirigido pelos professores da escola. Então, por isso mesmo, este projeto veio ao encontro com alguns desejos da comunidade. Quando se trabalha falando do negro e se esclarece essa situação do negro ele se torna muito mais fácil de discutir, muito mais suave e muito mais leve, quando se faz ações e não simplesmente falando ou colocando alguma coisa pronta. A partir do momento em que se passa a construir isso se torna mais fácil de entender. Foi a partir desse envolvimento que começou o real aprender. Porque não era mais uma aula de história falando sobre o negro. Não era mais uma aula de educação artística desenhando simbologias ou qualquer coisa referente ao folclore do negro. Não era mais o professor de Geografia falando sobre localizações, de onde vieram os negros.

Mas sim, uma criança construindo. Eu acredito que deve continuar sendo trabalhado dentro da escola e é uma maneira de se fazer. O projeto quando veio pra cá, a gente

encampou, cada qual com a sua responsabilidade. O projeto vai crescer tanto, que no futuro eu vou estar super hábil. (Giceldo de Oliveira Santos)

E.R.E. T122

O que mais marcou nesse projeto é que ele acabou não mobilizando apenas os alunos. Mas mobilizando também os professores. Nós tivemos que fazer pesquisa, digamos assim, para poder fazer o encaminhamento. Foi uma proposta nova, e dentre as coisas novas que a gente pode observar está o fato de que na nossa prática diária pouco se fala do continente africano. Da cultura, das lendas até mesmo dos países. A gente faz uma ideia, às vezes totalmente equivocada da África e passando isso pros alunos a gente percebeu que eles acabaram observando isso. Parece que África é só árvore com animais. A gente descobriu muitas outras coisas que deu uma ilustrada melhor para os nossos alunos. Esse projeto chamou muito a atenção. Todos nós aqui ficamos assim muito envolvidos. Eu pessoalmente quando me passou a parte que eu iria trabalhar com a minha turma, deveria fazer os desenhos. Eu fiquei muito preocupado por que eu não dominava aquele conhecimento. Eu conhecia, mas não conhecia aprofundado para poder falar sobre aquilo. Então aquilo mobiliza você a pesquisar, aí vem a internet, livros, xerox disso, xerox daquilo, para no dia trazer e eles também terem acesso aquela visão. Aquela questão de você não ter muito acesso, às vezes a informação. E a gente como tem um pouquinho mais de acesso, você pesquisa, traz e apresenta. Quando fala de África é aquilo que eu te falei, só lembra-se dos bichos e não se lembra do restante, não se lembra do berço da humanidade. Olha, eu acho que a gente tem alguma coisa em comum. O Brasil tem algumas coisas em comum com o continente africano. Novas formas de agir com relação a esta questão. Não somente em épocas pontuais e estabelecidas. No dia tal, fala-se sobre o negro. Eu pelo menos admito a gente acaba pecando nessa parte. Isso precisa ser uma coisa contínua. (Nelson Cunha Junior)

PORTUGUÊS

Eu acho que valeu muito a pena. Igual a esse projeto eu acho que não vi assim, não. Pelo menos teve um início, houve aquele desenvolvimento e atingiu-se uma finalidade, um objetivo. É o que eu posso falar. Foi muito bom. (Fausto Pouza Filho)

No início a gente tinha pensado em escolher alguns alunos que tinham mais habilidades pra desenho, mas depois conversando com a professora de educação artística a gente achou melhor democratizar esse projeto e fazer com que todos os alunos participassem. Realmente foi muito interessante porque nós dividimos os professores, cada professor ficou com quatro ou cinco páginas do livro pra gente poder fazer a ilustração. Cada professor teve que pesquisar o seu assunto para poder instrumentalizar os seus alunos e depois nós passamos um filme, fizemos a leitura do livro e no dia do desenho propriamente dito cada um ficou com a sua classe e a gente pode fazer então o projeto acontecer. Cada professor levou livros, material que tinha pesquisado na internet, para poder complementar todo o trabalho que já havia sido feito. (Maristela de Campos Pelaes Ávila)

¹²² Disciplina criada no currículo da cidade que tinha finalidade trabalhar com Ensino das Relações Econômicas e de Trabalho, com os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Atualmente a disciplina não faz mais parte do currículo da rede.

HISTÓRIA

É importante que o aluno veja que a escola não é só um local onde vem aprender e vai embora. Passa a ser um local onde ele vem aprender e leva. Mas ele leva um conhecimento que envolve a sua comunidade. Procurei contribuir da maneira que me foi possível dentro da História. Então foi muito gratificante e os alunos puderam perceber e conhecer a África da maneira como a África é. Que a África tem toda uma história, tem toda uma cultura. E que os negros trouxeram uma grande contribuição para a formação cultural desse país. Então eu acho que a partir daí, modificou a maneira como eles viam o continente, passaram a ver não um país só de miséria, mas um continente de riquezas, com uma diversidade cultural muito grande. Passaram a ter mais um interesse em estudar a África. A África está muito presente. Presente nos nossos alunos. Nessa mistura, nesta mestiçagem que a gente tem. É importante conhecer o papel do elemento negro na sociedade e valorizar essa cultura que é muito rica e importante para a nossa formação. Alguns desses livros que estão expostos nesta sala¹²³, eu tenho e trabalhei e também trouxe pra eles. Então foi assim, foi legal vê-los envolvidos, descobrindo que a África não é somente miséria e tem toda uma cultura. Eles pintando, eles se vendo e conhecendo. A gente tem uma concepção de Arte, que arte é uma arte baseada numa cultura branca. Então a partir do momento que eles começaram a trabalhar essa coisa da arte negra, e descobrindo que a África tem uma arte, que muitos dos elementos que a gente tem hoje em dia da arte, eles não tinham a noção que era de origem africana. Então a partir desse momento você começa a contar a história da África através da arte. E vê que o negro também sabe fazer arte. E que a arte está presente em muitos elementos do nosso cotidiano. E o projeto despertou a leitura. Isso é interessante também por que ele foi um projeto interdisciplinar. Então o aluno teve que ler. Então ele teve que tomar conhecimento. Para ele poder ilustrar. A gente teve todo um trabalho de apresentar a cultura a africana, da história da África. Depois, o aluno, ele teve que ler. Então isso já despertou o interesse pela leitura, que é super rico. Por que hoje em dia fazer com que eles leiam já é tão complicado. É interessante essa interdisciplinaridade que o projeto trouxe. Ele trouxe a arte, ele trouxe a história, ele trouxe a leitura. E aí os outros professores foram colocando outros elementos. Ciências e o que a gente tem hoje que a gente pode ter buscado lá nas raízes africanas. A matemática também. A riqueza do Egito.

“Egito fica na África? Mas o Egito só tem branco!”

Então isso desperta toda uma noção de mundo. E o projeto foi muito rico. Porque aquela coisa de você passar a história tradicional, o projeto quebra um pouco isso. Você pode mostrar a história da África, de outra maneira, e de uma maneira que não só colocar o elemento negro africano como subalterno. Isso que é o legal: mostrar que o elemento negro, que o africano ele é uma pessoa, ele tem as suas raízes, ele tem os seus valores, ele tem os seus princípios. Que foi uma causalidade ele ter se transformado em escravo. Mas que ele tem uma raiz, ele tem uma história e que é muito rica. Isso que é interessante. Aqui nas Américas é que ele foi transformado em escravo, em objeto. Mas lá na África ele era respeitado, tinha o seu território. Então isso que é o interessante. Este projeto é outra maneira de você trabalhar isso e romper com esses preconceitos. Que eu falo assim, que o aluno adquire esses preconceitos, porque não foram trabalhados. Mas a partir do momento que você começa a trabalhar, você começa a romper essas barreiras e mostrar outro lado. Então você vai desmistificando aquilo que vem do senso comum. O projeto veio ao encontro com tudo isso. Com a Lei 10639/03, e acho que a gente não

¹²³ No dia da entrevista montamos um cenário na sala de informática e realizamos as entrevistas com os alunos, professores e gestores. Neste espaço estavam dispostos diversos livros, bibelôs e materiais que compunham um cenário sobre a Cultura Africana.

pode parar por aqui. O importante é a gente dar essa continuidade, começar a romper essas barreiras e quebrar esses paradigmas. (Rosângela Cristina Gonçalves)

O *Projeto Akins*, realizado na EMEF Clotilde Barraquet Von Zubem, inicia-se a partir dos estudos sobre a Cultura e História Africanas, possibilitados pelo programa MIPID no período de 2003 a 2005. Antes disso, houve o curso *Educar para a Igualdade Racial*, promovido pela Secretaria de Educação em parceria com o CEERT, que possibilitou a posterior realização de estudos continuados nos diversos aspectos da cultura negra, da educação e das relações étnico-raciais.

Durante estas experiências nós, os alunos de formação para educadores étnicos, constatamos que algumas das necessidades que os educadores da rede apresentavam (inclusive eu) eram sobre as possibilidades de se construir um trabalho de estudo étnico-racial, por onde começar, como aplicar isso no cotidiano, etc. Questões como essas eram recorrentes.

Já havíamos pensado em diversas aulas pontuais, realizávamos dinâmicas de trabalhos, os GT nos possibilitavam o contato com inúmeros relatos de experiências de discriminação, onde podíamos detectar as necessidades das escolas e dos profissionais que nela estavam. Perceber tudo isso nos obrigava a ter um olhar cada vez mais amplo. Se de um lado cobrávamos os educadores por novas práticas, na mesma medida e em sentido oposto nos era cobrado com a mesma intensidade novos materiais e práticas.

Mas somente seriam possíveis as mudanças se todos, educadores étnicos e escola, pudessem se comprometer a desenvolver novas práticas e se sentissem estimulados a novos desafios, além de se reconhecerem não apenas como executores de metodologias, mas como atores importantes de um processo vivo, complexo e em permanente construção.

O Sonho de Akins tem esse título influenciado pelo discurso de Martin Luther King¹²⁴. *Akins* é uma palavra do idioma Yorubá que significa *Bravo Garoto*. Partindo da percepção de que as crianças negras têm as mesmas necessidades que as crianças brancas, indígenas ou orientais, quando superadas as distorções causadas pelo racismo, o texto e o projeto tentaram construir uma perspectiva que propusesse o questionamento: “o que espera uma criança negra na

¹²⁴ Uma parte deste discurso consta no vídeo *Olhos Azuis*, ao qual já fiz referência anteriormente.

escola? E o que poderiam as crianças negras e não negras aprender sobre as Culturas Africana e Afro-Brasileiras?

Assim, visava-se contribuir para a convivência saudável entre os alunos, para a redução das desigualdades e do abandono escolar por questões ligadas à discriminação, e para redução inclusive da prática racista. Desta forma, o texto *O Sonho de Akins*, transformado em projeto posteriormente, passeia pelo universo de tais questões e tenta abranger as diversas áreas de conhecimento, além de explorar as possíveis contribuições dos professores em conjunto com os alunos no processo de aprendizagem.

A construção metodológica realizada na EMEF Clotilde Barrachet Von Zubem consolida uma possibilidade real de inserir a abordagem das questões étnicas na educação, e a problematização sobre as ações a partir da realidade existente sem, contudo, negar a importância da disponibilização de materiais e condições para que os professores possam produzir abordagens para o trabalho com a diversidade.

3.9.1. Do trabalho da Escola e na Escola

O *Projeto Akins*, desenvolvido na EMEF Clotilde Barraquet Von Zubem (localizada no Jardim Florense II, Campinas, SP), envolveu aproximadamente 280 alunos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries), no período das 15h às 19h. Contou com a participação e colaboração de vinte professores das diversas áreas de ensino e das equipes gestora e administrativa, durante o segundo semestre de 2005.

O projeto foi apresentado para a escola pelos educadores étnicos do programa MIPID, para que fosse viabilizado pelos professores a partir da proposição da ilustração, pelas crianças, do texto *O Sonho de Akins*. No processo de construção deste projeto, diversas atividades foram desenvolvidas para que ele fosse apresentado à escola como um livro que compreendesse aspectos das Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas.

Além dessa primeira visita, aconteceram mais duas reuniões na unidade para acompanhamento do trabalho, diálogos com Coordenador Pedagógico, com a equipe gestora e com a professora de Artes Belmira – que, em parceria com os educadores étnicos Kátia Maria Eugênio e Ozeni Dias Lucas, e com a coordenadora do programa MIPID Sueli Aparecida Gonçalves, construiu e viabilizou a concretização da proposta apresentada. Essa parceria

possibilitou que os desafios apresentados fossem discutidos, problematizados e acompanhados. Diversos materiais do programa MIPID foram apresentados aos professores: livros, esculturas e sites diversos.

Das muitas atividades realizadas a partir deste projeto, destacamos a produção do vídeo e das ilustrações, e sua apresentação para a equipe do Departamento Pedagógico (DEPE) e do Centro de Formação (CEFORMA), bem como exibição *na II Exposição do Educar Para Igualdade Racial*, na semana de 20 de novembro de 2005 no CEPROCAMP, além de sua utilização na formação dos educadores no curso *A Lei 10.639/03: Reflexão Sobre o Currículo e a prática no cotidiano escolar no ensino fundamental* e no Grupo de Trabalho *Discutindo as Práticas Pedagógicas para Implementação da Lei 10639/03 no Cotidiano Escolar*.

3.9.2. Perseguindo objetivos

Quando os educadores étnicos se propuseram a trabalhar com a diversidade étnica, de acordo com as diretrizes do Programa MIPID em diálogo com a Lei 10639/03, nos preocupávamos em avaliar as atividades, os projetos e as formações no sentido de seu acompanhamento e conseqüente melhoria. Sendo assim, pudemos elencar neste projeto alguns aspectos que se fizeram presentes nos relatos dos professores e que, de certa forma, apontavam possibilidades para pensarmos na condução do programa e do trabalho de cada educador étnico. Seria necessária uma avaliação permanente no sentido de buscar horizontes para o trabalho, bem como seu aprimoramento.

