



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E
PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

SUELI DUTRA DE ANDRADE

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE SÃO PAULO**

**São Paulo
2025**

SUELI DUTRA DE ANDRADE

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, sob orientação do professor Dr. Jason Ferreira Mafra.

São Paulo

2025

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, apenas para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Andrade, Sueli Dutra de.

Educação das relações étnico-raciais: formação docente em uma escola municipal de educação infantil da cidade de São Paulo. / Sueli Dutra de Andrade. 2025.

352 f.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2025.

Orientador (a): Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra.

1. Educação das relações étnico-raciais. 2. Educação infantil. 3. Educação antirracista. 4. Racismo estrutural. 5. Formação docente.

I. Mafra, Jason Ferreira. II. Título

CDU 372

SUELI DUTRA DE ANDRADE

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, pela Banca Examinadora formada por:

São Paulo, 18 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

TITULARES

Presidente: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (Uninove/SP)

Examinadora 1: Profa. Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli (Uninove/SP)

Examinadora 2: Profa. Dra. Valéria Trigueiro Adinolfi (IFSP/SP)

A quem me tornei no caminho...

Primavera de 2025

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação nasce de uma travessia e nela estiveram muitas pessoas, vozes, silêncios e caminhos compartilhados. Escrevo e logo as lágrimas me veem, por que meu percurso foi dolorido, mas não solitário. Foi partilhado por “Mulheres que Correm com os lobos (1994)”, o mito que resgata nosso poder feminino, o instinto, a percepção, a cura e a superação.

À mulher que me trouxe ao mundo e, de sua forma peculiar, segura minhas mãos. Às mulheres que nasceram dessa mesma mulher – irmãs e sobrinhas. Vocês são o meu pilar, a continuidade da força e do afeto, “**Medaase**”. Aos meus irmãos e sobrinhos, que com afetos silenciosos, conselhos e reconhecimento estiveram comigo neste trajeto, “**Asante sana**”.

E as outras lobas? Algumas já haviam cruzado meus caminhos e estão presentes na minha vida; outras chegaram nesta travessia. A todas que me ajudaram a pensar, repensar, incorporar, refutar e a olhar para mim mesma e aceitar o que estava me tornando - recebam meu “**Asante**”.

Agora compreendo o significado do “Mito da Fênix”. Renasci das cinzas. O ninho foi minha cadeira na sala, e o sol, a luz da luminária sobre a mesa, que me acompanhou até altas horas da noite.

Se me arrependi? Jamais!

Porque “Ser forte não significa desenvolver músculos e flexionar. *Significa ir ao encontro da própria numinosidade sem fugir, viver ativamente com a natureza selvagem à sua maneira. Significa ser capaz de aprender, ser capaz de suportar o que sabemos. Significa permanecer e viver*” (Estés, 1994, p. 71).

E o “Jardim de Algodão”?

Ora? Como me esqueceria? Sua presença foi inteira, intensa, foi meu chão latejante. Pra ti, Asante sana, asante sana, asante sana.

Ao meu orientador Professor Dr. Jason Ferreira Mafra, Ngiyabonga kakhulu, pela escuta generosa, pela orientação humana, pela paciência e pela tamanha gentileza em nossa caminhada.

Aos que partiram, neste período, para outro plano – Cléo, Tio José Tomás, Tio João e meu padrasto Sr. Antônio, **Medaase**. Sinto saudades, mas a vida é um ciclo, uma roda gigante, um aprendizado por vezes dolorido. Ainda assim, **Medaase paa!!!**

Nesse caminho de reexistências, **Imela nke ukwuu** aos participantes da pesquisa, pelo apoio, pela entrega e pelo afeto em todo o percurso.

A todas as pessoas que fizeram parte desta jornada, deixo o meu mais profundo reconhecimento e a ofereço aos que vieram antes, aos que atravessam comigo e aos que ainda virão.

Que este trabalho não seja ponto de chegada, mas de continuidade, um gesto de resistência e esperança.

Asante sana. Medaase paa. Ngiyabonga kakhulu.
(Muito Obrigada, muito obrigada, muito obrigada).

As palavras são de diferentes países africanos:

Medaase, Medaase paa são palavras do idioma twi (ou akan), falado em Gana, e significam "obrigado".

Imela nke ukwuu é uma expressão do idioma igbo, falado principalmente na Nigéria e também na Guiné Equatorial, e significa "muito obrigado".

Asante, Asante sana são palavras do idioma suaíli (ou kiswahili), falado em diversos países da África Oriental (como Quênia e Tanzânia) e Central, e significam "obrigado" e "muito obrigado", respectivamente.

POVOADA

Ei, Povoada é um - um nome curioso né?
Porque a gente sempre fala de Povoada
Em relação à Terra né?

A Terra é povoada
Mas, também sou terra
A gente também é terra que povoa

Deus te ajuda
Deus te ajude e te livre do mal
Te desejo tudo de bom, viu fia'? (Povoada!)

Eu sou uma, mas não sou só

Povoada
Quem falou que eu ando só?
Nessa terra, nesse chão de meu Deus
Sou uma, mas não sou só

Povoada
Quem falou que eu ando só?
Tenho em mim mais de muitos
Sou uma, mas não sou só

Povoada
Quem falou que eu ando só?
Nessa terra, nesse chão de meu Deus
Sou uma, mas não sou só

Povoada
Quem falou que eu ando só?
Tenho em mim mais de muitos
Sou uma, mas não sou só
Sou uma, mas não sou só
Sou uma, mas não sou só
Sou uma, mas não sou só
Sou uma, mas não sou só
Sou uma, mas não sou só
Sou uma, mas não sou só

Eu sou uma, mas não sou só, 'mermo!

RESUMO

ANDRADE, Sueli Dutra. **Educação das relações étnico-raciais: formação docente em uma Escola Municipal de Educação Infantil, da Cidade de São Paulo.** 2025. 352 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2025.

O objeto desta pesquisa é o trabalho educacional desenvolvido em torno da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto da Educação Infantil. Este estudo tem como ponto de partida o seguinte questionamento: “como ocorre a formação de professoras em torno da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais em uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada na cidade de São Paulo?”. Este estudo tem como objetivo geral investigar o trabalho formativo realizado em torno da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais. Os objetivos específicos consistem em: a) identificar como a temática da ERER é abordada nos processos formativos da equipe escolar; b) compreender como essas formações impactam as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola; c) identificar e analisar os fatores que favorecem ou dificultam o engajamento docente com a temática; d) elaborar um *e-book* com sugestões de estudo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, com o objetivo de colaborar na formação de coordenadoras e coordenadores pedagógicos. A hipótese que orienta este estudo parte do pressuposto de que, embora o trabalho formativo seja um componente essencial, não é, por si só, suficiente para garantir avanços no processo de conscientização e aplicação da temática étnico-racial nas práticas pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e como instrumento de produção de dados fizemos uso de entrevistas semiestruturadas com três integrantes da equipe gestora e quatro professoras. O referencial teórico fundamenta-se, especialmente, nos estudos de Paulo Freire, bem como em autoras e autores de distintas áreas, que abordam as temáticas da Educação das Relações Étnico-Raciais. Como base documental para a análise, foram utilizados o Projeto Especial de Ação (PEA), os registros das avaliações do PEA, referentes aos anos de 2023 e 2024, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Unidade Educacional e sete entrevistas, sendo três realizadas com integrantes da equipe gestora e quatro com docentes. Além desses materiais, compõem o corpus documental as diretrizes, orientações e documentos pedagógicos que integram o Currículo da Cidade de São Paulo, dentre os quais se destacam: *Orientações curriculares – Expectativas de aprendizagem para a Educação Étnico-Racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio*; *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*; *Currículo da cidade: educação infantil*; e *Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros*. Como proposta de intervenção, pretende-se, ao final da pesquisa, desenvolver um material orientador para formação docente, na área de abrangência deste estudo, sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais na escola. A pesquisa demonstrou que, para além da formação, é necessário considerar fatores subjetivos, dentre os quais as crenças pessoais, a identidade racial e as experiências de vida dos docentes; fatores estruturais, como suporte institucional e as condições de trabalho; e elementos de engajamento, como a existência de lideranças comprometidas com uma educação antirracista e de uma cultura institucional que valorize a equidade racial.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais; Educação Infantil; Educação antirracista; Racismo estrutural; Formação docente.

RESUMO

ANDRADE, Sueli Dutra. **Education of Ethnic-Racial Relations**: teacher training in a Municipal Early Childhood Education Institution in the City of São Paulo 2025. 352 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2025.

Abstract: The object of this research is the educational work developed around the theme of Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) within the context of Early Childhood Education. This study is guided by the following research question: “How does teacher training regarding Education for Ethnic-Racial Relations occur in a Municipal School of Early Childhood Education located in the city of São Paulo?”. The general objective of this study is to investigate the formative work conducted on the theme of Education for Ethnic-Racial Relations. The specific objectives consist of: a) identifying how the ERER theme is addressed in the formative processes of the school staff; b) understanding how these training sessions impact pedagogical practices in daily school life; c) identifying and analyzing the factors that favor or hinder teacher engagement with the theme; d) developing an e-book with study suggestions on Education for Ethnic-Racial Relations to assist in the training of pedagogical coordinators. The hypothesis guiding this study assumes that, although formative work is an essential component, it is not, in itself, sufficient to guarantee progress in the process of awareness and application of ethnic-racial themes in pedagogical practices. This is a qualitative research study, and semi-structured interviews with three members of the management team and four teachers were used as data collection instruments. The theoretical framework is primarily grounded in the studies of Paulo Freire, as well as authors from diverse fields who address the themes of Education for Ethnic-Racial Relations. The documentary basis for the analysis included the Special Action Project (*Projeto Especial de Ação – PEA*), the PEA evaluation records for the years 2023 and 2024, the school’s Political-Pedagogical Project (PPP), and seven interviews. In addition to these materials, the documentary corpus comprises the guidelines and pedagogical documents that integrate the City of São Paulo Curriculum, notably: *Curricular Guidelines – Learning Expectations for Ethnic-Racial Education*; *Quality Indicators for Early Childhood Education in São Paulo*; and *City Curriculum: Anti-Racist Education*. As an intervention proposal, the research aims to develop a guiding resource for teacher training focusing on Education for Ethnic-Racial Relations in schools. The research demonstrated that, beyond training, it is necessary to consider subjective factors, including personal beliefs, racial identity, and teachers’ life experiences; structural factors, such as institutional support and working conditions; and engagement elements, such as the presence of leadership committed to anti-racist education and an institutional culture that values racial equity.

Keywords: Ethnic-Racial Relations Education; Early Childhood Education; Anti-Racist Education; Structural Racism; Teacher Education.

RESUMEN

ANDRADE, Sueli Dutra. **Educación de las Relaciones Étnico-Raciales**: formación docente en una Escuela Municipal de Educación Infantil de la Ciudad de São Paulo. 2025. 352 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2025.

El objeto de esta investigación es el trabajo educativo desarrollado en torno a la temática de la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) en el contexto de la Educación Infantil. Este estudio parte del siguiente interrogante: "¿cómo se lleva a cabo la formación de docentes en torno a la temática de la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales en una Escuela Municipal de Educación Infantil situada en la ciudad de São Paulo?". El objetivo general de este estudio es investigar el trabajo formativo realizado sobre la temática de la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales. Los objetivos específicos consisten en: a) identificar cómo se aborda la temática de la ERER en los procesos formativos del equipo escolar; b) comprender cómo estas formaciones impactan en las prácticas pedagógicas desarrolladas en el cotidiano escolar; c) identificar y analizar los factores que favorecen o dificultan el compromiso docente con la temática; d) elaborar un libro electrónico (e-book) con sugerencias de estudio sobre la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales, con el fin de colaborar en la formación de coordinadores pedagógicos. La hipótesis que orienta este estudio parte del presupuesto de que, aunque el trabajo formativo es un componente esencial, no es suficiente por sí solo para garantizar avances en el proceso de concienciación y aplicación de la temática étnico-racial en las prácticas pedagógicas. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo y, como instrumento de producción de datos, se utilizaron entrevistas semiestructuradas con tres integrantes del equipo directivo y cuatro docentes. El marco teórico se fundamenta, especialmente, en los estudios de Paulo Freire, así como en autores de distintas áreas que abordan las temáticas de la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales. Como base documental para el análisis, se utilizaron el Proyecto Especial de Acción (*Projeto Especial de Ação* – PEA), los registros de las evaluaciones del PEA referentes a los años 2023 y 2024, el Proyecto Político-Pedagógico (PPP) de la unidad educativa y siete entrevistas. Además de estos materiales, el corpus documental incluye las directrices, orientaciones y documentos pedagógicos que integran el Currículo de la Ciudad de São Paulo, entre los cuales destacan: *Orientaciones Curriculares – Expectativas de Aprendizaje para la Educación Étnico-Racial*; *Indicadores de Calidad de la Educación Infantil de São Paulo*; y el *Currículo de la Ciudad: Educación Antirracista*. Como propuesta de intervención, se pretende desarrollar un material orientador para la formación docente sobre la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales en la escuela. La investigación demostró que, más allá de la formación, es necesario considerar factores subjetivos, como las creencias personales, la identidad racial y las experiencias de vida de los docentes; factores estructurales, como el apoyo institucional y las condiciones de trabajo; y elementos de compromiso, como la existencia de liderazgos comprometidos con una educación antirracista y una cultura institucional que valore la equidad racial.

Palabras-clave: Educación de las Relaciones Étnico-Raciales; Educación Infantil; Educación Antirracista; Racismo Estructural; Formación Docente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada da EMEI.....	84
Figura 2 – Identificação da Entrada da EMEI	85
Figura 3 – Portão de entrada com acessibilidade	85
Figura 4 – Sala de Leitura “Bitita” – vista ampla.....	85
Figura 5 – Sala de Leitura – palco de apresentações (lado direito)	86
Figura 6 – Brinquedoteca – lado esquerdo	86
Figura 7 – Brinquedoteca – parte do fundo	86
Figura 8 – Brinquedoteca – Salão de beleza.....	87
Figura 9 – Brinquedoteca – lado esquerdo (bonecos e bonecas)	87
Figura 10 – Parque superior (localizado na parte de cima da escola).....	87
Figura 11 – Hora do Parque	88
Figura 12 – Parque superior – Tanque de areia.....	88
Figura 13 – Parque superior – Muro de escalada	88
Figura 14 – Parque superior – Triciclos, pista e armário para organização dos materiais	89
Figura 15 – Parque inferior – Vista panorâmica	89
Figura 16 – Refeitório das crianças e brinquedão ao lado esquerdo	90
Figura 17 – Bebedouro infantil e banheiros nas laterais esquerda e direita.....	90
Figura 18 – Banheiro infantil 1	90
Figura 19 – Banheiro infantil 2.....	91
Figura 20 – Ateliê de arte - área externa.....	91
Figura 21 – Ateliê de arte - área externa.....	91
Figura 22 – Exposição permanente no corredor de entrada das crianças – objetos indígenas	92
Figura 23 – Porta da sala Quintal.....	93
Figura 24 – Porta de entrada para o parque inferior	94
Figura 25 – Porta do banheiro com acessibilidade.....	94
Figura 26 – Porta do Elevador (parte superior do prédio)	94
Figura 27 – Porta da Gelateca	94
Figura 28 – Porta da brinquedoteca	94
Figura 29 – Porta da sala de leitura	94
Figura 30 – Porta de entrada do elevador – piso térreo	95

Figura 31 – Porta da direção	95
Figura 32 – Porta da coordenação pedagógica	95
Figura 33 – Porta do banheiro para deficientes.....	95
Figura 34 – Porta de entrada das crianças e famílias	95
Figura 35 – Porta de entrada das crianças e famílias	95
Figura 36 – Porta do banheiro masculino.....	96
Figura 37 – Porta do banheiro feminino	96
Figura 38 – Exposição.....	97
Figura 39 – Exposição.....	97
Figura 40 – Exposição.....	97
Figura 41 – Exposição.....	98
Figura 42 – Exposição.....	98
Figura 43 – Exposição.....	98
Figura 44 – Apreciação e participação na exposição	98
Figura 45 – Apreciação e participação na exposição do 4º bimestre	98
Figura 46 – Apreciação e participação na exposição	100
Figura 47 – Apreciação e participação na exposição do 4º bimestre	100
Figura 48 – Jogo da memória das personalidades negras.....	101
Figura 49 – Parque sonoro.....	101
Figura 50 – Apreciação da exposição também no momento da entrada e saída....	102
Figura 51 – Apreciação da exposição também no momento da entrada e saída....	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Categoria A - Concepções, críticas e formação docente	117
Gráfico 2 – Categoria B - Posturas individuais e coletivas frente à EREER	120
Gráfico 3 – Categoria C - Gestão escolar: pedagógica e administrativa	123
Gráfico 4 – Categoria D - Legislação, críticas às estruturas e políticas públicas	126
Gráfico 5 – Categoria E - Práticas pedagógicas e metodologias	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.....	25
Quadro 2 – Pesquisas relacionadas à Educação Infantil	28
Quadro 3 – Pesquisas sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (nacionais/municipal)	30
Quadro 4 – Leis, diretrizes e ações para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais	75
Quadro 5 – Participantes do estudo	104
Quadro 6 – Códigos e categorias temáticas.....	109

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CNE	Conselho Nacional de Educação
DRE	Diretoria Regional de Educação
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIMAPE	Linha de Pesquisa e de Intervenção - Metodologia da Aprendizagem e Práticas de Ensino
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização das Nações Unidas
PEA	Projeto Especial de Ação
PMC	Prefeitura Municipal de Cotia
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROGEPE	Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais
RME	Rede Municipal de Ensino
RMESP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMRI	Secretaria Municipal de Relações Internacionais
SPFA	São Paulo Farol Antirracista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS	Unidade Básica de Saúde
UE	Unidade Educacional
UEI	Unidade de Educação Infantil
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO – MEMORIAL.....	17
1 INTRODUÇÃO	21
2 BASES CRÍTICAS PARA UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS	35
2.1 Branquitude e branqueamento	35
2.2 Racismo estrutural.....	41
2.3 Leitura do mundo.....	45
2.3.1 Conscientização	48
2.3.2 Licenciosidade	51
2.4 Formação permanente de professoras e professores	54
2.5 Infância e racismo.....	59
3 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, COMO EXIGÊNCIA LEGAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	65
3.1 Fundamentos legais para a promoção da Educação das Relações Étnico- Raciais	65
3.2 A relação entre o Movimento Negro Unificado e a Lei nº 10.639/03	68
3.3 A formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais.....	70
3.4 Políticas educacionais e a construção de uma educação antirracista: documentos nacionais e municipais.....	74
4 ENTRE TEORIA E PRÁTICA: PERCURSOS METODOLÓGICOS DE UMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS.....	81
4.1 Problemas, objetivos e hipótese do estudo	81
4.2 Metodologia.....	82
4.3 A EMEI em foco: contexto, trajetória histórica e práticas educativas.....	83
4.3.1 O Projeto Político-Pedagógico (PPP)	92
4.3.2 A concepção de infância da Unidade em consonância com o Currículo da Cidade: Educação Infantil.....	99
4.3.3 O corpo docente.....	101
4.3.4 A equipe gestora	102
4.3.5 As famílias	102
4.4 Caracterização das(os) participantes do estudo	103

4.5 As entrevistas semiestruturadas.....	105
4.6 A categorização das entrevistas: etapas e procedimentos	106
4.7 As categorias de análises	112
5 LEITURA CRÍTICA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	117
5.1 Concepções, críticas e formação docente (Categoria A)	117
5.2 Posturas individuais e coletivas frente à EREER (Categoria B)	119
5.3 Gestão escolar: pedagógica e administrativa (Categoria C).....	122
5.4 Legislação, críticas às estruturas e políticas públicas (Categoria D)	125
5.5 Práticas pedagógicas e metodologias (Categoria E).....	128
5.6 O que os dados revelam.....	130
5.6.1 Concepções, críticas e formação docente	131
5.6.2 Posturas individuais e coletivas frente à EREER	139
5.6.3 Gestão escolar: pedagógica e administrativa.....	151
5.6.4 Legislação, críticas às estruturas institucionais e políticas públicas	161
5.6.5 Ações político-pedagógicas e metodológicas	167
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS.....	181
APÊNDICE A – Entrevistas com a Equipe Técnica	188

APRESENTAÇÃO – MEMORIAL

IDENTIDADE

Nasci,
as perguntas nasceram comigo.
Silêncios não nomeados,
muitos estranhamentos,
quase nenhuma resposta do mundo que me olhava.

Cresci,
o tempo não calou meus pensamentos,
as perguntas foram se acumulando.
Com o crescer veio o educar.

Ser professora, ser presença,
ser alguém no mundo,
ser escuta e fala.
Ser coordenação de sonhos e lutas.

Em 2022, escrevi com as mãos,
com o peito, com parcerias,
não só um projeto,
mas o eco das vozes que ficaram por dizer.

A Educação das Relações Étnico-Raciais
não era um tema, era memória, era urgência,
era pedaço de mim que precisava existir no papel.
Não foram escolhas aleatórias,
mas a manifestação do inconsciente,

Foi destino tecido com desejo, afeto,
medo, raiva e exaustão,
foi resposta que virou palavra,
foi luta que virou pesquisa.

Porque educar é também
recontar o mundo
com outras cores,
outras histórias,
e novos começos.

Pensar que o meu percurso foi o maior desafio do mundo... Lembro quando li Manoel de Barros, poeta cuja filosofia nos leva a valorar as insignificâncias e a questionar as opulências. Ele dizia dar mais importância aos passarinhos do que aos senadores. Ele se apercebeu dessa e de muitas outras verdades, quando ficou pasmo diante da velocidade do avião (“máquina avoadora”) – logo ele, que tinha cisma com lesma, por achar que ela anda muito depressa. Vejo que sou uma apressada. Tive pressa para nascer, e hoje tenho pressa em pensar sobre a minha trajetória de vida. Sinto raiva de desperdiçar o uso das palavras para compor meus silêncios; talvez não seja a única.

Iniciarei o convite para esta conversa falando sobre um tema que me é caro: as infâncias. Escrever e rememorar são algumas das ações que se têm feito presentes, sobretudo nos últimos anos. Talvez, iniciar este texto citando outro autor pudesse fazer mais sentido dentro da escrita acadêmica, mas Manoel de Barros (2018), além de ser uma sombra boa, por ser um escritor de grande contribuição quando pensamos nas infâncias, deixou marcas na minha trajetória como professora e pessoa. Um dos primeiros incômodos é ter que contar publicamente como eu sou. Fico perguntando qual a importância disso. Mas, de repente, lembro do quanto a nossa identidade profissional se constitui com as nossas experiências.

Recordo que, já adulta, questionei minha mãe sobre meu nascimento, em busca de solucionar a pressa existente em todos os meus afazeres. Sempre tenho urgência em terminar as coisas. Parece que o tempo está acelerado. Pois é, minha mãe contou que nasci no bairro da Lapa, na cidade de São Paulo, no hospital, e que, para ela, foi como se sentisse um relâmpago. Ela chegou ao centro cirúrgico e, “puf”, eu pulei para fora. Não demorou nada, nem deu tempo de ela gritar de dor. Saí da barriga da minha mãe e, logo em seguida, chorei, mas tudo dentro da normalidade. Após o parto rápido e sem nenhuma intercorrência, o médico disse: “quase não deu tempo de a senhora deitar e ela nasceu”. Essa pressa não terminou no meu nascimento. Também andei com dez meses. Minha mãe costuma falar que eu sou apressada para tudo.

O tempo não mudou a pressa. Sou apressada, mas não vejo isso como algo ruim. A pressa me move, me incita, me provoca. Sou intensa e acelerada. Tenho desejo de realizar o que planejo, tenho pressa para cumprir os prazos e cobro isso do mundo. A seriedade. No entanto, minha fala é mansa como água do lago. Mas forte como a onda do mar. Rápida nas articulações orais com fundamento, como o relâmpago. Dizem que as minhas respostas e argumentações são pontuais.

A urgência de estar no mundo tem a ver com todas as Suelis que me constituem. Afinal, somos produtos do tempo histórico e social em que vivemos. Estudei em escola pública municipal desde o antigo pré da Educação Infantil e, graças àqueles professores e suas referências, tornei-me uma leitora voraz. Sempre tive pressa de ser sabida. No entanto, a duras penas, aprendi que nada sei e que, quanto mais busco conhecimento, mais quero correr atrás. Muitas vezes, nem dou conta de tudo que invento em fazer.

Sempre fui dedicada. Creio que escolher a infância como objeto de pesquisa faz muito sentido, especialmente quando demoramos a entender por que a lesma pode andar depressa, como disse Manoel de Barros.

Ao longo da minha prática docente como professora, fui percebendo que, embora de forma inconsciente, diferentes momentos da minha infância constantemente me visitavam. Quando me via como professora iniciante, preocupada com a produção para o final do ano – exposições –, ficava me perguntando quais eram os sentidos desse tipo de confecção. Perguntava ainda se eu mesma tinha passado por essas “linhas de produção”, quando estava na escola, e o que fazíamos com aquele monte de coisas depois.

Iniciei a minha docência em 1997. Estudei no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e imaginava o quanto era incrível ser professora, e que estar com outros seres humanos exigia muita responsabilidade. Nascia, ali, uma necessidade de compreendê-los melhor e mais profundamente.

Essa necessidade, misturada à pressa da compreensão, levou-me à Psicologia. Fiz o curso na Universidade São Francisco e concluí em 2002. Mas ainda parecia haver lacunas na formação. Queria mais, tinha fome e pressa para entender o espaço escolar e suas relações, para além da relação professor-aluno.

Anos depois, formei-me pedagoga pela Universidade Nove de Julho (Uninove) e, na sequência, eu me especializei em Gestão Administrativa na Educação pela Escola Superior Aberta do Brasil (2009), em curso *lato sensu*. Em 2010, realizei a segunda pós-graduação em Alfabetização Inicial, pelo Instituto Vera Cruz. Fiz todas as disciplinas com êxito, mas não consegui realizar o Trabalho de Conclusão de Curso, pois tive problemas de saúde, que me impediram de finalizar o curso.

Atuei como professora da Educação Básica (Ensino Fundamental I) de 1999 a 2010, na Prefeitura Municipal de Cotia (PMC). Em 2010, ingressei na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), onde continuei lecionando no Ensino Fundamental I

até 2019. Atualmente, sou professora na Educação Infantil, com crianças de 4 a 5 anos, e também atuo como coordenadora pedagógica na mesma Rede Municipal de Ensino (RME), desde 2010.

A vida nos marca e nos leva a caminhos que dizem respeito àquilo em que acreditamos, para um mundo e um tempo menos cruel. Desde que passei a ser responsável pela formação docente, pelo terceiro ano consecutivo, tenho promovido diálogos e reflexões com a temática étnico-racial, na Escola Municipal de Ensino Fundamental, no contexto do Projeto Especial de Ação (PEA). Essa formação em serviço possibilita o estudo do *Currículo da Cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros* (São Paulo, 2022a).

Com isso, me preparei para mais um episódio: o Mestrado Profissional, com o *tablet* na mão e o coração aberto, desbravando os limiares das disciplinas e leituras propostas, nas quais trago um pouco sobre algumas escolhas teóricas que estão presentes no meu percurso acadêmico e profissional.

1 INTRODUÇÃO

Se há um livro que você quer ler, mas não foi escrito ainda, então você deve escrevê-lo. (Toni Morrison, 1981)¹.

Nas últimas décadas, o campo da Educação no Brasil tem passado por importantes transformações, impulsionadas tanto por movimentos sociais quanto por avanços no debate acadêmico e nas políticas públicas. Neste cenário, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) emergiu como um marco fundamental, não apenas como resposta às demandas históricas da população negra e indígena, mas, também, como referência teórico-metodológica para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social.

O reconhecimento da ERER como objeto de estudos, pesquisas e projetos político-pedagógicos, possibilitado por um conjunto de mudanças estruturais, somado às orientações de órgãos regulamentadores e à crescente produção acadêmica sobre o tema, abriu espaço para repensar currículos, práticas docentes e formas de compreender a diversidade no contexto escolar.

Assim, compreender os processos que conduziram ao reconhecimento da ERER significa não apenas revisitar o percurso das lutas sociais e institucionais que a consolidaram, mas também refletir sobre os desafios atuais para sua efetivação. Este trabalho parte deste ponto de vista, buscando evidenciar as condições históricas, políticas e pedagógicas que permitiram à ERER afirmar-se como campo de referência, ao mesmo tempo em que investiga seus desdobramentos e possibilidades no contexto educacional contemporâneo.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil - LDBEN) – Lei 9.394/96 – passou por duas alterações importantíssimas, no campo das relações étnico-raciais nos últimos anos. A primeira mudança ocorreu em 2003, quando o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 10.639/03, que estabelece, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio. Por extensão, a Educação Infantil foi incluída na prescrição legal (Brasil, 2003).

A segunda alteração se deu com a Lei nº 11.645/08, que ampliou e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos

¹ Discurso proferido no Annual Meeting of the Ohio Arts Council, Ohio, 1981.

estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas do país.

Estes dois marcos legais impulsionaram uma série de ações no país, voltadas à implementação de políticas reparatórias, a partir dessas legislações. Por ora, a Lei nº 10.639/03 constitui um dos pontos centrais para a compreensão do objeto de pesquisa a ser investigado.

A referida lei tem o objetivo de combater o racismo e o preconceito, bem como valorizar a cultura negra, que compõem a formação e a identidade do povo brasileiro.

Para implementação da lei, em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de um parecer, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, orientando como as questões étnico-raciais devem ser trabalhadas na educação (Brasil, 2004).