Nos diálogos com os professores foi possível perceber a potencialidade das discussões e, cada vez mais, a necessidade de elaboração de propostas que saíssem dos estudos e se constituíssem em práticas cotidianas. Neste sentido, o programa buscou apontar alguns objetivos para o trabalho com a temática étnico-racial:

- Propor ao grupo de educadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Clotilde Barraquet Von Zubern a possibilidade de construção de uma metodologia para implementação da Lei 10639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

- Ampliar, a partir do projeto, a abordagem da temática étnico-racial, bem como potencializar a ação dos educadores das diversas áreas do currículo numa perspectiva de trabalho coletivo;
- Estabelecer os diálogos entre os conteúdos das diversas áreas de conhecimento, podendo ser articulados de maneira a construir, com todas as disciplinas escolares, um trabalho sobre as Culturas Africana e Afro-brasileira nos seus diversos aspectos;
- Possibilitar aos educadores e estudantes, no decorrer do trabalho, a ampliação do repertório sobre a cultura negra;
- Elaborar um material didático a partir da experimentação do texto, da leitura e da avaliação feita pelos educadores e estudantes que participaram do projeto;
- Adequar à linguagem utilizada, de acordo com o público envolvido no projeto;
- Despertar e/ou ampliar nos estudantes o interesse pelas Culturas Africana e Afro-Brasileira;
- Entrevistar os alunos envolvidos no projeto a fim de saber suas percepções acerca deste trabalho;
- Perceber quais dificuldades os envolvidos encontraram para implementar e articular a proposta apresentada;
- Estimular os educadores e os estudantes da unidade à leitura e pesquisa sobre as Culturas Africana e Afro-Brasileira;
- Estimular os educadores e estudantes na construção de propostas e metodologias para construção de abordagens sobre a África e os Negros na proposta curricular;
- Divulgar da experiência para a Rede Municipal de Educação de Campinas;
- Verificar as dificuldades que inviabilizam esta abordagem no cotidiano escolar, sob a ótica dos educadores, gestores e estudantes;
- Identificar quais outras leituras poderiam ser desencadeadas com os alunos a respeito da Cultura Africana;
- Qual o grau de identificação dos estudantes e dos educadores com a leitura proposta.

3.9.3. Em busca da metodologia

Com a efetivação do *Projeto Akins*, abriu-se uma nova perspectiva de trabalho para que fosse apresentada aos professores. Tal perspectiva poderia servir como um estímulo para novas construções, novas possibilidades. Neste sentido, havia algo na Rede Municipal que poderia agora ser apresentado como potencialmente viável para ser trabalhado como proposta do programa. Isso sem contar que, até aquele momento, já tínhamos organizado uma série de relatos bem sucedidos de trabalho com a temática.

Porém, a busca por uma metodologia, por um modo de fazer, por uma maneira de trabalhar na escola com os professores e com os alunos, nos estimulava a pensar o dia seguinte, o projeto seguinte, a ação seguinte. Neste sentido, sistematizar o que havia acontecido no Clotilde Barraquet abriria novos caminhos para pensar sobre essa prática, por isso é importante explicitar melhor o que foi feito, por parte do MIPID, em relação ao projeto.

No primeiro contato¹²⁵ dos educadores étnicos com a escola, realizamos no Trabalho Didático Coletivo (TDC) algumas reuniões de formação e estudo sobre a Lei 10639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As reuniões serviram para que estabelecêssemos junto aos professores um diálogo sobre a construção de uma abordagem para a temática, além da necessidade de se pensar em um trabalho mais sistematizado sobre a História da África e o universo que a envolve.

Tínhamos então, como foco, a mobilização da comunidade escolar para o desenvolvimento de um trabalho que possibilitasse uma nova leitura do universo das questões étnico-raciais que adentravam naquele momento o ambiente escolar. Seria preciso pensar nas reflexões apontadas pelas diretrizes curriculares para a educação destas relações étnico-raciais, quais os passos seguintes, e o que fazer para poder avançar nas escolas até sua implementação. Nesta busca por uma metodologia, o *Projeto Akins* foi uma das inúmeras estratégias construídas para tratar da temática étnico-racial, não sendo as nossas ações restritas a ele. O *Akins* foi, portanto, uma experiência que sintetiza a luta por uma formação mais ampla.

O MIPID, representado agora na experiência do *Projeto Akins*, buscou insistentemente desencadear a construção de uma metodologia de trabalho acerca das questões étnico-raciais,

¹²⁵ O primeiro contato efetivo com a escola foi feito através da professora Sueli Gonçalves, que já havia trabalhado lá. Assim, enquanto coordenadora do programa, ela fez a ponte entre o MIPID e a escola.

sendo o próprio programa uma destas metodologias e o projeto um de seus desdobramentos. O programa buscava possibilitar aos educadores a fundamentação e o estímulo para o trabalho com a temática, de forma a conquistar, na escola, um espaço para o diálogo sobre todo o processo de formação de uma nova prática de valorização da diversidade.

Caminhávamos na busca de disponibilização de materiais, para o trabalho com educadores, gestores e estudantes da Rede Municipal. Havia a proposição do acompanhamento ao desenvolvimento de projetos com a temática, bem como a sistematização deste processo através do registro de relatos de educadores e estudantes, do registro fotográfico e de vídeo do desenvolvimento das atividades, da seleção e divulgação de materiais produzidos pelos alunos e professores da rede, da realização de exposições do material e das práticas desenvolvidas na Cidade, da busca de parcerias e possibilidades de diálogo com os professores a fim de viabilizar trabalhos e reflexões sobre as pedagogias étnico-raciais e produzir materiais didáticos para esta abordagem.

A construção metodológica realizada na EMEF Clotilde Barraquet Von Zubem consolidou uma possibilidade eficaz de inserir o tratamento das questões étnicas, bem como o estudo das Culturas Africana e Afro-Brasileira, buscando superar a dificuldade de encontrar materiais disponíveis, não dispensando a aquisição e a construção de novas metodologias, conforme destacado pelas diretrizes curriculares.



Figura 33: Ilustração de aluno para o projeto Akins.

4.5. Projeto 2: *Projeto Baobá*

O Programa MIPID estimulava a pensar em propostas efetivas para o trabalho com a diversidade étnico-racial, e com ele tivemos os primeiros contatos com a implementação da Lei 10639/03 e a compreensão da relevância da temática para a formação e o trabalho com a diversidade. Tínhamos no *Projeto Akins* uma abordagem que apontava uma possibilidade de trabalho com alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, e que nos levava a pensar cada vez mais amplamente quando se tratava de pedagogia étnico-racial.

E a cada projeto realizado, a cada aula apresentada, tínhamos a percepção da importância do avanço deste trabalho. Não nos restava outra possibilidade senão a busca por avanços nesta direção. Desta forma, o GT representava outra maneira de entrarmos em contato com os profissionais da Rede a fim de pensarmos o trabalho na escola através da elaboração de propostas para cada unidade escolar. Se no *Projeto Akins* houve uma interlocução direta da coordenação com a escola, o GT era outra possibilidade de se pensar o acesso do trabalho ao ambiente escolar, através de cada educador étnico do programa.

O *Projeto Baobá* surgiu nestas circunstâncias. Porém, o desafio do momento era pensar uma proposta para o trabalho com a diversidade étnico-cultural, tendo como enfoque outras culturas e não apenas a cultura negra, como apresentado por James Banks (2006) em sua *Teoria da Educação Multicultural*.¹²⁶

Buscávamos, em 2006, a execução de um trabalho que pudesse ser pensado enquanto escola polo da experiência de um trabalho com a diversidade étnico racial. Quanto mais avançava o tempo do trabalho, mais éramos cobrados pelas as inquietações levantadas pelos educadores, pelas escolas e por nós mesmos, educadores étnicos. Cobrávamo-nos avanços que pudessem sinalizar os desafios deste trabalho, cada vez assumido pela Rede Municipal. Neste projeto, destaco que, particularmente, a coragem de mudar e apontar novos caminhos para o trabalho com a diversidade foi ficando cada vez mais evidente.

¹²⁶ Caderno PENESB n°7.

Elaborei o *Projeto Baobá* no meio de um processo de mudança de gestão do NAED. Naquele momento, quem assumiu a coordenação pediu que fosse apresentada uma proposta de trabalho para as EMEFs da região leste da cidade de Campinas.

Havia, por parte do grupo MIPID, uma eminente necessidade de pensar em um trabalho continuado em uma determinada escola que envolvesse todas as disciplinas e todos os professores, e que pudesse ser planejado e trabalhado durante o ano letivo. Isso devido à quantidade de informações que estávamos absorvendo e dos cursos que ainda frequentávamos. Percebíamos não ser possível uma prática que trabalhasse com a diversidade étnica que não fosse a longo prazo.

O *Baobá* apresentava, portanto, uma proposta de Educação Pluriétnica, contemplando as culturas Indígenas, Africanas, Europeias e Asiáticas na constituição da Cultura Brasileira. Nesta perspectiva, o que se pretendia com o projeto era pensar e possibilitar aos educadores da unidade educacional que aceitasse ser escola polo da temática, um trabalho interdisciplinar com articulação entre teoria e prática, e que fosse voltado para a implementação de uma educação étnico-racial e, mais ainda, pluriétnica.

Neste projeto, elencamos o tema *Educação Pluriétnica: As culturas Indígenas, Africanas, Europeias e Asiáticas na constituição da cultura Brasileira*. Começamos, então, a perceber que o processo de formação pelo qual passamos estimulava cada educador étnico a pensar na melhor maneira de conduzir os trabalhos com a diversidade. Tínhamos nos tornado propositores destas novas formas de educação, e era preciso usar da criatividade para pensar em soluções e atender as muitas das cobranças que também nos eram feitas.

O *Projeto Baobá* já refletia alguns outros aspectos deste processo de mudança e amadurecimento de nosso papel enquanto educadores étnicos, além da importância da viabilização de um trabalho condizente com a temática étnico-racial.

No curso que realizei pela Universidade Federal Fluminense, recebi um material com destaque na seguinte frase: “A escola é o lugar institucional de um projeto educacional” (Antonio J. Severino). O curso e a formação que recebemos neste período nos dava a certeza da importância da educação no processo de superação de preconceitos e de limites para o diálogo étnico-racial.

Este projeto pretendia, pois, possibilitar aos educadores a articulação teórico-prática dos temas apresentados nos vários textos estudados e pesquisados ao longo do trabalho, por meio do diálogo com a realidade em que atuam e da consolidação do compromisso com a estruturação/implementação de uma escola democrática, voltada para a educação étnico-racial e pluriétnica, conforme propõe a Lei 10639/03.

O desafio, porém, é apresentar aqui uma proposta de estruturação de trabalho que envolva todos os professores de uma escola municipal, com o apoio da equipe gestora. Entretanto, o Projeto Baobá foi interrompido durante sua execução em decorrência do encerramento do Programa MIPID em setembro de 2007.

4.5.1. Tema Proposto

Educação Pluriétnica: As Culturas Indígenas, Africanas, Europeias e Asiáticas na Constituição da Cultura Brasileira

Nome da Escola: EMEF Gal. Humberto castelo Branco

JUSTIFICATIVA

Tendo em vista que o Brasil é um país pluriétnico e multicultural, e que crianças, jovens e adultos que frequentam o espaço escolar têm necessidades de reconhecimento e aprendizado sobre os valores de sua cultura e dos diversos grupos que contribuem para a edificação do país, e atendendo ao parecer CNE/CP 003 de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP 001 de 17/07/2004, que instituíram e normatizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Neste contexto, a Lei 10639/03 vem apontar para uma nova perspectiva no trato das culturas e dos grupos étnicos que contribuem para formação da sociedade brasileira, em particular a população negra que representa, pelos dados do IBGE, 45% do total.¹²⁷ Além dos negros, tomamos também como importantes as contribuições dos indígenas, dos asiáticos e dos

¹²⁷ O que faz do Brasil o maior país com população negra fora do continente africano, e a 2ª maior população negra do planeta.

européus para a constituição da sociedade brasileira. Sendo assim, a escola deve contribuir para que os grupos que aqui vivem possam ser reconhecidos, além de reconhecerem-se a si próprios como construtores do povo brasileiro, de sua história e de sua cultura.

SITUAÇÃO-PROBLEMA

Conforme apontam as diretrizes curriculares, um dos desafios que nos vêm à tona neste momento é a produção de Pedagogias de Relações Étnico-Raciais, bem como a efetivação de uma educação pluriétnica, capaz de produzir uma identidade nacional que represente efetivamente os diversos grupos humanos inseridos no espaço escolar e na sociedade brasileira. Repudia-se, neste caso, a *hipervalorização* ou a desvalorização das diversas contribuições destes grupos, tentando trabalhar para a equidade no tratamento pedagógico, social, econômico e de gênero, no sentido de efetivação da cidadania plena (direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 a todos os cidadãos brasileiros), potencializando e valorizando a identidade nacional.

OBJETIVOS

Este projeto objetiva propor um trabalho continuado com os educadores da unidade educacional a fim de possibilitar um estudo sistemático e dirigido, com sua viabilização nas práticas docentes, além de aprofundar o conhecimento acerca das questões que interferem na aprendizagem. Atua também no sentido de estimular a pesquisa e a seleção de materiais para construção de abordagens que valorizem os quatro grandes grupos étnicos (Indígenas, Negros, Brancos e Orientais) que constroem este país.

- Propor ao grupo de educadores a possibilidade de construção de metodologias para a implementação da Lei 10639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas;
- Verificar e potencializar a ação dos educadores das diversas áreas do currículo, numa perspectiva de trabalho coletivo e pluriétnico;
- Verificar quais os conteúdos das diversas áreas de conhecimento e como eles podem ser articulados de maneira a construir um trabalho interdisciplinar

sobre as culturas Africana, Asiática, Europeia e Indígena, nos seus diversos aspectos e implicações na cultura brasileira;

- Verificar como os educadores e estudantes podem construir estas práticas no decorrer do trabalho;
- Construir e organizar materiais didáticos a partir da experimentação, da leitura e da avaliação feita pelos educadores e estudantes que participaram do projeto;
- Construir e avaliar adequação da linguagem utilizada com o público a que se destina;
- Despertar nos estudantes e educadores o interesse pelas culturas Africana, Indígena, Europeia e Asiática, numa perspectiva de Cultura Brasileira, estimulando-os à leitura e pesquisa;
- Construir uma linguagem de modo a criar a identificação do público alvo com o trabalho e com a linguagem proposta;
- Superar entraves na escola para inserir e articular a proposta apresentada;
- Estimular os educadores e estudantes para construção de propostas e metodologias para formação de abordagens sobre as diversas culturas na proposta curricular da unidade educacional;
- Apontar dificuldades que inviabilizam esta abordagem no cotidiano escolar, sob a ótica dos educadores, dos gestores e dos estudantes;
- Problematicar as interpretações das diversas culturas no ambiente escolar;
- Diagnosticar quais preconceitos e racismos perpassam o ambiente escolar, bem como quais as intervenções pedagógicas que os educadores vêm construindo;
- Encaminhar as necessidades pedagógicas e administrativas necessárias para superar o modelo de educação etnocêntrico baseado no Eurocentrismo;
- Discutir as implicações de um modelo de educação etnocêntrica na produção do sucesso e fracasso escolar dos estudantes;
- Problematicar as implicações sociais de uma educação que não valoriza a diversidade humana existente na sociedade.

RECURSO AUDIOVISUAL PARA AS FORMAÇÕES

Projektor multimídia, retroprojektor, *notebook/ desktop*, televisão, videocassete, filmadora, máquina fotográfica, aparelho de som, CD *player*.

RECURSO MATERIAL PARA AS FORMAÇÕES

Caneta esferográfica, papel sulfite tamanho A4, lousa branca, caneta hidrográfica, quota de reprodução (xerox), cola, tesoura, papel colorido, papel pardo, fita adesiva, lápis de cor, tinta guache, pincéis, barbante, etc.

Café, suco, água, açúcar, copos descartáveis.

PERCURSO METODOLÓGICO

Neste processo de construção, será necessário trilhar alguns caminhos para que possamos efetivar a prática pedagógica com enfoque pluriétnico:

- Pesquisas de dados e características culturais dos quatros grandes grupos étnicos;
- Recolhimento de materiais e referências bibliográficas que apresentem a discussão dos temas trabalhados;
- Estudo e problematização do Projeto Político-Pedagógico da unidade;
- Estudo e problematização dos Planos de Ensinos dos Educadores da unidade;
- Reuniões de formação do grupo de educadores sobre a Lei 10639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Análises e discussões sobre a abordagem feita pelos educadores da unidade;
- Mobilização a equipe do NAED Leste a fim de viabilizar o trabalho nas unidades da região;

- Mobilização da unidade educacional para que seja trabalhada uma nova leitura sobre a prática pedagógica etnocêntrica de matriz europeia;
- Análise e reflexão sobre as proposições da Lei 10639/03 e suas diretrizes;
- Elaboração de um projeto que desencadeie a construção de metodologias acerca das questões étnico-raciais e da educação pluriétnica;
- Acompanhamento do desenvolvimento do trabalho na unidade educacional;
- Disponibilização e sugestão de materiais para os educadores e estudantes;
- Registro dos relatos das pesquisas dos educadores, estudantes e gestores;
- Registro do desenvolvimento das atividades;
- Seleção de textos, imagens, dados e produções dos alunos e professores;

ASPECTOS PARA AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

É importante ressaltar que o projeto descrito deverá ser avaliado através dos registros apresentados pelos educadores, gestores e estudantes, levando em consideração alguns aspectos como:

- Relevância das questões apresentadas na construção da cidadania dos alunos e educadores;
- Desencadeamento de trabalho criativo, articulado e elaborado sobre a temática étnico-racial no ambiente educacional;
- Mobilização dos atores da unidade educacional para trabalhar com o tema proposto;
- Problematização das questões étnico-raciais e da educação pluriétnica na unidade educacional;
- Construção de metodologias significativas e criativas para trabalhar com as questões da diversidade humana e cultural.
- Adequação da linguagem e dos materiais para trabalhar com os educandos;
- Flexibilidade da linguagem, podendo ser aplicado para outras faixas etárias, como alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA);

- Abordagem significativa dos valores culturais dos grupos étnicos estudados;
 - Qualidade e importância da pesquisa realizada;
- Possibilidades da construção de novas imagens e leituras sobre o universo cultural brasileiro;
- Interesse despertado nos estudantes e educadores sobre a cultura brasileira e suas influências;
- Adequação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Elaboração de metodologias para introdução e aprofundamento da participação das culturas negra, indígena e oriental na proposta curricular da unidade;
- Relevância da abordagem proposta para atender às expectativas do público;
 - Interesse sobre questões relativas à diversidade étnico-cultural.
- Reflexões por parte dos educadores sobre as questões étnico-raciais-culturais em sua prática educativa;
- Importância da valorização das diversas culturas e grupos étnicos que contribuíram e contribuem para a construção da sociedade brasileira;
- Seleção e sistematização de materiais produzidos por alunos e professores;
- Superação de medos existentes na abordagem das questões étnico-raciais em ambientes diversos da escola;
- Número de alunos e educadores envolvidos nas atividades desenvolvidas;
 - Dados quantitativos e estudos das desigualdades.

PREVISÃO DE TEMAS DE ESTUDO E PESQUISA

- A criança, A mulher, O Idoso e O Homem (Indígena, Negro, Branco e Oriental);
- Relações Familiares;
- Estudo sobre as questões de gênero;

- Continentes de origem das etnias;
- A Lei 10639/03 e a LDB 9394/96¹²⁸;
- Países dos continentes a serem estudados;
- Reinos, Reis e Rainhas;
- Fauna e Flora;
- Histórias, Inventos, Descobertas;
- Desenvolvimento tecnológico;
- Relevo e vegetação;
- Crenças e religiões;
- Esportes e danças;
- Líderes masculinos e femininos (atuais e antigos);
- Líderes brasileiros (antigos e atuais);
- Relações étnico-raciais;
- A Colonização, a Escravidão e/ou a Exploração do Trabalho no Processo de Desenvolvimento;
- Líderes brasileiros e mundiais na luta antirracismo;
- Grandes conflitos;
- Idiomas, dialetos e etnias;
- Contribuições matemáticas;
- Representações artísticas e culturais;
- Principal fóssil;
- Bacias Hidrográficas e sua importância histórica;
- Modos de vidas e hábitos peculiares;
- Influências, Contribuições e Transformações na cultura brasileira, desencadeadas a partir da cultura originária destes grupos.

Os textos e materiais produzidos e pesquisados deverão apresentar o recorte ambiental, de gênero e de classe social.

¹²⁸ LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PROPOSTA DE DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES

Proposta de Distribuição das Atividades – Tabela1

SÉRIES	GRUPO ÉTNICO	PERÍODO
5ª Séries/1º Termo	Indígenas	2 meses
6ª Séries/2º Termos	Africanos	2 meses
7ª Séries/3º Termos	Europeus	2 meses
8ª Séries/4º Termos	Asiáticos	2 meses
5ª Séries/ 1º Termos	Africanos	2 meses
6ª Séries/ 2º Termos	Europeus	2 meses
7ª Séries/ 3º Termos	Asiáticos	2 meses
8ª Séries/ 4º Termos	Indígenas	2 meses
5ª Séries/ 1º Termos	Europeus	2 meses
6ª Séries/ 2º Termos	Asiáticos	2 meses
7ª Séries/ 3º Termos	Indígenas	2 meses
8ª Séries/ 4º Termos	Africanos	2 meses
5ª Séries/ 1º Termos	Asiáticos	2 meses
6ª Séries/ 2º Termos	Indígenas	2 meses
7ª Séries/ 3º Termos	Africanos	2 meses
8ª Séries/ 4º Termos	Europeus	2 meses

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Questões e temas apontados poderão e deverão ser desenvolvidos semanalmente conforme disponibilidade e/ou acordado entre os professores. Contudo, é interessante que todos os

professores, no período do trabalho, estejam envolvidos com este projeto. Sendo assim, sugere-se que nos dias previstos todos possam estar envolvidos com o tema na classe.

Exemplo: se for escolhida a segunda-feira para o desenvolvimento de determinado tema, as cinco aulas deverão ser trabalhadas neste dia com a participação de todos os professores e com a utilização de diversos recursos, tais como sala de vídeo, laboratório, pátio, *Datashow*, etc.

Para viabilizar a participação de todos os educadores, poderão ser alternados os dias do desenvolvimento do projeto.

Cronograma Inicial – Tabela 2

SEMANA DO MÊS	DIA DA SEMANA	SÉRIES / Prof. ENVOLVIDOS
1ª Semana	2ª Feira	Todas - Todos
2ª Semana	3ª Feira	Todas - Todos
3ª Semana	4ª Feira	Todas - Todos
4ª Semana	5ª Feira	Todas - Todos

4.6. Projeto 3: *Estudos de Desigualdades*

A possibilidade de continuar em sala de aula podendo experimentar o processo de construção de uma possível pedagogia étnico-racial possibilitou-me, como professor, perceber as dificuldades e necessidades que se apresentaram ao longo do processo.

Durante a permanência no programa MIPID, e com o conhecimento que vinha acumulando, passei a desenvolver algumas atividades, que chamo de *Estudos de Desigualdades*, em minhas aulas de matemática e do cursinho pré-vestibular Educação para Afrodescendentes e Carentes (Educafro). Neste período também participava do GEPEC, o que me favoreceu em termos de ampliação das possibilidades de aprender e colocar em prática teorias e ações em relação à

formação de professores (e que de certa maneira, era também um meio de aprender a lidar com este universo de trabalho).

Na escola estadual Padre José dos Santos, eu desenvolvi inúmeras atividades buscando compreender as dificuldades de lidar com os alunos sobre a temática étnico-racial. Para isso, acessei inicialmente um pequeno histórico da escola a fim de compreender seu processo de fundação, conforme segue:

Com o loteamento da região a escola foi construída para atender os filhos dos moradores, trabalhadores, comerciantes, imigrantes e missionários americanos. Encontrei boa quantidade de nomes e sobrenomes estrangeiros: franceses, alemães, holandeses, italianos e americanos, além do registro de matrícula de personalidades que se destacaram na atualidade como, por exemplo, a atriz Regina Duarte, matriculada em 1956, o vereador Carlos Francisco Signorelli, matriculado em 1957 e o comandante do 8º BPM, Osmar Sabatini, matriculado em 1961. (p15, doc 2)

E, logo em seguida a este parágrafo, é possível perceber a mudança da caracterização dos alunos e da escola:

No início da década de 1970 se iniciou a ocupação da região ao norte da escola, conhecida como morro dos Macacos, hoje Núcleo Habitacional Sapucaí. Essa região, que antes era zona de prostituição, atraiu famílias de trabalhadores braçais, nordestinos e sem teto que construíram suas casas desordenadamente, de maneira precária e sem condições de saneamento básico. Os resíduos domésticos começaram a ser jogados no córrego que passa a oeste da escola, provocando mau cheiro, proliferação de insetos e doenças. (p15, doc 2)

Neste mesmo documento, os indícios de mudança na qualidade da escola, das relações de ensino e aprendizagem, e das condições de vida e de trabalho, são assim apontados:

Segundo depoimento da professora Oscarlina, a partir da década de 80, insatisfeito com o ambiente escolar, alguns pais passaram a transferir os filhos para outras escolas. Esses pais principalmente da elite do bairro, ex-alunos que continuaram morando na região. [...] Atualmente há um trabalho coletivo visando o resgate da qualidade do ensino. (p15, doc 2)

Assim, foi possível compreender as diferenças que percebíamos na escola a partir dos estudos e da compreensão das desigualdades neste processo de formação, o que tornava mais eficaz o trabalho com as questões das desigualdades étnico-raciais. Foi assim que surgiu, depois

de muitas aulas experimentando materiais e abordagens pontuais, o trabalho com os alunos de elaboração de uma revista na sala de informática.

Ressalto que todos os projetos aqui apresentados têm em comum, dentre tantos aspectos, o prazo mínimo de uma semana para que fosse pensada a próxima atividade e estudada a melhor maneira de fazê-la acontecer. No caso da revista, os trabalhos eram realizados às segundas-feiras, por ser este o dia da semana em que eu lecionava para todas as turmas, o que fazia com que eu permanecesse o período letivo inteiro na sala de informática. Tínhamos catorze computadores e os alunos revezavam em dupla – às vezes em trio. Por esta razão, eu elaborava atividades interessantes para que eles não dispersassem a atenção. Contudo, descobria alunos que nunca tinham sequer ligado um computador. Em contrapartida, havia aqueles que auxiliavam diretamente tanto o trabalho dos alunos quanto dos professores.

O material anexo traz um exemplar completo da Revista Século XXI, desenvolvida e produzida nestas aulas ao longo de um ano letivo da escola. A seguir, depoimentos de alguns alunos acerca desta e de outras experiências em sala de aula relacionadas ao estudo das relações étnico-raciais. Estes textos serão reproduzidos aqui sem a devida correção ortográfica e gramatical, tendo em vista uma análise fiel da trajetória de percepções e produções destas aulas.

Textos produzidos por alunos após exibição do vídeo *Vista Minha Pele*:

O vídeo fala sobre o racismo das pessoas, mas só que em vez de ser uma pessoa negra é uma menina branca sentindo na pele o que os negros sentem.

É uma menina que queria ser Miss Festa Junina, ela se chamava Maria, mas as chances dela era muito pequena, pois uma menina chamada Sueli, já ganhava o prêmio de Miss Festa Junina há muito anos e Maria pensava que não iria conseguir.

Maria só tinha uma amiga na escola, ela se chamava Luana, ela ajudou a Maria a vender votos para conseguir realizar o seu sonho.

Maria era muito discriminada naquela escola por que só ela era branca até os professores eram negros.

Então finalmente chegou o dia da contagem de votos, mas no vídeo não fala se ela ganhou ou não. Mas acho que ela ganhou, mas mesmo se ela não tiver ganhado ela se esforçou o máximo que pode. (nº 22, 6ºAno / p7, doc 3)

Muitas pessoas brancas têm preconceito contra negro. E às vezes não percebemos e nem paramos para pensar como seria se fossemos nós as pessoas discriminadas.

E esse vídeo mostra isso. Numa escola a maioria dos alunos e professores era negra, assim a menina branca era discriminada, mesmo assim ela tinha uma amiga e única que era negra.

Eu acho que preconceito é uma coisa que ocupa espaço no mundo, afinal negro é gente como a gente, não importa a cor da pele. Ele tem coração, ele pensa e faz os mesmos atos que a gente. (nº 26, 6º ano A / p7, doc 3)

Registro de um aluno sobre preconceito nas atividades desenvolvidas na EDUCAFRO

O que eu vejo é que existe o preconceito contra os negros sim, e isto está presente constantemente.

Penso que algo é necessário ser feito referente ao que vivemos hoje. Exclusão social, racial e religiosa.

Vivemos em um mundo onde somos todos iguais e todos desiguais, onde todos de uma forma ou outra sofreu um tipo de racismo, de exclusão.

Sofremos por ser negro, por ser pobre, por ser velhos (idade determinada para ocupar determinados cargos, determinados espaços). Ah!

Não esquecendo que sofremos exclusão também por ser obesos. (Aluno EDUCAFRO, 29.04.2006 / p7, doc 8)

Registro feito por alunos sobre Diversidade e Desigualdade na escola Padre José dos Santos, no ano de 2007

Nas aulas de matemática, nós percebemos que na nossa biblioteca não tem muitos livros e também História da África, no dia-a-dia. Vimos que isso se chama desigualdade. Vimos também que nos livros didáticos não existem pessoas negras e que não existem só as cores de pele Branca e Preta. Preta é a cor que dão as pessoas negras. Vimos alguns filmes, revistas, pesquisamos, fizemos trabalhos, conseguimos associar as lições de matemática e os trabalhos sobre desigualdade.

Diversidade, ou melhor, diferenças ou pessoas diferentes são encontradas em todos os lugares, mas é que nem todas são aceitas. As aulas foram criadas em minha opinião para abrir os olhos dos alunos sobre o preconceito e para tentar diminuí-lo pelo menos na escola. (7º ano C, 01.10.2007 / p15, doc13)

Infelizmente a desigualdade social no Brasil e em toda parte do mundo prevalece. Muitos não acreditam, outros acreditam mas preferem ignorar, muitos são vítimas, outros tentam mudar isso. De qualquer forma sabemos que a desigualdade social existe, pois presenciamos cenas nas quais pessoas são vítimas, ou até mesmo somos vítimas de tamanha injustiça.

Dividir a sociedade entre ricos e pobres, é algo desumano, é horrível pensarmos nisso enquanto muitos de nós reclamamos por ter uma roupa que já usou duas vezes na rua, outros reclamam por não ter quase nada para vestir, ou por que apenas só tem alguns trapos para vestir durante o

ano inteiro. Enquanto muitos de nós reclamamos por comer feijão, arroz, outros estariam muito felizes se ao menos tivesse feijão para comer.