O impacto dessa lei no ensino brasileiro é indiscutível, pois colocou luz sobre a temática, favorecendo discussões voltadas para a formação de uma sociedade mais justa e democrática.

Dez anos após a publicação da lei em apreço, em 2013, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Resolução 68/237, proclamou, em Assembleia Geral, a Década Internacional de Afrodescendentes (de 2015 a 2024), citando a necessidade de reforçar as cooperações nacional, regional e internacional relativas ao pleno aproveitamento dos direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos de pessoas afrodescendentes, bem como sua participação plena e igualitária em todos os aspectos da sociedade (ONU, 2013). O tema da Década Internacional de Afrodescendentes, conforme proclamado pela Assembleia Geral, é “Reconhecimento, Justiça e Desenvolvimento”.

Especialmente no contexto brasileiro, as iniciativas internacionais foram importantes para promover a proteção dos direitos humanos das pessoas negras, articuladas com os princípios legislativos da Lei nº 10.639/03. Igualmente importantes foram as ações do Movimento Negro, conforme demonstrado por Gomes (2019, p. 26):

Consideramos a importância das realizações do Movimento Negro na primeira metade do século XX, e algumas delas serão destacadas. No entanto, detalharemos mais as ações e as conquistas que emergiram

a partir do contexto dos novos personagens que entraram em cena (Sader, 1988) a partir do final da década de 1970 [...].

As pressões internas do Movimento Negro, especialmente por meio da atuação de educadores, como a Professora Dra. Petronilha Gonçalves e Silva, mulher negra, ativista na pauta racial, relatora e conselheira da Lei nº 10.639/03, foram fundamentais para a sanção dessas legislações.

Acerca das lutas do Movimento Negro, Fonseca e Barros (2016, p. 6) apontam que,

Finalmente, as questões relativas à população negra foram incorporadas à educação brasileira. Isso se deu a partir de um longo processo de reivindicação construído pelos movimentos sociais criados pela população negra durante todo o século XX. A partir dos anos de 1980, estas reivindicações começaram a encontrar ressonância em diferentes segmentos da sociedade, possibilitando a construção de dispositivos pedagógicos e legais que estabeleceram diretrizes para o tratamento das questões étnico-raciais na educação. Portanto, podemos atribuir tal transformação à persistência e capacidade do movimento negro de vencer as resistências apresentadas por setores que desconsideravam o racismo como elemento estruturante da sociedade brasileira.

Em decorrência desses movimentos e das novas mentalidades que começaram a ser produzidas no seio da sociedade brasileira, em 2021, a Prefeitura de São Paulo lançou uma política contra o racismo estrutural, denominada *São Paulo Farol Antirracista* (SPFA)². Coordenada pela Secretaria Municipal de Relações Internacionais (SMRI), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME), a proposta homenageia Luiz Gama, jornalista e primeiro advogado negro do Brasil. Considerado um de nossos maiores abolicionistas, Gama dedicou sua vida não apenas à luta pela libertação de negros e negras, mas também ao fim absoluto da escravidão. Seu legado hoje é um farol a ser seguido.

Na ocasião, a Prefeitura de São Paulo anunciou, no âmbito dessa política, o desenvolvimento de ações educativas e de conscientização na educação do município, além da instalação, em diferentes pontos da cidade, de esculturas e espaços de memória dedicados a personalidades negras.

A SPFA soma-se também às diretrizes, orientações e documentos pedagógicos que integram o Currículo da Cidade de São Paulo, com foco nos *Indicadores de*

² O Programa foi lançado em 2021 e contou com a participação da Secretária de Relações Internacionais Marta Suplicy. Mais informações em: <https://farolantirracista.sp.gov.br>.

Qualidade da Educação Infantil Paulistana (São Paulo, 2016), *Currículo da cidade: educação infantil* (São Paulo, 2022b), *Currículo da cidade: povos migrantes: orientações pedagógicas* (São Paulo, 2021), *Currículo da cidade: povos indígenas* (São Paulo, 2019) e *Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas povos afro-brasileiros* (São Paulo, 2022a).

Decorridos vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, são percebidas, em todo o país, iniciativas que corroboram o cumprimento dessa lei. No município de São Paulo, como resultado desses ordenamentos e de ações de reparação e afirmativas, foram publicados documentos curriculares que prescrevem e orientam práticas político-pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Cronologicamente, são eles: *Orientações curriculares: Expectativas de aprendizagem para a Educação Étnico-Racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio* (São Paulo, 2008a); *Currículo da cidade: Povos indígenas: orientações pedagógicas* (São Paulo, 2019); *Currículo da cidade: Povos migrantes: orientações pedagógicas* (São Paulo, 2021); *Currículo da cidade: Educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros* (São Paulo, 2022a).

Essas publicações, embora sejam importantíssimas e representando avanços significativos no campo legal e institucional, segundo Silva, Mafrá e Santos (2024), não se sustentam sozinhas, diante da complexidade das práticas escolares cotidianas.

Essa tensão cria um cenário desafiador, no qual o racismo segue moldando relações sociais, atravessando pessoas, territórios e saberes. Em contrapartida, ganham força, novas formas de presença negra na educação e na herança cultural, que se manifestam tanto na ocupação de espaços acadêmicos quanto no rompimento do silenciamento histórico, o que fortalece a identidade negra.

O crescimento do acesso de jovens negras e negros ao Ensino Superior, aliado à mobilização de coletivos, movimentos culturais e espaços de formação crítica, evidencia que um novo tempo está em curso, momento esse que desafia os silêncios históricos e convoca a escola a uma busca permanente por resgatar toda a ancestralidade do povo negro. Nesse contexto, a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais exige não apenas diretrizes e normativas, mas engajamento político-pedagógico, compromisso ético e escuta ativa daquilo que ecoa nos territórios, nas periferias, nas vozes que há séculos constroem resistências e esperanças.

Com o intuito de contextualizar esta investigação no campo acadêmico e atender a um requisito primordial do estudo, foi realizada uma pesquisa precedente, completada por uma revisão bibliográfica.

Para tal, estabeleceu-se um recorte temporal abrangendo os últimos treze anos, de 2013 a 2025. Para a pesquisa precedente, fez-se uso do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se como palavras-chave: “*Educação das Relações Étnico-Raciais*”, “*Formação docente*” e “*Educação Infantil*”.

Os quadros a seguir apresentam as produções acadêmicas que se relacionam diretamente com o tema desta pesquisa. A definição destes estudos foi orientada por três critérios: abordagem direta da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER); foco na Educação Infantil como etapa importante da escolarização; e discussão sobre a formação permanente de professoras e professores, dimensão essencial para a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas. Esses critérios visam buscar a coerência entre o referencial teórico e os objetivos da pesquisa.

Quadro 1 – Pesquisas sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais

AUTOR(A)	TÍTULO	MODALIDADE / ANO / UNIVERSIDADE
Maria Fernanda Luiz	Educação para as relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es)	Dissertação/2013 Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
Lídia da Silva Cruz Ribeiro	A formação do pedagogo para a educação das relações étnico-raciais negras	Dissertação/2014 Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Núbia Souza Barbosa Ribeiro	Educação para as relações étnico-raciais e infância: contribuições para a formação de professores da educação infantil no curso de Pedagogia	Dissertação/2021 Universidade Federal de Goiás (UFG)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A dissertação *Educação para as relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es)*, de autoria de Maria Fernanda Luiz, defendida em 2013, analisa como os cursos de formação continuada sobre a temática étnico-racial influenciam – ou não – as práticas pedagógicas de

professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, após a implementação da Lei nº 10.639/03. Por meio de conversas com docentes negras e não negras, que participaram desses cursos, o estudo busca compreender se houve mudanças práticas e como vivências subjetivas interferem na compreensão e adesão à temática, contribuindo para refletir sobre a efetividade dessas formações.

Os principais achados dessa pesquisa evidenciaram que a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas escolas demanda mais do que boa vontade, requer compromisso político, formação continuada e enfrentamento das estruturas que sustentam o racismo. As participantes desta investigação revelaram, por meio de suas práticas pedagógicas, um movimento de resistência que, muitas vezes, dá-se de forma silenciosa no cotidiano escolar. A implementação da Lei nº 10.639/03 ainda é marcada por desafios estruturais e simbólicos. A dor e a dificuldade relatadas pelas docentes, ao lidar com a temática da ERER, estão diretamente relacionadas à necessidade de romper com modos historicamente instituídos de ver o outro, de reconhecer o racismo como um problema coletivo e não apenas de pessoas negras, e de construir práticas antirracistas que questionem o currículo hegemônico.

A pesquisa revela que a formação continuada voltada à temática étnico-racial é condição imprescindível para a transformação das práticas pedagógicas. No entanto, tais formações, quando desprovidas de intencionalidade crítica e de um diálogo comprometido com a realidade vivida por professoras e professores, tendem a reproduzir o silenciamento e a superficialidade com que, por vezes, o racismo é tratado na escola.

A pesquisa aponta, com clareza, a urgência de repensar a formação docente inicial, que ainda não trata essa temática, com a necessidade e responsabilidade que ela necessita. A luta antirracista no espaço escolar não é responsabilidade exclusiva de professoras negras e professores negros, mas de toda a comunidade escolar. A superação do racismo exige formação, diálogo, políticas públicas permanentes e um projeto de sociedade que reconheça a diversidade como potência e não como algo desimportante. Assim, a investigação aponta para a necessidade de investir em ações formativas contínuas, articuladas e com sentido, para a reeducação das relações étnico-raciais no Brasil.

A dissertação *A formação do pedagogo para a educação das relações étnico-raciais negras*, de autoria de Lídia da Silva Cruz Ribeiro, defendida em 2014,

aborda a proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás quanto à inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), conforme a Lei nº 10.639/03. A partir de um estudo de caso em uma unidade escolar em uma cidade de Goiás, com base em análise documental e pesquisa de campo, constatou-se que a implementação da ERER ocorre de forma parcial e incipiente. Embora 61,5% das disciplinas permitam abordagens interdisciplinares da temática, sua efetiva inclusão depende da iniciativa dos docentes. Além disso, não foram identificadas ações de extensão ou disciplinas específicas que assegurem o cumprimento sistemático da legislação. A ausência de uma base epistemológica sólida sobre a questão étnico-racial nas instituições de ensino compromete a valorização das contribuições da cultura africana e a efetiva desconstrução do racismo. A constatação é que, embora existam diretrizes legais, ainda falta intencionalidade política e pedagógica para a construção de um ensino que contribua efetivamente para a equidade racial.

A terceira dissertação, *Educação para as relações étnico-raciais e infância: contribuições para a formação de professores da educação infantil no curso de Pedagogia*, de autoria de Núbia Souza Barbosa Ribeiro, defendida em 2021, trata da formação, profissionalização docente e práticas educativas. Analisa as concepções de estudantes do curso de Pedagogia sobre a ERER e sua relação com a formação inicial. A pesquisa teve como objetivo principal compreender o processo de apropriação dos conhecimentos sobre ERER pelos discentes, considerando suas trajetórias pessoais e formativas. Os resultados evidenciam que as concepções dos discentes sobre a temática variam e estão ligadas tanto ao currículo do curso quanto às vivências externas, revelando desafios na consolidação da ERER na formação docente.

Ressalta-se que, durante as buscas nos bancos de dados indicados no Quadro 1, foram encontrados outros trabalhos relacionados à temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). No entanto, muitas dessas pesquisas estavam relacionadas a outros campos do conhecimento ou não apresentavam relação com a formação docente com enfoque na Educação Infantil, o que inviabilizou sua inclusão na análise.

Durante a busca por produções acadêmicas que utilizaram a Educação Infantil como campo de investigação, foram encontradas as produções acadêmicas relacionadas no Quadro 2. Esses trabalhos destacam a escola como espaço de

análise e reflexão, contribuindo para a compreensão de suas práticas pedagógicas e de seu contexto institucional.

Quadro 2 – Pesquisas relacionadas à Educação Infantil

AUTORA	TÍTULO	MODALIDADE/ANO
Simone dos Santos Pereira	Plantando sementes para superação das desigualdades: uma etnografia na Educação Infantil	Tese/2024 Universidade de São Paulo (USP)
Thalita Soto Riva	Ecos do silêncio quebrado: um estudo sobre o efeito da aplicação da Lei 10.639/03 em uma escola de Educação Infantil de São Paulo	Dissertação/2024 Universidade de São Paulo (USP)
Telma Cezar da Silva Martins	O branqueamento no cotidiano escolar: Práticas pedagógicas nos espaços da creche	Tese/2017 Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A tese *Plantando sementes para superação das desigualdades: uma etnografia na Educação Infantil*, de autoria de Simone dos Santos Pereira, defendida em 2023, trata de uma pesquisa etnográfica realizada em uma escola de Educação Infantil da periferia de São Paulo. A autora analisa a construção das pessoas para a diversidade, com foco na valorização de diferentes marcadores sociais, como raça, gênero e religião. A investigação ocorre no contexto da pandemia e do ensino remoto via redes sociais, destacando as práticas pedagógicas e as relações entre educadoras, crianças e famílias. O estudo evidencia processos de (auto)conhecimento, ressignificação e cuidado coletivo no ambiente escolar. As práticas desenvolvidas na EMEI demonstram a potência de uma educação comprometida com a diversidade, o corpo e o afeto como dimensões políticas e pedagógicas, indicando caminhos possíveis para a construção de uma escola mais justa e sensível às singularidades das pessoas. Ao reconhecer a importância de uma educação situada e contextualizada, este estudo reforça a urgência de experiências formativas que rompam com modelos hegemônicos e coloniais – um movimento que deve inspirar outras instituições e espaços educativos.

A dissertação *Ecos do silêncio quebrado: um estudo sobre o efeito da aplicação da Lei 10.639/03 em uma escola de Educação Infantil de São Paulo*, de autoria de

Thalita Soto Riva, defendida em 2024, investiga os impactos da implementação da Lei nº 10.639/03 na referida escola. Analisa como a introdução da temática étnico-racial no currículo rompe com silenciamentos históricos e promove práticas pedagógicas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira. Os resultados indicam a necessidade de um trabalho contínuo, tanto epistemológico como metodológico, com enfoque de longo prazo. Embora a pesquisa ofereça algumas respostas, os achados também provocam novas questões sobre a temática investigada, sendo que uma delas dialoga diretamente com as inquietações deste estudo: *o que destacar dos 10 anos de estudos organizados para EREER no PEA?*

A tese *O branqueamento no cotidiano escolar: Práticas pedagógicas nos espaços da creche*, elaborada por Telma Cezar da Silva Martins e defendida em 2017, analisa a influência do processo de branqueamento nas práticas pedagógicas da pequena infância, com foco no ambiente da creche, visando compreender e conscientizar sobre seus impactos na formação da identidade de crianças de 0 a 3 anos, especialmente negras. Fundamentada em autores do pensamento crítico, que problematizam a reprodução de valores eurocentrados na educação, a investigação combina observação etnográfica, entrevistas e grupos focais com equipes gestoras e docentes de creches municipais de Santo André/SP.

Os resultados confirmam que, apesar da obrigatoriedade prevista na Lei nº 10.639/03, o branqueamento permanece hegemônico no cotidiano escolar, evidenciando a necessidade de qualificar profissionais e ampliar espaços de debate sobre suas causas e consequências. Ainda, segundo a pesquisa, é possível evidenciar que a criação de espaços de reflexão sobre o branqueamento nas práticas educativas da creche possibilita mudanças de percepção e postura por parte das educadoras, favorecendo a problematização do racismo e a superação de práticas que reforçam a branquitude.

O estudo demonstra que o debate sobre o tema provoca incômodo produtivo, capaz de mobilizar educadoras e educadores a repensarem suas ações cotidianas e a adotarem perspectivas mais inclusivas e antirracistas. A autora conclui que a educação étnico-racial, apresentada desde a pequena infância, contribui para a formação da identidade e da autoestima da criança negra, bem como para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, alinhada ao ideal freiriano de pedagogia libertadora.

Com vistas a ampliar esta análise e contextualizar os achados bibliográficos

sobre a implementação e os desdobramentos da EREER no contexto educacional brasileiro, foi realizado também um levantamento de pesquisas, em larga escala, que abordam diretamente essa temática, sendo encontradas três pesquisas sobre a temática da EREER. Duas delas foram realizadas em âmbito nacional: a primeira, uma pesquisa organizada pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com universidades públicas, sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 nas redes de ensino; a segunda, o relatório “Pesquisa Nacional sobre Educação das Relações Étnico-Raciais”, promovido pelo Geledés Instituto da Mulher Negra (Geledés; Instituto Alana, 2023), disponível no portal da instituição. A terceira investigação, em nível municipal, foi realizada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em parceria com o Instituto Unibanco, cujo estudo está disponível no site oficial da instituição (Instituto Unibanco, 2024). Estes documentos contribuem significativamente para compreender os avanços e desafios da implementação da EREER em diferentes esferas federativas.

Quadro 3 – Pesquisas sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (nacionais/municipal)

AUTOR(A)	TÍTULO	ANO/NÍVEL
Nilma Lino Gomes (org.)	Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03	2009/Nacional
Geledés – Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana	Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira	2023/Nacional
São Paulo. Secretaria Municipal de Educação (SME), Coordenadoria Pedagógica (COPEP)	Pesquisa Farol Antirracista: educação para as relações étnico-raciais e a primeira infância	2024/Municipal

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os três documentos relacionados à EREER, especialmente o mais recente, apresentam bastante aderência ao objeto investigado. A primeira pesquisa, intitulada *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03*, realizada em 2009, e publicada em 2012, identificou que a implementação da lei estava ocorrendo de forma parcial. Embora a maior parte das ações educacionais tenha recaído sobre projetos pedagógicos e campanhas de

sensibilização para a não discriminação, poucas iniciativas foram efetivamente direcionadas à reformulação dos currículos e à implementação concreta da lei (Gomes, 2012).

A segunda pesquisa, intitulada *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no Ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira*, foi realizada pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana. Esta pesquisa revelou que as Secretarias Municipais de Educação ainda enfrentam desafios significativos na implementação da Lei nº 10.639/03, especialmente no que se refere à formação de professores e à inclusão efetiva da temática afro-brasileira no currículo escolar:

A institucionalização da lei ainda é baixa na estrutura administrativa das redes: apenas uma Secretaria Municipal em cada quatro possui uma área, equipe ou profissionais específicos responsáveis pelo ensino de história e cultura africana e afro-brasileira dentro das Secretarias Municipais de Educação, e somente um em cada cinco municípios possui regulamentação específica sobre o ensino (Geledés; Instituto Alana, 2023, p. 74).

A terceira pesquisa, intitulada *Pesquisa Farol Antirracista: educação para as relações étnico-raciais e a primeira infância*, teve o seguinte propósito:

A presente pesquisa, desenvolvida a partir da metáfora do “Farol Antirracista”, visa colaborar com esse processo apoiando a implementação da LDB, com foco na obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena em todas as etapas da Educação Básica (Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008) [...]. Nesse sentido, os resultados obtidos sugerem que as experiências mais significativas de institucionalização da EREER, particularmente nas UEs que foram sinalizadas como “Farol Alto”, apresentam algumas práticas em comum. (São Paulo, 2024, p. 76).

Quanto aos principais achados da pesquisa, são apresentadas algumas práticas que contribuem para o entendimento do que se busca evidenciar. Entre essas práticas, estão: gestão colaborativa, caracterizada por uma atuação conjunta entre direção, coordenação e docentes da Unidade Educacional (UE), que definem as ações da EREER, pactuando compromissos no Projeto Político-Pedagógico; formação continuada dos docentes, em um processo constante de estudo e reflexão, no qual os profissionais buscam o aprimoramento das práticas de ensino e aprendizagem nos diferentes campos de experiência da Educação Infantil; escuta atenta e representatividade, que se manifestam no cotidiano da escola e contribuem para a

construção de um ambiente em que a EREER está integrada à vivência das crianças. Outras práticas também evidenciam o quanto essas escolas de Educação Infantil se mostram implicadas e comprometidas com a EREER.

Diante do exposto, o objeto desta pesquisa é o trabalho educacional desenvolvido em torno da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto da Educação Infantil. O estudo tem como ponto de partida o seguinte questionamento: “como ocorre a formação de professoras em torno da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) em uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada na cidade de São Paulo?”.

Este estudo tem como objetivo geral investigar o trabalho formativo realizado em torno da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais. Os objetivos específicos consistem em: a) identificar como a temática da EREER é abordada nos processos formativos da equipe escolar; b) compreender como essas formações impactam as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola; c) identificar e analisar os fatores que favorecem ou dificultam o engajamento docente com a temática; d) elaborar um *e-book* com sugestões de estudo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, com o objetivo de colaborar na formação de coordenadoras e coordenadores pedagógicos.

A hipótese que orienta este estudo parte do pressuposto de que, embora o trabalho formativo seja um componente essencial, não é, por si só, suficiente para garantir avanços no processo de conscientização e aplicação da temática étnico-racial nas práticas pedagógicas.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e, como instrumento de produção de dados, fizemos uso de entrevistas semiestruturadas com três integrantes da equipe gestora e quatro professoras.

O referencial teórico fundamenta-se, especialmente, nos estudos de Paulo Freire, bem como em autoras e autores de distintas áreas, que abordam as temáticas da Educação das Relações Étnico-Raciais. Como base documental para a análise, foram utilizados o Projeto Especial de Ação (PEA), os registros das avaliações do PEA, referentes aos anos de 2023 e 2024, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Unidade Educacional e sete entrevistas, sendo três realizadas com integrantes da equipe gestora e quatro com docentes.

Além desses materiais, compõem o corpus documental as diretrizes, orientações e documentos pedagógicos que integram o Currículo da Cidade de São

Paulo, dentre os quais se destacam: *Orientações curriculares – Expectativas de aprendizagem para a Educação Étnico-Racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio*; *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*; *Currículo da cidade: educação infantil*; e *Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros*.

Como proposta de intervenção, pretende-se, ao final da pesquisa, desenvolver um material orientador para formação docente, na área de abrangência deste estudo, sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais na escola.

Com o intuito de organizar o percurso investigativo, a dissertação está estruturada em seções que dialogam entre si, articulando teoria, metodologia e prática. A primeira seção é de caráter introdutório. Na segunda seção, intitulada “*Bases Críticas Para Uma Pedagogia Da Educação Das Relações Étnicos Raciais*”, apresenta-se o aporte teórico, em que os conceitos de branquitude, branqueamento e racismo estrutural expõem aspectos históricos da colonização, que estruturaram a sociedade brasileira, racializaram e desumanizaram pessoas negras, além de discutir as consequências do racismo na formação da identidade, nas relações sociais, econômicas, institucionais.

Outros conceitos como leitura do mundo, conscientização e licenciosidade são abordados a partir das ideias do educador e filósofo Paulo Freire. Ainda nesta seção, discute-se o conceito de formação permanente, com base no próprio Paulo Freire, além de outros autores, como Tardif e Imbernón.

Na terceira seção, denominada “*A Educação das Relações Étnico-Raciais como exigência legal no contexto educacional brasileiro*”, aborda-se a trajetória da inserção desse tema como obrigação na educação básica, desde a LDBEN até a Lei nº 10.639/03. Destaca-se a relevância do Movimento Negro nesse processo, bem como os subsídios de formação para Educação das Relações Étnico-Raciais presentes nos documentos nacionais e municipais.

A quarta seção, intitulada “*Entre teoria e prática: percursos metodológicos de uma investigação qualitativa em educação das relações étnico-raciais*”, aborda o Projeto Político-Pedagógico, a concepção de infância e o currículo, a visão da equipe gestora e das professoras sobre suas funções, bem como a relação da escola com as famílias.

Na última e quinta seção, denominada “*Considerações finais*”, realiza-se uma retomada de todo o processo investigativo, explicitando os principais achados decorrentes da investigação.

2 BASES CRÍTICAS PARA UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram mobilizados referenciais teóricos e conceitos considerados fundamentais para a compreensão do campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, especialmente no recorte em que esta investigação se insere, bem como daqueles conceitos relacionados à formação docente. Neste sentido, apresentam-se, de forma sistematizada, os principais referenciais teóricos que sustentam as análises aqui propostas, explicitando os conceitos que atravessam esta reflexão.

Os fundamentos que sustentam esta pesquisa estão organizados em dois eixos teóricos complementares. O primeiro reúne autores do campo das relações étnico-raciais e do pensamento antirracista, como Kabengele Munanga, entre outros, cujas contribuições permitem compreender o racismo, as desigualdades raciais e os desafios históricos que atravessam a educação brasileira, sendo esse conjunto de referenciais apresentado e discutido no tópico que se segue.

O segundo eixo articula aportes do campo da educação e da formação docente, especialmente a partir de Paulo Freire (1921-1997) e Maurice Tardif (1953-2023), cujas produções oferecem subsídios para analisar os processos formativos, os saberes docentes e a construção de práticas pedagógicas críticas. O diálogo entre esses dois campos teóricos fundamenta as análises desenvolvidas nesta dissertação.

2.1 Branquitude e branqueamento

Ao articular as reflexões destes dois campos teóricos citados, primeiramente torna-se necessário problematizar as estruturas que historicamente sustentam as desigualdades e moldam as práticas pedagógicas. Neste sentido, é necessário compreender o racismo enquanto estrutura histórica, social e política, para, em seguida, situar a branquitude como um elemento que constitui e mantém essa lógica. Esta leitura permite reconhecer o racismo não apenas como ato individual de preconceito e discriminação, mas que se manifesta como um sistema de poder que hierarquiza, privilegia e mantém desigualdades.

De acordo com Gomes (2019), é fundamental analisar criticamente o contexto histórico e social em que o racismo se ancorou na sociedade brasileira. A

discriminação e as profundas desigualdades causadas pelo racismo expõem uma estrutura social que não reconhece as diferenças como parte constitutiva do ser humano e das relações humanas. Pelo contrário, essas diferenças foram preponderantes para escravizar, racializar, hierarquizar e excluir, revelando uma lógica de dominação que sustenta e reproduz assimetrias sociais profundas até os dias atuais.

Segundo Quijano (1992, p. 107),

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico.

As diferenças “raciais” constitutivas da sociedade tornaram-se o ponto nevrálgico das relações sociais. Essas diferenças, marcadas pela cor da pele, pela origem e pela cultura, passaram a estruturar uma lógica de hierarquização, que privilegia determinados grupos e subalterniza outros. A construção da noção de raça serviu como combustível para a solidificação da escravidão.

A hierarquização das raças é um conceito que ganha aderência a partir das teorias deterministas desenvolvidas no século XIX, vinculadas à Biologia e à Antropologia, de orientação evolucionista. Essas teorias buscavam justificar desigualdades raciais com base em supostos critérios científicos, que legitimam a ideia de superioridade da branquitude e classificam os demais grupos como inferiores. Trata-se de uma construção ideológica que sustentou – e que ainda sustenta – as práticas de dominação, exclusão e subalternização de populações não brancas.

Segundo Fanon (1980), a colonização produziu impactos profundos e duradouros na vida das populações negras, entre os quais se destaca um efeito de ordem subjetiva. A imposição de um ideal estético, centrado na pessoa branca, resultou na marginalização de todos aqueles que se situavam fora desse padrão hegemônico. Desse modo, indivíduos negros e indígenas foram subjugados e privados de aceitação social e cultural. O racismo, portanto, atua tanto na dimensão coletiva quanto individual, moldando subjetividades e relação de poder.

Essas formas de inferiorização estão enraizadas na cultura e se manifestam nas dinâmicas sociais e nas experiências individuais. A assimetria racial, portanto, concretiza-se tanto pela ação opressora da pessoa branca, que racializa e inferioriza, quanto pelo processo de internalização, por parte da população negra, de um sentimento de menos-valia atrelado à sua origem étnica e às suas características fenotípicas.

Esses elementos, na constituição do “eu”, são partes fundamentais na formação da personalidade e da autoimagem de qualquer indivíduo. Nesse caso, a construção de uma autoimagem desvalorizada pelas pessoas negras influenciou sua constituição subjetiva e suas relações sociais.

Nessa estrutura racializada, destaca-se o conceito de branquitude. A branquitude não é algo palpável e sim uma representação mental, uma abstração sobre um objeto, ou fenômeno. Portanto, a branquitude é entendida como uma posição social historicamente construída, que garante privilégios simbólicos e materiais às pessoas racializadas como brancas, ao mesmo tempo em que marginaliza e inferioriza as contribuições de pessoas negras e indígenas. As relações sociais no Brasil foram organizadas de modo a privilegiar a pessoa branca, seus valores, estética e saberes como norma e padrão universal, reproduzindo e naturalizando as desigualdades e assegurando a manutenção de hierarquias raciais.

Para Schucman (2020), essa hierarquização ocorreu a partir do tráfico de pessoas africanas escravizadas e da colonização, momentos históricos em que o conceito de branquitude começa a ser estabelecido como construção ideológica. A identidade normalizada como “o padrão universal” é a pessoa branca europeia, estabelecendo fronteiras simbólicas e materiais entre brancos e não brancos. Nesse sentido, o mesmo ocorreu com a população indígena do Brasil e de toda a América, quando, a partir do final do século XV, foi submetida à dominação colonial e racista europeia.

Roediger (2004 *apud* Schucman, 2020) enfatiza que a ideia de raça como divisor social sempre trouxe benefícios às pessoas brancas, mesmo àquelas que eram trabalhadoras e que apresentavam condições de vida muito semelhantes às das pessoas não brancas. O simples fato de serem brancas já as colocava – e ainda as coloca – em situações de favorecimento, com acessos e possibilidades que não são permitidos às pessoas não brancas.

Schucman (2020) também evidencia os privilégios materiais e simbólicos usufruídos pelas pessoas brancas em sociedades marcadas pelo racismo estrutural, demonstrando que, independentemente da posse de capital econômico, a condição de pessoa branca lhes conferia vantagens e privilégios dentro dessa estrutura racista – um dos muitos legados dessa estrutura social.

Para Bento (2022), o pacto narcísico da branquitude também opera nesse processo, ao negar às pessoas negras o apreço, a aceitação e a valorização de sua própria autoimagem, especialmente em relação à sua cor de pele. O racismo, nesse contexto, estabelece uma relação estruturalmente assimétrica entre brancos e não brancos, na qual a categoria “raça” é utilizada como critério hierarquizante, posicionando a pessoa branca como superior à pessoa não branca. Essa estrutura ativa garante a manutenção de privilégios e a reprodução da hegemonia branca nas esferas sociais, econômicas e culturais.

A análise crítica entre racismo e branquitude permite compreender parcialmente essa dinâmica de poder, sobretudo por que há outros elementos, além da branquitude, que constituem o racismo na sociedade brasileira. Para a análise de outra manifestação do racismo, é necessário colocar outro elemento dessa estrutura na discussão: a ideia de branqueamento.

O branqueamento – ou teoria do branqueamento, mencionada por Quijano (1992) – mostra o contexto histórico, social e econômico que desencadeou a miscigenação da população, tornando-se um componente fundamental do racismo no Brasil:

O término do tráfico de escravos para o Brasil data de 1850, e o fim da escravidão, 1888. Assim, no fim do século XIX, a mão de obra escrava estava notoriamente envelhecida e a quantidade de mão de obra brasileira, livre ou escrava, era insuficiente para atender à expansão das lavouras de café no estado. Em consequência, os grandes agricultores paulistas, inseridos na conjuntura política de construção da identidade nacional, optaram pela vinda de imigrantes Europeus como saída para a carência de mão de obra, fato que levou ao consequente branqueamento da população. (Schucman, 2012, p. 59-60).

A identidade nacional aqui referida estava alinhada com a imagem que o Brasil buscava para representá-lo em um cenário internacional, forjado na ideia de unidade: um só povo, uma nação. Esse cenário contrastava com a realidade da época, pois uma parte significativa da população era composta por pessoas escravizadas e em processo de envelhecimento, o que comprometia a força de trabalho e a imagem que o país queria evidenciar.

Nesse contexto, a política de imigração foi adotada para atender aos anseios do branqueamento da população brasileira, substituindo e suprimindo os postos de trabalho que antes eram ocupados por pessoas não brancas. Uma nova configuração demográfica foi estabelecida, atendendo às aspirações das elites nacionais e em conformidade com o ideário eurocêntrico de civilização, em que o padrão admitido era o indivíduo branco.

Schucman (2020, p. 81) evidencia que,

Para solucionar esse dilema, intelectuais como Oliveira Viana, Sílvio Romero, Euclides da Cunha, entre outros, trabalharam para ver a miscigenação como um valor positivo para o progresso. Daí surgiu o ideal de “branqueamento”, uma teoria tipicamente brasileira, aceita entre 1889 e 1914 pela maioria da elite no Brasil.

A miscigenação produziria pessoas de pele mais clara, causando o apagamento e a invisibilização da população negra, que, outrora escravizada, produzia as riquezas do país. A política de branqueamento, endossada e estimulada pelos intelectuais brasileiros, era uma política de Estado.

Para Skidmore (1976, p. 81), a ótica do branqueamento se baseia na seguinte argumentação:

A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca, às vezes pelo uso dos eufemismos raças “mais adiantadas” e “menos adiantadas” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata.

Assim, a miscigenação ocorreria de forma progressiva, atuando como um processo de diluição das características da pessoa negra na mistura com a branca, o que, para a teoria racista vigente, fortaleceria o progresso do Brasil.

De acordo com Martins (2017, p. 42),

No século XX, a estratégia de miscigenação, como resultado do ideal do branqueamento, desencadeou a indefinição quanto ao quesito cor da população brasileira e transformou o Brasil, como diz Schwarcz (2012) numa verdadeira aquarela, pois, no Censo de 1976, os brasileiros se autodeclararam com 136 cores diferentes, o que demonstra o quão problemática e complexa era essa temática. Essa tendência para o desaparecimento das pessoas com a cor da pele preta no território brasileiro fundamenta-se na proposta de que, a mistura racial seria uma boa trajetória para se chegar à brancura, enquanto ideal de transformar negro em branco, uma vez que a teoria do branqueamento se firma com a “[...] incumbência de forjar um Brasil mais europeu e preso a um senso de modernidade vinculado à brancura” (DÁVILA, 2006, p. 25). Porém, ao branqueamento que se direcionava para a questão da cor da pele, soma-

se a questão de que, ao diluir uma cor, tem-se também a intenção de diluir as culturas e identidades de um povo.

A estratégia de branqueamento racial trouxe diversas consequências para o país, impactando profundamente a identidade e a cultura das pessoas negras. Carone e Bento (2016, p. 896) destacam que “[...] compreender o branqueamento *versus* perda de identidade é fundamental para o avanço na luta por uma sociedade mais igualitária [...]”.

Para romper essa estrutura, que deixou como consequência uma ferida social, política, jurídica e identitária, são necessárias forças e ações que reparem esse racismo causado pela política de branqueamento. Carone e Bento (2016, p. 896) evidenciam a ação do Movimento Negro para mudança dessa realidade cruel e desumanizante:

A insustentabilidade ética e moral dessa realidade cresce incessantemente, em particular nos últimos 20 anos, tempo em que o Movimento Negro tem colocado sob fogo cruzado a violação de direitos do povo negro e tem explicitado a verdadeira cara desse país. Esse movimento gera condições não só para a recriação das identidades e, conseqüentemente, o deslocamento das fronteiras, mas possibilita um encontro do país consigo próprio, com sua história, com seu povo, com sua identidade.

O movimento negro tem sido imprescindível na luta pela igualdade racial e por ações de reparação histórica para o povo negro. O enfrentamento ideológico do branqueamento tem sido fundamental para identificar as causas e as formas pelas quais o racismo se mantém no país, a fim de, conjuntamente, continuar rompendo essas estruturas que deliberadamente culpabilizam a pessoa negra por suas condições de existência (Carone; Bento, 2016).

As ações do Movimento Negro e a trajetória de lutas em diferentes frentes têm possibilitado evidenciar os mecanismos do racismo exposto até aqui. Assim, compreender o branqueamento e a branquitude como mecanismos do racismo permite identificar a profundidade com que essas ideologias estão presentes nas instituições e nas práticas sociais brasileiras. Ao evidenciar suas engrenagens históricas e simbólicas, o Movimento Negro reafirma a necessidade de ações que desestabilizem essa lógica, transformando as estruturas que, de forma persistente, sustentam desigualdades raciais. Essa criticidade é fundamental para a construção de uma sociedade em que a equidade racial seja não apenas um ideal, mas uma realidade concreta.

2.2 Racismo estrutural

A branquitude e o branqueamento constituem dispositivos que dão sustentação e legitimam o racismo no Brasil. Essas construções simbólicas, construídas historicamente, articulam-se ao funcionamento e à manutenção do racismo estrutural, naturalizando hierarquias raciais e produzindo a manutenção de privilégios. Esses conceitos integram dimensões históricas, culturais e políticas, orientam práticas institucionais e moldam as relações sociais, reproduzindo desigualdades. É nessa relação entre esses elementos que o sistema racista se consolida, sendo operacionalizado tanto nas ações individuais quanto nas coletivas, constituindo a organização da sociedade brasileira.

Para Almeida (2019, p. 15),

[...] o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. De tal sorte, todas as outras classificações são apenas modos parciais – e, portanto, incompletos – de conceber o racismo.

O racismo, sendo um reflexo da estrutura social, manifesta-se com *status* de normalidade, apresentando-se como algo comum e corriqueiro. No entanto, é através da organização política, econômica e jurídica que se observa o *modus operandi* da sociedade racista (Almeida, 2019, p. 33).

Os comportamentos das pessoas e instituições não são aleatórios, mas sim manifestações de uma sociedade cujo racismo é a regra, e não a exceção. Trata-se de um processo quase imperceptível e, socialmente, um legado, uma tradição.

De acordo com Almeida (2019), as medidas para coibir as manifestações racistas vão além do nível individual ou institucional. É necessário promover uma reflexão profunda e transformadora sobre a maneira como a sociedade se organiza nas dimensões sociais, políticas e econômicas, pois a força do racismo em se reproduzir de forma sistêmica está intimamente ligada à organização política, econômica e jurídica da sociedade.

O racismo não se manifesta de forma abstrata ou distante. Ele está presente no cotidiano, inscrito nas desigualdades naturalizadas e nas barreiras que limitam o

acesso a direitos básicos, na ausência de oportunidades e no silêncio diante da falta de reconhecimento. São experiências vividas por parte significativa da população brasileira, cujas trajetórias são constantemente atravessadas por estruturas que insistem em negar-lhes dignidade, pertencimento e justiça.

Não obstante, o racismo também mudou sua forma de operar. Ele evoluiu, assim como as tecnologias. O que antes era amparado pelo racismo científico e pela inferiorização das raças, hoje é sustentado por mecanismos de dominação mais sutis e complexos.

Fanon (1980, p. 36) expõe como o racismo se manifesta na atualidade:

[...] a evolução das técnicas de produção, a industrialização aliás limitada, dos países escravizados, a existência cada vez mais necessária de colaboradores impõem ao ocupante uma nova atitude. A complexidade dos meios de produção, evolução das relações econômicas, que, quer se queira quer não, arrasta consigo a das ideologias, desequilibram o sistema. O racismo vulgar na sua forma biológica corresponde ao período de exploração brutal dos braços e pernas do homem. A perfeição dos meios de produção provoca fatalmente a camuflagem das técnicas de exploração do homem, logo, das formas de racismo.

O racismo foi revestido por uma nova roupagem, adaptando-se aos tempos atuais, sem, contudo, romper com sua ideologia original. As práticas de discriminação e exclusão permanecem ativas, todavia cobertas por outra estética. Essa nova configuração mantém e legitima a exploração, por meio dos sistemas de produção e das dinâmicas econômicas, atualizando antigas formas de dominação em esquemas mais tênues e institucionalizados.

Almeida (2019, p. 45) explica essas sutilezas no modo de operação do racismo:

A substituição do racismo científico e do discurso da inferioridade das raças pelo “relativismo cultural” e pelo “multiculturalismo” não se explica por uma “revolução interior” ou por uma “evolução do espírito”, mas por mudanças na estrutura econômica e política que exigem formas mais sofisticadas de dominação. O incremento das técnicas de exploração econômica é acompanhado de uma evolução das técnicas de violência e opressão.

Em uma sociedade globalizada e multicultural, regida por mercados ditos livres, o racismo se manifesta às espreitas, com uma sofisticação que não permite sua manifestação de forma direta e declarada. Ao contrário, ele assume formas disfarçadas, quase despretensiosas e muitas vezes naturalizadas.

Inserido nesse novo cenário, é possível observar uma transição que evolui da

destruição indiscriminada de culturas e do domínio dos corpos para um processo de domesticação e controle. Trata-se de uma reconfiguração do racismo que, sem abandonar a lógica de dominação, adapta-se às exigências de um mundo que busca aparentar inclusão, enquanto mantém estruturas de exclusão profundamente enraizadas, com uma aderência sem negação ou disfarce, mas para a domesticação dos corpos por meio da cultura (Almeida, 2019).

Outro aspecto fundamental que merece atenção diz respeito à compreensão do racismo em uma perspectiva mais profunda. Segundo Scholz (1996 *apud* Almeida, 2019, p. 41), “[...] o racismo como ideologia molda o inconsciente. Dessa forma, a ação dos indivíduos, ainda que conscientes, se dá em uma moldura de sociabilidade dotada de constituição historicamente inconsciente”. Isto posto, é necessário compreender que o racismo, enquanto ideologia enraizada na sociedade, na política e nas instituições, manifesta-se para além de atitudes individuais.

O racismo está nas leis, nas instituições e nas normas culturais, de modo que tudo o que se aprende – seja comportamentos, imagens ou símbolos – forma o inconsciente e é transmitido pelos ancestrais. Assim, os comportamentos também são constituídos pelo inconsciente coletivo. Logo, a formação está impregnada de preconceitos e ideias historicamente aprendidas, tais como: ser preto é ser ruim, feio, inferior, e assim por diante. Nessa modelagem dos comportamentos sociais, os valores e ideias racistas, internalizados pela sociedade, manifestam-se nos julgamentos e decisões individuais, de forma automática e muitas vezes inconsciente, mostrando o quanto o racismo pode operar de maneira naturalizada no cotidiano.

Desnaturalizar o racismo e dismantelar sua estrutura é um processo necessário e desafiador. De acordo com Munanga (2004 *apud* Martins, 2017, p. 53),

Estamos entrando no terceiro milênio carregando o saldo negativo de um racismo elaborado do fim do século XVIII aos meados do século XIX. A consciência política reivindicativa das vítimas do racismo nas sociedades contemporâneas está cada vez mais crescente o que comprova que as práticas racistas ainda não recuaram.

A história, a cultura e a política são movimentos cruciais para entender a estrutura em que o racismo se apoia, não para justificá-lo ou aceitá-lo, mas para compreender suas origens e como se mantém nas estruturas de poder. Problematicar e investigar a realidade social é identificar quais são os mecanismos que o mantêm

vivo, mecanismos esses que excluem e privam a população negra do acesso à educação, ao trabalho, à saúde, dentre outros direitos.

O desenvolvimento de uma consciência crítica acerca dessa temática constitui um elemento essencial para a superação das estruturas de poder que sustentam a desigualdade racial. A escola, ainda que ocupe um espaço privilegiado nesse processo, não é o único espaço de formação; todavia, está vinculada a essas dinâmicas sociais mais amplas, refletindo e, ao mesmo tempo, influenciando-as.

Enquanto parte da estrutura social e histórica impregnada pelo racismo, a escola, que se assume criticamente na luta social, adquire papel fundamental no enfrentamento dessa realidade. Para tanto, é necessário que esteja comprometida com o enfrentamento do racismo e a valorização da diversidade étnica e cultural. Nesse sentido, cabe à instituição escolar engajar-se na formação de um novo inconsciente coletivo, pautado pela consciência crítica e pela inclusão, capaz de superar práticas racistas e instaurar relações sociais mais democráticas.

Contrário à constatação posta, o discurso social está pautado na falsa ideia de igualdade racial disseminada pelas sociologias hegemônicas que se estabeleceram desde o início do século XX, dentre as quais a de Gilberto Freyre. Esse discurso é uma falácia, uma vez que trata toda a história da escravização e suas consequências para negros e indígenas como inexpressivas, ou resolvidas. Entendido como um comportamento dissimulado, Munanga (2008, p. 77 *apud* Martins, 2017, p. 50) destaca que

[...] o mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade.

A pseudoconvivência harmoniosa, posta por Munanga (2008 *apud* Martins, 2017), é claramente uma tentativa de encobrir, minimizar e negar o racismo, ignorando as desigualdades reais às quais pessoas negras e indígenas foram submetidas ao longo da história. No entanto, essas condicionantes históricas do racismo, mesmo quando apresentadas com outra roupagem ou de forma explícita, não são inevitáveis ou intransponíveis. Romper com esse determinismo histórico é uma autoconfiguração da pessoa.

De acordo com Freire (1987, p. 6),

Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica [...].

Tomando como base as reflexões freirianas, a Educação das Relações Étnico-Raciais deve ser compreendida como a emancipação das pessoas, constituída por uma prática política e ética, em que sejam capazes de se reconhecerem na história, bem como intervirem nela. A *pedagogia do oprimido* convoca a repensar o lugar da escola, da docência e da formação docente.

Desse modo, o caminho para uma educação libertadora exige o reconhecimento de que a escola é um espaço de disputa simbólica e também de possibilidades transformadoras. A educação antirracista também sintetiza essa disputa, pois busca desconstruir narrativas excludentes e reconstruir e alimentar a igualdade de todas as vozes; portanto, é responsabilidade das educadoras e dos educadores fazer o enfrentamento do racismo estrutural, reconstruindo sentidos e promovendo igualdade a todas as vozes, sobretudo as que foram silenciadas, para que sejam reconhecidas como produtoras legítimas de conhecimento, pertencimento e humanidade.

2.3 Leitura do mundo

Conceber a escola como espaço que reconhece e fomenta todas as vozes implica assumir o pensamento crítico como imprescindível no processo educativo, articulando práticas pedagógicas que questionem e transformem a realidade. Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção freiriana de leitura de mundo, que compreende a educação como prática social e política e reconhece que a transformação social demanda não apenas o acesso ao conhecimento formal, mas também a capacidade de interpretar criticamente a realidade. Nesse sentido, a leitura

de mundo é um dos fundamentos de uma prática pedagógica comprometida com a emancipação e a justiça social.

Para compreender melhor de qual lugar se anuncia a categoria posta, ela tem origem na corrente educacional pedagogia crítica, também conhecida como educação crítica. A pedagogia crítica se fundamenta em correntes filosóficas que problematizam as relações de poder, dominação, justiça e cultura no campo educacional. Esse referencial teórico compreende a educação como prática social e política, defendendo que o ato de educar deve promover a conscientização das pessoas sobre a realidade em que estão inseridos, possibilitando a transformação dessa realidade.

Ao questionar as estruturas opressoras naturalizadas na sociedade, a pedagogia crítica propõe uma formação emancipatória, pautada no diálogo, na equidade e na valorização dos saberes históricos e culturais das pessoas.

No Brasil, a teoria crítica é tratada pelo educador e filósofo Paulo Freire (1921-1997), que apresenta, em diversos escritos, a intersecção entre educação, relações de poder, economia, cultura, justiça, dentre outros aspectos que permeiam e estabelecem as relações sociais.

É possível dizer que a pedagogia crítica analisa a relação da educação com todos os aspectos que estruturam amplamente a sociedade. Vicentini e Verástequi (2015, p. 36) explicam que:

A educação crítica busca realizar conexões entre as práticas educacionais e culturais e a luta pela justiça social e econômica, direitos humanos e uma sociedade democrática, para que se possa ampliar as compreensões críticas e as práticas libertadoras, com o objetivo de buscar transformações sociais e pessoais.

A leitura de mundo, elaborada por Freire, é central para uma pedagogia que busca a conscientização e a transformação social. Em uma proposta educativa, comprometida com a superação das desigualdades raciais, essa categoria se mostra essencial para compreender como as pessoas constroem sentido a partir de suas vivências e de sua inserção no mundo.

A educação crítica corrobora para que os indivíduos se tornem críticos, conscientes e autônomos e, sobretudo, capazes de interagir de modo a transformar e construir uma sociedade mais justa. Mas como a consciência crítica pode ser adquirida? Quais são os fatores que interferem nessa aquisição?

A leitura de mundo se constitui como um fator determinante na maneira como

as pessoas interagem em diversas dimensões: física, social, emocional, cognitiva, entre outras. Ela é tecida por meio da vivência em diferentes grupos sociais – família, instituições religiosas, políticas, comunitárias, de classe, entre outros. Tudo o que está presente nesses meios – símbolos, comportamentos e valores – vai sendo incorporado pela pessoa.

Outro elemento que compõe essa leitura é o contexto histórico e social. Elementos como gênero, raça, classe, origem e a relação entre esses marcadores sociais configuram o olhar do indivíduo sobre o mundo. A leitura de mundo não é neutra. Freire (1989, p. 7) considera que

[...] a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade [...].

Freire enfatiza que as pessoas, antes de serem alfabetizadas, já interpretam a realidade, atribuindo-lhe significados a partir de suas experiências históricas e culturais.

Desse modo, a leitura de mundo também pode se dar em um contexto de total alienação, desumanização, opressão e discriminação, tornando a pessoa desconectada e, muitas vezes, indiferente às realidades sociais. Mas esse processo também pode ser conscientizador, por meio da leitura crítica, quando as pessoas deixam de aceitar a realidade posta como algo imutável e começam a problematizá-la. A consciência crítica se constrói na possibilidade de uma ação transformadora.

A leitura de mundo se configura como um exercício dialógico, em que as pessoas, em interação com a realidade, constroem sentidos e possibilidades de transformação. É no compartilhamento de experiências e interpretações entre as pessoas que se torna possível a construção de novas compreensões da realidade. Freire (1989, p. 11) retrata essa interação com o outro e como ela amplia a percepção da realidade, relatando:

Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção rio experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.

Como mencionado anteriormente, não se vive em isolamento, mas inserido em uma complexa rede de influências culturais, sociais e históricas, que moldam a forma de ser, agir e compreender o mundo. Nesse processo, reconhece-se que a educação tem um papel central, tanto na aquisição de saberes quanto na formação crítica. A educação formal, institucionalizada, configura-se como um instrumento de acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. Nesse contexto de ensino e aprendizagem, cabe ao professor atuar como mediador na leitura crítica do mundo, favorecendo a reflexão dos educandos sobre a realidade em que estão inseridos.

Como afirma Freire (1987, p. 44),

[...] a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade [...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária” [...], mas um ato cognoscente [...].

A ação docente deve ser intencional e problematizadora, reconhecendo o educando como pessoa ativa, capaz de refletir e agir sobre o mundo e sobre sua condição no mundo. A educação, portanto, deve estar pautada em uma abordagem crítica que valorize o conhecimento prévio do estudante. Essa intencionalidade docente permite ao estudante enxergar as desigualdades, as ausências e as resistências presentes no cotidiano escolar.

No contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais, a leitura do mundo possibilita aos educadores reconhecerem as marcas da colonialidade e do racismo estrutural no cotidiano escolar. Ao desenvolverem a capacidade de ler criticamente essas estruturas, tornam-se aptos a intervir para transformá-las, conforme defende Freire.

2.3.1 Conscientização

Na perspectiva freiriana, as categorias leitura de mundo e conscientização são conceitos intimamente relacionados, funcionando como dimensões complementares do processo educativo libertador. A leitura do mundo é a leitura e a interpretação crítica do contexto social, político, histórico e cultural em que se vive.

A categoria conscientização, concebida por Freire, é a tomada de consciência

crítica da realidade, reconhecendo as estruturas de opressão que a sustentam, implica em perceber-se como pessoa capaz de intervir e transformar essa realidade.

O termo “conscientização” foi cunhado em um contexto de Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) e durante o exílio de Freire no Chile. O autor relata sua experiência em um projeto piloto de alfabetização de adultos, que foi interrompido devido ao Golpe Militar no país. O objetivo era alfabetizar adultos – pessoas que estavam à margem da sociedade.

No entanto, Freire (1967, p. 7) destaca que a alfabetização e a conscientização caminham juntas, mas que a conscientização é um princípio que,

[...] de nenhum modo, necessita limitar-se à alfabetização, pois tem vigência para todo e qualquer tipo de aprendizado. [...] enfim, todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando.

A noção de conscientização permite analisar como pessoas se tornam capazes de interpretar o mundo de forma crítica, reconhecendo suas contradições e atuando de maneira consciente na sua transformação. Assim, a conscientização não se limita à aquisição de saberes, mas implica um movimento dialético entre reflexão e ação, denominada práxis.

Aprender a ler não era a única parte do processo de libertação; era necessário conscientizar as pessoas, aprender a ler a palavra ao mesmo tempo que se aprende a ler o mundo e adquire consciência. “Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos da dominação e da violência [...]” (Freire, 1967, p. 22).

A tarefa fundamental da conscientização consiste em dissipar a sombra da opressão, permitindo que as pessoas reconheçam as estruturas que as condicionam e atuem criticamente sobre elas. Esse movimento consiste na leitura crítica da realidade, da conscientização – a educação como prática libertadora – e da superação de concepções que reduzem o processo educativo à simples transmissão de conteúdo.

Freire (1987, p. 40) destaca que é “[...] na práxis – na ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo – que se dá a sua conscientização”. É possível compreender que o conhecimento não se dá de forma neutra, mas no enfrentamento das contradições do mundo. Desse modo, a conscientização se configura como um processo político-pedagógico que visa à formação de pessoas

críticas, comprometidas com a transformação da realidade opressora, baseando-se em uma educação dialógica, participativa e emancipada.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1970, p. 14).

Nessa perspectiva, a atuação docente assume papel central no processo de conscientização. Espera-se do educador uma postura mediadora do diálogo entre o educando e sua realidade. Sua tarefa não é ensinar verdades absolutas, mas provocar o pensamento crítico, incentivar a problematização do cotidiano e criar condições para que as pessoas reconheçam suas potencialidades de transformação.

Essa prática pedagógica dialógica exige sensibilidade ética e compromisso político com a emancipação dos oprimidos, sendo especialmente urgente em contextos marcados por desigualdades sociais e raciais, como os investigados nesta pesquisa. A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos (Freire, 1970, p. 21).

A conscientização é a base de uma educação voltada para a transformação social. Compreender a intersecção entre classe, raça, gênero, origem e cultura é essencial para a conscientização e para a superação da realidade opressora. A conscientização gera movimento, ação, mas a ausência de consciência crítica sobre a realidade favorece a licenciosidade.

Para Freire (1979, p. 16), é um movimento interminável:

A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo “feito”, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade. A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil.

Dessa forma, compreende-se que a conscientização, enquanto processo contínuo e inacabado, constitui a base de uma educação verdadeiramente libertadora e comprometida com a transformação social. Sua potência está na articulação entre a leitura crítica da realidade e a ação sobre ela, o que exige do educador uma postura ética, política e pedagógica que favoreça o diálogo, a escuta e a problematização.

No contexto das práticas escolares analisadas nesta pesquisa, especialmente em instituições marcadas por desigualdades sociais e raciais, a ausência de uma postura consciente e crítica pode favorecer a licenciosidade pedagógica, perpetuando silenciamentos e exclusões. A categoria “conscientização”, portanto, oferece uma chave teórica fundamental para compreender as omissões, resistências e possibilidades que atravessam o cotidiano escolar, sendo indispensável para a análise das práticas educativas que se pretendem emancipatórias.

2.3.2 Licenciosidade

Com base na teoria da ação dialógica, a prática educativa autenticamente libertadora se fundamenta na leitura de mundo e no desenvolvimento da consciência crítica da realidade, favorecendo a participação ativa das pessoas no processo de construção do conhecimento. Tal prática recusa tanto o autoritarismo – caracterizado pela imposição unilateral e pela ausência de diálogo – quanto qualquer forma de domesticação da pessoa.

O diálogo, enquanto princípio fundamental da ação dialógica, deve se configurar como um processo consciente, crítico e reflexivo, no qual educadores e educandos se reconhecem como pessoas históricas em permanente construção. É no exercício dessa prática dialógica que se dá a conscientização, entendida como a tomada de consciência crítica da realidade concreta. Nesse processo, ocorre a ação transformadora e a libertação das pessoas, sendo o diálogo condição indispensável para a efetiva emancipação humana.

Entretanto, é necessário reconhecer que, no processo de emancipação, pode emergir um extremo oposto à reflexão crítica e à busca pela libertação: a licenciosidade. Diferente da liberdade, que pressupõe responsabilidade, compromisso ético e respeito às relações humanas, a licenciosidade manifesta-se como um uso distorcido da autonomia, esvaziado de reflexão crítica e de compromisso coletivo. Nessa perspectiva, ela não promove a construção de pessoas autenticamente críticas, mas, ao contrário, fragiliza o diálogo, enfraquece os vínculos e compromete o próprio sentido da ação educativa. Identificar e compreender esse risco é essencial para que a prática pedagógica se mantenha ancorada nos princípios da ação dialógica, evitando que a emancipação seja nublada e deturpada através da permissividade ou ausência de limites.

Para Freire (1968, p. 111),

Na teoria da ação dialógica, portanto, a organização, implicando em autoridade, não pode ser autoritária; implicando em liberdade, não pode ser licenciosa. Pelo contrário, é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza. Na teoria dialógica, a “licenciosidade” e o autoritarismo são ações extremas, antagônicas, que convergem em excessos. A licenciosidade reflete uma permissividade e ausência de limites nas ações do indivíduo. O autoritarismo impõe condições hierarquizadas e sem diálogo; são modelos em que a dialogicidade não está presente.

A licenciosidade, aplicada à prática pedagógica, é compreendida como uma forma de omissão – a ausência da ação docente. A prática docente exige definição e escolhas em favor da liberdade, em oposição ao autoritarismo e à omissão; opõe-se às ditaduras e qualquer forma de dominação dos indivíduos ou de classes sociais. O autoritarismo e a omissão se configuram como duas formas de ação pedagógica que, apesar de antagônicas, são igualmente prejudiciais à formação de pessoas críticas e emancipadas. Portanto, as práticas pedagógicas não devem ser autoritárias, tampouco licenciosas, diante dos desafios cotidianos da educação.

Nessa perspectiva, é necessário aprofundar a compreensão da licenciosidade, entendida como permissividade. Essa postura nega o papel formativo e ético da educação e compromete a emancipação dos educandos, enfraquecendo o sentido transformador da prática pedagógica. Nesse aspecto, e para evitar esse risco, a ação dialógica busca equilibrar liberdade e responsabilidade, garantindo que o ato educativo seja um exercício de autonomia crítica e não de submissão ou descompromisso.

O enfrentamento e a supressão, tanto da licenciosidade quanto do autoritarismo, ocorrem com o estabelecimento da liberdade e da autoridade, condições para a ação emancipadora. Dessa maneira, a liberdade se realiza na coexistência com a autoridade, assim como a autoridade se sustenta na coexistência da liberdade. O autoritarismo só se manifesta quando as liberdades são negadas. A licenciosidade ocorre quando a autoridade é enfraquecida ou permite a ausência de limites (Freire, 1987).