É impressionante como as pessoas ficam presas a um mundinho, como se tudo e todos fossem perfeitos, mas não percebem que isto é só aparência e que o mundo lá fora é feito de problemas, preconceito, violência e muitas outras coisas. (8º ano A, 12.05.09 / p27, doc2)

No texto abaixo, uma aluna faz um relato de discriminação sofrida pelo irmão

Meu irmão Bruno é negro. Na escola onde ele estuda, tinha um professor em meados de fevereiro, deste mesmo ano, teve uma reunião de pais e mestres, e minha mãe Patricia, branca de olhos claros, foi até a escola para participar dessa reunião.

E esse mesmo professor, estava na porta da sala de aula, e avistou meu irmão e minha mãe entrando. Minha mãe entrou na sala e meu irmão ficou pra fora. O professor olhou para o meu irmão e disse:

- Essa é tua mãe? Tem certeza, neguinho?

Meu irmão sem responder a pergunta idiota do professor, abaixou a cabeça e foi embora.

Depois disso meu irmão não queria ir mais para a escola. Dias depois que fomos saber o que aconteceu. Minha mãe brigou com o professor e o denunciou. (9º ano, 24.03.07 / p27, doc5).

Dois textos procurando solução para as desigualdades e o racismo

Bom hoje em dia já está tudo muito mudado, mas lembrando os tempos. Antigamente os negros nem que não fosse negro, mas se fosse meio

escurinho, já era discriminado pelos brancos por causa da sua cor o negro em geral, aliás a raça negra, conseguia nada na vida e ainda eram escravizados, humilhados, renegados e tudo que uma pessoa não queria ser chamado considerado.

E eu já cheguei a ver um caso de um homem, um homem com a aparência bem simples e aparentava ser humilde e até parecia ser pobre. Só por causa disso o homem foi parado, ele estava dentro do seu carro, por que o carro era muito chique. Isso é uma das possibilidades de que o Racismo ainda circula pelo nosso país. Agora hoje em dia temos leis, temos pessoas que são contra e graças às leis e a metade do nosso governo temos como nos defender do Racismo. Sou contra o racismo e a discriminação e tudo mais o que possa ofender a nossa linda raça negra. (aluna 9º ano A, 23.03.2010 / p27, doc1).

Nos próximos dois textos os alunos tentam responder a seguinte questão:
“O que você acredita ser necessário fazer para reduzir ou acabar com as desigualdades?”

As pessoas deveriam se atualizar e ser mais confiantes, e saber por que uma pessoa comete erro e saber que por isso ela não está perdida. Por exemplo: um homem pobre, sem emprego, precisa alimentar a sua família só que sem dinheiro ele fica sem poder fazer um curso de especialização e sem esse curso não arruma emprego e apenas sobra o crime.

O homem comete o crime e é preso. Cumpre a pena decidida pelo juiz, quando sai ele está mais desatualizado e com o nome manchado por ser um ex-presidiário. As pessoas têm preconceito e não dá nenhuma chance a ele. E de novo ele tem o crime como ajuda, fazendo assim a desigualdade. Pois se esse home não tem dinheiro e não tem como dar uma vida estável e boa



Figura 34: Ilustração feita por aluno para o projeto Akins.

FINAL – PERDAS E GANHOS

5.1. Retomando um começo

Retomando todo este processo de formação, agora com o desafio de finalizar este texto, revisito alguns aspectos que apontarão a importância do Programa MIPID na construção da valorização da diversidade étnico-racial e dos estudos das Histórias da África e Afro-Brasileira, através da edificação de uma prática pedagógica que contemplates o desafio.

Foram tantos estudos e experimentações, tantos materiais descobertos, tantas possibilidades percebidas... Tudo isso possibilitado pela proposta de formação e construção do MIPID. Tentar escrever sobre este processo é acima de tudo um atrevimento, dados os desafios a serem superados, dadas as condições e limitações do pesquisador, dadas as incertezas deste sonho-objetivo-desejo.

Pude vivenciar muitas descobertas marcantes neste percurso. Porém, suas reais significâncias foram aos poucos compreendidas, assim como a importância das questões que surgiram pelo caminho e me ajudaram a abrangência daquilo que foi o MIPID.

Primeiramente, elencarei as inúmeras perspectivas de trabalho que foram apresentadas pela coleção do Núcleo de Estudos Negros, na Série Pensamento Negro em Educação, composta de oito volumes, e que foi distribuído para todas as unidades da Rede Municipal de Educação:

Volume 1 – As Ideias Racistas, os Negros e a Educação

Ideologia do Embranquecimento por Ana Célia da Silva; *Pedagogia Multirracial em Contrapartida à Ideologia do Branqueamento na Educação* por Maria José Lopes da Silva; *Vamos acertar os Passos? Referências Afro-Brasileiras para o Sistema de Ensino* por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; *Escola e Identidade Étnico-Racial* por Erisvaldo Pereira dos Santos; *O Educador e a Luta contra o Racismo* por Normando Batista Santos.

Volume 2 – Negros e Currículo

Algumas Considerações sobre o Negro e o Currículo por Yasmim Poltronieri Neves; *Samba não se Aprende na Escola* por Jeruse Romão; *Racismo, Multiculturalismo e Currículo*

Escolar por Neli Góes Ribeiro e Paulino de Jesus F. Cardoso; *A História Africana e os Elementos Básicos para o seu Ensino* por Henrique Cunha Junior; *Educação de Negros: Escola, Currículo Escolar e Currículo Vitae* por Rachel de Oliveira; *A Cultura Negra nos Currículos Escolares: Afinal, isto é possível?* por Azoilda Loretto Trindade.

Volume 3 – Os Negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural

A Influência Africana na Língua Portuguesa por Sandra Mara Aguilhera; *O Ensino de Línguas Africanas no Brasil* por Yeda Pessoa de Castro; *Sobre Biologia* por Jurema Werneck; *Negro x Biologia* por Benilda Regina B. de Brito; *A História em Questão* por Gevanilda Gomes dos Santos; *Ensino Religioso Escolar – enfoque a partir das práticas religiosas das populações afrodescendentes* por Marcos Rodrigues da Silva; *Os Afrodescendentes e as Religiões* por Frei Davi Raimundo Santos.

Volume 4 – Os Negros, Os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural II

Discriminação, Educação e Identidade por Leandro Castro Oltramari e Edelu Kawahala; *Autoestima e Educação* por Ana Maria Silva; *Brincando de Esconde-esconde: a Construção da Identidade da Criança Afrodescendente no Contexto da Educação Infantil* por Ida Mara Freire; *As artes e a Diversidade Étnico-Cultural na Escola Básica* por Maria José Lopes da Silva; *A Face Negra da Percepção Ambiental* por Rosalia de Oliveira Lemos; *Geografia, Os Negros e a Diversidade Cultural* por Sandra Mara Aguilhera ; *A Questão Racial e a Aula de Educação Física* por Amauri Mendes Pereira.

Volume 5 – Educação Popular Afro-Brasileira

Teatro, Política e Educação: A experiência histórica do Teatro Experimental do Negro (TEM) 1945 – 1968 por Ricardo G. Muller; *Há o Tema do Negro e Há a Vida do Negro: Educação Pública Popular Afro-Brasileira* por Jeruse Romão; *Escola Alternativa Ka-Naombo: Uma Experiência de Escola Alternativa para os Negros e Pobres de Curitiba* por Marcilena Garcia de Souza; *O que é Pré-Vestibular para Negros e Carentes* por Frei Davi Raimundo dos Santos; *Construindo Práticas Educativas: A Experiência dos Agentes de Pastoral Negros no Rio*

Grande do Sul por Vera Regina Santos Triunpho e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva;
Educação Afro-Popular: Um aprendizado sem fim por Nilma Bentes.

Volume 6 – Os Negros e a Escola Brasileira

Pesquisa Educacionais em Temas de Interesse dos Afrodescendentes por Henrique Cunha Junior; *Negros do Trilho e as Perspectivas Educacionais* por Rosa Maria Barros Ribeiro; *Identificando o Racismo, o Preconceito e a Discriminação Racial na Escola* por Eliane dos Santos Cavalleiro; *Os Estereótipos Racistas e Sexistas no Imaginário de Educadores Infantis: suas implicações no cotidiano escolar* por Vera Lúcia Neri da Silva; *Refletindo a Construção do Autoconceito e da Autoestima pela Criança Negra* por Eliete Aparecida de Godoy; *Rompendo com o Silêncio da História sobre o Negro na Escola* por Maria Telvira da Conceição; *Afrodescendência e Educação: Cultura, Identidade e as Perspectivas do Aluno Afrodescendente com a Escola Pública* por Delma Silva; *Grucon: Ação Pedagógica Valandi ou Chilingu?* por Maria Aparecida Matos

Volume 7 – Negros Territórios e Educação

O Espaço Remarcado por Elisa Larkin Nascimento; *Educação, Gênero e Etnia em Território Negro* por Ilma Fátima de Jesus; *O Movimento do RAP em Florianópolis é só da ponte pra lá* por Angela Maria de Souza; *Dimensões e Sobrevivências do Pensamento em Educação em Territórios Africanos e Afro-brasileiros* por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; *A Escola como Instrumento de Resgate da Cidadania* por José Antônio Novaes da Silva; *Relações Raciais e Educação: Recolocando o Problema* por Iolanda de Oliveira; *A Escola como Espaço de Reflexões/ Atuação no Campo das Relações Étnico-Raciais* por Regina Pahim Pinto; *Os Educadores e as Relações Inter Étnicas na escola* por Irene Sales de Souza; *Mobilidade Social e Identidade Racial: o Negro na Perspectiva do Ensino Superior* por Dilmar Luiz Lopes e Vitalino Cesca.

Volume 8 – Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular

Discutindo as Relações Raciais na Estrutura Escolar e Construindo uma Pedagogia Multirracial e Popular por Joana Célio dos Passos; *A Construção dos Conceitos de Raça,*

Racismo e a Discriminação Racial nas Relações Sociais por João Carlos Nogueira; *Repertórios Culturais de Base Africana, Identidades Afrodescendentes e Educação em Sergipe* por Maria Batista Lima e Henrique Cunha Junior; *Cabelo e Cor da pele: Uma Dupla Inseparável* por Nilma Lino Gomes; *Raça, Etnia e Classe: Reflexões sobre uma Infância Trabalhadora* por Georgina Helena Lima Nune; *Aspectos das Experiências Cotidianas dos Afro-brasileiros em Florianópolis (1930-1940)* por Maria das Graças Maria.

Apenas esta coleção já fornece uma quantidade enorme de material para que se possa compor uma prática cotidiana de abordagem dos os inúmeros aspectos apontados por estudiosos e pesquisadores sobre das relações étnico-raciais. Ao entrar em contato com mais este material, e a preocupação específica com o repertório na escola, foram surgindo as dificuldades e possibilidades para cada tema.

5.2. Mas era preciso pensar então na escola como um todo

Foi com esta preocupação que encontrei em James A. Banks (2006), quando propôs “uma reforma das escolas para implementar a igualdade para os diferentes grupos raciais étnicos”, a potencialidade de pensar uma estruturação possível para a escola e diretamente ligada a tudo que vinha sendo gestado e possibilitado no MIPID.

A compreensão buscada seria mais como uma forma de viabilizar este processo de trabalho com a diversidade e a inclusão radical dos diversos grupos que compõem a escola e a sociedade. Desta forma, Banks aponta dimensões da educação multicultural:

Integração de Conteúdos – A integração de Conteúdo descreve em que extensão os professores usam exemplos e conteúdos de uma variedade de culturas em suas aulas.

Construção de Conhecimento – Professores ajudam alunos a entender, investigar e determinar como pressuposições culturais implícitas, referências, perspectivas e preconceitos dentro de uma disciplina, influencia o modo no qual o conhecimento é nela construído.

Redução de Preconceito – O foco nessa dimensão é nas características das atitudes raciais dos estudantes e como podem ser modificadas por métodos e materiais.

Viabilização da Cultura Escolar – As práticas de agrupar e rotular a participação em esportes, a desproporção na inclusão acadêmica e a interação do pessoal escolar com os alunos, por linhas étnicas e raciais, são examinadas para criar uma cultura escolar que inclua estudantes de diferentes grupos raciais, étnicos e sexuais. (BANKS, Caderno PENESB nº 6, 2006, p. 24)

Assim, o autor aponta algumas questões a serem consideradas a partir da perspectiva que estávamos trabalhando e construindo com o MIPID. Contudo, ainda representava um desafio pensar em coisas tão amplas, sem saber de maneira clara como possibilitar sua execução. Tínhamos algumas experiências, mas não uma sistematização em torno do *como fazer*. Entretanto, os exemplos bem sucedidos nos diziam que era possível.

Mas como o MIPID havia ampliado para todos os professores este processo de construção de uma nova prática pedagógica era preciso saber, ou buscar saber, como esta prática poderia ser efetivada a longo prazo. Neste sentido, e por se tratar de uma política educacional que tinha à frente uma Secretaria de Educação preocupada com o trabalho e com a valorização da prática educacional, a busca por ampliar a concepção do professor pesquisador tinha uma forte representação dentro de todo esse processo.

Desde a concepção do Grupo de Trabalho (GT), do curso *Educar Para a Igualdade Racial* e da organização do trabalho dos Educadores Étnicos, todo o processo consolidava-se como um forte potencial da teoria a ser aplicada na prática. O professor passou a ser valorizado e pensado com protagonista deste processo de mudança e de construção.

5.3. Credibilidade e Confiança

Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-la a partir de uma reflexão crítica, para que esse futuro possa vir a ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino. (Rui Canário, 2006, p. 7)

Atualmente estou trabalhando na EMEF Júlio de Mesquita Filho, e temos vivido um desafio sobre a questão confiança numa proposta apresentada. Foi firmado um acordo com os professores nesta escola, cuja especificidade é trabalhar com alunos surdos, de que cada classe possuiria 25 alunos no máximo. Com o desrespeito ao acordo, por parte dos responsáveis por essa estruturação, fica evidente o descontentamento dos professores e isso, de certa forma, inviabiliza o pleno exercício da função desses profissionais.

Esta observação serve como argumento da importância que o curso *Educar para Igualdade Racial* teve no processo de implementação do MIPID. Afinal, nós que vivemos o dia-a-dia da

escola apenas aderimos a novas propostas que, de certa forma, apresentem o mínimo de credibilidade. As estruturas viabilizadas pela Secretaria Municipal de Educação, bem como o CEERT, fizeram desta experiência uma possibilidade real e eficaz de construção de novas práticas. Dentre os inúmeros suportes disponibilizados, tivemos um curso de dança afro e a produção concomitante do vídeo *Vista Minha Pele*, que foi utilizado, em seguida, nos cursos e nas formações realizadas na escola.