Se, por um lado, o autoritarismo representa o excesso de controle, por outro, a “licenciosidade” reflete a ausência, a omissão, em um processo que deveria ser pautado pela dialogicidade. Os impactos da licenciosidade e da omissão nas práticas

pedagógicas revelam como essas atitudes reforçam a dominação, a discriminação e a desumanização de grupos específicos na sociedade. Essa compreensão conduz à necessidade de reflexão e de ajustes nas práticas pedagógicas, promovendo ações mais conscientes e eficazes para superar as desigualdades sociais existentes. Desse modo, alguns questionamentos são importantes: a licenciatura, ou omissão docente, seria uma ação pedagógica comum, quando colocada sob a luz da Lei nº 10.639/03? De que forma essa temática vem sendo abordada nas escolas, sob a perspectiva da dialogicidade?

Ensinar é um ato político. Não há neutralidade. Envolve escolhas e valores; portanto, o professor deve ter responsabilidade e compromisso com a justiça social e a igualdade de direitos. Ensinar exige rigorosidade, competência, comprometimento, responsabilidade para o desenvolvimento integral do aluno, e conexão com a realidade dos estudantes (Freire, 1996).

A relação entre esses dois pontos – educação e realidade – é determinante para o agir transformador sobre a realidade factual. Esse tipo de educação deve ser interdisciplinar, capaz de relacionar diferentes saberes e áreas do conhecimento e, como resultado dessa reflexão e interação, promover a libertação dos oprimidos. Desse modo, a ação docente transformadora precisa envolver a diversidade em todas as suas dimensões.

A consciência sobre a realidade em que se vive possibilita reconhecer e combater situações de opressão. A professora e o professor são mediadores das aprendizagens e das descobertas das educandas e dos educandos, orientando o desenvolvimento de uma visão crítica sobre sua realidade.

A tomada de consciência, por si só, não transforma a realidade, apenas contribui para a consciência da situação de opressão, sendo necessário disposição e ação sobre essa realidade, questionando as estruturas estabelecidas, para uma transformação efetiva da sociedade. Esse é o papel fundamental da docência de cunho intelectual e social (Freire, 1993).

Ao refletir sobre as práticas pedagógicas, a licenciatura emerge como um fator de fragilidade no processo educativo. O conceito de licenciatura, como ausência de ação docente, é particularmente relevante na análise da implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em algumas escolas. O PPP, documento que deveria refletir as ações coletivas e as decisões pedagógicas de um grupo docente,

muitas vezes se transforma em um documento em que se organizam informações que carecem de reflexão e análise coletiva.

Mas, como superar a licenciabilidade nas práticas pedagógicas? A constatação de uma condição não deve ser entendida como algo inquestionável e definitivo, uma vez que a consciência humana está em constante processo de construção e transformação. Para tanto, torna-se necessária uma profunda reflexão sobre a formação docente e sobre os valores que orientam a ação educativa.

A formação docente deve ser um espaço de conscientização crítica, onde os professores possam compreender as implicações de suas ações pedagógicas e o impacto de suas escolhas na vida dos estudantes. A licenciabilidade deve ser compreendida como uma omissão diante da responsabilidade atribuída ao educador, sendo necessária a adoção de uma prática pedagógica que reconheça a importância da ação reflexiva e da decisão consciente no processo educativo (Freire, 1987).

2.4 Formação permanente de professoras e professores

Se a licenciabilidade é o ponto de flexão acrítica da ação docente, um ponto de desvio em que a busca legítima por liberdade se desloca para a permissividade, enfraquecendo o compromisso ético e a função formativa da educação, em contrapartida, a formação é o ponto de flexão positiva entre consciência crítica e a prática pedagógica emancipadora, em que a ação dialógica está pautada na responsabilidade e no compromisso ético. Esses momentos representam mudanças de direção, mas um fortalece a emancipação dos educandos, potencializando a construção da consciência crítica e reafirmando a função transformadora da educação, e o outro é a ausência desses elementos.

O processo de formação de professoras e professores é imprescindível para uma educação de qualidade e para o exercício da docência, ajustado às demandas de ensino e aprendizagem dos estudantes. A escola, enquanto instituição social de formação, tem o papel de fazê-la de forma reflexiva e crítica.

É importante enfatizar que a formação inicial de professoras e professores é necessária e precisa ter qualidade; no entanto, esse não é o ponto que será discutido aqui. A formação inicial, como o próprio nome explicita, trata de questões mais gerais sobre ensino e aprendizagem, mas, ao longo da jornada docente, outras questões não

previstas ou garantidas por novas legislações tornam-se necessárias e passam a compor as aprendizagens dos docentes.

Outro elemento fundamental para esta discussão é a compreensão do uso do termo “formação permanente”. No artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 –, o termo utilizado é “formação continuada”; no entanto, será adotado aqui o termo “formação permanente”, cunhado por Freire (2001, p. 80). Para ele,

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir.

A escola está constantemente em transformação e, para atender às novas demandas sociais, seus educadores precisam estar preparados. Isso exige uma formação que vá além das técnicas. É preciso desenvolver uma consciência crítica, ética e política sobre o papel do educador na sociedade. Ainda sobre a educação permanente, Freire (1993, p. 22-23) destaca que

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia*, mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Desse modo, a educação é permanente em virtude da incompletude e do inacabamento do ser humano. A consciência dessa condição é o que impulsiona a busca pelo conhecimento, configurando-se um processo contínuo de aprender, refletir, transformar e se transformar. De modo algum esse processo é técnico ou conteudista; ao contrário, ele é ação-reflexão-ação, num movimento contínuo.

Sobre essa ação dialética, que deve constituir a formação e todo objeto de análise, Freire (1981, p. 41) compreende que,

[...] toda ação sobre um objeto deve ser criticamente analisada no sentido de compreender-se não apenas o objeto mas também a percepção que dele se tinha ou se tem ao atuar-se sobre ele. O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação [...].

Desse modo, a formação deve promover “[...] uma reflexão crítica [...], deve

relacionar o ato de transformar o mundo com o ato de ‘pronunciá-lo’. [...] Não há ‘pronúncia’ do mundo sem consciente ação transformadora sobre o mesmo” (Freire, 1981, p. 41).

A reflexão sobre a própria limitação, a ausência ou falta de algo é o exercício que toma todo docente que se apercebe da sua condição de não saber. Desse modo, busca-se, na formação, a parte que lhe falta. Contudo, se esse ato ocorrer sem o exercício da reflexão, qual será a ação transformadora decorrente dessa ação? Posto isso, uma formação que não provoca alterações na forma como o docente planeja e conduz seu trabalho representa apenas um acúmulo de informações ou resulta em benefícios que não se alinham ao propósito desta escrita.

A formação docente, portanto, deve promover transformações concretas. Diante disso, questiona-se: quais formações, resultam em mudanças efetivas na prática pedagógica, especialmente em temáticas como a Educação para as Relações Étnico-Raciais?

Inegavelmente, a prática pedagógica é composta por muitos saberes. Todo docente possui muitos conhecimentos, que são diversos e se entrelaçam, mas esses saberes podem ou não influenciar a ação docente.

De acordo com Tardif (2002, p. 36), o saber docente é “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Essa mistura dos conhecimentos oriundos das diversas experiências ao longo da vida torna o saber docente complexo, dinâmico, plural e em constante transformação.

Um dos aspectos importantes na formação docente, trazidos por Tardif (2002, p. 58-59), trata sobre a temporalidade presente nesse processo:

Essa inscrição no tempo é particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes. De fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola se dão antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, o indivíduo dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de Química

obrigava a fazer no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso. Além do mais, tal como indicam Berger & Luckman (1980), a temporalidade é uma estrutura intrínseca da consciência: ela é coercitiva. Uma sequência de experiências de vida não pode ser invertida. Não há operação lógica que possa fazer com que se volte ao ponto de partida e com que tudo recomece. A estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes *a posteriori*, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida. O professor que busca definir seu estilo e negociar, em meio a solicitações múltiplas e contraditórias, formas identitárias aceitáveis para si e para os outros (DUBAR, 1992; 1994) utilizará referenciais espaço-temporais que considera válidos para alicerçar a legitimidade das certezas experienciais que reivindica.

A temporalidade demonstrada por Tardif exerce influências importantes na ação docente, pois é marcada por eventos de um período estruturante da vida, que, possivelmente, determinarão seu pensamento e conduta.

Ainda sobre temporalidade e suas influências, para Tardif (2002, p. 60),

[...] tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação (RAYMOND et al., 1993). Todavia, essa sedimentação não deve ser concebida como uma simples superposição de camadas de saberes independentes umas das outras em termos de conteúdo e de qualidade. Há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes. Assim, o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária.

Posto isso, é necessário considerar o peso que os saberes iniciais exercem na forma como o docente compreende e conduz sua prática. Esses saberes influenciam diretamente suas crenças, representações e escolhas pedagógicas, moldando aspectos centrais de sua atuação. Por isso, os saberes profissionais acabam sendo profundamente atravessados por concepções construídas ao longo de sua trajetória. Estaríamos, talvez, diante de um dos principais entraves à formação docente –

especialmente em temáticas como a Educação das Relações Étnico-Raciais, visto que, mesmo fundamentada na reflexão, essa formação nem sempre resulta em transformações concretas na prática pedagógica.

Nesse sentido, a formação continuada evidencia que os processos formativos, embora essenciais, muitas vezes permanecem restritos ao plano do discurso e por vezes da própria inércia, sem alcançar ações educativas concretas no cotidiano escolar. Deste modo, a formação deveria promover uma revisão crítica das estruturas internas, atuando quase como um processo catártico, capaz de mobilizar mudanças profundas, de modo a refletir na prática docente voltada à EREER.

Se a formação docente pode ser impactada negativamente, e seus efeitos tornarem-se quase inexistentes, quando se conecta com certas crenças pessoais, essa condição poderia levar à desistência de trabalhar com certas temáticas, dados os desafios impostos a elas. Todavia, é necessário compreender que outros aspectos, além da formação, também contribuem para a tomada de decisão de trabalhar este ou aquele tema. Ressalto que não se trata apenas de cumprir currículo ou determinações legais de forma protocolar. Esta não é a questão abordada neste apontamento.

Além de escolhas individuais na abordagem ou não de um tema, fatores coletivos também determinam o fazer docente. Nele estão postas a posição político-pedagógica do grupo de trabalho – composto por professores, gestores e supervisores escolares –, as características do território onde se leciona e as demandas pedagógicas de ensino e aprendizagem na instituição escolar. Essas são situações que podem impulsionar, estimular ou forçar reflexões e mudanças iniciais de postura e de tratamento de determinadas temáticas, como a EREER. É na realidade objetiva e coletiva do trabalho docente que essas desconstruções e construções podem ocorrer.

Diante do exposto, é possível um ponto de convergência: a formação docente permanente ocupa um lugar estratégico no processo de aprimoramento e ajuste da prática pedagógica, especialmente quando voltada à construção de uma educação crítica, democrática e antirracista. No entanto, os desafios persistem, sobretudo quando os processos formativos não dialogam com as realidades concretas das professoras e dos professores, tão pouco promovem reflexões capazes de romper crenças e representações arraigadas.

A permanência de práticas que resistem à transformação revela que a formação, por si só, não garante mudanças. É preciso que ela se constitua como um

espaço de escuta, diálogo e problematização, em que as pessoas possam se reconhecer como protagonistas de sua própria trajetória formativa. Assim, a formação permanente deve ultrapassar a lógica instrumental e tornar-se um processo crítico, intencional, ético e até analítico.

Essas reflexões abrem caminho para a discussão das implicações da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), enquanto determinação legal e compromisso ético da prática educativa.

Assim, compreender a formação docente permanente como um processo político-pedagógico contínuo implica reconhecer que ela é tanto condição para o aprimoramento profissional quanto elemento estruturante da construção de uma prática crítica e transformadora. Essa compreensão demanda que ações formativas dialoguem diretamente com a realidade concreta das escolas e enfrentem, de forma intencional, questões históricas e estruturais que atravessam a educação brasileira. A formação permanente é um instrumento que não se reduz à atualização técnica, mas precisa estar cunhado na ação-reflexão-ação (Freire, 1996), sendo mobilizadora não apenas pela exigência legal, como na Educação das Relações Étnico-Raciais, mas na associação com uma educação democrática, voltada para a superação das desigualdades.

2.5 Infância e racismo

A primeira infância é uma fase decisiva do desenvolvimento humano e, por tratar-se, nesta pesquisa, de um contexto de Escola de Educação Infantil, faz-se necessário compreender como essa etapa geracional se constitui e como as questões étnico-raciais atravessam a criança pequena.

A ênfase recai sobre as dimensões psicológicas, sociais e culturais que estruturam a pessoa. Na dimensão psicológica, destacam-se a formação dos vínculos afetivos, a expressão das emoções, a autoestima e a identidade, fundamentais para o desenvolvimento integral. Já os aspectos sociais e culturais abrangem a família, a comunidade, a diversidade cultural e as interações sociais e dizem respeito ao ambiente de pertencimento e aprendizagem da criança.

Assim posto, a infância é compreendida como um processo relacional, em que dimensões psicológicas, sociais e culturais se entrelaçam e constituem a formação da pessoa.

Para Rego (2011, p. 61),

O desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade.

Nesse sentido, o fortalecimento da identidade da criança ocorre por meio dessas dimensões, na interação com o meio social, família, escola ou comunidade. O meio e a cultura em que a criança está inserida determinam suas inter-relações. Deste modo, a criança de uma comunidade indígena e uma criança de uma metrópole terão vivências distintas, refletidas em diferentes comportamentos sociais.

É importante dizer que a infância nem sempre foi compreendida dessa forma. Para Abramowicz *et al.* (2010, p. 22),

O estudioso pioneiro da história social da infância foi o historiador francês Philippe Ariès que, em sua obra denominada História Social da Criança e da Família, publicada em Paris no ano de 1960, mostrou a partir da iconografia do século XII ao XVIII que até o século XII havia uma ausência do sentimento da infância na sociedade europeia. Ariès (1981) retrata ainda que, nos séculos XIII ao XVII, o sentimento de infância foi sendo construído. Utilizando-se de fontes artísticas (pinturas e obras de arte diversas), o autor ilustra como as crianças eram representadas nesse extenso período, de anjos a adultos em miniatura. Já no século XVIII a criança ganha um lugar central no seio da família.

Essa visão foi se modificando à medida que a família passou a ser uma das instituições responsáveis pela criança. Os estudos sociológicos compreendem a criança como um ator social, cujo desenvolvimento é marcado por dimensões socioculturais, históricas e antropológicas. É preciso compreender que os saberes plurais adquiridos na infância exigem observá-las a partir de diferentes infâncias e culturas.

Abramowicz e Oliveira (2012, p. 49) afirmam que compreender as infâncias a partir dos contextos em que elas estão imersas permite reconhecer vivências distintas, pensadas sempre a partir de seu meio social. Esse processo histórico evidencia as concepções de infância que marcaram a vida das crianças ao longo da história.

Para Sarmiento (2005, p. 365-366),

A infância é historicamente construída a partir de um processo de longa duração que lhe atribui um estatuto social e lhe estabelece as bases pedagógicas, normativas e referentes ao seu lugar na sociedade. Esse processo, simultaneamente, traz o entendimento da infância segundo uma concepção cultural e a insere no conjunto das relações sociais, fazendo com que a infância esteja intrinsecamente articulada à vida social dos adultos. Essa articulação se dá não só na interação direta entre crianças e adultos, mas também nos impactos diferenciados nos diferentes grupos sociais e culturais, através dos dispositivos simbólicos, das práticas sociais e políticas públicas, que marcam a vida da criança. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, na medida em que se entrelaça à vida dos adultos e, assim, participa da história social. A infância é, portanto, constituída por ações internas e externas dos fatores sociais que constroem as dimensões de que se compõe.

Ainda sobre a infância, de acordo com Qvortrup (2010), é necessário que o adulto não se relacione com a criança apenas pelo que ela “virá a ser”, mas promova uma escuta real, considerando sua voz e suas capacidades. A infância deve ser compreendida como uma categoria estrutural, ou seja, parte constitutiva da sociedade, e não apenas como uma etapa transitória da vida.

A visão do adulto sobre a criança é um instrumento de manutenção das estruturas coloniais, que controlam, regulam e desqualificam os saberes infantis, produzindo infâncias hierarquizadas (Veiga, 2023).

Abramowicz e Oliveira (2012, p. 51) afirmam que “[...] a infância não é uma etapa natural e universal, mas uma categoria socialmente construída, marcada por disputas, diferenças e desigualdades”.

Assim sendo, para Abramowicz e Oliveira (2012, p. 53),

O componente “cor da pele” continua sendo usado para classificações raciais, não existindo raças biológicas, mas sim raças sociais que são epifenômenos permanentes que organizam a experiência social humana e que têm chances de desaparecer.

Deste modo, é imprescindível observar as infâncias a partir dos seus espaços de socialização, atravessados por desigualdades, hierarquias raciais e disputas de poder. A identidade branca, sendo a norma nas relações sociais, impacta o pertencimento e reconhecimento social das crianças não brancas, influenciando a forma como se percebem e são percebidas, reforçando exclusões e privilégios.

É nessas dimensões da infância que o racismo, como fenômeno estrutural, atravessa as experiências infantis, influenciando os processos de socialização, construção identitária e reconhecimento do outro. Compreender como o racismo incide na infância é fundamental para desvelar mecanismos de exclusão e discriminação, que se manifestam desde cedo no ambiente escolar e nas relações sociais.

A constituição da pessoa e o pertencimento étnico-racial são elementos forjados na pessoa nas suas interações sociais. A criança submetida a outra cultura, no caso a cultura do branco, sofre com um impacto profundo em seu pertencimento cultural, tanto no que se refere às características fenotípicas quanto aos valores e pensamentos de uma coletividade.

Esse movimento cultural é o que diferencia, tornando cada povo único em seus ritos, mitos e características. A impossibilidade de exercer essa individualidade cultural gera impactos profundos na identidade e na autoestima das crianças negras. À medida que sua construção social é negligenciada, oprimida, o modo de ser das crianças negras é invalidado.

Para Freire (2009, p. 88),

A diversidade é ponto de origem da presença dos seres rio-escola, que carregam particularidades que constituem sua individualidade e pode determinar seu conhecimento e pertencem no âmbito coletivo. Ser peixe, boto ou lara em constante relação é a condição para fazer-se rio. Mas é preciso que cada um se visualize como parte de um contexto maior sem perder o que lhe é específico.

Freire usa a metáfora rio-escola para afirmar que a identidade não é algo secundário, mas um ponto de partida para a existência e para a vida coletiva. As particularidades que cada pessoa carrega, o que a tornam única, ao mesmo tempo a vinculam ao coletivo. Ser indivíduo e ser coletivo são aspectos complementares da pessoa.

As referências individuais e coletivas são elementos que orientam as relações sociais, permitindo que as experiências gerem aprendizagens (Veiga, 2023). A identidade é resultado da diferenciação do outro; é nela que o indivíduo se afirma um no outro. Segundo Veiga (2023, p. 52),

Sob esta perspectiva, enquanto indivíduos, articulamo-nos em um processo de aquisição de referências que nos orientam na forma de agir e de nos relacionarmos com os(as) outros(as), com a sociedade

e conosco, sendo nossas experiências pessoais disparadoras destas aprendizagens.

A formação da identidade negra, nesse contexto, é marcada pela inferiorização, exclusão e desvalorização. Trata-se da negação da constituição do eu, tanto na individualidade quanto na coletividade. Para Bento (2012), a construção da identidade da pessoa negra não está dada. É preciso *tornar-se negro*, identificando seu patrimônio cultural, traços do fenótipo, seus direitos e manifestações raciais. Esse processo de luta pela igualdade racial é exaustivo, mas necessário para reconstituir a identidade negra, para colocá-la em seu devido lugar.

As crianças negras vivenciam a formação do eu e do coletivo, na maioria das vezes na ausência ou na negação da sua ancestralidade. Essas negações afetam o desenvolvimento da confiança e de sua autoestima. (Veiga, 2023).

Ao contrário do que se pensava, a formação do pensamento racial ocorre muito cedo. As crianças negras já percebem diferenças físicas, como a cor da pele, o cabelo (Bento; Carvalho, 2012). Os elementos do cotidiano, relacionados à corporeidade, estética e musicalidade, pertencentes à identidade negra, são elementos que fortalecem essa identidade e possibilitam o contato com a ancestralidade.

Refletir sobre a presença ou ausência desses elementos na infância é fundamental para compreender as consequências do racismo na constituição da personalidade e dos grupos sociais. Trabalhar a identidade étnico-racial desde a primeira infância contribui para a formação da identidade e do pertencimento, tanto de crianças negras quanto brancas. Esse processo é complexo e se articula a outros marcadores sociais, como gênero, classe, raça e etnia.

Cavalleiro (2001, p. 71) afirma que “O silêncio sobre a questão étnica parece atingir a todos, adultos e crianças”. As questões raciais na formação das crianças são silenciadas tanto pela família quanto pela instituição escolar, que deveria promover a voz e reafirmar a identidade das crianças negras. O silenciamento reforça o status de inferiorização da cultura negra e gera um sentimento de inferiorização da identidade racial.

De acordo com Bento (2012, p. 112),

Nesse sentido, as experiências de discriminação vividas pela criança negra podem explicar a persistente tendência a sentir-se desconfortável com seu corpo e a desejar um corpo branco [...]. E o corpo branco vai sendo reforçado como norma, como belo, como corpo humano universal.

A manutenção desse não lugar às crianças negras, marcadas pela inferiorização e falta de oportunidades, produz adultos disciplinados, adequados ao meio social, mas desconectados de sua origem, privados de herança cultural e pertencimento. Essa é uma das feridas causadas pelo racismo.

À luz do exposto, o enfrentamento das marcas profundas deixadas pelo racismo estrutural na infância demanda atuação de muitos segmentos: famílias, escola, políticas públicas, cultura e mídia. Entre esses setores, a escola, sendo um espaço privilegiado de socialização e ações educativas, ocupa um lugar privilegiado, sendo capaz de instituir práticas pedagógicas que acolham e fortaleçam as identidades e a diversidade étnico-racial.

Nessa perspectiva, a infância é concebida como um período de alta potência formativa. Quando a escola oferece experiências que promovem e fortalecem a autoestima, reconhecimento mútuo e sentimento de pertencimento, contribui para a formação de pessoas críticas, sensíveis e engajadas com a transformação das estruturas sociais.

Assim, a educação antirracista, desde a primeira infância, não apenas enfrenta os efeitos do racismo, mas também possibilita novas convivências, nas quais a diversidade é princípio fundamental na vida coletiva, e dimensão constitutiva da subjetividade humana e, portanto, jamais motivo de exclusão. Para tanto, é imprescindível incorporar perspectivas epistemológicas, plurais, incluindo matrizes afrodiaspóricas e indígenas, de modo a possibilitar que as crianças negras construam uma relação positiva e constitutiva com a sua ancestralidade, ao mesmo tempo que todas as crianças aprendem a reconhecer e a valorizar as diferenças. Essas possibilidades se tornam reais a partir de investimentos contínuos na Educação das Relações Étnico-Raciais, por meio de formação docente contínua, revisão e construção de diferentes documentações para fomentar as práticas institucionais, planejamento, avaliação do PPP, para que traduzam, no cotidiano escolar, o compromisso com a equidade racial.

3 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, COMO EXIGÊNCIA LEGAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A concepção da educação como um direito social e fundamental, consagrada na Constituição Federal de 1988, representa um marco jurídico e político decisivo para o país. Esse reconhecimento orienta as políticas públicas brasileiras e estabelece uma responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família, na garantia do acesso à escolarização. Trata-se de um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. No entanto, a ausência inicial de dispositivos que tratassem das relações étnico-raciais nos currículos evidencia uma lacuna histórica. O Movimento Negro Unificado, por meio de diversas mobilizações e reivindicações, foi protagonista para a promulgação da Lei nº 10.639/03.

A inserção da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não se restringe a uma alteração curricular, mas inaugura um novo paradigma no campo educacional, ao reposicionar a escola como espaço estratégico para a valorização da diversidade, o enfrentamento ao racismo e a construção de uma educação antirracista. Esse processo demanda não apenas mudanças nos textos normativos, mas também na formação inicial e continuada de professores, bem como no alinhamento das políticas educacionais às necessidades concretas da prática pedagógica.

Nesse sentido, esta seção discute os fundamentos legais para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais, a articulação entre o Movimento Negro Unificado e a Lei nº 10.639/03, a formação docente para a efetivação da EREER e, por fim, as políticas educacionais e os documentos nacionais e municipais que orientam a construção de uma educação inclusiva e transformadora. O objetivo é evidenciar o caráter histórico, político e pedagógico desses marcos, analisando como eles incidem no cotidiano escolar e se traduzem em desafios e possibilidades para a efetivação de práticas educativas comprometidas com a equidade racial.

3.1 Fundamentos legais para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais

A educação é um direito primordial na vida de todo indivíduo, garantido pela Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu artigo 6º (Brasil, 1988), os

direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados. Com base nesses princípios, a nova ordem jurídica determina que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. No texto constitucional, o direito à Educação Infantil, em creche ou pré-escola, também foi garantido.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil - LDBEN) – Lei nº 9.394/96 – garante e organiza a educação brasileira, estabelecendo seus princípios e determinando como os cidadãos brasileiros devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e à cultura. Garante, ainda, que todas as modalidades da educação nacional – da Educação Infantil ao Ensino Superior – contemplem os direitos básicos para a formação da pessoa. A LDBEN também estabelece as condições para a implementação da lei e define as responsabilidades dos governos, nas diferentes instâncias – federal, estadual e municipal – quanto à sua execução. (Brasil, 1996).

A LDBEN, em seu artigo 1º, define que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Brasil, 1996, art. 1º).

A compreensão sobre a formação e o desenvolvimento do indivíduo, tanto no grupo familiar quanto nas diferentes relações sociais, é um princípio que, neste e em outros artigos da lei, evidencia a necessidade de ações educativas diversas nos diferentes contextos da sociedade.

A LDBEN, em seu artigo 26, estabelece que

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Brasil, 1996, art. 26).

No entanto, esse artigo e os incisos que tratam do currículo não apresentavam diretrizes com foco na Educação para as Relações Étnico-Raciais. É sobre esse tema que se tratará a seguir.

A luta protagonizada pelo Movimento Negro contra o racismo, pela valorização da população negra brasileira e pela equidade racial, foi determinante para a

elaboração, a tramitação e a aprovação da Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares. A LDBEN foi alterada pela Lei nº 10.639/03, que incluiu o artigo 26-A, que define, em seus parágrafos:

Art. 26-A. [...]

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2003, art. 26-A, §§ 1º e 2º).

A promulgação da lei mudou o cenário das reivindicações, tornando possíveis ações afirmativas e reparadoras, como parte do processo de luta pelo reconhecimento da memória e da história do povo negro no Brasil. O resgate da história da África, dos africanos, da luta dos negros no Brasil e da cultura estabelecida a partir desse contexto traz, para o ambiente pedagógico, um olhar que até então estava limitado à história da escravização do povo negro. A lei possibilita um novo desenho do imaginário, das posturas e das práticas pedagógicas, pautada no direito à diversidade e na valorização da população negra como parte essencial do processo educativo.

A Lei nº 10.639/03 introduz, no cenário educativo, uma multiplicidade de ações, como produção acadêmica, programas, projetos, políticas públicas, currículos e iniciativas que fomentam o protagonismo das pessoas negras. Nesse sentido, deve ser compreendida também como uma ação afirmativa. Conhecer a história e a memória do povo africano e afro-brasileiro rompe com o silenciamento de séculos de injustiças e invisibilidade, possibilitando práticas pedagógicas que resgatam a identidade de uma população que constitui mais de 50% do povo brasileiro, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

A escola brasileira, a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03, foi desafiada a enfrentar a apatia intencional em relação às questões de diversidade étnico-racial. A legislação exige a promoção de ações propositivas que valorizem o respeito à diversidade étnica, abordem o racismo e enfrentem as desigualdades raciais. Além disso, questiona o currículo eurocêntrico historicamente dominante, que tem

silenciado outras perspectivas culturais e contribuído para a perpetuação dessas desigualdades.

Mesmo com a existência da Lei nº 10.639/03, os desafios para sua efetiva implementação são latentes, pois seu cumprimento em larga escala não foi plenamente alcançado. O tema abordado por essa legislação é complexo e importante, sendo imprescindível para a superação do racismo e das desigualdades raciais – um direito de todos os cidadãos brasileiros.

Ao longo da história, o marcador “cor” sempre foi utilizado como critério para subalternizar uma parcela significativa da sociedade. Ser negro, no Brasil, ainda está relacionado a uma série de negações de direitos e invisibilizações. A Lei nº 10.639/03 traz como preceito a valorização da diversidade étnico-racial, e a escola ocupa um papel fundamental na construção de novos olhares sobre as diferenças, promovendo ações de conhecimento, reconhecimento, proposição e valorização das pessoas negras, de acordo com os preceitos da lei.

Ainda há um longo caminho a percorrer entre a legislação e sua efetiva aplicação, mas as ações do Movimento Negro têm possibilitado mudanças e reconhecimento em diferentes esferas da sociedade, áreas do conhecimento. Foi por meio de sua organização, resistência e mobilização que pautas históricas ligadas à igualdade racial e ao enfrentamento do racismo passaram a fazer parte do debate público, influenciando políticas educacionais, culturais e sociais. O Movimento Negro, ao tensionar o Estado e a sociedade, conquistou marcos legais importantes e tem ressignificado a noção de cidadania no Brasil, abrindo e mantendo caminhos para que a Educação das Relações Étnico-Raciais se consolide como direito e exigência legal de todas as pessoas que vivenciaram e ainda vivenciam as consequências de um país colonizado.

3.2 A relação entre o Movimento Negro Unificado e a Lei nº 10.639/03

Muito do que se sabe sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais é fruto da luta do Movimento Negro Unificado (MNU), que conquistou um espaço legítimo e protagonista. De acordo com Gomes (2019), após a Ditadura Militar, o MNU elegeu a educação como uma de suas pautas para o enfrentamento ao racismo. O MNU é um movimento educador (Gomes, 2019), pois, ao trazer o racismo para o centro do debate público, possibilitou a criação e a implementação de políticas de igualdade racial, bem

como o acesso a outros conhecimentos que vêm contribuindo para a reeducação da sociedade na superação do racismo. Além disso, o movimento promove o reconhecimento do protagonismo dos 53% da população brasileira, superando uma visão inferiorizante e estigmatizada. O Movimento Negro no Brasil coloca em outro patamar a noção de raça, atribuindo-lhe um sentido emancipatório, de resistência, de transformação social e de influência na construção das identidades étnico-raciais.

Esse novo sentido atribuído à raça colabora também para uma revisão da própria história do país e da trajetória da população negra, propondo novas interpretações, discursos, abordagens teóricas, políticas e ideológicas que escancaram como o racismo se manifesta de forma estrutural, tanto nas esferas públicas quanto nas privadas, no cotidiano das pessoas negras. Além disso, contribui para um olhar ajustado das questões étnico-raciais, como elemento essencial para a construção de uma sociedade mais democrática, reconhecendo as diferenças não como um obstáculo, mas como um direito – o direito à diferença –, assegurando a igualdade de direitos a todos os cidadãos.

Ao longo dos anos, o MNU intensificou suas ações educativas em diferentes frentes. A partir de 1980, a educação passou a ocupar lugar central em suas ações, tanto na formação de seus ativistas quanto nas pesquisas sobre o racismo nas práticas escolares, nos livros didáticos e no desenvolvimento de currículos multiculturais e populares. O movimento também passou a discutir a necessidade de incluir o estudo da história da África nos currículos escolares. Segundo Gomes (2019, p. 35),

A partir da segunda metade dos anos de 1990, a raça ganhou outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado. A sua releitura e ressignificação emancipatória construída pelo Movimento Negro extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores interessados no tema. Dentre as diversas ações do Movimento Negro nesse período destaca-se, em 1995, a realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em Brasília, no dia 20 de novembro.

Esse marco simbólico da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares” contra o racismo, realizada em 1995, representa um ponto importantíssimo nas lutas antirracistas no Brasil, dando nova visibilidade e força política ao Movimento Negro. O diálogo sobre raça passou a ocorrer em outras esferas institucionais, influenciando as políticas públicas e pautando debates que, até então, permaneciam excluídos dos projetos educacionais e das discussões sobre cidadania plena. A partir desse

momento, a luta por reconhecimento e justiça racial deixou de ser restrita aos espaços de militância, adquirindo novos contornos na formulação de políticas educacionais, como se verá na seção seguinte, que trata dos desdobramentos legais e institucionais da Lei nº 10.639/03 e seus impactos no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais.

3.3 A formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais

A introdução da diversidade étnico-racial na produção teórica sobre os processos de formação de professores começou a aparecer timidamente a partir da década de 1990. Embora ainda restrita, observa-se um número crescente de pesquisas nessa área, como demonstram André *et al.* (1999) e Andrade (2007).

No contexto brasileiro, estudos têm mostrado que o preconceito e a discriminação racial fazem parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos negros que frequentam as instituições escolares. As práticas discriminatórias se iniciam na Educação Infantil, como mostra Cavalleiro (2010); persistem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme demonstrado por Algarve (2004); continuam nos anos finais, como analisou Souza (2001); e também se manifestam no Ensino Médio, segundo Andrade (2006).

Mesmo que de forma indireta, a questão da formação dos professores começou a ser abordada nos trabalhos sobre a questão étnico-racial e a escola, principalmente nas pesquisas realizadas no cotidiano escolar. Gonçalves (1985) verificou a existência de um ritual pedagógico que marginaliza crianças e jovens negros. Para o autor, trata-se do “ritual do silêncio” dos professores diante das situações de discriminação impostas pelos livros didáticos, que ignoram as relações estabelecidas no espaço escolar (Gonçalves, 1985, p. 28).

De modo geral, o silêncio de parte das(os) professoras(es) diante de situações de discriminação racial resulta, em grande medida, da histórica ausência dessa temática nos cursos de formação docente. Essa lacuna passa a ser tensionada a partir da Resolução CNE/CP nº 01/2004, 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, ao determinar que as Instituições de Ensino Superior incorporem essas temáticas nos conteúdos de suas disciplinas e atividades, especialmente nos cursos de formação inicial de professores(as). No entanto, essa

ação normativa convive com outros fatores que seguem influenciando as práticas escolares, como o persistente discurso da democracia racial, que nega ou minimiza a existência do racismo no Brasil. Soma-se a esse contexto o fato de que alguns profissionais ainda relegam a questão racial a um plano secundário, expressando uma forma de licenciabilidade frente ao enfrentamento das desigualdades raciais.

As relações étnico-raciais no Brasil compõem um importante campo de pesquisa, cujo desenvolvimento está relacionado com os principais momentos da história cultural, educacional, econômica e social do país. As pesquisas na área consolidam-se em torno das seguintes contribuições e perspectivas: a compreensão de que a democracia racial não se instalou no Brasil e permitiu que, por muito tempo, o debate permanecesse silenciado; a autonomia e centralidade da categoria “raça”, como conceito social na compreensão da estruturação das desigualdades sociais no Brasil; o caráter reprodutor e gerador de desigualdades raciais que a escola desempenha; as análises do currículo escolar em todas as suas dimensões e a presença de estereótipos e preconceitos na abordagem reducionista dos conteúdos escolares; a formação de professores, em particular, ressaltando-se a falta de preparo, em todos os níveis de ensino, para lidar com a temática étnico-racial; a centralidade da cultura e do pertencimento étnico-racial nos processos de ensino e aprendizagem, entre outros.

Diante do apanhado de contribuições teóricas sumariamente apresentadas, pode-se discutir as repercussões do ensinar e aprender na perspectiva das relações étnico-raciais. No contexto de sociedades multiculturais como a brasileira, a abordagem sobre o tema é ampla e permite muitas aproximações, mas a construção de uma proposta de Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Pedagogia e Licenciatura, como preveem as diretrizes da EREER, deve ser realizada de forma coletiva. Os cursos devem ser construídos a partir da interação entre professores e estudantes, levando-se em consideração as suas experiências de vida.

Em pesquisa com professores de Biologia, por exemplo, Silva (2009) observou que a construção de conhecimentos e saberes a respeito das relações étnico-raciais no Brasil ocorre nas experiências vividas no âmbito da família, da comunidade, da prática docente e no contato com a mídia. O autor ressalta que é na experiência que os processos educativos, ao longo da vida, geram conhecimentos e valores, sendo perpassados por ideologias que orientam as relações vividas com as outras pessoas (Silva, 2009).

Se o processo de construção de conhecimentos e saberes é permeado por experiências, como demonstraram Silva (2009) e outros autores que têm se dedicado à pesquisa sobre saberes docentes – como Tardif (2002) e Nóvoa (1995) –, é de suma importância que os cursos de formação inicial reservem tempo e espaço para a socialização e a discussão desses saberes, e que estes possam ser problematizados durante o curso. Assim, inicialmente, questiona-se: o que sei, onde, com quem e como aprendi sobre ERER? Como tenho aprendido sobre a ERER?

Outro elemento importante é criar ferramentas que possibilitem a documentação e a análise de situações do cotidiano que evidenciem tensões nas relações de grupos e culturas diferentes. Elaborar materiais de forma coletiva, acompanhar sua utilização, analisar os resultados em conjunto com os professores são ações que podem colaborar na construção de uma abordagem pedagógica para o ensino das relações étnico-raciais. Nesse caso, certamente, isso contribuirá para a elaboração de material formativo que, ressalvadas as dimensões de circulação e leitura crítica, será mais um elemento potente na discussão sobre a ERER.

O conhecimento e a apreciação de concepções de processos de ensino e aprendizagem de diferentes grupos étnico-raciais caracterizam-se como conteúdo relevante a ser trabalhado em uma proposta didática voltada para as relações étnico-raciais. Como exemplo, ressalta-se a contribuição dos professores indígenas na América do Sul, notadamente no Brasil, onde eminentes intelectuais indígenas de diferentes etnias têm realizado propostas nesse sentido.

Nessas propostas, longe de recortes de diferentes culturas agrupadas em situações artificiais, é atribuída aos professores e à educação escolar a função de se constituírem como elos fortalecedores das tradições de cada um dos povos, e também como elos entre os estudantes e a sociedade fora das aldeias.

Um dos grandes desafios relacionados à formação de professores, com base normativa nas Diretrizes da ERER, é a superação de uma situação que Gomes (2008) caracterizou como de desequilíbrio: se, por um lado, existem iniciativas de formação continuada promovidas pelo Poder Público, universidades e movimentos sociais, por outro, a discussão ainda não ocupa um lugar central nos currículos de graduação do país. Muitos cursos de pedagogia ainda mantêm uma estrutura curricular de caráter disciplinar, gradeada e fechada à introdução dessas e de outras questões reivindicadas pelos movimentos sociais. São raros os cursos que oportunizam a vivência de experiências educativas em outros espaços que não os escolares, por exemplo.

A incorporação das temáticas étnico-raciais nos currículos de formação inicial, assim como nos cursos de formação permanente, evidencia o quanto a formação de professores ainda precisa avançar – sobretudo no que se refere à pós-graduação e à formação continuada em serviço. Na avaliação de Gomes (2008), esse desequilíbrio revela a tensão entre as diferentes interpretações e tendências presentes nos debates e nas práticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Essa tensão expressa o predomínio de um tipo de racionalidade que ainda impera nos meios acadêmicos e afeta a formação docente. Trata-se de uma concepção que considera e elege o conhecimento científico como a única forma legítima de saber, desvalorizando outros saberes construídos na dinâmica social.

O desafio, entre outros, é promover uma mudança epistemológica no campo da formação de professores no Brasil, na construção de uma didática das relações étnico-raciais que vá além das dicotomias entre o escolar e o não escolar, o político e o cultural – ainda presentes em vários currículos e práticas formativas.

Ainda em concordância com Gomes (2008), os dados sobre as desigualdades raciais e sociais, bem como as pesquisas sobre os impactos do racismo na vida, na identidade e na trajetória pessoal e coletiva de homens e mulheres negros(as) no Brasil atestam que a melhor forma de superar essa situação é reconhecer a existência do racismo e adotar uma postura política e pedagógica que, no mínimo, vise à sua problematização.

Em função desses e de outros elementos, a formação permanente revela-se de fundamental importância para a mudança epistemológica docente, diante de um cenário ainda muito desfavorável para a ERE.

No caso específico da cidade de São Paulo, destaca-se a existência do Projeto Especial de Ação (PEA), que integra o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino. Instituído pela Portaria nº 1.566/08, o PEA tem como objetivo central promover a formação permanente dos docentes, estando articulado à jornada de trabalho dos professores e às demandas pedagógicas da escola (São Paulo, 2008b).

A participação dos docentes no PEA obedece a critérios específicos, sendo este destinado a professoras e professores que possuam jornada completa em regência de aulas. Por ter caráter remuneratório, implica também na ampliação do tempo de permanência desses profissionais na Unidade Educacional durante o período de um ano letivo. A formação é organizada com base nas necessidades

pedagógicas identificadas coletivamente pela equipe escolar, considerando os atravessamentos do território, os desafios cotidianos e as prioridades formativas dos educadores.

A partir desse diagnóstico, é responsabilidade do grupo elaborar um levantamento bibliográfico que subsidie as discussões e reflexões durante os encontros formativos. Com base nessas leituras e análises, devem ser propostas ações de intervenção pedagógica que respondam, de maneira crítica e propositiva, às demandas da Unidade Educacional. Ao final de cada semestre, é realizada uma avaliação individual e coletiva, com o objetivo de ajustar o projeto, caso haja necessidade.

Dessa forma, o PEA configura-se como uma importante estratégia de formação continuada no interior da escola, possibilitando a articulação entre teoria e prática, bem como o fortalecimento da autonomia docente e da intencionalidade pedagógica voltada à transformação social.

3.4 Políticas educacionais e a construção de uma educação antirracista: documentos nacionais e municipais

Refletir sobre autores e autoras que fundamentam esta dissertação de mestrado implica revisitar as ações históricas que possibilitaram a construção de reflexões nesse campo.

Esse arcabouço teórico constitui-se a partir das lutas e reivindicações do Movimento Negro, que pressionou os governos brasileiros para que criassem legislações e normatizações específicas. Desse modo, nas últimas décadas, a Educação das Relações Étnico-Raciais assumiu outros contornos, sendo incorporada como eixo estruturante das políticas educacionais.

A institucionalização da Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil representa um marco legal e político na luta contra o racismo e na promoção da igualdade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil - LDBEN) – Lei nº 9.394/96 –, como exposto anteriormente, foi alterada pela Lei nº 10.639/03, que acrescentou o artigo 26-A e tornou obrigatória a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda a educação básica, abrangendo instituições públicas e privadas.

A promulgação da Lei nº 10.639/03, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/08, representou um importante instrumento de reparação histórica. No entanto, a legislação, por si só, não garante a efetividade dessa determinação. Tornou-se necessária a criação de outros documentos que orientassem sua implementação nas escolas. Nesse sentido, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004). Elas asseguram o compromisso ético, político das instituições educacionais no enfrentamento e na superação do racismo. Desse modo, refletir sobre os marcos legais é normativo; significa reconhecer sua função pedagógica e estratégica no processo de consolidação de uma educação antirracista, crítica e democrática.

Para apresentar os diferentes instrumentos legais voltados à promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais, apresenta-se o quadro 4 a seguir, que demonstra a trajetória cronológica de alguns dispositivos, após a mudança da LDBEN nº 9.394/96, até a atualidade. Na composição desses documentos, alguns se referem exclusivamente à Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

Quadro 4 – Leis, diretrizes e ações para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais

Documento	Objetivos principais	Relação com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96	Estruturar o sistema educacional brasileiro, organizando seus níveis e modalidades, garantindo o direito à educação como dever do Estado e da família.	Reconhece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e valoriza a diversidade cultural, criando a base normativa que possibilitou a posterior inclusão da ERER como obrigação curricular.
Lei nº 10.639/03 (Altera a LDBEN)	Introduzir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda a Educação Básica.	Representa uma inflexão histórica no currículo, ao incluir a ERER como eixo estruturante da prática escolar, assegurando visibilidade às contribuições da população negra e instituindo compromisso com uma educação antirracista.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a	Orientar a implementação da Lei nº 10.639/03 em	Afirma a centralidade da escola como espaço de combate ao

Educação das Relações Étnico-Raciais - DCN-ERER (2004)	currículos, projetos pedagógicos, materiais didáticos e formação docente.	racismo, estabelecendo que, desde a Educação Infantil, a diversidade étnico-racial deve ser valorizada como dimensão pedagógica e ética.
Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial (SME-SP, 2008a)	Oferecer referências teóricas e metodológicas para orientar o planejamento e a prática pedagógica na rede municipal de São Paulo.	Garante a transversalidade da ERER em todas as etapas da Educação Básica, tornando-a parte integrante da formação cidadã e do projeto democrático da escola pública paulistana.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009)	Definir princípios éticos, políticos e estéticos para orientar a Educação Infantil, assegurando a dignidade, a identidade e os direitos das crianças.	Articulam qualidade e equidade como indissociáveis, reconhecendo que o enfrentamento ao racismo é condição para a garantia plena dos direitos na primeira infância.
Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (2010)	Estabelecer parâmetros nacionais para avaliar e assegurar padrões de qualidade e equidade na Educação Infantil.	Reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade étnico-racial, assegurando que o combate ao racismo esteja integrado ao cotidiano das instituições de EI.
São Paulo: Farol de Combate ao Racismo Estrutural (SME/ SMRI - SP, 2021)	Promover políticas públicas inovadoras voltadas ao combate ao racismo estrutural no município de São Paulo, com foco na educação.	Fomenta a aplicação da Lei nº 10.639/03, incide diretamente na formação de professores e estabelece intercâmbio de experiências nacionais e internacionais em políticas antirracistas.
Currículo da Cidade: Orientações Pedagógicas- Povos Afro-Brasileiros (SME-SP, 2022)	Consolidar a ERER na rede municipal, sistematizando princípios, metas e ações que orientem práticas pedagógicas em perspectiva intercultural.	Concretiza a ERER no currículo da rede paulistana, articulando legislação nacional e contextos locais, orientando conteúdos, metodologias e avaliação sob a ótica da valorização da diversidade étnico-racial.
São Paulo: Farol de Combate ao Racismo Estrutural	Trocar experiências entre cidades do Brasil e do exterior, que promoveram políticas públicas antirracistas.	Evento que fomentou a Lei nº 10.639/03, em uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Relações Internacionais.

Pesquisa Farol Antirracista: educação para as relações étnico-raciais e a primeira infância (SME/ COPED, 2024)	Realizar o levantamento de dados sobre a implementação da Lei 10.639/03 nas unidades de Educação Infantil; identificando potencialidades e desafios a partir da análise de PPPs, visitas às escolas e dialogando com profissionais e familiares.	Observação e identificação de fragilidades, potencialidades e desafios em relação à EREER.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As normatizações destacadas no quadro correspondem a documentos legais e orientadores que se relacionam entre si e se complementam, revelando a intencionalidade político-pedagógica de estruturar medidas capazes de sustentar a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais. Configura-se um movimento progressivo e ascendente desde a promulgação da LDBEN (Lei nº 9.394/96). Esse percurso se inicia em uma base geral, avança para a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com a Lei nº 10.639/03, e se desdobra nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004).

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004, p. 27), destaca-se o seguinte trecho:

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, em 2004, regulamentam as orientações decorrentes da Lei nº 10.639/03. Elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, essas diretrizes determinam que a abordagem das relações étnico-raciais deve passar todo o currículo, as práticas pedagógicas e a formação docente, constituindo-se em compromisso ético e político

das instituições educativas. Ao estabelecer a EREER como dimensão estruturante do processo de ensino e aprendizagem, esse documento reforça que a promoção da igualdade racial é tarefa inadiável da educação brasileira.

No ano de 2008, o Governo Federal promulgou a Lei nº 11.645/08, que incorporou as deliberações da Lei 10.639/03, ampliando a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas, também, nas escolas brasileiras.

A partir de 2008, observa-se a produção dos documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com orientações locais, que são decorrentes das normatizações nacionais. Esse percurso teve início com o documento *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial* (São Paulo, 2008a), destinado à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. O documento, organizado em seis partes, teve como propósito oferecer subsídios teóricos e pedagógicos para o planejamento docente, possibilitando a introdução da temática étnico-racial no cotidiano escolar, além de historicizar a Lei nº 10.639/03, apresentar capítulos que articulam conceitos e exemplos de práticas pedagógicas, que possibilitam a formação docente.

Em 2009, são lançadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI). Trata-se de uma atualização das diretrizes já criadas em 1999, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/1999. Tais diretrizes, a partir de então, sustentam-se em princípios éticos, estéticos e políticos, cujo objetivo é garantir a dignidade, a justiça, a promoção da cidadania e condições adequadas de desenvolvimento para essa etapa da vida. O documento também reforça a valorização da identidade da criança e suas diferenças culturais, étnicas, de gênero e de classe social. Outro ponto importante é a garantia de condições concretas para que esses direitos se efetivem. Essas diretrizes foram publicadas em material digital e impresso pelo Ministério da Educação (Brasil, 2010, p. 21), no ano de 2010. Ali, também, foram estabelecidos os parâmetros de qualidade e equidade para a operacionalização da Educação Infantil. Destaca-se, no documento, a condução das propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, afirmando que

[...] deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação [...].

Nesse documento está contida a perspectiva da diversidade cultural, componente essencial da formação das crianças, articulando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Até esse ponto, os documentos apresentados foram elaborados para todo território nacional, estabelecendo regulamentações e diretrizes para EREER, abrangendo também a Educação Infantil, etapa fundamental para a formação identitária e para o enfrentamento precoce do racismo.

Em 2021, outra ação, na cidade de São Paulo, fomentou a aplicação da Lei nº 11.645/08. O evento, intitulado São Paulo: Farol de Combate ao Racismo Estrutural, promovido em parceria entre a SME e a SMRI, teve como objetivo trocar experiências entre cidades do Brasil e do exterior, que desenvolveram políticas públicas antirracistas.

Em 2022, o *Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros da Rede Municipal (2022)*, foi instituído com o objetivo de promover uma educação voltada ao enfrentamento do racismo em todas as etapas do ensino. Esse documento materializa legislações e normatizações, orientando práticas pedagógicas que visam à descolonização do currículo, através de ferramentas que possibilitem que educadoras e educadores repensem e reorganizem as interações cotidianas sobre EREER.

Nesse contexto, a Educação Infantil é compreendida como etapa fundamental, indispensável e estratégica para fortalecer a identidade, por meio da representatividade e do enraizamento necessários ao enfrentamento do racismo. O início da trajetória escolar deixa de ser visto como um período em que as crianças não compreendem a complexidade da temática da EREER e passa a ser reconhecido como essencial na formação das infâncias brasileiras.

Para finalizar os documentos relacionados à EREER, destaca-se a *Pesquisa Farol Antirracista: educação para as relações étnico-raciais e a primeira infância* (São Paulo, 2024), que sistematiza diagnósticos e reflexões sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 na etapa da Educação Infantil. A partir da análise de Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e de observações *in loco*, evidencia-se como a EREER vem sendo implementada nas Unidades de Educação Infantil (UEIs) municipais, bem como os fatores que favorecem ou dificultam a consolidação de práticas pedagógicas antirracistas.

Destaca-se, nesse ponto, o reconhecimento legal e pedagógico do direito a uma educação antirracista, na medida em que, em 2003, o tema deixa de ser uma opção e passa a ser uma determinação legal. Nesse sentido, a Prefeitura Municipal

de São Paulo assume um protagonismo, ao propor documentos através da Secretaria Municipal de Educação (SME) e ações vinculadas à Secretaria Municipal de Relações Internacionais (SMRI), como desdobramento das normativas nacionais. Nesse contexto, não se analisa o volume ou efetividade, mas, sim, as iniciativas que viabilizaram o cumprimento da legislação de combate ao racismo e promoção da igualdade étnico-racial.

O conjunto dessas legislações evidencia que a educação brasileira, ao longo das últimas décadas, vem buscando consolidar um projeto de escola mais inclusiva e comprometida com a igualdade racial. No entanto, a efetivação dessas normativas depende de diversas ações das Secretarias de Educação e da mediação crítica dos educadores, através da formação permanente e da implementação de práticas pedagógicas que articulem liberdade, responsabilidade e compromisso ético, especialmente na Educação Infantil, etapa em que se estruturam as primeiras vivências identitárias e sociais das crianças.

Como apontado, mesmo com o avanço normativo que se consolidou ao longo das últimas décadas, a existência de leis, diretrizes e currículos não garante, por si só, a efetividade de uma educação antirracista. O ponto nevrálgico reside em transformar tais dispositivos em práticas pedagógicas concretas, o que exige investimento contínuo em formação docente, acompanhamento crítico das políticas públicas e engajamento das comunidades escolares. Nesse sentido, a distância entre o texto e a realidade das salas de aula evidencia a necessidade de que a Educação das Relações Étnico-Raciais seja compreendida não apenas como cumprimento de determinações, mas como compromisso ético e político inadiável.

É preciso lembrar que a legislação decorre das necessidades cotidianas, das relações estabelecidas e da cultura. Portanto, é fundamental reconhecer sua importância. Mas isso não é suficiente, já que as realidades e as injustiças só podem ser reparadas no contexto amplo das políticas públicas nacionais, no qual a educação tem papel central quando as escolas e, por sua vez, os profissionais da educação comprometem-se pedagogicamente com uma educação antirracista, seja no âmbito individual, seja na dimensão coletiva do cotidiano escolar.

4 ENTRE TEORIA E PRÁTICA: PERCURSOS METODOLÓGICOS DE UMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A presente sessão tem como propósito explicitar e justificar o percurso metodológico adotado nesta investigação, evidenciando os caminhos trilhados na construção dos dados, as escolhas teóricas que fundamentam a abordagem qualitativa e os instrumentos utilizados na produção e análise das informações.

Mais do que descrever etapas técnicas, busca-se revelar os sentidos atribuídos a cada etapa do processo, afetados pelas experiências, escolhas e o posicionamento da pesquisadora diante da realidade investigada. O estudo contempla a descrição da Escola Municipal de Educação Infantil, que constitui o universo da pesquisa, a descrição dos participantes, bem como a apresentação dos instrumentos utilizados para a produção dos dados e os procedimentos de análise. Para tanto, parte-se da revisão dos problemas, dos objetivos e da premissa que orientam a investigação, situada no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais.

4.1 Problemas, objetivos e hipótese do estudo

Esta pesquisa tem como ponto de partida o seguinte questionamento: “como ocorre a formação de professoras em torno da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) em uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada na cidade de São Paulo?”.

Este estudo tem como objetivo geral investigar o trabalho formativo realizado em torno da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais. Os objetivos específicos consistem em: a) identificar como a temática da ERER é abordada nos processos formativos da equipe escolar; b) compreender como essas formações impactam as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola; c) identificar e analisar os fatores que favorecem ou dificultam o engajamento docente com a temática; d) elaborar um *e-book* com sugestões de estudo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, com o objetivo de colaborar na formação de coordenadoras e coordenadores pedagógicos.

A hipótese que orienta este estudo parte do pressuposto de que, embora o trabalho formativo seja um componente essencial, não é, por si só, suficiente para

garantir avanços no processo de conscientização e aplicação da temática étnico-racial nas práticas pedagógicas. Para além da formação, é necessário considerar fatores subjetivos, como as crenças pessoais, a identidade racial e as experiências de vida dos docentes; fatores estruturais, como suporte institucional e as condições de trabalho; e elementos de engajamento, como a existência de lideranças comprometidas e de uma cultura institucional que valorize a equidade racial.

4.2 Metodologia

Esta investigação está ancorada em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório. Além de se apoiar em fontes bibliográficas e documentais, recorre a instrumentos de produção de dados estruturados e semiestruturados, como a entrevista aplicada a quatro docentes e três gestores da referida escola.

De acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 31), a pesquisa qualitativa

[...] possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real. A pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos.

Nessa perspectiva, reconhece-se que o espaço educacional é dinâmico, marcado por múltiplas relações sociais, históricas e culturais. A pesquisa não se limita à descrição da realidade, mas busca compreendê-la criticamente, para propor transformações. A postura investigativa, nesse sentido, torna-se essencial para evidenciar práticas, discursos e posturas que favorecem a construção de ações pedagógicas mais justas e inclusivas.

A pesquisa qualitativa apresenta características próprias, uma vez que o pesquisador atua diretamente na coleta, interpretação e análise dos dados. Esses dados são, em sua maioria, descritivos e obtidos em contextos naturais, sem manipulação ou controle externo. O principal objetivo dessa abordagem é compreender os significados que os participantes atribuem às suas experiências e ao contexto em que estão inseridos. Durante as entrevistas, por exemplo, foi possível observar pausas na fala, gestos e expressões, bem como desconfortos, que possibilitaram compreender, com mais detalhes, os sentidos dados ao que era verbalizado.

No campo das investigações em educação, a pesquisa qualitativa demanda do pesquisador não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade, escuta atenta e capacidade reflexiva, de modo a captar as nuances do cotidiano investigado e atribuir sentido às múltiplas vozes que emergem do campo (Lüdke; André, 1986).

Para a produção dos dados da pesquisa, além das entrevistas semiestruturadas, foram analisados documentos institucionais, como: Projeto Especial de Ação (PEA) dos anos de 2023 e 2024 e Projeto Político-Pedagógico (PPP). Como objetivo, buscou-se aprofundar a compreensão sobre as ações de formação pedagógica, voltadas à temática da Educação das Relações Étnico-Raciais no cotidiano da Unidade Educacional.

A análise documental, como afirma Lüdke e André (1986, p. 38), para quem “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos[...]”. Por essa razão, também foram incorporadas as diretrizes e orientações que integram o Currículo da Cidade de São Paulo às fontes investigativas: *Orientações curriculares – Expectativas de aprendizagem para a Educação Étnico-Racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana; Currículo da cidade: educação infantil; e Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros*.

A exploração dos dados provenientes das pesquisas foi realizada com base na análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), adotando-se a análise estrutural como referência para a interpretação. A partir do diálogo entre referencial teórico e os dados obtidos em campo, foram identificadas cinco categorias de análise: a) concepções, críticas e formação docente, b) posturas individuais e coletivas frente à EREER; c) gestão escolar – pedagógica e administrativa; d) legislação, críticas às estruturas institucionais e políticas públicas; e) práticas pedagógicas e metodologias.

4.3 A EMEI em foco: contexto, trajetória histórica e práticas educativas

O universo da pesquisa é uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) localizada em um bairro da periferia da Zona Oeste de São Paulo, no distrito do Rio Pequeno. A unidade foi inaugurada em 1985, inicialmente com outro nome. No

mesmo ano, em julho, teve seu nome alterado para homenagear uma escritora importante.