A estrutura e o investimento feito para a realização do curso e da institucionalização do programa apontavam para uma credibilidade da proposta apresentada, ainda mais ao sabermos que a população negra não disporia desta estrutura não fosse o apoio político a que se vinculava no momento. Portanto, é possível perceber que o fato de ter sido feito um investimento sério com a temática, tornou significativo o resultado do programa no sentido de transformar-se em indicador de uma ação política afirmativa que garantisse a discussão racial.

O MIPID e todas as questões por ele propostas garantiram que esta discussão não permanecesse apenas nos espaços das “senzalas”. A verdade é que esse processo pode experimentar a discussão racial nas entranhas da “Casa Grande”, algo talvez nunca antes imaginado por muitos que, de certa forma, dirigiram-se ao curso com indagações e inseguranças.

5.4. Pioneirismo em agonia

*Podemos sorrir, nada mais nos impede
Não dá pra fugir dessa coisa de pele. (Jorge Aragão)*

Quando este pesquisador e a orientadora da dissertação de mestrado, a professora Corinta, reunimo-nos a fim de analisarmos alguns aspectos deste trabalho, constatamos que nas entrevistas realizadas com os educadores étnicos existem alguns indícios de um período bem-sucedido do programa. Por horas conversamos sobre esta proposta que teve, dentre outras construções, o reconhecimento da iniciativa pela UNICEF, impacto e repercussão em toda a Rede Municipal de Educação e diversas experiências vitoriosas num breve período de tempo, e que de repente foi descontinuado.

É imprescindível que algumas questões sejam levantadas ainda que não tenhamos fôlego para a análise neste momento. Há fortes indícios de que o fracasso ou esvaziamento do programa

tem esbarrado no que os pesquisadores das relações raciais chamam de racismo institucional. Fica evidente, nos depoimentos dos educadores envolvidos, a necessidade de uma formação política para lidar com esta estância muitas vezes mais cruel em relação às questões raciais que a própria estrutura educacional, ainda que esta não possa ser isentada das ações discriminatórias.

A questão aqui colocada é o pensar sobre o racismo institucionalizado, que ignora mais uma vez as demandas dos movimentos sociais e as suas conquistas, e que ao invés de legitimá-las, faz questão de utilizar dos mesmos argumentos históricos para esvaziar um programa com fôlego e condições de gerar um processo de mudança necessária e significativa para a educação dos alunos negros e brancos, simplesmente porque num primeiro momento demonstrou força suficiente para a transformação substancial das relações pedagógicas naturalizadas no Brasil.

Dada a percepção do impacto e do reconhecimento político de suas ações, conforme ainda é relatado pelas coordenadoras do programa Sueli e Luci, e da grande utilização deste programa como referência para a construção de novas no Brasil, o desafio posto é que, junto à construção de pedagogias étnicas, não sejamos ingênuos no que se refere às relações estabelecidas de racismo nas instituições brasileiras e, ainda que tenhamos ações de efeito, é preciso pensar em estratégias de superação das relações institucionais discriminatórias que perpassam as nossas estruturas.

Acredito que agora, com o surgimento de novos programas de formação de professores aptos a lidar com as questões das relações étnico-raciais, seja necessária a responsabilização dos gestores que ajam pela inviabilização de ações ou pela eliminação das bem-sucedidas, e também daqueles que ajam pelo *silenciamento* da discussão.

Faz-se necessário, portanto, que todos aqueles que tratem desta temática, ainda que professores em ações de sala de aula, tenham por obrigação representar a população e cobrar daqueles que por ela foram eleitos, a fim de garantirem que os programas que venham enriquecer as nossas relações em sociedade não sejam eliminados ou transformados em ações pontuais e folclóricas.

5.5. O que tenho a dizer

Escrever e dar aulas. Produzir conhecimento e compartilhá-lo. Por que transmitir normas e proclamar saídas já prontas, em vez de forjar e construir uma linguagem viva? (Sônia Kramer)

O que tenho a dizer sobre questão racial e Educação no Brasil? E no mundo? E como é possível que se deixe a escola tão distante desta discussão? Em pouco mais de cinco minutos de conversa com o Prof. Wanderlei Geraldí, além das inúmeras horas, dias, meses e anos de discussão com a Prof.^a Corinta Geraldí, pude perceber que, ao me apropriar da escrita como ferramenta de difusão de conhecimento, eu seria capaz de melhor descrever esta experiência e ajudar a eliminar o silêncio e o mal estar gerados nas discussões que, desde o ano de 2003, passaram a fazer parte do meu cotidiano educacional.

Durante muito tempo, a ideia da ausência de racismo no Brasil foi a minha primeira interpretação do tema. Entretanto, algumas lacunas desse discurso tornaram-se evidentes à medida que comecei a encarar a questão por outro ângulo. Eu sentia que faltava algo, que somente outra abordagem poderia realmente dizer o que eu percebia neste universo, bem como a maneira que eu o percebia. Era certo que este algo não estava nos livros didáticos até então conhecidos.

Mas o que faltava que me incomodava, e confesso que, durante muitos anos, tentei encontrar maneiras de lidar com essa questão na minha prática profissional de professor. Talvez fosse uma deficiência no meu discurso que falasse de mim, do meu jeito, do meu grupo e da minha história. Por esta razão, quando surgiu a proposta do curso *Educar para a Igualdade Racial*, ainda que relutante, resolvi aceitar o convite da professora Sueli e verificar o que viria a ser um curso como este.

Apesar de me deparar, naquele momento, com uma temática que incomodava, eu não via formas reais de lidar satisfatoriamente com suas questões, e tendia a pensar que ninguém pudesse ter uma solução para elas. Assim, o silêncio era minha única forma de encarar a questão racial, talvez por eu não ter no momento a percepção global de todos estes questionamentos, uma amplitude maior de suas dimensões. Depois de alguma resistência, resolvi apostar no curso.

Um dos meus maiores dilemas sempre havia sido sobre a militância. Qual seria o real papel da militância neste processo? Foi a partir do curso *Educar para a Igualdade Racial* que compreendi a força do pensamento e das propostas dos movimentos negros no combate ao

racismo e na luta por uma educação que respeite a diversidade e valorize a cultura negra. Questões como estas, é verdade, são muito intrigantes. Entretanto, ao dialogarmos com um grupo que conhece a discussão e estuda maneiras de trabalhar a temática, alguns aspectos tornam-se tão óbvios, tão simples, que chegamos inclusive a nos perguntar onde estaria nosso senso crítico durante tantos anos de experiência profissional.

Mas, ao mesmo tempo, é tão forte e contundente a imposição do silêncio, do mal estar, do distanciamento causado pela temática, que nos questionamos: O que fazer? De que lado ficar? Qual o melhor caminho a percorrer? Entretanto, uma vez percebida e compreendida a relevância da discussão, tornamo-nos aptos a pensar ações que nos possibilitem, e a outros também, condições de iniciar um trabalho com a temática.

Ações que possibilitem a construção de novas referências para proporcionar aos alunos e professores outros olhares e fazeres sobre a história africana e sobre os diversos aspectos que norteiam a temática étnico-racial. O fato é que a complexidade do tema e essa força bipolar entre silêncio e necessidade nos incomodam cotidianamente a ponto de passarmos a procurar formas tratar a discussão na prática pedagógica.

Creio, portanto, que o que melhor aprendemos num curso de educação para igualdade racial é a nos revermos e também revermos toda a nossa relação com estas questões. Afinal, é inevitável que percebamos as contradições do nosso sistema de ensino e o que é preciso mudar para que tenhamos de fato uma educação de valorização do ser humano em suas diversas dimensões.

Percebo hoje que talvez haja um início, uma situação que desperte para o trabalho e a discussão étnica. Mas não vejo um fim, e este pode ser um dos fatores de distanciamento da temática. Afinal, revisitar cotidianamente uma prática racista e instituir ações de respeito à diversidade, não é algo se faz da noite para o dia, muito menos se não houver comprometimento.

5.6. Algo de novo no olhar

*Eu acho que nesse período então eu engravidou. Tô grávida, feliz da vida.
Assim... Pra mim foi uma experiência riquíssima, foi um período muito
rico pessoalmente, então eu vejo assim.
(Lucinéia Micaela Crispim)*

Sim. Brilhava muito ouvir falar de África daquele jeito. Ver os negros de outros lugares. Pensar-se negro para além da escravidão, para além da subserviência, para além dos estereótipos. Ainda que não nos enquadrássemos em muitas coisas que nos falavam na escola, ainda que não nos identificássemos com a escravidão, o MIPID trouxe a possibilidade de dizer da pobreza e da riqueza do continente africano, da inteligência do negro e da filosofia, da arte e da ciência produzidas na África e trazidas para o Brasil.

E tudo aquilo encantava os professores. Pensávamos como e por qual razão esta história nos é negada, distorcida e negligenciada há tanto tempo. E quantas vezes o negro no Brasil foi exposto ao estereótipo do Saci-Pererê, a uma vida escolar à mercê de conceitos já instituídos de forma errônea e discriminatória. Por que não permitir às crianças negras conhecerem outros horizontes humanos possíveis? O que poderia ser mais afirmativo do que conhecer sua história e sabê-la em curso, em movimento, e não presa a um passado de escravidão e impossibilidades?

Tudo isso foi percebido por aqueles que estiveram no curso *Educar para Igualdade Racial*, oferecido pelo CEERT em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

Novos horizontes de possibilidades para a própria vida. Não é à toa que, quando apresentei este projeto em uma das disciplinas do curso, uma colega me disse ser este um projeto de vida. De fato, o que ficou evidente desde o começo com os estudos do MIPID era que estávamos diante de uma formação que ampliava os horizontes de ser negro, de ser cidadão no Brasil e no mundo para além de limites antes imaginados.

5.7. Mas afinal o que se perde?

Enquanto eu buscava argumentos e teorias para apresentar os propósitos da educação das relações étnico-raciais, recebi um e-mail da colega do GT, Glória Cunha. No e-mail, ela encaminhou uma notícia do dia 29 de janeiro de 2012, cuja manchete dizia: “Governo Alckmin é condenado por racismo: Indenização será de R\$54 mil à família que se sentiu atingida”.

Esta entrevista torna explícita, de alguma maneira, a responsabilidade do Estado no combate ao racismo e suas formas de representação.

Acredito que o MIPID trouxe a participação dos professores como uma potencialidade a fim de pensarem as ações na escola em relação a essa gama de proposições que as relações étnico-raciais exigem que sejam enfrentadas. A busca por consolidar no ambiente escolar um

trabalho efetivo de valorização da diversidade étnica enfatiza o ganho necessário e imprescindível para a educação brasileira.

Portanto, mais do que indenizações e manchetes do tipo, o que o MIPID aponta como ganho através da formação e do trabalho dos educadores étnicos é a permanente problematização de tais aspectos no ambiente escolar e social da criança, do adolescente e do adulto, seja ele professor ou aluno.

Perde-se fundamentalmente quando nós, professores e responsáveis pela educação das relações étnico-raciais, permitimos que esta problemática se manifeste apenas no noticiário policial, quando o que deveria ocorrer é a divulgação das ações que fortalecem o trabalho pedagógico como possibilidade de uma busca por soluções para a valorização da diversidade étnica de forma efetiva no cotidiano escolar, com menos distância entre a ação e o discurso.

O que deveria ser manchete é um incômodo gerado pela falta de ação do Estado na construção de uma política de formação de professores que satisfaçam as necessidades de uma educação verdadeira e justa.

5.8. Conclusão

Se pensarmos desde a construção do GT até a realização dos projetos que apresento no decorrer deste processo de formação, o trabalho realizado no MIPID é, em tese, a consolidação de um trabalho de formação de professores voltado para a efetivação desta perspectiva. O que aconteceu no MIPID durante a sua elaboração e efetivação expressa a forma de viabilizar uma política de formação em que os professores são os protagonistas do processo. E a formação do professor é relevante no sentido de buscar a transformação da sua prática educativa e, conseqüentemente, contribuir para a transformação da sociedade. A construção do MIPID pode ser compreendida como uma busca para aliar prática e teoria da pesquisa.

Nada foi tão por acaso, a surpresa reside no fato de que nós, professores, não estávamos acostumados, e nem sequer imaginávamos, ser possível tamanha mudança de concepção metodológica. Afinal, vínhamos de uma tradição de hierarquias muito duras e bem determinadas, em que a cada um dos profissionais, em sua devida escala, caberia realizar a sua tarefa. No caso do professor, a tradição era o uso do livro didático e o cumprimento das determinações dos Orientadores Pedagógicos e dos Diretores da escola. Como cabia ao livro didático dizer o que

deveria ser trabalhado em cada série e idade, não nos restava o direito e nem a autonomia de pensar o nosso próprio fazer pedagógico. A determinação do cumpra-se era o que definia a nossa formação.

Com a política adotada na gestão do Partido dos Trabalhadores nos anos de 2001 a 2004, os professores passaram a ter maior possibilidade de pensarem suas práticas e de construir suas aulas. Num primeiro momento isso causou estranhamento, faltavam bases para pensar a ação, algo que ficou evidente com o MIPID.

Mas, como era parte de uma proposta política, e como já se tinha a ser alcançado um horizonte que foi fruto de muito estudo e produção de um programa específico para esta prática, apenas seria necessário um tempo maior para que esta construção viesse à tona em toda a rede. O fato é que esta autonomia, de certa forma, amedrontou-nos. Afinal, precisávamos pensar a nossa própria prática, o que não era comum, muito menos simples.

Eu tinha quase quinze anos de magistério quando resolvi me dedicar ao MIPID e às questões raciais. Repensar a prática não é apenas imaginação. Neste processo de pesquisa, pressupõe-se a construção de caminhos viáveis para os possíveis problemas que irão emergir, exige-se do professor uma capacidade de superação cotidiana e traz à tona as fragilidades do nosso processo de formação. Nada era tão simples.

Nada foi simples ou é fácil. Agora, chegando à conclusão desta Dissertação de Mestrado, ficam evidentes as demandas que este processo exigiu e ainda exige de mim como professor e ser humano.

Ao analisar o primeiro exemplar da pesquisa que entreguei para a qualificação, nada se compara ao crescimento que foi possibilitado e os obstáculos que foram vencidos. Vejo o quanto pude utilizar-me destas orientações e percursos para uma proposta eficaz de trabalho com os alunos. Acredito que quanto mais cedo este processo possa começar, mais cedo as pessoas adquirirão autonomia a fim de assumirem compromissos com sua formação e a dos seus alunos.

Todo este processo, iniciado em 2001 e estendido à realização desta pesquisa, representa um exercício da autonomia, de autoestima, de apropriação e utilização da escrita como ferramenta inclusive política. Um exercício de possibilidades de diálogo com as mais diferentes formas de expressão humana, de maior engajamento político-partidário e político-social, de solidariedade, de descoberta de novas potencialidades, de ampliação das capacidades criativas e

do desafio da transformação social necessária à melhoria da qualidade de vida para todos. Enfim, **são habilidades, atitudes, aprendizados arduamente conquistados no processo de minha formação como professor pesquisador.**

Chegando ao final, ou a um novo começo, é possível perceber o quão enriquecedora foi aquela proposta formativa. Senti e ainda sinto na prática todo este processo, todas estas transformações, todas estas necessidades, todas estas potencialidades. Perder a base naquele momento inicial, tendo em vista a proposta pedagógica e política que se apresentavam, só veio acrescentar em minha vida profissional, familiar e social.