A escola está localizada em um bairro com alta vulnerabilidade social. A comunidade (favela) ocupou a região nos anos 1950, em um terreno parcialmente pertencente a particulares e parcialmente público. No entorno da comunidade, há vários condomínios de alto padrão, o que demonstra os contrastes sociais da cidade de São Paulo. Os equipamentos de saúde que atendem a região são a Unidade Básica de Saúde (UBS) e o Hospital Universitário da Universidade de São Paulo (USP). Há também outros equipamentos de educação, incluindo duas escolas de ensino fundamental. No entanto, outras escolas da rede estadual e da rede municipal, mais distantes, também atendem à comunidade, além dos Centros de Educação Infantil (CEIs) diretos e dos conveniados.

A escola ocupa um terreno de 3.267,72 m² e possui uma edificação de 1.150,00 m². Em 2011 e 2012, passou por uma ampliação, que acrescentou à estrutura a sala de leitura, a brinquedoteca e melhorias de acessibilidade. Este último item conferiu à Unidade Educacional o *status* de escola acessível, todavia, ainda há restrição de locomoção ao ateliê quando o elevador não está funcionando. Em 2023, uma nova reforma foi iniciada, sendo finalizada em meados de março de 2025.

Figura 1 – Fachada da EMEI



Fonte: Acervo da EMEI.

Figura 2 – Identificação da Entrada da EMEI Figura 3 – Portão de entrada com acessibilidade



Fonte: Acervo da EMEI.



Fonte: Acervo da EMEI.

As imagens nas figuras 1, 2 e 3 retratam a fachada e a entrada da escola, que apresentam uma arquitetura simples, mas característica das unidades de Educação Infantil do município. Os muros pintados em tons claros e com ilustrações infantis reforçam a identidade educativa do espaço, convidando as crianças a se reconhecerem na escola como lugar de pertencimento e de aprendizagem. A rampa de acesso e os portões em azul demonstram e corroboram com o registro do PPP, no item que trata sobre acessibilidade. O muro da EMEI também demonstra a valorização da infância, da leitura e do conhecimento.

A EMEI dispõe de cinco salas de aula na parte superior do prédio, um banheiro adaptado para crianças com deficiência. Na parte superior também estão a sala de leitura e a brinquedoteca.

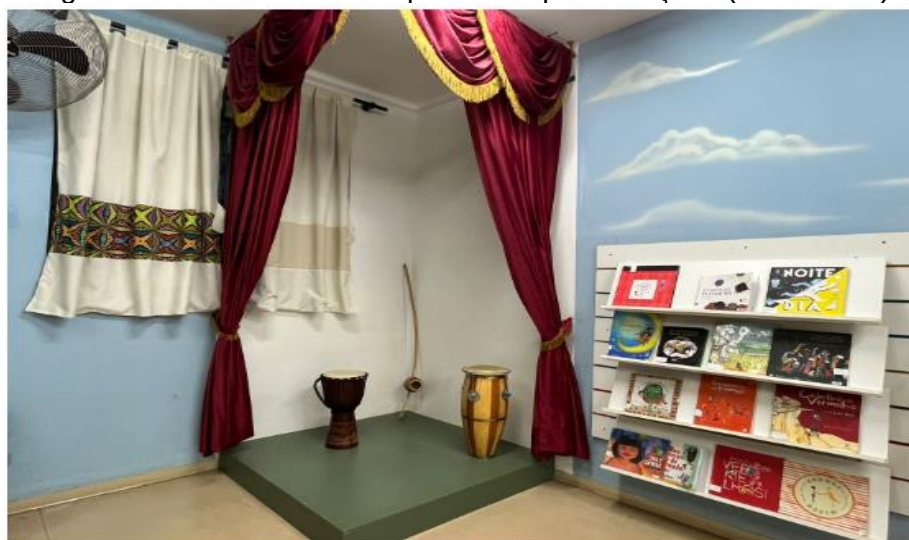
Figura 4 – Sala de Leitura “Bitita” – vista ampla



Fonte: Acervo pessoal.

No espaço de leitura, há uma diversidade de livros que contam histórias envolvendo personagens negros e não negros, além de instrumentos musicais, bonecos e bonecas e um pequeno palco para apresentações. As figuras a seguir ilustram a descrição desses espaços.

Figura 5 – Sala de Leitura – palco de apresentações (lado direito)



Fonte: Acervo pessoal.

No espaço da brinquedoteca, há uma diversidade de brinquedos, como bonecos e bonecas, com diferentes tons de pele e características físicas de pessoas negras.

Figura 6 – Brinquedoteca – lado esquerdo



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 7 – Brinquedoteca – parte do fundo



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 8 – Brinquedoteca – Salão de beleza



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 9 – Brinquedoteca – lado esquerdo (bonecos e bonecas)



Fonte: Acervo pessoal.

Ao lado do complexo das salas de referência, há dois parques infantis, conforme as figuras 10 a 15.

Figura 10 – Parque superior (localizado na parte de cima da escola)



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 11 – Hora do Parque



Fonte: Acervo da EMEI.

Figura 12 – Parque superior – Tanque de areia



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 13 – Parque superior – Muro de escalada



Fonte: Acervo pessoal

Figura 14 – Parque superior – Triciclos, pista e armário para organização dos materiais



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 15 – Parque inferior – Vista panorâmica



Fonte: Acervo pessoal.

No piso inferior, que se encontra acima do nível da rua, há um pátio interno onde se localizam: a cozinha, o refeitório das crianças, o refeitório dos funcionários, bebedouros, banheiros infantis, secretaria e balcão de atendimento ao público, almoxarifado, arquivo morto, sala da direção, sala da coordenação pedagógica e de formação, sala dos professores, banheiro para pessoas com deficiência e banheiros para adultos. Parte desses espaços estão apresentados conforme as figuras 16 a 19.

Figura 16 – Refeitório das crianças e brinquedão ao lado esquerdo



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 17 – Bebedouro infantil e banheiros nas laterais esquerda e direita



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 18 – Banheiro infantil 1



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 19 – Banheiro infantil 2



Fonte: Acervo pessoal.

Na parte externa, há ainda um espaço pedagógico ao ar livre, com bancadas de cimento, denominado Ateliê de Artes. As figuras 20 e 21 ilustram esse ambiente.

Figura 20 - Ateliê de arte - área externa



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 21- Ateliê de arte - área externa



Fonte: Acervo pessoal.

Os espaços da Unidade Educacional são pensados a partir das necessidades das crianças de 4 a 5 anos, e a temática da diversidade étnico-racial permeia todos eles: paredes, portas, exposições fixas ou itinerantes, espaços de leitura, brinquedoteca, pátio, salas e corredores. Notadamente, a estética e os objetos que compõem os ambientes tratam das questões indígenas, negras e africanas.

Figura 22 – Exposição permanente no corredor de entrada das crianças – objetos indígenas



Fonte: Acervo pessoal.

4.3.1 O Projeto Político-Pedagógico (PPP)

Outro ponto de destaque no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Unidade Educacional são os trabalhos desenvolvidos em torno da educação étnico-racial, promovendo estudos e discussões sobre as diferenças e incentivando a igualdade. Esse trabalho se sobressai, pois a temática da EREER deixou de ser tratada apenas em projetos desenvolvidos ao longo do ano para se tornar parte integrante do currículo da Unidade Educacional.

Chegar a esse ponto é fruto de ações e do protagonismo das docentes e da equipe gestora – mas nem sempre foi assim. O currículo atual da EMEI passou por muitos processos até alcançar o nível de formação e compreensão em que se encontra hoje. Esse percurso pode ser observado ao longo da escrita dos PPPs.

O ano letivo é dividido em quatro momentos, e todas as atividades são relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais. De acordo com o PPP (2024, p. 53), a organização do trabalho pedagógico é realizada conforme descrito a seguir:

O Projeto Político Pedagógico 2024 da EMEI, estará consolidado com uma metodologia de trabalho experimentada nos anos letivos de 2014-2021 (os dois últimos anos com adequações ao período de pandemia), 2022 e 2023, em que cada grupo de crianças da EMEI é convidado a aprofundar seus estudos, por meio de um olhar investigativo em torno da descoberta sobre quem [REDACTED], patrona da escola e construção da identidade da turma juntamente com a escolha de uma personalidade negra para ser realizada uma pesquisa de conhecimento sobre a mesma havendo a posterior socialização desta através de exposições, ainda no primeiro semestre ocorrerá a escolha de um povo

indígena, refletindo sobre a diversidade e riqueza dos diferentes povos indígenas presentes em nosso país, sendo que cada professora terá autonomia para delimitar algumas áreas do conhecimento para pesquisa e aprofundamento sobre o povo escolhido. A mesma metodologia é aplicada no segundo semestre considerando um país/povo africano.

Ao final de cada semestre, cada grupo de crianças socializa suas descobertas com os demais grupos através de uma Exposição dos trabalhos na escola, tendo possibilidades de identificar semelhanças e diferenças entre as diversas culturas, assim como admirá-las e respeitá-las. Essas exposições trazem as marcas dos percursos de pesquisa realizados pelas turmas, documentando os processos e aprendizagens das crianças, configurando-se num portfólio do trabalho realizado sobre as relações étnico-raciais.

A metodologia adotada ao longo do ano letivo desenvolve o currículo étnico-racial, por meio de práticas pedagógicas emancipadoras.

Em 2023, foi desenvolvido um projeto de envelopamento das portas com imagens de personalidades afro-brasileiras e indígenas. A escolha das personalidades foi realizada pelos profissionais da Unidade Educacional. Esses envelopamentos chamam bastante a atenção, pois são esteticamente bonitos e conferem ao ambiente escolar uma aparência de cuidado, organização e pertencimento. A seguir, são apresentadas todas as portas que compõem esse projeto da UEI.

Figura 23 – Porta da sala Quintal



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 24 - Porta de entrada para o parque inferior



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 25 – Porta do banheiro com acessibilidade



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 26 – Porta do Elevador (parte superior do prédio)



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 27 – Porta da Gelateca



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 28 – Porta da brinquedoteca



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 29 – Porta da sala de leitura



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 30 – Porta de entrada do elevador – piso térreo



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 31 – Porta da sala da direção



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 32 – Porta da coordenação pedagógica



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 33 – Porta do banheiro para deficientes



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 34 – Porta de entrada das crianças e famílias



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 35 – Porta de entrada das crianças e famílias



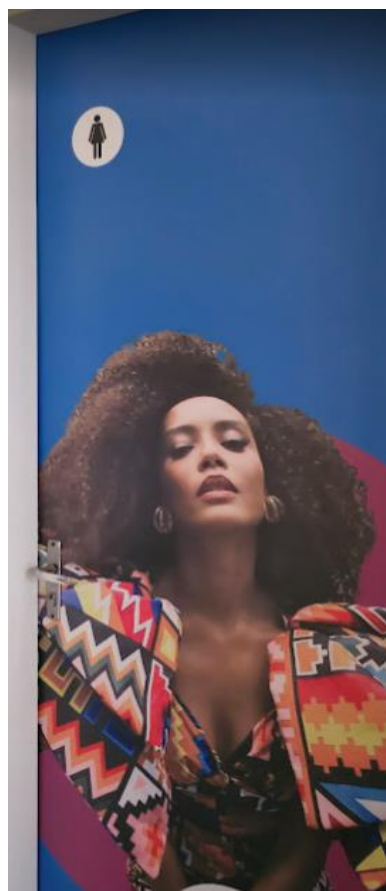
Fonte: Acervo pessoal.

Figura 36 – Porta do banheiro masculino



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 37 – Porta do banheiro feminino



Fonte: Acervo pessoal.

Além das portas, há exposições itinerantes pelos espaços da EMEI, todas envolvendo as culturas indígena, afro-brasileira e africana. Nas paredes, é possível observar pinturas e atividades artísticas realizadas com as crianças. É possível perceber que os espaços físicos da escola são organizados e pensados sob o prisma da diversidade étnico-racial.

As figuras, a seguir, ilustram a exposição que ocorreu no mês de agosto de 2025, como parte das atividades do currículo da EREER, desenvolvidas ao longo do bimestre e explicitadas anteriormente, por meio do PPP.

Figura 38 – Exposição



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 39 – Exposição



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 40 – Exposição



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 41 – Exposição



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 42 – Exposição



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 43 – Exposição



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 44 – Apreciação e participação na exposição



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 45 – Apreciação e participação na exposição do 4º bimestre



Fonte: Acervo pessoal.

4.3.2 A concepção de infância da Unidade em consonância com o Currículo da Cidade: Educação Infantil

As atividades e projetos da EMEI são pautados nas especificidades da infância e estão de acordo com os princípios do Ministério da Educação (Brasil, 2013b, p. 86):

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.

As crianças são indivíduos ativos e criam suas próprias culturas, sendo capazes de se relacionar com o mundo de diferentes formas. Esse movimento da criança estabelece outro tipo de relação com os adultos que interagem com ela. Esse contexto exige do adulto uma escuta ativa, atenta, sensível e uma compreensão do universo infantil. Essas observações e percepções podem enriquecer muito as práticas educativas, alinhando necessidades e interesses decorrentes da infância, promovendo um ambiente estimulante e adequado para as crianças.

Outro princípio inegociável está relacionado a uma educação que promova a democracia e as políticas públicas de superação das desigualdades econômicas e sociais para toda a comunidade escolar. O rompimento com a educação opressora e transmissora e o acolhimento de uma educação transformadora, ativa, que investiga e altera a realidade são fundamentais. Nesse sentido, o fazer pedagógico está estruturado na descolonização do currículo, rompendo com a manutenção de uma única versão da história – a eurocêntrica. Assim, o currículo se constrói observando novas narrativas trazidas por todos os sujeitos, autores e coautores no processo pedagógico.

Ainda sobre currículo, a EMEI trabalha a diversidade como um dos pilares que estruturam o fazer pedagógico e a educação para as relações étnico-raciais, por meio do desenvolvimento de ações relacionadas aos povos originários e de matrizes africanas. Desde 2013, o corpo docente estuda e desenvolve ações ligadas a essas temáticas, promovendo o respeito à diversidade cultural para a promoção da igualdade.

As concepções de infância e currículo são estruturantes para todo o trabalho pedagógico realizado na Unidade Educacional, propondo que

A cada ano letivo são realizadas ações coletivas conforme plano em anexo para que toda a comunidade escolar possa se apropriar da temática da diversidade e das relações étnico-raciais. As famílias e a comunidade escolar puderam conhecer os projetos desenvolvidos pelas turmas e se apropriar do trabalho realizado pela unidade reconhecendo sua importância e necessidade a partir de fotografias, vídeos, registros das crianças, relatos dos educadores, oficinas nos encontros com as famílias e visita monitorada à exposição dos trabalhos no corredor da escola que fica ao longo de cada semestre para apreciação e também por meio do Expresso [REDACTED] disponibilizado bimestralmente. (PPP da EMEI, 2024).

Essas iniciativas têm sido imprescindíveis para envolver toda a comunidade escolar no reconhecimento da importância da diversidade e das relações étnico-raciais. Ao proporcionar um espaço de troca e reflexão, tanto para as famílias quanto para os alunos e educadores, essas ações reforçam o compromisso da escola em promover uma educação inclusiva, que valoriza as diferentes culturas e histórias, construindo uma convivência mais respeitosa e consciente. Assim, a compreensão desse conhecimento transforma e impacta positivamente a formação de todos os envolvidos. Em consonância com essa concepção de infância, e ainda de acordo com o currículo da EI, as fotos a seguir mostram algumas atividades propostas para as crianças, com foco na valorização da diversidade étnico-racial e no protagonismo infantil.

Figura 46 – Apreciação e participação na exposição



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 47 – Apreciação e participação na exposição do 4º bimestre



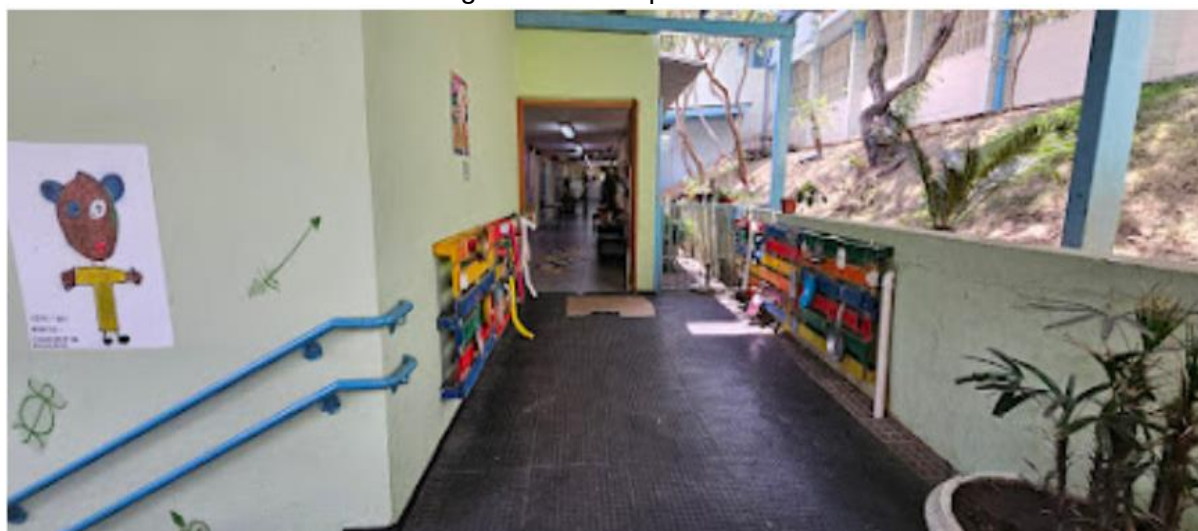
Fonte: Acervo pessoal.

Figura 48 – Jogo da memória das personalidades negras



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 49 – Parque sonoro



Fonte: Acervo pessoal.

4.3.3 O corpo docente

O grupo de docentes constituídos por professoras, compreende que, como educadoras da infância, são “observadoras participativas”, o que significa que devem intervir nas diferentes situações, oferecendo os recursos necessários para que as crianças possam apreciar e explorar diversas situações de aprendizagem e o acesso à cultura. Na EMEI, os docentes devem favorecer as experiências infantis de forma estimulante e acolhedora, observando as necessidades das crianças.

4.3.4 A equipe gestora

A equipe gestora, formada pelo diretor, assistente de diretor e coordenadora, compreende que a gestão desempenha um papel reflexivo e analítico na escola, fundamental para viabilizar o PPP, promover a formação docente, conduzir as ações pedagógicas e fomentar a interação com as famílias.

Outro ponto importante da ação da equipe gestora é identificar as responsabilidades individuais e os interesses coletivos relacionados aos direitos da infância, considerando a formação das crianças como indivíduos que pertencem a um coletivo. Esse papel reflexivo e analítico do trio gestor é fundamental para a viabilização e efetivação do currículo por meio de experiências significativas de aprendizagem.

4.3.5 As famílias

A relação da escola com a família é permeada por parcerias, nas quais família e escola trabalham conjuntamente para garantir os direitos e o bem-estar das crianças. Foi realizada uma pesquisa socioeconômica em 2024, que possibilitou mais aproximação entre as duas instituições escola e família. Na pesquisa, várias questões foram abordadas: com quem a criança mora, se tem irmãos, qual a cor da pele, qual a nacionalidade, como a família se autodeclara, qual a religião e se tem acesso à internet.

Figura 50 – Apreciação da exposição também no momento da entrada e saída



Fonte: Acervo pessoal.

De modo geral as famílias demonstram respeito pelos trabalhos desenvolvidos na escola; no entanto, algumas não concordam que, nessa faixa etária, o foco não seja a alfabetização, mas o desenvolvimento de outras habilidades. Nas atividades conjuntas entre escola e família, os trabalhos desenvolvidos são apresentados em diferentes momentos, sendo possível um melhor entendimento e apoio aos projetos realizados na rotina da Unidade Educacional. Além disso, as famílias têm acesso às dependências da escola todos os dias, tanto na entrada como na saída, possibilitando a observação das exposições por um período mais longo. A seguir, é possível observar a interação das crianças e seus responsáveis com a exposição das atividades.

Figura 51 – Apreciação da exposição também no momento da entrada e saída



Fonte: Acervo pessoal.

Há um movimento contínuo da escola para estreitar a relação com a comunidade, por meio da participação das famílias de diversas formas, inclusive para que compreendam a proposta pedagógica da Unidade Educacional. Ainda assim, alguns desafios permanecem na rotina escolar. Os desafios destacados no PPP são: questionamentos de algumas famílias sobre o trabalho com os povos indígenas, uso dos banheiros sem restrição pelo sexo biológico e o crescente número de crianças com deficiência que frequentam a escola. Esse contexto demanda novos olhares e posicionamentos de todos, sempre tendo como objetivo principal o direito das crianças a uma educação de qualidade e diversa.

4.4 Caracterização das(os) participantes do estudo

As(os) participantes deste estudo são sete profissionais da Educação Infantil: com

idades entre 38 e 64 anos: quatro professoras, a coordenadora pedagógica, o assistente de direção e o diretor da escola, identificados pelas iniciais de seus nomes. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O critério de escolha ocorreu por meio de sorteio, realizado com o auxílio de um programa automatizado, garantindo a seleção de, no mínimo, uma docente por período de atuação.

Quadro 5 – Participantes do estudo

Nº da entrevista/ Iniciais dos nomes	Idade	Sexo	Formação acadêmica	Tempo de magistério	Tempo na EMEI
Entrevista 1 DBN	38	Masculino	Pedagogia Doutorando em Educação	19 anos	3 a 6 meses
Entrevista 2 LSC	47	Feminino	Licenciatura em Biologia e Pedagogia	28 anos	8 anos
Entrevista 3 TGN	39	Masculino	Licenciatura em História Doutorando em Educação	14 anos	2 anos
Entrevista 4 DRN	64	Feminino	Licenciatura em Pedagogia	45 anos	1 Mês
Entrevista 5 JMD	42	Feminino	Licenciatura e Bacharel em História e Pedagogia	7 anos	5 anos
Entrevista 6 LR	48	Feminino	Ciências Sociais licenciatura em pedagogia	28 anos	1 mês
Entrevista 7 SYH	49	Feminino	Psicóloga e licenciatura em pedagogia	29 anos	14 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

O grupo é composto por profissionais atuantes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, lotados na Escola Municipal de Educação Infantil com formações acadêmicas diversas, que incluem desde licenciaturas e bacharelados até a pós-graduação *stricto sensu*. Para preservar suas identidades, nas transcrições das entrevistas são utilizadas apenas as iniciais de nome e sobrenome.

As idades variam entre 38 e 64 anos, e os tempos de atuação no magistério indicam uma ampla experiência docente, que vai de 7 a 45 anos. O tempo de permanência na EMEI é variado, abrangendo desde profissionais recém-chegados, com poucos meses de atuação, até aqueles que já atuam na unidade há mais de uma década. A diversidade de trajetórias formativas e profissionais contribui significativamente para a riqueza das análises empreendidas, oferecendo múltiplos olhares sobre os desafios e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar.

Observa-se que todos possuem formação em Pedagogia, seja como licenciatura inicial, seja como complementação a outras áreas acadêmicas, o que revela a centralidade desse curso para o exercício da docência na Educação Infantil. Entre as outras formações, destacam-se licenciaturas em Biologia, História, Ciências Sociais e Psicologia, bem como a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação, incluindo doutorados em andamento na área da Educação. Esse conjunto formativo evidencia percursos acadêmicos diversificados, que enriquecem a prática pedagógica com diferentes olhares disciplinares.

O tempo de experiência no magistério varia significativamente, de 7 a 45 anos, demonstrando a presença tanto de profissionais com trajetórias mais recentes quanto de docentes com vasta experiência. Já o tempo de atuação na EMEI apresenta oscilações entre 1 mês e 14 anos, o que aponta para a coexistência de educadores recém-chegados e de outros já profundamente enraizados na dinâmica institucional.

De modo geral, o perfil do grupo confirma um corpo docente com sólida formação pedagógica e ampla experiência profissional, constituindo um campo fértil para a análise das práticas e reflexões acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais.

4.5 As entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas nas dependências da EMEI,

em diferentes espaços, sendo eles: sala das professoras, sala de leitura, brinquedoteca, coordenação pedagógica e sala da direção. As datas e horários foram previamente agendados com a equipe gestora da unidade educacional, de acordo com as possibilidades de cada entrevistado.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 34), a entrevista semiestruturada “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Com o propósito central de identificar os conhecimentos prévios dos participantes da pesquisa, foram elaboradas questões que possibilitam levantar aspectos da formação inicial e permanente dos docentes, especialmente no que se refere aos saberes vinculados ao objeto de investigação: a Educação das Relações Étnico-Raciais.

As respostas obtidas nas entrevistas semiestruturadas foram devidamente registradas em áudio, transcritas integralmente e serão analisadas à luz dos objetivos da pesquisa, assegurando a fidelidade de seu conteúdo. As transcrições completas encontram-se organizadas disponíveis nos Apêndices desta dissertação.

4.6 A categorização das entrevistas: etapas e procedimentos

Para sistematizar a análise do material verbal, utilizou-se as ideias de Bardin (2016), como referência metodológica para realizar a categorização de conteúdo, buscando estabelecer sentido com o objeto de estudo. A análise de conteúdo é composta por três etapas, sendo a primeira a pré-análise, caracterizada pela organização inicial dos dados coletados.

Na pré-análise, o pesquisador familiariza-se com os materiais coletados por meio da leitura flutuante, que oferece uma visão ampla de todo material coletado, e auxilia na identificação dos elementos significativos e que apresentam permeabilidade com seus objetivos de investigação. A definição desse material confere rigor metodológico ao estudo e possibilita uma análise coerente e ajustada. A pré-análise também é um exercício crítico que busca se aproximar e orientar na construção de uma análise robusta e consistente do objeto estudado.

No segundo momento da análise, denominado de exploração do material, ocorre a codificação propriamente dita, na qual o pesquisador identifica as unidades de registro, que podem ser – por unidades de contextos, que são frases, parágrafos e

expressões mais amplas, que dão sentido ao que está sendo verbalizado pelos participantes. Nesta fase, também ocorre a organização dos elementos encontrados, seja pela presença, frequência ou intensidade, possibilitando maior precisão do tratamento do material coletado. Além disso, realiza-se a enumeração e a organização dos elementos encontrados, seja por presença, frequência ou intensidade, possibilitando maior precisão no tratamento do material. A categorização, por sua vez, pode ser realizada a partir de diferentes critérios: semânticos, quando se organiza o conteúdo pelo significado, sintático, quando se privilegia a estrutura das expressões, ou léxico, quando se analisa a incidência de determinadas palavras, por critérios expressivos, como a entonação da voz ou carga emocional. Esse processo de agrupamento é uma etapa trabalhosa e exige rigor na definição das categorias, permitindo uma análise densa e mais precisa.

A terceira e última etapa da análise de conteúdo, refere-se ao tratamento dos resultados e a interpretação. É o momento em que a categorização dos dados é examinada de forma crítica, o que permite ao pesquisador fazer inferências e estabelecer relações com o objeto de pesquisa.

Para Bardin (2016), as inferências – entendidas como interpretações e hipóteses dos dados – devem ser controladas, ou seja, fundamentadas metodologicamente, baseadas no material coletado, para não incorrer em conclusões arbitrárias. Isso só é possível quando se considera as diferentes dimensões da comunicação – quem produziu a mensagem, quem a recebeu e o meio pelo qual circulou. Assim, a análise contempla o anunciado em si, mas observa o contexto comunicativo em que se insere. Esse tratamento possibilita compreender as categorias de forma mais ampla, evidenciando sentidos, contradições e possibilidades de transformação no campo de estudo. Esse processo assegura coerência na interpretação do objeto investigado.

Posto as três etapas de análise, a partir desse modelo, realiza-se o tratamento dos dados coletados, por meio das sete entrevistas realizadas com três gestores e quatro professoras da EMEI pesquisada. Como descrito anteriormente, as entrevistas foram gravadas e transcritas. Durante a coleta, momento do primeiro contato com o material, observa-se e registra-se cronologicamente em quais momentos os participantes traziam informações que corroboram com os objetivos da pesquisa. Esse movimento inicial, configura-se como pré-análise, uma vez que torna explícito o conteúdo mais importante para o estudo, selecionando inicialmente trechos e

parágrafos que deveriam ser destacados inicialmente nas etapas seguintes de análise.

Ainda na pré-análise, foram realizadas sucessivas leituras das transcrições, inicialmente de forma ampla e, posteriormente, de maneira minuciosa. Esse procedimento teve como objetivo a familiarização com o material, destacando outros trechos e parágrafos considerados significativos pela pertinência ao problema de pesquisa. A seleção dessas informações iniciais foi fundamental para garantir rigor metodológico à análise, garantindo um alicerce mais sólido às etapas seguintes.

Na segunda etapa, quando ocorreu a exploração do material, o processo de codificação deu-se a partir da criação de pequenas frases, denominadas códigos, que sintetizam tanto os objetivos da pesquisa quanto as respostas dadas nas entrevistas. Cada código está acompanhado de uma breve explicação analítica, explicitando o significado atribuído a ele. Os códigos foram agrupados de acordo com a aproximação de conteúdo e com os objetivos da pesquisa, que possibilitaram a construção de cinco categorias, sendo elas: a) Concepções, críticas e formação docente; b) Posturas individuais e coletivas frente à ERE; c) Gestão escolar – pedagógica e administrativa; d) Legislação, críticas às estruturas institucionais e políticas públicas; e) Práticas pedagógicas e metodologias. Para facilitar a organização, são atribuídas letras às categorias e números aos códigos pertencentes a cada uma delas.