Pesquisar na ação e fazer da profissão de professor um alicerce para a transformação social é, com certeza, extremamente necessário para que consigamos avançar no sentido de uma educação mais humana e libertadora.

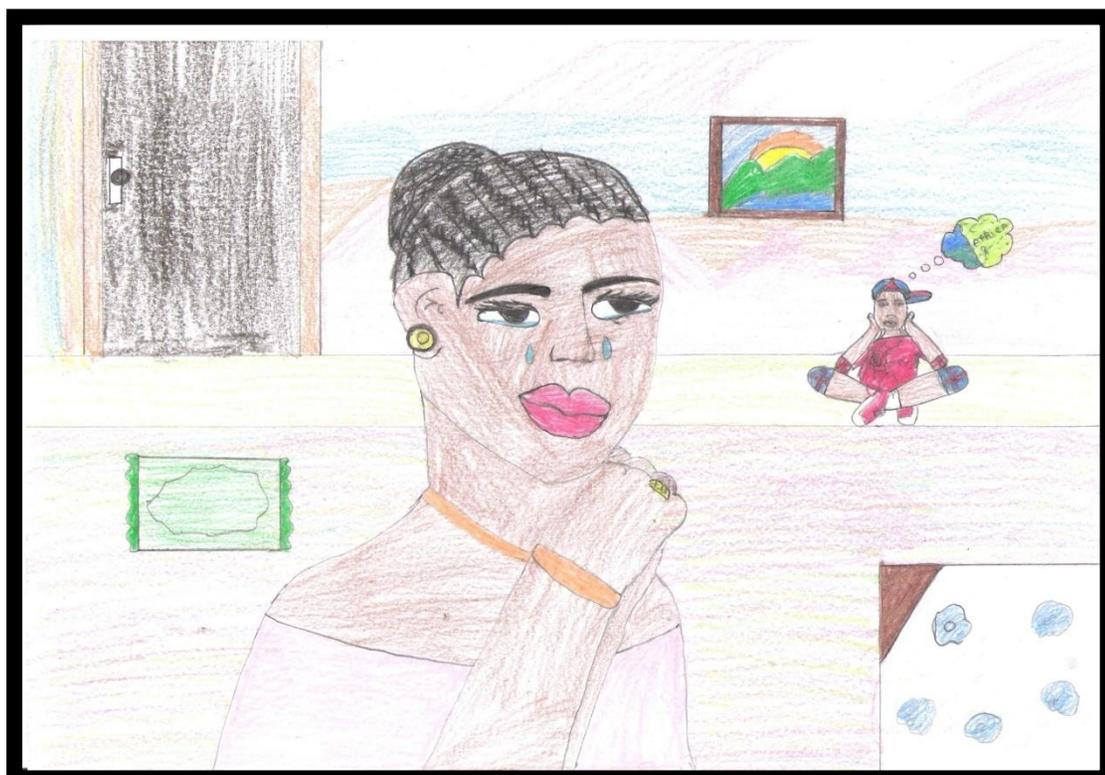


Figura 35: Ilustração feita por aluno para o Projeto Akins.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A África Antiga. Coordenador do volume G. Mokthar; (trad. Carlos Henrique Davidoff... et al.)- São Paulo: Ática: (Paris): UNESCO, 1983).

ACHEBE, Chinua. **O mundo se despedaça:** romance. Trad. Vera Queiroz da Costa e Silva. – São Paulo: Ática, 1983.

AGUILLERA, Sandra Mara. **A influência africana na língua portuguesa.** In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse e SILVEIRA, Sônia Maria (orgs.). *Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural.* Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros (NEN), (3): 15-29, 1998.

ALMADA, Sandra. **Damas negras.** Rio de Janeiro: Editora Mauad, 1995.

ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a Galinha D'Angola.** Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica e Pallas Editora, 2000.

ALMEIDA, Ivanete Belluci de. **Mulheres:** perfis retratados. Campinas, SP: Komedi, 2010.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação Projetos Tecnologia e Conhecimento.** 1ª Ed. – São Paulo: PROEM, 2001.

ALVES, castro. **Espumas Flutuantes.** – Rio de Janeiro: Record, 1998.

ALVES, Castro. **Poesias completas.** 18ª Ed. – Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

AMARAL, Rita. **Educar para a igualdade ou para a diversidade?** – a socialização e valorização da negritude em famílias de negros. In: Os Urbanitas - Antropologia Urbana Web Site, (disponível: <http://www.aguaforte.com/antropologia/educarparaque.html>).

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa**: conforme as disposições do autor. -1ª Ed., 3ª impr. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2007.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Moça deitada na grama**. – Rio de Janeiro: Record, 1987.

ANTONIO, Carlindo Fausto. **Cadernos Negros**: esboço de análise / Carlindo Fausto Antonio. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

ANTONIO, Carlindo Fausto. **Carnaval, identidade étnico-cultural e educação não formal**. Campinas, SP. :[s/n], 1997.

AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. Coord. – São Paulo: Summus, 1998.

ARAÚJO, Joelzito Almeida de. **A Negação do Brasil**: Identidade Racial e Estereótipo sobre o Negro na História da Telenovela Brasileira. ECA/USP. São Paulo, 1999. 257p.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AZEVEDO, Elciene. **Orfeu de carapinha**: a trajetória de Luiz Gama na imperial cidade de

AZEVEDO, Solange. **Doce princesa negra**. Ilustrações Carlos Jorge Nunes. – Rio de Janeiro.

BÂ. Amadou Hampâté. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas. 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud & Yara F. Vieira, 11a ed., São Paulo: Ed. Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **O autor e a personagem na atividade estética.** In: **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2003, pp. 1-90.

BAKHTIN, Mikhail. **O autor e a personagem na atividade estética.** In: **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2003, pp. 1-90.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. **Enfrentando preconceitos.** Um estudo da escola como estratégia de superação de desigualdades. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.p. 250. (Coleção Tempo & Memória, 4)

BARBOSA, Márcio: **Frente Negra Brasileira:** depoimentos-entrevistas e textos: org. Quilombhoje. São Paulo, 1998.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas:** A Infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BATISTA, Abraão. **Literatura de Cordel:** Volume II - Antologia. São Paulo. Global editora e distribuidora, 1976.

BECKER, Ernest. **A negação da morte.** Trad. Luiz Carlos do Nascimento Silva. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza.** In: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1987, pp. 114-119.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. In: Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e historia da cultura. Obras escolhidas. Vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1987, pp. 114-119.

BENJAMIN, Walter. **Infância em Berlin por volta de 1900**. In: Rua de mão única. Obras escolhidas, v. II. Trad. Rubens R. Torres Filho e Jose Carlos M. Barbosa. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 71-142.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. In Os Pensadores, São Paulo: Abril, 1980.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. Magia e técnica Arte e política. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, Pref. Jeanne-Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**. Rua de mão única. Infância em Berlim por volta de 1900. Imagens do pensamento. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho & José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III**. Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. Trad. José Carlos Martins Barbosa & Hemerson Alves Batista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BENTO, Maria Aparecida S. **Resgatando a Minha Bisavó**: discriminação racial no trabalho e resistência na voz dos trabalhadores negros. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branquitude – o lado oculto do discurso sobre o negro**. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2002, p. 147-162.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco**: discutindo as relações raciais. São Paulo: Ática, 1998.

BENTO, Maria Aparecida. **Institucionalização da luta anti-racismo e branquitude**. In: HERINGER, Rosana (Org.). *A cor da desigualdade: desigualdades raciais no mercado de trabalho e ação afirmativa no Brasil*. Rio de Janeiro: IERÊ: Núcleo da Cor, LPS, ICSC, *Universidade Federal do Rio de Janeiro*, 1999, p. 11- 30.

BERND, Zilá. **Racismo e anti-racismo**. – São Paulo: Moderna, 1994.

BLOCH, Pedro. **Dito, o negrinho da flauta**. São Paulo: Ed. Moderna, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Somos as águas puras**. – Campinas, SP: Papyrus, 1994.

BRASIL. Lei 10.678 de 23 de maio de 2003. Cria a Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de maio de 2003.

BRASIL. Lei n.10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de janeiro 2003.

BRASIL. Lei nº 9394, de 1996, art.26, Parágrafo 4, Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional que estabelece que o ensino da História do Brasil levará em conta a contribuição das culturas de matrizes indígena, africana e europeia.

BRAZ, Julio Emílio. **Felicidade Não Tem Cor**. São Paulo: Moderna, 1994. 5

BRAZ, Julio Emilio. **Lendas Negras**. – São Paulo: FTD, 2001.

BRAZ, Julio Emílio. **Na selva do asfalto**. – São Paulo: Moderna, 1994.

BRAZ, Julio Emilio. **Pretinha, eu?**. São Paulo: Scipione, 1997.

BUENO, Eduardo. **Náufragos, traficantes e degradados: as primeiras expedições ao Brasil, 1500-1531.** – Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

CADERNOS DE RESUMOS E PROGRAMAÇÃO DO CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL(17.: 2009: Campinas, SP)/Associação Brasileira de Leitura; Comissão org. Norma Sandra de Almeida Ferreira.{et. AL.]. Campinas, SP: Unicamp/FE; ALB, 2009.

CADERNOS NEGROS, volume 27: poemas afro-brasileiros. Esmeralda Ribeiro, Marcio Barbosa(org.) – São Paulo: Quilombhoje, 2004.

CADERNOS NEGROS, volume 28: contos afro-brasileiros. Esmeralda Ribeiro e Marcio Barbosa (org.) – São Paulo: Quilombhoje, 2005.

CADERNOS PENESB – Periódicos do Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira – FEUFF, nº7. Niterói: Rio de Janeiro – Quartet/EDUFF, 2006.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. **Cotidiano escolar** – emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

CAMARGO, Oswaldo. **Os condenados da Terra.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

CAMARGO, Oswaldo. **Os condenados da Terra.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

CAMPINAS-SP. Secretária de Educação do Município de Campinas. DOCUMENTO GUIA PARA O V CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

CAMPINAS-SP. SME/FUMEC. Resolução nº 03/2004. Institui diretrizes para a criação do Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade, na Rede Municipal de Ensino de Campinas. **Diário Oficial do Município**, 04 de fevereiro de 2004.

CAMPOS JUNIOR, João. **A criança negra na escola**: um estudo sobre o que a menina negra e sobre a cultura negra e sua própria identidade e condição humana. – São Paulo, 1998, 96p.

CAMPOS, Andreino. **Do quilombo à favela**: a produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro. – Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2005.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006. 160p.

CANEN, Ana. **Relações raciais e currículo**: reflexões a partir do multiculturalismo. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). *Relações raciais e educação*: a produção de saberes e práticas pedagógicas. Niterói, RJ: EdUFF, 2001. (Cadernos PENESB, nº 3), p. 63-77.

CARNEIRO, Edson. **Antologia do negro brasileiro**: de Joaquim Nabuco a Jorge Amado, os textos mais significativos sobre a presença do negro em nosso país. – Rio de Janeiro: Agir, 2005. 512p.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e Anti-Racismo na Educação** – repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Os estereótipos racistas e sexistas no imaginário de educadores infantis: suas implicações no cotidiano escolar**. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO,

Jeruse e SILVEIRA, Sônia Maria (orgs.). *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros (NEN), (6): 61-71, 1999 (Série Pensamento Negro em Educação).

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Trad. Ephraim F. Alves e Lúcia Endich Orth. 8ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHAMADA À AÇÃO: **Combatendo o fracasso escolar no Nordeste**. Programa e Operacionalização de Políticas Educacionais. 2ª edição. Brasília: Projeto Nordeste/Banco Mundial/UNICEF, 1997.

CHIAVENATTO, Julio. *Doce Manuela*. – 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 2003.

Contos Africanos dos países de língua portuguesa. Albertino Bragança et. al.; Rita Chaves; org. – 1ª Ed. – São Paulo: Ática, 2009.

CORALINA, Cora. **Meu livro de cordel**. – 17 ed. – São Paulo: Gaudi Editora, 2008.

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CRUZ, Manoel de Almeida. **A pedagogia interétnica na Escola Criativa Olodum e na rede municipal de ensino**. In: GBÀLÀ, Aracajú: Saci, 1996.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **A História Africana e os elementos básicos para o seu ensino**. In: Ivan C. Lima e Jeruse Romão (org.). *Negro e Currículo*. Florianópolis: NEN, (2), 1997 (Série pensamento Negro em Educação).

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Textos para o movimento negro**. 1ª Ed. São Paulo: EDICON, 1992.

CUNHA, Sílvio Humberto Passos. **As relações econômicas Brasil-Angola 1975-1988**: (um estudo de caso sobre as relações sul-sul). Dissertação de Mestrado apresentada na UFBA. Salvador, il., tab. 248p., 1991.

CURRÍCULOS: Debates contemporâneos. Org. Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. – 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

CUTI. **Consciência Negra do Brasil:** os principais livros. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Uma história concisa da matemática no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

D'ELIA FILHO, Orlando Zaccone. **Acionistas do nada:** quem são os traficantes de droga. – Rio de Janeiro: Revan, 2007.

DANTAS, Beatriz Góis. **Vovó nagô, Papai branco:** usos e abusos da África no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DIAS, Lucimar Rosa. No fio do horizonte: educadoras da primeira e o combate ao racismo. Tese (Doutorado no Programa de Pós - Graduação em educação. Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

DICKENS, Charles. **Tempos Difíceis.** São Paulo: Clube do Livro, 1969.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Org. Michael Schroter; Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ELLIOT, John. **Recolocando a Pesquisa-ação em seu Lugar e Próprio**. In: Geraldi, Corinta M. et all (Orgs). *Cartografias do Trabalho Docente: Professor (a)- Pesquisador (a)*. Campinas, SP: ALB, 1998.

ELLIOT, John. **Recolocando a Pesquisa-ação em seu Lugar e Próprio**. In: Geraldi, Corinta M. et all (Orgs). *Cartografias do Trabalho Docente: Professor (a)- Pesquisador (a)*. Campinas, SP: ALB, 1998.

Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente, 2002.

Estratégias e Políticas de Combate a Discriminação Racial. Org. Kabengele Munanga. – São Paulo: Editora a Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

EVTUCHENKO, Eugênio. **Autobiografia Precoce**. Tradução: Yedda Boechat. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 2ª edição. 1987.

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. 2a ed., Trad. por Francisco S. de Alencar Barbosa, São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1989.

FANON, Frantz. **Os Condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: FATOR, 1983.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989. 111p. (Coleção Polêmicas do Nosso Século, 33).

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. **Repensando o Sincretismo**: Estudos sobre a Casa das Minas. Prefácio: Reginaldo Prandi. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; São Luis: FAPEMA, 1995.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Racismo Cordial**. São Paulo, jun, 1985. Caderno Especial Disponível em < <http://almanaque.folha.uol.com.br/#>>.

FÓRUM BRASIL-ÁFRICA: **Política, Cooperação e Comércio**. Orgs. Pedro Pinto Coelho e José Flávio Sombra Saraiva. – Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais (IBRI), 2004. 308p.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir, história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1977. FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

FRANÇA, Jean Marcel Carvalho. **Imagens do negro na literatura brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

FREIRE, Ana (org.). **A Pedagogia dos sonhos possíveis**. UNESP: São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. Cortez Editora: São Paulo, 1992.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca de Oliveira. 5ª Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido, 11 a.ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido, 11 a.ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. – Porto Alegre: L&PM, 2006.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007. 193p.

GERALDI, Corinta M. G. “**Currículo em ação**: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica” in Revista Pro-posições, v. 5, n. 3 (15). Campinas/SP...

GERALDI, Corinta M. G. “**Currículo em ação**: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica” in Revista Pro-posições, v. 5, n. 3 (15). Campinas/SP...

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. **A produção do ensino e pesquisa na educação: Estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia - FE/UNICAMP**. Tese de Doutorado. FE/UNICAMP, Campinas, 1993.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. **A produção do ensino e pesquisa na educação: Estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia - FE/UNICAMP**. Tese de Doutorado. FE/UNICAMP, Campinas, 1993.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. **A produção do ensino e pesquisa na educação: Estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia - FE/UNICAMP**. Tese de Doutorado. FE/UNICAMP, Campinas, 1993.

GERALDI, João Wanderlei. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. 208p.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. Aveiro (PT): Ed. Universidade de Aveiro, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens** – Estudos Bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 176p.

GOMES, Nilma Lino. **A Mulher negra que vi de perto**. Professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. – 3ª Ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O escrito, o dito e o feito: educação e partidos políticos, - Campinas, SP: Papyrus, 994.

Guilherme Prado e Rosauro Soligo (orgs.). **Porque Escrever é Fazer História**, UNICAMP, Campinas/ S. Paulo, 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. – São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

HENRIQUES, Ricardo (org.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África em Sala de Aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro. 2005.

HOHLFELDT, Antônio. **A Aventura aventureira de Acanai contra a grande cobra sucuri na terra sem males**. 2ª Ed. – São Paulo: FTD, 1990.

IANNI, Octávio. **A racialização do mundo**. In: *Tempo Social*, São Paulo: Revista do Dep. de Sociologia da USP, 8(1):1-23, 1998.

JACQUARD, Albert. **Todos semelhantes, todos diferentes**. São Paulo: Augustus, 1993.

JANAINA Rocha, DOMINICH, Mirela e CASSEANO, Patrícia. **Hip Hop: A periferia grita**. São Paulo: Ed. Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário Básico de filosofia**. 4ª Ed. Atual. –Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

JESUS, Carolina M. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Edibolso, 1983.

KING, Martin Luther. **Eu Tenho um Sonho** (do inglês: **I Have a Dream**). Discurso proferido pelo ativista dos direitos civis dos afro-americanos, em março de 1963, em frente ao Memorial Lincoln, em Washington, durante a chamada "Marcha pelo emprego e pela liberdade" [http://www.portalafro.com.br/religioes/evangelicos/discursoking.htm](http://www.portalaфро.com.br/religioes/evangelicos/discursoking.htm).

KING, Martin Luther. **Um apelo à consciência**: os melhores discursos de Martin Luther king. Org. Clayborne Carson e Kris Shepard; trad. Sérgio Lopes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

KI-ZERBO, Joseph (Coord.). **História Geral da África, vol. I**. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud**: para repensar as aprendizagens. A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

LANDMANN, Jorge. **Tróia Negra**: a saga dos Palmares. – São Paulo: Mandarim, 1998.

LAPA, Jose Roberto do Amaral. **A cidade – os cantos e os antros (Campinas 1850-1900)**. São Paulo: Edusp, 1995.

LARROSA, J. (et all.). **Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

LARROSA, J. **Pedagogia profana – danças, piruetas e mascaradas**. 4a ed., trad. Alfredo Veiga - Neto, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, Heloísa Pires. **A semente que veio da África**. Editora Salamandra, 2005.

LIMA, Ivan Costa e ROMÃO, Jeruse (orgs.). **As ideias racistas, os negros e a educação**. Florianópolis: Publicação do Núcleo de Estudos Negros (NEN), (1), maio, 1997. (Série Pensamento Negro em Educação).

LIMA, Ivan Costa. **Ações educacionais em Santa Catarina**. In: **O Pensamento Negro em Educação**: expressões do Movimento Negro. São Carlos: UFSCar, 1997.

LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse e SILVEIRA, Sônia Maria (orgs.). **Educação popular afro-brasileira**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros (NEN), (5), 1999 (Série Pensamento Negro em Educação).

LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse e SILVEIRA, Sônia Maria (orgs.). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros (NEN), (6), 1999 (Série Pensamento Negro em Educação).

LIMA, Maria Emilia Caixeta. **Sentidos do trabalho – A educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LISPECTOR, Clarice. **Pequenas descobertas do mundo**. Org. Rosa Amanda Strausz. 1ª Ed. – Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

LOPES, Nei. **Bantos, Malês: identidade negra**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1992.

LOPES, Nei. **Dicionário Bantu do Brasil**: repertório etimológico de vocábulos brasileiros originários do Centro, Sul, Leste e Sudoeste Africanos. Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro/Centro Cultural José Bonifácio, Rio de Janeiro, 1997.

LOPES, Nei. **Enciclopédia da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

LOPES, Nei. **Novo Dicionário Bantu do Brasil**: contendo mais de 250 propostas epistemológicas acolhidas pelo Dicionário Hauaiis. 1ª Ed. – Rio de Janeiro. 2006, 260 p.

LOWY, Michael. **Ideologia e ciências sociais**: elementos para uma análise Marxista. – São Paulo: Cortez, 1988.

LUCINDA, Elisa. **O Semelhante**. São Paulo: Massao Oline Editor, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. – São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga (Coord.) **O professor e a pesquisa**. Campinas – SP: Papyrus, 2001.

MACEDO, Elizabeth (org.) **Currículos**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 1997.

MACIEL, Cleber da Silva. **Discriminações raciais** – negros em Campinas(1888 – 1926) 2ª Ed. Campinas: Área de publicação CMU/Unicamp, 1997. 224p. (coleção Campinianas, 1)

MANDELA, Nelson. **Conversas que tive comigo**. Tradução: Ângela Lobo de Andrade, Nivaldo Montingelli Jr., Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

MANDELA, Nelson. **Vencer é possível** – Democracia sem exclusão, globalização com soberania. Tradução: Paulo Cesar Castanheira – Rio de Janeiro: Revan, 1998.

MARTINS, Robson Luis Machado. **Os caminhos da liberdade**: abolicionistas, escravos e senhores na província do Espírito Santo (1884 – 1888). Campinas, SP: UNICAMP/CMU, 2005.)

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**: tradução: Isa Tavares. 2ª Ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MIKHAIL Baktin: **Linguagem, cultura e mídia**. Org. Ana Paula Goulart Ribeiro & Igor Sacramento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 430p.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Declaração de Durban e Plano de Ação.**

MOLLO, Suzanne. **A escola na sociedade.** Trad. Maria José Nogueira Pinto. São Paulo: Edições 70, 1969.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de. **A Travessia de Calunga Grade: três séculos de imagens sobre o negro no Brasil (1637-1899).** São Paulo: EDUSP, 2000.

MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro.** 3ª Ed. – São Paulo: Ática, 1994.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Cem anos de bibliografia sobre o negro no Brasil, vol. I** (. Brasília: Fundação Cultural Palmares/MinC, 2000.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial.** São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996. 296p.

MUNANGA, Kabengele. **A identidade negra no contexto da globalização.** In: ETHNOS BRASIL. São Paulo: NUPE – Núcleo Negro da UNESP para pesquisa e extensão. Ano 1(1): 11-20, março de 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 88p. 1988. (Série princípios, 40).

Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. [Inês Barbosa de Oliveira et AL.(orgs)]. Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil.** São Paulo: Summus, 2003.

NETO, João Cabral de Melo. **João Cabral de Melo Neto**: poesia completa e prosa. Antônio Carlos Secchin(org.). – 2ª Ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

NICOLELIS, Giselda Laporta. **Um sinal de esperança**. 2ª Ed. – São Paulo: Moderna, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Ecce Homo*: como alguém se torna o que é. Trad. Paulo César de Souza. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NORONHA, Maria Tereza. **A flor de gelo**. São Paulo: Edições Paulinas, 1976.

NUNES, Luiz Antônio Rizzatto. *Manual de monografia: como se faz uma monografia, uma dissertação, uma tese*. – 4ª Ed. – São Paulo: Saraiva, 2003.

OLIVEIRA, Ganymédes José dos Santos de. **A história do galo Marquês**. – São Paulo: Ed. Moderna, 1982.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Desigualdades raciais**: construções da infância e da juventude. Niterói: Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito**: Identidade e Interação na Sala de Aula. 2ª Ed. – Campinas, SP: Papirus, 1994.

ORAÇÕES UMBANDISTAS DE TODOS OS TEMPOS. Compilação Ernesto Santana; coordenação de Fernandes Portugal. – 4ª Ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

PACHECO, José. SOARES, José, et all. **Literatura de Cordel**: Volume I - Antologia. São Paulo. Global editora e distribuidora. 1976.

PALHA, Américo. **Os precursores da Abolição**. Prefácio: Pedro Calmon. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, 1965.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PEREIRA, Amauri Mendes. **A questão racial e a aula de educação física**. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse e SILVEIRA, Sônia Maria (orgs.). *Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural II*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros (NEN), (4): 107-13 1998. (Série Pensamento Negro em Educação).

PÉREZ, José. **Provérbios Brasileiros**. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint Ltda.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução Bruno Charles Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PESSOA, Ângelo Emilio da Silva (org.). **Conhecer Campinas numa Perspectiva Histórica**. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

PESSOA, Ângelo Emilio da Silva (org.). **Conhecer Campinas numa Perspectiva Histórica**. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. Sueli Tomazini Cassal (org.) Porto Alegre: L&PM, 1996.

PESTANA, Mauricio. **Racista, eu? De jeito nenhum ...** O racismo no Brasil através da retrospectiva de 20anos de desenhos do cartunista Mauricio Pestana. – São Paulo: Editora Escala Ltda, 2001.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. – 4ª Ed. – São Paulo: Ática, 1985.

PIZA, Edith e ROSEMBERG, Fúlvia. **Cor nos censos brasileiros**. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2002, p. 91-120.

PIZA, Edith. **O caminho das águas**: estereótipos de personagens negras por escritoras brancas. São Paulo: EDUSP: Com-Arte, 1998.

Por que escrever é fazer história. Guilherme do Val Toledo Prado, Rosaura Soligo(org.): prefácio Rui Canário. – Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

PRADO, Guilherme e SOLIGO, Rosaura(orgs.). **Porque Escrever é Fazer História**, UNICAMP, Campinas/ S. Paulo, 2005.

PROINFO: **Projetos e ambientes inovadores**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. – São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

QUEIROZ, Renato da Silva. **Não Vi e não Gostei**: o fenômeno do preconceito. São Paulo: Editora Moderna, 1996. 102p. (Coleção Qual é o Grilo).

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. **A abolição da escravidão**. – São Paulo: editora brasiliense, 1981.

Racismo em Mente. Organizado por Michael P. Levine e Tamas Pataki; tradução Fábio Assunção Lombardi Rezende – São Paulo: Madras, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual/Jacques Rancière; tradução de Lilian do Valle – 2ª Ed. – 1ª reimp. – Belo Horizonte; Autêntica, 2005.

RAP e educação, rap é educação. Eliane N. de Andrade (org.). – São Paulo: Summus, 1999. 20

Relações raciais e educação: temas contemporâneos. Iolanda de Oliveira(org.) ... [et. Al.]. – Niterói: EDUFF, 2002.

Relações raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas. Org. Valter Roberto Silvério, Regina Pahim Pinto, Fulvia Rosemberg – São Paulo: Contexto, 2011.

ROMERO, Silvio. **ABC do lavrador e outros cantos.** Rosa Amanda Strausz(org.). – Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

RONCA, Paulo Afonso Caruso. **A aula operatória e a construção do conhecimento.** Prefácio: Mário Sérgio Cortella. – São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1995.

ROSA, Sonia. **O menino Nito... então, Homem chora ou não.** 2ª ed., Rio de Janeiro: Memórias Futuras, 1995. (Coleção Orgulho da Raça).

ROSA, Sonia. **O menino Nito... então, Homem chora ou não.** 2ª ed., Rio de Janeiro: Memórias Futuras, 1995. (Coleção Orgulho da Raça).

SANTOS FILHO, José Camilo dos Santos. **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. 6ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Davi Raimundo (Frei). **O que é pré-vestibular para negros carentes.** In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse e SILVEIRA, Sônia Maria (orgs.). *Educação popular afro-brasileira.* Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros (NEN), (5): 93-129, 1999 (Série Pensamento Negro em Educação).

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. 1ª Ed. – São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A Botija de ouro**. São Paulo: Ática, 1984.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Gosto de África**: Histórias de lá e daqui. 2ª Ed. – São Paulo: Global, 2000.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1980/1981/1984.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 16ª Ed. – Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, Neuza Souza. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: GRAAL, 1983.

São Paulo. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. – 17ª Ed. – Campinas: Autores Associados, 2007.

SEMINÁRIO FALA (OUTRA) ESCOLA. Caderno de resumos [do] Seminário Fala (Outra) Escola: 21 a 23 de outubro. Org. Adriana Varani et. All. Campinas, SP: Graf. FE; GEPEC, 2004.

SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA. Anais do V Seminário fala Outra Escola; 20 a 23 de outubro de 2010. Realização: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada. – Campinas, SP: FE?UNICAMP, 2010.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Anti-racismo** – coletânea de leis brasileiras. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

SILVA JUNIOR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

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

SILVA, Consuelo Dores. **Negro, qual é o seu nome?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Eduardo. **Dom Obá II D'África, o Príncipe do Povo**. Vida, tempo e pensamento de um homem livre de cor. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SILVA, Marcos Rodrigues da. **Ensino religioso escolar: enfoque a partir das práticas religiosas das populações afrodescendentes**. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse e SILVEIRA, Sônia Maria (orgs.). *Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural*.

SILVA, Maria José Lopes da. **Pedagogia Multirracial**. In: *As ideias racistas, os negros e a educação*. Florianópolis: NEN, maio 1997, nº1 (Série Pensamento Negro em Educação).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e – **Vamos acertar os passos?** Referências afro-brasileiras para os sistemas de ensino. In: *As ideias racistas, os negros e a educação*. Florianópolis: NEN, (1), mai., 1997 (Série Pensamento Negro em Educação).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Dimensões e sobrevivências de pensamentos em educação em territórios africanos e afro-brasileiros**. In: LIMA, Ivan Costa e SILVEIRA, Sônia Maria (orgs.). *Negros, territórios e educação*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 2000, p. 77-88. (Série Pensamento Negro em Educação, nº 7).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais**: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

SILVEIRA, Sônia Maria (orgs.). **Educação popular afro-brasileira**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros (NEN), (5): 61-71, 1999 (Série Pensamento Negro em Educação).