Durante esse processo, houve necessidade de melhor organização dos dados, uma vez que faltava um instrumento que o fizesse com maior rigor. Em detrimento dessa necessidade, o software *Atlas.ti*, passou a ser utilizado para resolver essas questões. Todas as informações mencionadas anteriormente foram inseridas no software. Os códigos foram agrupados segundo os objetivos da pesquisa e cada parágrafo da entrevista era relacionado a eles de acordo com sua pertinência. À medida que um parágrafo é selecionado para análise, automaticamente são indicados códigos das diversas categorias. Embora o software sugira a aplicação de determinados códigos e em alguns casos indique novos códigos, foi mantido um olhar crítico sobre essas recomendações, aceitando-as ou refutando-as, conforme a pertinência ao corpus e ao problema de investigação.

Na etapa três, ocorre o tratamento dos resultados e à interpretação das categorias definidas, que será exposto a seguir. O uso do software possibilitou o uso de cores para marcar as categorias, o que permite observar a frequência e a

sobreposição delas nos diferentes trechos das entrevistas. Esse recurso auxilia na percepção da densidade de cada categoria e na percepção das recorrências temáticas. As interpretações foram conduzidas de forma crítica, sempre fundamentada nos dados empíricos e em consonância com Bardin (2016), nomeada por interfaces controladas.

O Quadro 6, apresentado a seguir, reúne as cinco categorias de análise. Para cada uma delas foi atribuída uma cor específica, suavizada de modo a favorecer a legibilidade e a clareza das informações. Essa sistematização servirá, posteriormente, de base para a articulação com as entrevistas e com o referencial teórico.

Quadro 6 – Códigos e categorias temáticas

CATEGORIA (LETRA)	CÓDIGO (Nº)	DESCRIÇÃO	COMENTÁRIO ANALÍTICO
CONCEPÇÕES, CRÍTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE			
A	1	Formação como gatilho	Identifica um momento de virada formativa na trajetória profissional, que marca o antes e o depois.
A	2	Formação permanente	Defende a formação como processo permanente.
A	3	Formação transformadora	Acredita que a formação interna (UE) transforma atitudes e práticas.
A	4	Formação esporádica	Formação pontual, embora limitada, amplia o repertório dos profissionais sobre ERER, porém desarticulada
A	5	Ausência de formação	Ausência sistemática de formação institucional.
	6	Formação insuficiente oferecidas por SME	Insuficiência das formações promovidas por instâncias superiores.
A	8	Limitação das formações pontuais e descontextualizadas	Questiona a eficácia de formações pontuais e descontextualizadas com as práticas pedagógicas na escola
A	8	Participação em formação em ERER	Revela a trajetória de formação
A	9	Impossibilidade de participar da Formação Interna	Revela a trajetória de formação no PEA da Unidade Educacional
A	10	Formação oferecida por SME	Aponta as formações oferecidas por SME para fomentar práticas pedagógicas em ERER.

POSTURAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS FRENTE À ERER			
B	1	Iniciativa pessoal	Aponta a autonomia e empenho pessoal como motor da prática pedagógica.
B	2	Engajamento docente coletivo	Ressalta o engajamento coletivo com a ERER.
B	3	Resistência docente	Resistências na abordagem étnico-racial
B	4	Marcadores sociais como práticas formativas	Atividades que articulam identidade e pertencimento.
B	5	Conscientização pela dor	compreensão do pertencimento étnico-racial e do racismo geralmente a partir de experiências dolorosas de exclusão, racismo vivido ou presenciado
B	6	Conscientização pela empatia/ legislação	Processo de conscientização racial/ racismo através do reconhecimento do privilégio da branquitude.
B	7	Experiência docente com ERER	Ressalta o conhecimento adquirido pelo tempo de experiência na docência.
B	8	Processo de revisão interna	Enfrenta o racismo revisando linguagem, postura, mudanças na prática pedagógica, rompendo com a omissão.
B	9	Pertencimento étnico-racial	Ressalta o preterimento e a desumanização da pessoa em razão do seu pertencimento étnico-racial
B	10	Lidar com a dor da identidade	Aponta que o reconhecimento do indivíduo enquanto pessoa negra permite enfrentar dores e ressignificar sentidos, transformando-os em ações antirracistas.
GESTÃO ESCOLAR – PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA			
C	1	Importância da atuação da equipe gestora	Gestão escolar comprometida com ERER
C	2	Coordenação ativa	Aponta a gestão como fomentadora de práticas pedagógicas.
C	3	Fortalecimento institucional interno (UE)	Vê a gestão comprometida como pilar do projeto pedagógico.

C	4	Visibilidade de representações identitárias	Espaço escolar que assegura representações étnico-raciais diversas e positivas, promovendo a valorização das identidades e o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos sujeitos historicamente marginalizados.
C	5	Espaço como educador	A escola é pensada como ambiente formativo, onde o espaço físico comunica valores e deve ser intencionalmente construído para ensinar e acolher a diversidade.
C	6	Valorização da cultura afro-brasileira	O trabalho pedagógico contempla múltiplas expressões culturais dos povos africanos e indígenas, com foco em práticas que ampliam o repertório das crianças e desconstróem a visão eurocentrada.
C	7	Desconstrução de estereótipos	Intenção pedagógica de romper com padrões estéticos e comportamentais impostos pelo mercado, promovendo liberdade criativa e evitando a reprodução de estereótipos de gênero e raça.
C	8	Enfrentamento ao racismo estrutural	Resgate da humanidade como objetivo político-pedagógico da ERE, opondo-se ao processo histórico de desumanização que sustenta o racismo estrutural.
C	9	Democratização do conhecimento	Defende que a formação deve dialogar com a prática cotidiana, permitindo que os conhecimentos circulem e sejam apropriados de forma acessível e transformadora por todos os profissionais da escola.
C	10	Conscientização sobre relações raciais	Evidencia a necessidade de tomada de consciência das assimetrias étnico-raciais, explícitas ou sutis.
LEGISLAÇÃO, CRÍTICAS ÀS ESTRUTURAS INSTITUCIONAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS			
D	1	Avaliação crítica da Lei 10.639/03	Leitura crítica sobre a implementação plena da Lei 10.639/03, sua dimensão estrutural e realidade do distanciamento entre legislação e a prática escolar real.

D	2	Reconhecimento de omissão institucional interna (UE)	Superficialidade institucional ao tratar a temática como datas comemorativas.
D	3	Negligência institucional (externa)	Crítica a insuficiência da política de formação da SME.
D	4	PPP com base antirracista	Currículo e projeto político-pedagógico comprometido com EREER
D	5	Tensionamento entre lei e prática	Contradições entre normalização e efetivação
D	6	Barreiras institucionais e burocráticas	Obstáculos burocráticos à diversidade cultural.
D	7	Ausência de tensionamento entre lei e prática	Ausência do acompanhamento da supervisão escolar sobre a aplicação da lei 10.639/03 na UE.
D	8	Recursos Materiais	Investimento em materiais pedagógicos como livros, brinquedos, saídas pedagógicas etc.
D	9	Financiamento da educação	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS			
E	1	Prática pontual x contínua	Distingue práticas episódicas das estruturadas, criticando a falta de continuidade.
E	2	Metodologias específicas	Metodologias investigativas e protagonismo infantil.
E	3	Ações integradas	Experiências escolares ampliadas como recurso de aprendizagem.
E	4	Realidade escolar como base	Prática docente se molda conforme as realidades vividas no território escolar.
E	5	Ações pedagógicas estruturadas	Planejamento pedagógico com intencionalidade antirracista
E	6	Valorização da prática escolar	Aponta a importância das UEs que desenvolvem práticas pedagógicas antirracistas e que devem ser vistas como parceiras, contribuindo para a formação de outras UEs.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

4.7 As categorias de análises

A primeira categoria, identificada pela letra A, denominada de *Concepções, críticas e formação docente*, composta por 10 códigos, busca observar como

professoras e gestores vivenciam e avaliam os processos formativos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Os códigos evidenciam diferentes dimensões dessa formação permanente, desde sua potência até críticas às ofertas institucionais. Os códigos iniciais destacam a formação como marco transformador na trajetória profissional, em um processo permanente, que possibilita a mudança de atitudes e práticas pedagógicas. Também apontam limites e fragilidades, como a formação esporádica ou a ausência sistemática de formações institucionais, que dificultam a consolidação de práticas consistentes em ERER.

Essa categoria busca, portanto, compreender a importância atribuída à formação docente, assim como as críticas, ausências e contradições que marcam a experiência formativa dos profissionais no contexto pesquisado.

A categoria B, denominada *Posturas individuais e coletivas frente à ERER*, constitui-se de 10 códigos e aborda diferentes atuações e posicionamentos docentes, que transitam entre iniciativas individuais e engajamentos coletivos, bem como entre resistências e movimentos de conscientização. Destaca-se um subgrupo de códigos marcado pela iniciativa pessoal, em que a autonomia e o empenho individual são motores das práticas pedagógicas. Essa dimensão articula-se com o engajamento docente coletivo, revelando que a colaboração entre os pares fortalece e potencializa o fomento da ERER dentro da escola. Ao mesmo tempo, aparecem práticas que tomam os marcadores sociais (como cor da pele, identidade e pertencimento) como elementos que podem promover o engajamento e a valorização da diversidade e ancestralidade.

Nessa categoria, também emergem tensões e desafios: são as resistências docentes, manifestadas na recusa ou dificuldade em abordar a ERER no currículo. Há ainda situações em que o processo de conscientização pode surgir pela dor, seja em experiências de racismo vivido ou presenciado, seja pelo reconhecimento do privilégio da branquitude e/ou pela mediação da legislação. Esses processos de conscientização geram uma revisão crítica da própria prática.

Essa categoria, também, contempla relatos de experiências docentes com a ERER, em que o acúmulo de vivências profissionais contribui para maior segurança e consistência na abordagem do tema. Destaca-se, também, o processo de revisão interna, entendido como fundamental, para repensar a linguagem, a postura e as atitudes pedagógicas, de modo a romper com silenciamentos e omissões.

A categoria C, denominada *Gestão Escolar: Pedagógica e Administrativa*, é composta por dez códigos que revelam como a gestão escolar – direção e coordenação pedagógica – desempenha seu papel para a promoção da EREER no contexto escolar. Essa categoria demonstra a importância da atuação da equipe gestora como parte fundamental para que o PPP incorpore a EREER como eixo estruturante para as práticas pedagógicas. Nesse sentido, a coordenação ativa é determinante para fomentar essas ações e práticas, que dialoguem com os princípios da diversidade e inclusão. O fortalecimento institucional na UE, ocorre na medida em que a equipe gestora se compromete de forma efetiva com o tema, garantindo que a EREER se integre ao cotidiano escolar, através de ações que promovem a visibilidade das representações identitárias. Tais iniciativas incluem a presença de símbolos, imagens e práticas que promovam e valorizem as identidades historicamente marginalizadas, para fortalecer o sentido de pertencimento.

O espaço escolar, concebido como educador, torna-se imprescindível nesse processo, ao considerar o espaço físico como um instrumento formativo, que comunica valores e intenções de ensinar e acolher a diversidade.

A categoria D, intitulada *Legislação, críticas às estruturas institucionais e políticas públicas*, é composta por seis códigos, que analisam a implementação da Lei nº 10.639/03 e das políticas públicas voltadas à EREER. A lei, por si, representa um grande avanço significativo; no entanto, as contradições entre a legislação e a prática cotidiana tornam-se evidentes nessa categoria. O distanciamento entre a lei e sua efetivação nas escolas é algo expressivo.

A análise também revela a omissão institucional interna, quando EREER é tratada de forma superficial, reduzindo-a a datas comemorativas, ou mesmo inexistente nas práticas escolares. Do mesmo modo, observa-se a omissão institucional externa, relacionada às instâncias superiores, como a Secretaria Municipal de Educação (SME). Outros códigos tratam, ainda, o PPP como elemento importante para a construção de uma educação antirracista, embora se ressaltem as barreiras burocráticas que dificultam e a ausência de tensionamento entre a lei e a prática pedagógica cotidiana, sobretudo pela ausência de acompanhamento por parte da supervisão de ensino.

A categoria D contempla também iniciativas voltadas ao investimento em recursos materiais, como livros, brinquedos, saídas pedagógicas, bem como o

financiamento da educação, através de medidas capazes de ampliar as possibilidades de concretização da EREER.

Deste modo, a categoria evidencia o tensionamento constante entre os avanços normativos e as fragilidades estruturais que sustentam a EREER, apontando a necessidade de que a legislação e as políticas públicas contínuas sejam condição para que seja materializada no contexto educacional.

A quinta e última categoria, nomeada de *Práticas pedagógicas e metodologias*, identificada com a letra E, apresenta cinco códigos que tratam da materialização da EREER no cotidiano escolar. Nessa categoria, são analisadas as práticas pedagógicas e metodologias utilizadas pelos docentes, tanto as de caráter pontual, caracterizadas por ações esporádicas, desconectadas e sem continuidade, quanto as práticas estruturadas e constantes, que se consolidam no tempo. Outro aspecto abordado se refere às metodologias aplicadas nos processos investigativos, considerando as especificidades da infância.

Destacam-se, também, ações integradas, que extrapolam a sala de aula, articuladas a diferentes experiências, como recurso de aprendizagem para a formação das crianças; o planejamento pedagógico, aliado à influência da realidade do território escolar, possibilitando abordagens conectadas às vivências concretas das crianças.

Observa-se, nesse contexto, a presença da intencionalidade antirracista como uma ação pedagógica estruturada, em que EREER é compreendida como eixo transversal, que orienta todas as escolhas pedagógicas. Outro aspecto importante é a valorização de práticas pedagógicas antirracistas já existentes em outras Unidades Escolares, reconhecidas como possíveis parceiras, capazes de contribuir para a formação e o fortalecimento de iniciativas em toda a rede.

Dessa forma, a categoria evidencia que as práticas pedagógicas constituem o espaço em que se concretizam as escolhas políticas e metodológicas, evidenciando a necessidade de continuidade, intencionalidade e diálogo com a realidade dos sujeitos.

A análise dos dados, organizada em cinco categorias – *Concepções, críticas e formação docente; Posturas individuais e coletivas frente à EREER; Gestão escolar: pedagógica e administrativa; Legislação, críticas às estruturas institucionais e políticas públicas; e Práticas pedagógicas e metodologias* –, evidencia a complexidade do processo de implementação da EREER no contexto investigado. Cada categoria, ao destacar dimensões específicas, revela tanto avanços quanto limitações, apontando para a necessidade de articulação entre formação docente, engajamento individual e

coletivo, gestão escolar comprometida, efetividade das políticas públicas e práticas pedagógicas intencionais. Em conjunto, tais categorias compõem um quadro analítico que demonstra que a consolidação da Educação das Relações Étnico-Raciais depende da continuidade e da integração entre políticas, práticas e sujeitos, de modo a promover transformações estruturais e cotidianas no espaço escolar.

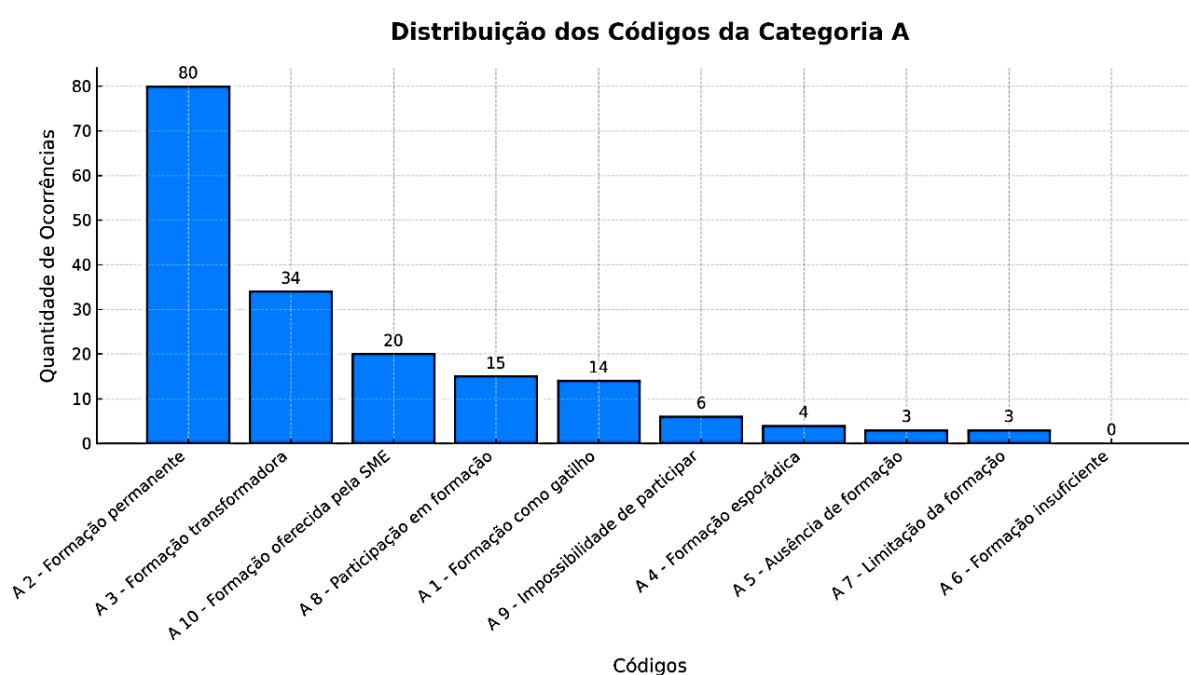
5 LEITURA CRÍTICA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Esta seção é dedicada à análise das entrevistas realizadas na EMEI. É o momento em que os participantes ganham centralidade, o que permite um diálogo entre o dito e o referencial teórico. Para este estudo de caso, baseado na análise de conteúdo proposto por Bardin (2016), as entrevistas semiestruturadas permitiram a identificação dos códigos, agrupados em unidades de sentido – categorias – e articulados aos referenciais teóricos discutidos ao longo desta dissertação. Os resultados foram observados nas sete entrevistas, a partir de cada categoria, como proposto na metodologia.

5.1 Concepções, críticas e formação docente (Categoria A)

Na categoria A, *Concepções críticas e formação docente*, os dados revelam que, entre os dez códigos analisados, há uma concentração significativa entre três deles, recorrente na fala da maioria das entrevistadas e entrevistados, como vemos no gráfico 1 unificado.

Gráfico 1 – Categoria A - Concepções, críticas e formação docente



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O código A2, com 80 incidências nas entrevistas, apresenta maior ocorrência, entre os entrevistados, evidenciando a percepção de que a formação docente deve constituir-se como um processo contínuo e permanente, capaz de responder às demandas complexas da prática pedagógica relacionada à EREER. Em seguida, os códigos A3, com 34 incidências, e A10, com 20, apresentam-se os mais recorrentes, indicando diferentes dimensões do processo formativo. O primeiro evidencia que a formação realizada no interior da Unidade Educacional oferece maior potencial de transformação das atitudes e práticas docentes, uma vez que articula teoria e prática pedagógica no contexto real de atuação.

O código A10, com 20 ocorrências, reconhece as iniciativas formativas da SME, mas aponta limites e alcance insuficiente dos docentes, sendo possível observar um distanciamento entre a política pública e sua efetiva implementação. Esse cenário revela tensões entre o que é proposto oficialmente e o que, de fato, chega ao cotidiano das unidades escolares.

Nesse mesmo sentido, o código A8, com 20 menções nas entrevistas, evidencia que a participação em formações voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) compõe uma dimensão importante da trajetória docente. No entanto, salienta que essa participação ocorre de forma fragmentada, dependendo da disponibilidade individual e da oferta institucional para as formações. O código A8, com 15 incidências, expressa como a trajetória formativa docente na EREER vem sendo construída através de experiências dispersas e pouco articuladas; ainda assim, produzem alguns impactos e reflexões importantes na construção da identidade profissional. Expõe também que os docentes reconhecem a importância de espaços formativos que possibilitam uma revisão teórica e crítica sobre EREER, mesmo que a iniciativa seja pessoal, ou se dê por meio de oportunidades esporádicas.

O código A1, com 14 frequências, identifica momentos específicos da trajetória docente, que funcionam *como divisores de água*, marcando um antes e um depois na prática profissional. Também revela que, apesar das lacunas institucionais, há formações que conseguem se constituir como experiências transformadoras, provocando revisão teórica e mudanças de atitudes docentes em relação à EREER. O gatilho formativo, nesse sentido, não está restrito ao conteúdo tratado, mas tem a capacidade da formação em instigar e desafiar os sujeitos, gerando reflexão crítica e ressignificação de suas práticas. Esses dois códigos (A8 e A1) revelam ambiguidades

importantes entre o reconhecimento da formação como uma necessidade permanente e as insuficiências nas ofertas de formação.

Na sequência, os códigos A9 e A4, apresentam baixa recorrência. O código A9, com seis menções, evidencia que a impossibilidade de participar da formação interna (PEA) é um fator que dificulta a trajetória de formação docente e o desenvolvimento profissional. O código A4, com quatro menções, mostra que as formações esporádicas e pontuais, ainda que limitadas, podem ampliar o repertório docente e, mesmo de forma parcial, contribuem para tornar públicos e circular conhecimentos sobre a ERER.

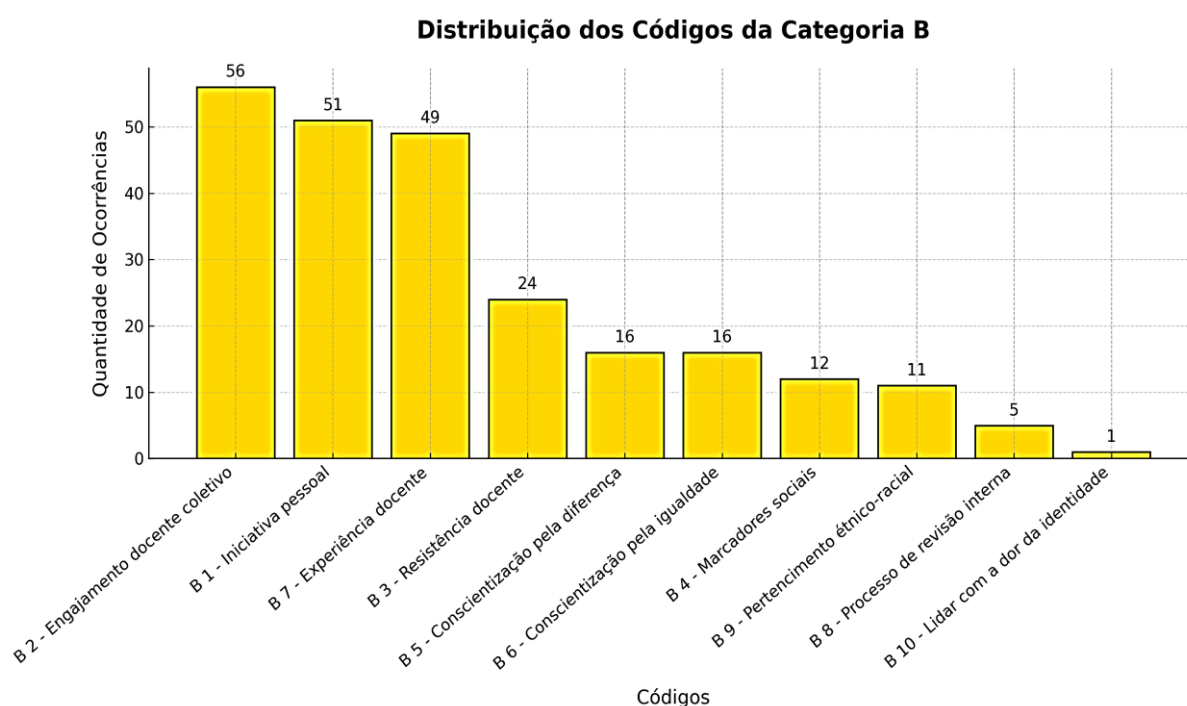
Os códigos A5 e A7, ambos com três ocorrências, apresentam menor incidência. Ainda assim, contribuem para ampliar a compreensão do estudo de caso, pois oferecem nuances sobre como a formação é vivenciada no cotidiano escolar. O código A5 aponta a ausência sistemática de formação institucional, enquanto o código A7 destaca que as formações pontuais e descontextualizadas, embora aconteçam, têm pouco efeito transformador, pois são descontextualizadas das práticas pedagógicas da escola. A ausência de continuidade e de articulação com os contextos escolares inviabiliza mudanças nas práticas pedagógicas, o que demonstra uma fragilidade na estrutura política de formação.

De modo geral, os dez códigos que compõem a categoria *Concepções, críticas e formação docente*, revelam diferentes percepções sobre os processos formativos relacionados à ERER, variando entre críticas à ausência ou insuficiência das políticas de formação, o reconhecimento de experiências pontuais e a valorização de práticas realizadas no interior das unidades escolares. Essas percepções demonstram que, embora reconhecida como essencial, ainda enfrenta desafios de sistematização e continuidade, especialmente no que se refere à consolidação de uma política de formação antirracista.

5.2 Posturas individuais e coletivas frente à ERER (Categoria B)

A categoria B, que trata sobre as *Posturas individuais e coletivas frente à ERER*, reúne dez códigos, que revelam, em diferentes níveis de incidência (alto, média e baixa), as percepções dos(as) entrevistados(as) sobre o tema. O gráfico 2 apresenta a síntese desses resultados.

Gráfico 2 – Categoria B - Posturas individuais e coletivas frente à EREER



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os códigos B2, B1 e B7 aparecem com as maiores incidências entre as respostas dos(as) entrevistados(as). Os códigos evidenciam as ações coletivas e individuais e, baseadas na experiência docente, são os principais fatores que sustentam o engajamento para a implementação da EREER e no enfrentamento ao racismo.

O código B2, com 56 incidências, evidencia a percepção de que o compromisso coletivo e a mobilização conjunta de todos os profissionais da escola possibilitam a criação de estratégias para fomentar a EREER e tornar efetivo o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais. Outro aspecto evidenciado nesse código é a compreensão de que EREER não pode configurar-se como uma prática isolada, mas deve assumir a força de um projeto institucional, promovendo uma cultura escolar pautada na coletividade.

O código B1, com 51 menções, ocupa a segunda posição em incidência, apontando que a autonomia individual também constitui um elemento impulsionador de práticas pedagógicas antirracistas. Essa interpretação reforça a compreensão de que as políticas institucionais ainda são insuficientes. Revelam que a motivação pessoal dos(as) docentes tem sustentado o avanço das práticas de EREER,

evidenciando, porém, a fragilidade estrutural do trabalho pedagógico antirracista, ainda muito dependente de iniciativas individuais.

O código B7, com 49 recorrências nas entrevistas, revela que os(as) docentes atribuem grande valor aos saberes advindos da experiência e da prática cotidiana ao longo dos anos. Essas experiências permitem desenvolver estratégias de enfrentamento ao racismo, favorecendo a percepção crítica de situações de discriminação e possibilitando ações pedagógicas mais conscientes e intencionais.

Esses três códigos revelam que o engajamento coletivo, a iniciativa individual e a experiência docente formam uma tríade, que sustenta a implementação da EREER. Ao articular dimensões coletivas, pessoais e profissionais, essa tríade se apresenta como uma potência para o fortalecimento de ações antirracistas na escola.

Em posição intermediária encontra-se o código B3, que trata da *resistência docente*, com 24 menções nas entrevistas. Esse indicador evidencia que há resistência por parte dos(as) docentes, revelando tensões e limites na efetiva incorporação dessa temática às práticas pedagógicas. A resistência se manifesta tanto de forma implícita quanto explícita, o que indica que as políticas públicas, por si só, não são suficientes para consolidar práticas antirracistas, sendo necessário um trabalho permanente de sensibilização e formação crítica dos profissionais envolvidos nesse processo.

Os códigos B5 e B6, ambos com 16 ocorrências, tratam de diferentes dimensões da conscientização sobre as relações étnico-raciais. O código B5 indica que a consciência crítica pode emergir pelo viés da dor causada pela experiência de exclusão ou discriminação. Essas experiências, sejam vividas ou presenciadas, constituem o elemento impulsionador da reflexão crítica e se tornam o motor de ações antirracistas. Já o código B6 evidencia que a conscientização também pode emergir da empatia e do reconhecimento dos privilégios da branquitude, juntamente ao cumprimento da legislação, fazendo com que seja mais um caminho formativo para o engajamento na EREER. Os dois códigos mostram que a consciência pode se manifestar a partir do exercício de deslocar-se de uma posição social, reconhecendo seus privilégios e/ou a necessidade de reparação histórica.

O código B4, com 12 incidências, revela que o marcador social “raça” é um elemento formativo importante no contexto pedagógico, promovendo o reconhecimento e a valorização da identidade racial como força motriz das práticas antirracistas e do empoderamento coletivo. Essas experiências promovem um

movimento expansivo de empoderamento coletivo, que impulsiona e apoia outras pessoas negras no fortalecimento da identidade e do senso de pertencimento, configurando-se como mais um recurso pedagógico para consolidação da EREER.

O código B9, com 11 incidências, mostra que o pertencimento racial pode ser atravessado por experiências de exclusão e desumanização, decorrentes da naturalização da hierarquia racial, mas também se constitui como processo de reconstrução identitária, rompendo com padrões da branquitude e reafirmando a humanidade e o valor das identidades negras. O código também evidencia que o pertencimento racial é uma forma de reconstruir a própria identidade, rompendo com padrões da branquitude, num movimento educativo no qual todos precisam refletir e romper com os sentidos de ser negro, indígena ou branco em todas as esferas da sociedade. Assim, o código B9 expõe que o marcador identitário é uma condição humana.