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1999.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**. A forma social Negro-Brasileira. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

SODRÉ, Muniz. **Samba**: o dono do corpo. Rio de Janeiro: Codecri, 1979.

SOUSA, Cruz e. **Poesias completas**. – Rio de Janeiro: Record, 1998.

SOUZA, Andréia Lisboa de. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil**: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p. 195-213.

SOUZA, Andréia Lisboa de. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil**: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p. 195-213.

SOUZA, Irene Sales de. **Os educadores e as relações interétnicas**: pais e Mestres. – Franca: UNESP-FHDSS, 2001. 165p.

SOUZA, Marcilena Garcia de. **Escola alternativa Ka-Naombo**: uma experiência de escola alternativa para negros e pobres em Curitiba. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse e SOUZA, Marcilena Garcia de. **Escola alternativa Ka-Naombo**: uma experiência de escola alternativa para negros e pobres em Curitiba. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse e SILVEIRA, Sônia Maria

(orgs.). *Educação popular afro-brasileira*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros (NEN), (5): 61-71, 1999 (Série Pensamento Negro em Educação).

SOUZA, Rômulo Cândido de. **Nu e sem coroa**. Aparecida, SP: Editora Santuário, 1992.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A emancipação dos escravos**. Trad. Fany Goldfarb. – Campinas, SP: Papyrus, 1994.

TOURANE, Alain. **Poderemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. “**Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar.**” TRINDADE, Azoilda L. da & SANTOS, Rafael dos (orgs). In: **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.7 - 1

TRINDADE, Azoilda Loretto da. “**Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar.**” TRINDADE, Azoilda L. da & SANTOS, Rafael dos (orgs). In: **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.7 - 1

TRINDADE, Azoilda Loretto. **O Racismo no Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro, 1994. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getulio Vargas.

TRINDADE, Solano (1908-1974). **O poeta do povo**. São Paulo: Cantos e Prantos Editora, 1999.

TRINDADE, SOLANO. **Tem gente com fome e outros poemas** – antologia poética. Rio de Janeiro: Departamento Geral da Imprensa Oficial, Secretaria Municipal de Governo/Programa Nacional do Centenário da Abolição/Ministério da Cultura/Sindicato dos Escritores do Rio de Janeiro, 1998.

TUTU, Desmond. **A Bíblia contada às crianças de Deus**. Trd. Lilian Jenkino. – Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2010.

UNESCO. **Declaração sobre Racismo e Preconceito Racial**. Aprovada e proclamada pela Conferência Geral da Organização UNESCO, reunida em Paris em sua 20ª reunião, em 27 de novembro de 1978.

VIANNA, Hermano. **O mistério do samba**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/EDUF RJ, 1995.

VIEIRA, Cláudio. **A história do Brasil são outros 500**. – Rio de Janeiro: Record, 2000.

VIGOTSKI, Leon S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOGEL, A. et al. **A galinha d'Angola**. Rio de Janeiro: Pallas, 1993.

XAVIER, A. e PESTANA, M. **Manual de sobrevivência do negro no Brasil**. São Paulo: Sampa, 1993

XAVIER, A. e PESTANA, M. **Manual de sobrevivência do negro no Brasil**. São Paulo: Sampa, 1993.

REFERÊNCIAS SITIOGRÁFICAS

<http://www.portaldocordel.com.br/>

http://fotolog.terra.com.br/acorda_cordel

http://aruandamundi.ning.com/?xg_source=msg_mes_network

[**http://caraeculturanegra.blogspot.com**](http://caraeculturanegra.blogspot.com)

[**http://cidinhadasilva.blogspot.com/**](http://cidinhadasilva.blogspot.com/)

[**http://cojira-al.blogspot.com/**](http://cojira-al.blogspot.com/)

[**http://culturablack.musicblog.com.br**](http://culturablack.musicblog.com.br)

[**http://editora.fflch.usp.br/node/50**](http://editora.fflch.usp.br/node/50)

[**http://elo-da-corrente.blogspot.com/**](http://elo-da-corrente.blogspot.com/)

[**http://etudesafricaines.revues.org/index.html**](http://etudesafricaines.revues.org/index.html)

[**http://falaneguihofala.blogspot.com**](http://falaneguihofala.blogspot.com)

[**http://feirapreta.ning.com/**](http://feirapreta.ning.com/)

[**http://geocarto.org/mapAlmoravidasMW.html**](http://geocarto.org/mapAlmoravidasMW.html)

[**http://geocarto.org/mapEspanhoisMarrocosMW.html**](http://geocarto.org/mapEspanhoisMarrocosMW.html)

[**http://geocarto.org/mapToponimiaMW.html**](http://geocarto.org/mapToponimiaMW.html)

[**http://heltonfesan.blogspot.com/**](http://heltonfesan.blogspot.com/)

[**http://kitabulivraria.wordpress.com/**](http://kitabulivraria.wordpress.com/)

[**http://mundoafro.atarde.com.br/**](http://mundoafro.atarde.com.br/)

<http://negroarte.blogspot.com/>

<http://negrosdorosario.blogspot.com>

<http://newyorkibe.blogspot.com/>

<http://portalcapoeira.com/>

<http://racabrasil.uol.com.br/>

<http://sacolagradoado.blogspot.com/>

<http://sergioballouk.blogspot.com/>

<http://somnegro.wordpress.com>

<http://tamboresfalantes.blogspot.com/>

<http://thykodesouza.blogspot.com/>

<http://webneguinha.blogspot.com/>

<http://www.abdias.com.br/>

<http://www.ablc.com.br/>

<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/especiais/cordel/>

<http://www.secrel.com.br/jpoesia/cordel.html>

<http://www.u-netsys.com.br/cordel/>

<http://www.museudofolclore.com.br/>

<http://www.fundaj.gov.br:8080/>

<http://www.camarabrasileira.com/>

<http://www.teatrodecordel.com.br/>

<http://sampa3.prodam.sp.gov.br/ccsp/virtuais/xilos/>

<http://www.abpn.org.br/>

<http://www.acoes.ufscar.br/>

http://www.africa21digital.com/revista_edicoes.kmf

<http://www.africaeaficanidades.com/>

<http://www.africafiles.org/>

<http://africa.sapo.pt/>

<http://www.africa-union.org/home/>

<http://allafrica.com/>

<http://www.angolapress-angop.ao/>

www.angonoticias.com

www.bbc.co.uk/portugueseafrika/

www.opendemocracy.net/view_content_by_region/africa.jsp

www.pambazuka.org/pt/

www.panapress.com

programas.rtp.pt/EPG/radio/

www.rebellion.org/seccion.php?id=8

www.sudantribune.com/

www.africanti.org/

www.zmo.de/angola/

www.amnestyusa.org/spanish/regions/africa

www.baslerafrika.ch/

www.casadeangola.org

www.cea.iscte.pt/

[www.fl.ul.pt/licenciaturas/estudos africanos/index.htm](http://www.fl.ul.pt/licenciaturas/estudos_africanos/index.htm)

www.ucam.edu.br/ceaa/

www.cidac.pt

[www.codesria.org/past events.htm](http://www.codesria.org/past_events.htm)

www.iluobademin.com.br/home1.htm

www.posafro.ufba.br/

www.gh.edu.gh/

www.artnetweb.com/guggenheim/africa

www.lib.virginia.edu/clemons/RMC/exhib/93.ray.aa/African.html

www.eupjournals.com/journal/afr

www.letras.up.pt/ceaup/Revistas/Studia%20nº1.htm

www.iperbole.bologna.it/iperbole/africheorienti/

www.africultures.com

friques.revues.org/

www.mmsch.univ-aix.fr/iea/accueil.html

www.up.univ-mrs.fr/~wclio-af

clio.revues.org/sommaire703.html

www.revuenoire.com

<http://www.africaremix.org.uk>

<http://www.africaworldpressbooks.com/servlet/Categories>

<http://www.afroasia.ufba.br/>

<http://www.afroreggae.org/>

<http://www.apenasbahia.blogger.com.br>

<http://www.artafrica.info/>

<http://www.mae.usp.br/>

<http://www.bibvirt.futuro.usp.br>

<http://www.cadaminuto.com.br>

<http://www.casadasafricas.org.br/>

<http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/>

<http://www.ceao.ufba.br/2007/>

<http://www.cortezeditora.com.br/afroeducacao.html>

<http://www.cpisp.org.br>

<http://www.cplp.org>

www.afrolatinos.tv

<http://www.culturanegra.com.br/>

<http://www.cuti.com.br/>

<http://www.dacostaex.com/pcd.html>

<http://www.educafro.org.br/>

http://www.fas.harvard.edu/~du_bois/

<http://www.africanceremonies.com/>

<http://www.fatimatrinchao.net/>

<http://www.filafro.com.br>

<http://www.geledes.org.br/>

<http://www.gramicadaira.blogspot.com/>

<http://www.ileaiye.org.br/>

<http://www.institutodeterras.al.gov.br>

<http://www.ipas.org.br>

<http://www.irohin.org.br/>

<http://www.jamiati.ma/Professeurs/recherche/Equipes de recherche/Pages/Aceuil presentation equipe re>

<http://www.jaquelinecontraoepistemicidio.blogspot.com/>

<http://www.kedere.com.br/>

<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/>

<http://www.lettras.up.pt/ceaup>

<http://www.mauriciopestana.com.br/>

<http://www.mundoafro.com.br/>

<http://www.museuafrobrasil.org.br/>

<http://www.museudapessoa.net/>

<http://www.mw.pro.br/mw/antrop a redescoberta da africa.pdf>

<http://www.mw.pro.br/mw/antrop africa magazine.pdf>

<http://www.mw.pro.br/mw/antrop africa tradicional.pdf>

<http://www.mw.pro.br/mw/antrop africanidade espaco e tradicao.pdf>

<http://www.mw.pro.br/mw/antrop arquetipos fantasmas e espelhos.pdf>

<http://www.mw.pro.br/mw/antrop fabuloso reino dos mansas do mali.pdf>

<http://www.mw.pro.br/mw/antrop imaginario espaco e discriminacao racial.pdf>

<http://www.mw.pro.br/mw/antrop metamorfoses do espaco imaginario.pdf>

<http://www.mw.pro.br/mw/antrop mundo afro-brasileiro.pdf>

<http://www.mw.pro.br/mw/antrop sinpro.pdf>

<http://www.mw.pro.br/mw/eco licoes da mae africa.pdf>

<http://www.mw.pro.br/mw/geog baoba 2011.pdf>

<http://www.mw.pro.br/mw/geog imaginario de africa na cartografia de guilherme bla eu.pdg>

<http://www.mw.pro.br/mw/geog sudao 2011.pdf>

http://www.mw.pro.br/mw/hist_guerras_de_libertacao_na_africa.pdf

http://www.mw.pro.br/mw/hist_tseday.pdf

http://www.mw.pro.br/mw/mw.php?p=antrop_meio_ambiente_e_antropologia&c=a

http://www.mw.pro.br/mw/mw.php?p=antrop_memoria_d_africa&c=a

http://www.mw.pro.br/mw/mw.php?p=geog_fesa_luanda_2010&c=g

<http://www.nen.org.br/>

<http://www.nmafa.si.edu/./index1.html>

<http://southernsudan.prm.ox.ac.uk/index.php>

<http://nuvensnegra.blogspot.com/>

<http://www.novo.afrobras.org.br/>

http://www.palmares.gov.br/?page_id=361#links1

<http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/principal.jsp>

<http://www.portalafricas.com.br>

<http://www.portalafro.com.br/>

<http://www.quilombhoje.com.br/>

<http://www.revistaorixas.com/>

<http://www.revues.org>

<http://www.stevebiko.org.br/>

<http://www.uea-angola.org/>

<http://www.uem.mz/>

<http://www.ufpi.br/ifarada/>

<http://www.unifem.org.br>

http://www.ziaf.de/englisch/index_e.htm

<http://www.codesria.org/>

www.afrobras.org.br

www.iluobademin.com.br

www.apcab.wordpress.com

www.afropress.com

www.casadeculturadamulhernegra.org.br

www.ceao.ufba.br

www.ceao.ufba.br/mafro

www.cieaa.ueg.br

www.cultura.gov.br

www.dieese.org.br

www.fenacab-coordenacao-internacional-portugal.com

www.fotografoalbertolima.blogspot.com

www.gta.org.br

www.ibge.gov.br

www.ibrad.org.br/site

www.ileaiye.com.br

www.ileaugustoomolu.weebly.com

www.incra.gov.br

www.ipea.gov.br

www.iphan.gov.br

www.koinonia.org.br

www.mda.gov.br

www.mec.gov.br

www.mulheresnegras.org

www.mundonegro.com

www.neab.ufal.br

www.neab.ufpr.br

www.portalafro.com.br

www.portalcapoeira.com

www.povokalunga.org.br/

www.presidencia.gov.br/sedh

www.presidencia.gov.br/seppir

www.pretosoulsim.com.br

www.programaacua.org

www.qualiafro.com.br

www.quilombosdoribeira.org.br

www.secad.to.gov.br

www.udesc.br

www.uea.edu.br

www.uel.br

www.uemg.br

www.uems.br

www.uerj.br

www.uesc.br

www.uff.br

www.ufg.br

www.ufma.br

www.ufmg.br

www.ufpa.br/naea

www.ufrgs.br/alaspoa

www.ufsc.br

www.ufscar.br

www.ufsm.br

www.unb.br

www.uneb.br

www.unemat.br

www.unicef.org/brazil

ww.usp.br

www2.uol.com.br/Olodum

Wilson Queiroz

De docência e militância: a formação de educadores étnicos em um programa
da Secretaria Municipal de Educação de Campinas –
2003 a 2007.

VOLUME II - ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

2012

380

ANEXOS

ANEXO 1 - Entrevistas com os Educadores Étnicos.

ANEXO 2 - Comentários das Entrevistas com os Educadores Étnicos.

ANEXO 3 - Roteiro das Entrevistas com os Educadores Étnicos.

ANEXO 4 - Tabela Descritiva dos Educadores Étnicos

ANEXO 5 - Relatório do Programa MIPID – 2001 – 2004 – Subdividido em 4 partes.

ANEXO 6 - Coletânea de Cordéis de autoria de Wilson Queiroz

ANEXO 7 - Pasta 39 do Inventário de Dados – Caderno de Registros da Educadora Sandra Amara de Paula – Subdividido em 4 partes.

ANEXO 8 - Inventário de Dados

ANEXO 9 - Revista Século XXI – Produzida por alunos.

ANEXO 10 – Ladainha do dia da defesa.

ANEXO 11 - Imagens do Projeto Akins