O código B8, com cinco incidências, evidencia que o enfrentamento ao racismo requer um processo de revisão interna contínuo, em que todos os profissionais da escola reflitam criticamente sobre suas práticas, linguagens e posturas no cotidiano institucional.

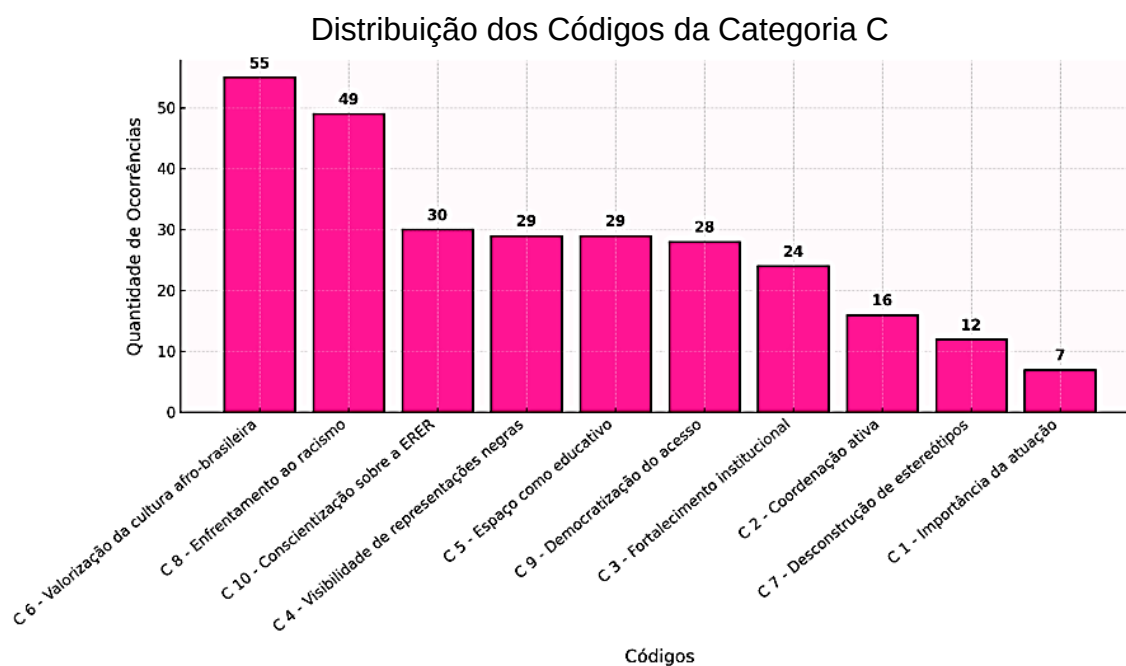
Por fim, o código B10, com uma incidência nas entrevistas, mas não menos importante para a compreensão dos diferentes elementos que orientam as posturas coletivas e individuais frente à EREER, aponta que o reconhecimento do indivíduo, enquanto pessoa negra, permite enfrentar dores e ressignificar sentidos, transformando-os em ações antirracistas.

Em síntese, os resultados da categoria B evidenciam a forte relação entre engajamento docente – tanto individual quanto coletivo – e os desafios ligados à resistência, à conscientização e à identidade étnico-racial. Esses elementos, ao se entrelaçarem, desenham um quadro complexo de posturas e práticas frente à Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições de educação.

5.3 Gestão escolar: pedagógica e administrativa (Categoria C)

A categoria C, *Gestão escolar: pedagógica e administrativa*, revela como a gestão escolar – direção e coordenação pedagógica – desempenha seu papel na promoção da EREER no contexto escolar. O gráfico 3 evidencia, em números, essas percepções e posturas da equipe gestora.

Gráfico 3 – Categoria C - Gestão escolar: pedagógica e administrativa



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

De acordo com o gráfico, o código C6, com 55 incidências nas respostas dos(as) entrevistados(as), o código C8, com 49, e o código C10, com 30, apresentam as maiores ocorrências entre os registros analisados. Esses resultados evidenciam que a valorização da cultura afrobrasileira, o enfrentamento ao racismo e a conscientização sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais são aspectos recorrentes nas falas, demonstrando a importância em torno dessas questões.

O código C6 evidencia que a equipe gestora tem papel fundamental na valorização da cultura afro-brasileira, contribuindo para que o trabalho pedagógico contemple múltiplas expressões culturais, tanto dos povos africanos quanto indígenas, e assim ocorra a ampliação do repertório das crianças e a desconstrução da visão eurocentrada sobre todos os aspectos da cultura brasileira.

O código C8, que apresenta o segundo maior número de ocorrências, expõe que o enfrentamento ao racismo estrutural deve constituir-se como objetivo político-pedagógico central da EREER, opondo-se ao processo histórico de desumanização, que sustenta o racismo estrutural na sociedade. Nesse contexto, a equipe gestora tem o papel de tensionar para promover reflexões que garantam que o enfrentamento ao

racismo seja efetivamente assumido como um princípio orientador das ações pedagógicas na escola.

Já o código C10, que aborda a conscientização sobre relações raciais, evidencia a necessidade de que todos os membros da comunidade escolar reconheçam as assimetrias étnico-raciais, explícitas ou sutis, dentro e fora da escola. A equipe gestora também desempenha papel primordial, para que essa consciência se traduza em ações e investimento de toda ordem, sejam elas voltadas à formação, à organização dos espaços e outros aspectos do fazer pedagógico.

Com média incidência, temos os códigos C4, C5, C9 e C3. Os dois primeiros códigos tratam do espaço físico, como instrumento educador. O terceiro trata do acesso à formação, por todos os membros da escola, e o último sobre a importância da equipe gestora, como um pilar para o fortalecimento da EREER na instituição.

O código C4, que apresenta 29 menções nas entrevistas, evidencia a importância da visibilidade de representações identitárias no espaço escolar. Cabe à equipe gestora promover e assegurar que essas representações sejam diversas, positivas e valorizadoras das identidades, contribuindo para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos sujeitos historicamente marginalizados. Com a mesma quantidade de ocorrências, apresenta-se o código C5, que define a escola como um espaço educador, sendo um ambiente físico que é formativo, que comunica valores e deve ser intencionalmente construído para ensinar e acolher a diversidade.

Os códigos C4 e C5 fazem parte do mesmo eixo temático; todavia, um trata de uma dimensão simbólica e da representação por meios materiais, e o outro compreende que a escola, em todos os seus espaços, educa, forma, constrói, reconstrói e comunica a visão de mundo, de forma explícita ou implícita.

Na sequência, o código C9, que apresenta 28 menções, representa que a democratização do conhecimento deve dialogar com a prática cotidiana, permitindo que os conhecimentos circulem e sejam apropriados de forma acessível e transformadora por todos os profissionais da escola. Por sua vez, o código C3, com 21 ocorrências, evidencia o papel estratégico da gestão no fortalecimento institucional da Unidade Educacional, reconhecendo-a como um pilar fundamental do projeto pedagógico da EREER. Esse código reforça a compreensão de que a consolidação de práticas antirracistas na escola depende de uma gestão comprometida, articuladora e

intencionalmente formadora, capaz de sustentar políticas e ações que promovam equidade e transformação nas relações étnico-raciais.

Para finalizar a categoria, os códigos C2 (16 ocorrências), C7 (12 ocorrências) e C1 (sete ocorrências) apresentam as menores incidências nas entrevistas. Ainda que menos mencionados, esses códigos revelam aspectos significativos da implementação da EREER na escola.

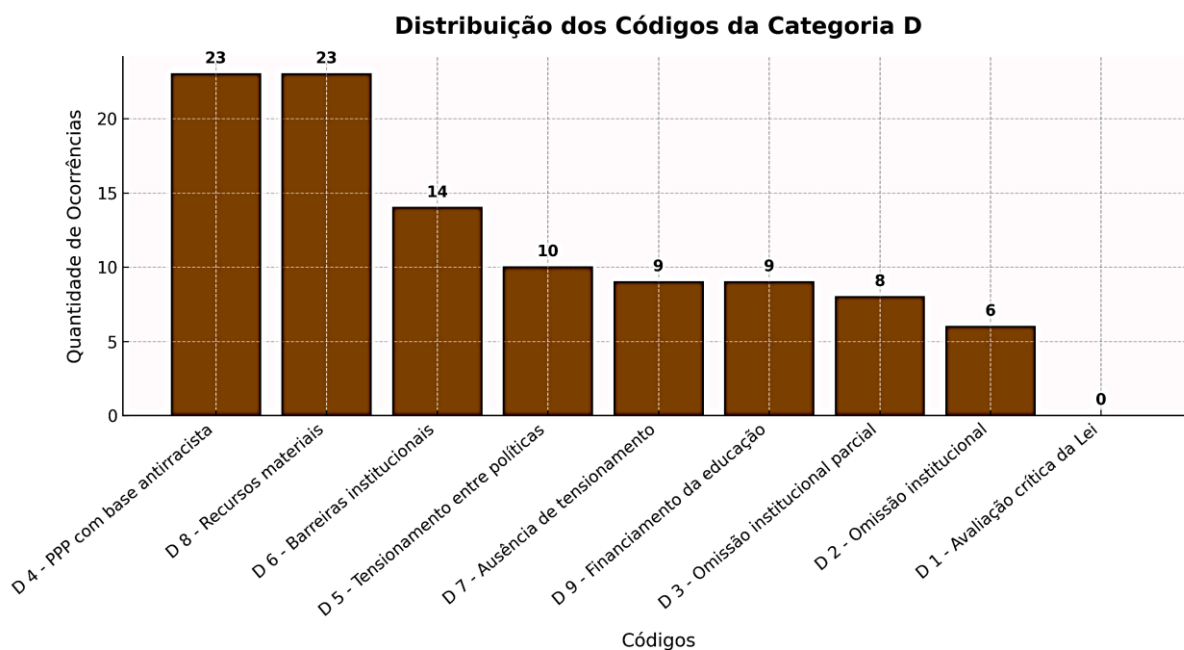
O código C2 evidencia a importância de uma coordenação pedagógica ativa, capaz de articular o trabalho coletivo e garantir a presença contínua da temática étnico-racial nas formações e nos planejamentos. O código C7 aponta para a necessidade de desconstrução de estereótipos e de revisão crítica das práticas e representações que ainda reproduzem visões racistas no cotidiano escolar. Já o código C1 reforça que a atuação consciente e comprometida dos profissionais da educação constitui elemento indispensável para a consolidação de práticas antirracistas. Em conjunto, esses códigos sinalizam que, embora com menor frequência, tais dimensões são fundamentais para o fortalecimento de uma cultura escolar que reconheça, valorize e transforme as relações étnico-raciais.

Por fim, os elementos desta categoria, apresentados por meio dos dez códigos, evidenciam que a equipe gestora se constitui como um fundamento para a implementação e fomento da Educação das Relações Étnico-Raciais, no âmbito da instituição escolar.

5.4 Legislação, críticas às estruturas e políticas públicas (Categoria D)

A Categoria D reúne elementos que tratam da *Legislação, críticas às estruturas e também das políticas públicas* que compõem a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Os resultados obtidos, expressos em seis códigos, permitem compreender como as(os) participantes percebem os avanços, desafios e contradições presentes nas políticas públicas voltadas à equidade racial. O gráfico 4 apresenta a distribuição das incidências dessa categoria, destacando o reconhecimento da importância da legislação, mas também as críticas quanto à sua efetividade e implementação no cotidiano escolar.

Gráfico 4 – Categoria D - Legislação, críticas às estruturas e políticas públicas



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O gráfico 4 apresenta a distribuição das ocorrências dos códigos que compõem a Categoria D, evidenciando as percepções das(os) participantes quanto à efetividade das políticas públicas e à implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas instituições escolares. Essa categoria apresenta elementos que retratam tanto o reconhecimento da importância das normativas quanto as críticas às limitações estruturais e institucionais que dificultam a concretização dos princípios antirracistas no cotidiano escolar.

É possível observar que os códigos D4, *PPP com bases antirracistas*, e D8, *Recursos materiais*, apresentam as maiores incidências, ambos com 23 ocorrências, o que evidencia a relevância atribuída ao currículo e ao projeto pedagógico, que são documentos base para a consolidação de práticas pedagógicas antirracistas. A ênfase nesses dois códigos revela uma compreensão detalhada de que a efetivação da ERER demanda tanto diretrizes institucionais externas quanto internas, na própria Unidade Educacional.

Em seguida, o código D6, *Barreiras institucionais e burocráticas*, com 14 registros, aponta que os entraves institucionais, administrativos, que impedem ou dificultam a execução de políticas voltadas à ERER, tanto na rede de ensino quanto na própria escola, são os recursos materiais, humanos que estão envolvidos nesse

código. As barreiras institucionais são impeditivas, mesmo quando há interesse coletivo.

O código D5, *Tensionamentos entre lei e prática*, com 10 menções, trata do distanciamento entre o que está previsto na lei e nos documentos oficiais (diretrizes para a EREER) e a prática. Há um vão entre o discurso legal e a ação educativa concreta. São as tensões de ordem pedagógica e política, evidenciando como a política pública chega no chão da escola, isto é, a lei prevê e direciona uma ação, mas não há condições concretas para sua efetivação.

Já o código D7, *Ausência de tensionamento entre lei e prática*, com nove ocorrências, sugere certa naturalização do distanciamento entre o que é previsto legalmente e o que é vivenciado nas práticas escolares, revelando lacunas na supervisão e na gestão das políticas.

O código D9, com nove ocorrências, também reforça a percepção de que, embora se reconheça a importância da implementação da Lei nº 10.639/03, os investimentos em políticas públicas ainda estão aquém do necessário para apoiar e sustentar uma política educacional de fato, equitativa e antirracista. A ausência de recursos financeiros, ou a burocratização no uso desses recursos também se configura um entrave para o fomento da EREER na unidade educacional.

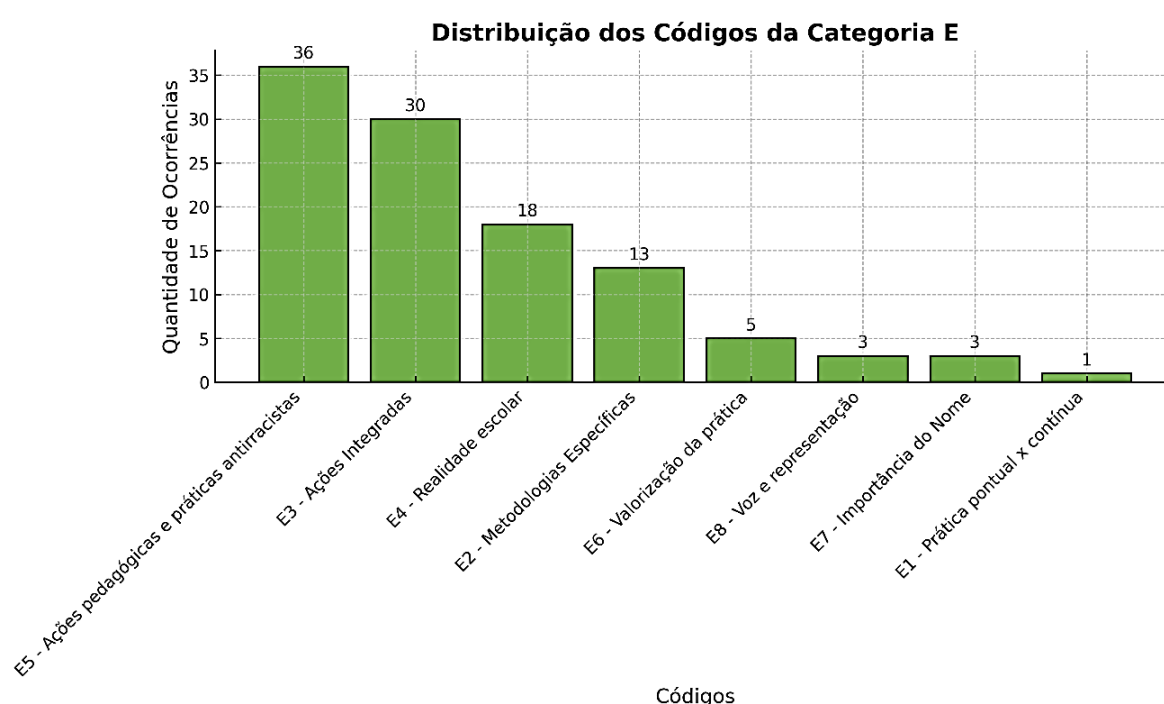
Por fim, os códigos D3, *Negligências institucionais (externa)*, com oito incidências, e D2, *Reconhecimento de omissão institucional interna (UE)*, com seis frequências, revelam duas dimensões complementares da fragilidade das políticas públicas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais. Ambos traduzem percepções críticas acerca da distância entre o discurso institucional e a efetividade das ações que deveriam garantir a consolidação de uma prática antirracista no cotidiano escolar.

Em síntese, os resultados desta categoria revelam que, embora haja reconhecimento dos marcos legais e de sua importância para o combate ao racismo na educação, persistem barreiras estruturais, burocráticas e materiais que limitam sua implementação efetiva. As falas analisadas evidenciam, assim, uma tensão entre o plano normativo e o plano da prática, reafirmando a necessidade de políticas públicas que ultrapassem a formalidade da lei e assegurem condições concretas para a construção de uma escola verdadeiramente comprometida com a equidade racial.

5.5 Práticas pedagógicas e metodologias (Categoria E)

O gráfico 5 apresenta a distribuição das incidências dos oito códigos que compõem a Categoria E – *Práticas pedagógicas e metodologias* – evidenciando as diferentes formas pelas quais as práticas pedagógicas se materializam no cotidiano escolar, em articulação com a ERER.

Gráfico 5 – Categoria E - Práticas pedagógicas e metodologias



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O código E5, *Ações pedagógicas e práticas antirracistas*, apresenta a maior ocorrência, com 36 incidências, destacando-se o papel primordial das intervenções pedagógicas planejadas, na efetivação de práticas voltadas à equidade racial.

Em seguida, o código E3, *Ações integradas*, com 30 registros, reforça a importância da articulação entre diferentes atores e setores da escola, na construção de projetos coletivos voltados à ERER. As experiências que ocorrem na escola são recursos de aprendizagem. O código E4, *Realidade escolar como base*, com 18 incidências, reflete a compreensão de que as condições concretas da escola – infraestrutura, tempo pedagógico, demandas sociais e culturais do território –

interferem diretamente na implementação de práticas antirracistas. Essa leitura crítica do contexto revela a capacidade de os(as) docentes analisarem os limites institucionais e, ao mesmo tempo, reconhecerem as potencialidades existentes no cotidiano escolar.

O código E2, *Metodologias específicas*, com 13 ocorrências, aponta para o esforço docente em construir metodologias investigativas que envolvam o protagonismo infantil e dialoguem com as identidades raciais das crianças. Essa perspectiva metodológica valoriza a escuta ativa e o protagonismo das infâncias, reafirmando que o combate ao racismo também se dá pela formação crítica desde os primeiros anos escolares.

Já o código E6, *Valorização da prática escolar*, com cinco menções, evidencia o reconhecimento das Unidades Educacionais que desenvolvem práticas antirracistas consistentes, como referências formativas para outras escolas. A valorização das boas práticas docentes e das experiências institucionais bem-sucedidas aparece, portanto, como estratégia de fortalecimento da rede e de disseminação de saberes construídos coletivamente.

Os códigos E7, *Importância do nome*, e E8, *Voz e representação*, ambos com três ocorrências, ressaltam as dimensões simbólicas da EREER. O primeiro enfatiza o respeito e o cuidado com o nome próprio, reconhecendo-o como elemento de identidade e dignidade, que contribui para fortalecer e dar visibilidade a pessoas negras que se destacam em alguma área na sociedade. O segundo aponta a necessidade de ampliar os espaços de fala e escuta, garantindo que as vozes de crianças e profissionais negros e negras sejam efetivamente representadas nos processos pedagógicos. Essas dimensões subjetivas reforçam a importância de práticas que legitimem a identidade e promovam o sentimento de pertencimento.

Por fim, o código E1, *Prática pontual × contínua*, com uma ocorrência, indica que ainda há uma lacuna entre ações isoladas e a institucionalização de processos formativos permanentes. O dado quantitativamente reduzido traduz, qualitativamente, um dos maiores desafios da política de EREER: transformar experiências pontuais em práticas sistemáticas, articuladas ao projeto político-pedagógico da escola.

Em síntese, a leitura do gráfico e a tabela de categorizações revelam que as práticas pedagógicas são o campo de concretização da EREER, articulando intencionalidade, integração e valorização da experiência docente. Esses três pilares sustentam a transformação das relações raciais no espaço escolar,

demonstrando que a efetivação de uma educação antirracista depende tanto das condições institucionais quanto do engajamento ético e político de cada educador e educadora.

5.6 O que os dados revelam

A análise dos dados produzidos nesta pesquisa tem como propósito responder às inquietações que a motivaram e conduziram, buscando, de forma articulada, alcançar os objetivos propostos. Os dados produzidos a partir das entrevistas semiestruturadas, observações do Projeto Político-Pedagógico (PPP) – documento transformado em fonte de pesquisa e análise – e avaliações do Projeto Especial de Ação (PEA), foram organizados e sistematizados, segundo os princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Para a autora, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, não se configurando como um instrumento único e rígido, mas como um conjunto de procedimentos flexíveis e adaptáveis, capazes de interpretar diferentes tipos de dados empíricos. Trata-se, portanto, de um método empírico-interpretativo, que busca compreender significados, sentidos e regularidades presentes nas falas e nas práticas dos sujeitos participantes.

No contexto desta pesquisa, a análise de conteúdo foi conduzida a partir de uma triangulação entre os dados empíricos, o aporte teórico e as categorias analíticas construídas durante o processo investigativo. Esse movimento analítico permitiu articular as evidências emergentes das entrevistas e observações com os referenciais teóricos que fundamentam a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), possibilitando uma leitura crítica e relacional dos discursos, das práticas e das políticas identificadas.

Dessa forma, a análise não se limitou à descrição das ocorrências, mas buscou estabelecer diálogos entre a teoria e o observado durante as entrevistas, reconhecendo convergências, tensões e lacunas entre o que é proposto nos documentos normativos, o que é defendido nos referenciais teóricos e o que se concretiza nas práticas cotidianas das Unidades Educacionais. Tal abordagem interpretativa evidencia que compreender a formação docente e as práticas pedagógicas voltadas à ERER exige ultrapassar o plano das aparências e adentrar o campo dos significados, das intencionalidades e das relações institucionais que

permeiam o cotidiano escolar. Posto isto, a seguir, serão realizadas as análises das categorias, relacionadas às entrevistas, e o aporte teórico.

5.6.1 Concepções, críticas e formação docente

Para a análise das entrevistas e das categorias temáticas que emergiram a partir dos dados produzidos, foram consideradas as respostas das(os) participantes a partir das seguintes questões orientadoras, como explicitado na metodologia: 1. *Como você avalia a educação étnico-racial nas escolas brasileiras, em geral?*; 2. *Quando você começou a trabalhar com a temática étnico-racial em aula?*; 3. *De que maneira você desenvolvia ou desenvolve esse trabalho?*; 4. *Na Unidade Educacional em que você atua, essa temática é trabalhada coletivamente?*; 5. *Há momentos de formação na Unidade Educacional?*; 6. *Em caso afirmativo, como esse trabalho é planejado e desenvolvido?*; 7. *Em caso negativo, por que a temática étnico-racial não é desenvolvida?*; 8. *Qual é a sua opinião sobre o trabalho formativo realizado na Unidade Educacional?*; 9. *Em sua opinião, qual é o nível de engajamento do grupo nesse trabalho?*; 10. *Das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, de quantas você já participou?*; 11. *Você considera a política de formação da SME suficiente para dar conta das demandas relacionadas ao tema?*; 12. *No Projeto Político-Pedagógico da sua escola, esse tema tem relevância? Em caso afirmativo, as práticas refletem essa relevância?*; 13. *Você considera a formação sobre o tema suficiente para promover mudanças nas práticas pedagógicas docentes comprometidas com a Educação das Relações Étnico-Raciais?*; 14. *Quais ações, além da formação, você considera importantes para que essa temática seja trabalhada de forma mais consistente e aprofundada nas escolas?*; 15. *Você teria sugestões para o aprimoramento dos processos de formação sobre esse tema?*

A categoria A – *Concepções, críticas e formação docente* –, como explicitado anteriormente, observa como os entrevistados e entrevistadas vivenciam e avaliam os processos formativos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Esses processos são observados em diferentes dimensões e revelam aspectos fundamentais deste estudo de caso, evidenciando nuances e incidências variadas nas sete entrevistas realizadas. Na análise empreendida, priorizou-se a exploração dos códigos que mais evidenciam os aspectos relevantes e que melhor contribuem para responder aos objetivos e hipóteses delineados neste estudo. A partir da distribuição

de incidências dos códigos na categoria A, através do gráfico 1, foi possível identificar tendências que expressam a percepção dos docentes sobre os processos formativos.

Posto isto, observa-se que a *Formação permanente*, com 80 ocorrências, evidencia-se como o núcleo central da categoria, indicando a relevância atribuída pelos(as) docentes à continuidade do aprendizado e à reflexão sobre a prática. Freire (1996), ao compreender a formação enquanto movimento permanente, sustenta que o ser humano, ao reconhecer sua finitude, sente-se impelido a buscar saber e aprender constantemente. A consciência reflexiva é, portanto, o motor da aprendizagem. Ela conduz a pessoa à curiosidade, dúvida e aprendizagem constante. Nesse sentido, a formação permanente não é apenas uma exigência institucional, mas uma necessidade interna existencial, um impulso interno que leva a pessoa a reconstruir-se, constituir-se no e pelo conhecimento.

A *Formação permanente* também deve ser capaz de responder às demandas complexas da prática pedagógica relacionada à EREER, num processo contínuo e permanente. Essa compreensão se manifesta na voz do entrevistado, que relata as diferentes formas de compreender e experienciar a formação docente no contexto da EREER, na Unidade de Educacional:

Mas a formação ela é para a vida, ela é constante. Então aqui, na unidade, a gente consegue perceber que há um andamento bom, porque já há um aprofundamento. Então tem textos que a gente fala assim: “talvez não seja necessário mais retomar esse ponto, porque esse ponto já está consolidado. Vamos avançar a partir daqui”. Aí vem aquela questão que você disse, mas entrou um professor novo. (TGN).

A fala evidencia a compreensão da formação como movimento permanente e vital, que se renova a cada ciclo e se aprofunda com a experiência coletiva. Reconhecer que a formação é um movimento para a vida corrobora com o sentido da formação permanente, indicando um processo de amadurecimento pedagógico e reflexivo. Esse apontamento demonstra que a formação na EREER deve se sustentar na continuidade, pela reflexão crítica e pela reconstrução constante dos saberes docentes.

Outro aspecto relevante da formação, refere-se ao potencial de transformação. Com 34 incidências, a *Formação transformadora* ocorre ao longo dos anos, por meio de aprofundamento em leituras e estudos na Unidade Educacional. É possível observar a evolução do conhecimento das(os) docentes, em um movimento constante de articulação entre experiência, teoria e prática cotidiana. Esse aspecto manifesta-

se de forma elucidativa na fala do entrevistado, que ao ser questionado de como trabalhava ou trabalha as questões étnico raciais, demonstra autocrítica em relação a práticas anteriores, reconhecendo o amadurecimento de sua compreensão sobre ERER. Tal processo traduz o movimento reflexivo da formação transformadora, que se constrói pela experiência, pela revisão da postura e pela tomada de consciência crítica.

[...] eu já trabalhei em diferentes vieses, inclusive vieses mais escolarizantes, vieses mais próximos a essa ideia de data comemorativa, coisas não tão profundas. Eu lembro mesmo, numa das últimas turmas que eu tive enquanto professor, que eu trabalhei a ideia de miscigenação com eles, mas de uma forma que hoje, por exemplo, eu não faria. Hoje, com esse privilégio do distanciamento no tempo, e não só o distanciamento no tempo, tudo o que eu pude ler, tudo o que eu pude estudar, tudo o que eu pude vivenciar de 2016, 2015 para cá, esse tempo foi o tempo em que eu tive as minhas últimas turmas. Depois eu me tornei diretor, eu fui ter turma, mas... bem depois e por um tempo bem curto. (DBN).

Este depoimento revela o movimento formativo ascendente vivido pelo entrevistado, cuja reflexão crítica sobre o próprio percurso evidencia a compreensão da formação como processo contínuo de transformação humana e profissional. A fala do entrevistado traduz o que Freire (1996) denomina de inacabamento do ser humano, ou seja, a consciência de que “ninguém se forma de uma vez por todas”, e de que a formação é um movimento permanente de busca e de recriação de si e do mundo.

Essa concepção dialoga com o pensamento de Freire (1970), que ratifica o movimento da formação como ato de libertação e humanização em processo, no qual a práxis, o movimento entre ação e reflexão e ação, é o eixo central da aprendizagem e da transformação social. Para o autor,

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1970, p. 14).

Assim, é possível compreender que a formação permanente e transformadora em ERER deve constituir-se como um movimento constante, ascendente e emancipador, que articula o saber experiencial à reflexão crítica, e promove, na prática pedagógica, a humanização e a consciência transformadora que Freire defende como base da educação libertadora.

No que se refere ao potencial da formação transformadora, em diálogo com a questão “Há momentos de formação na Unidade Educacional? Em caso afirmativo, como esse trabalho é planejado e desenvolvido?”, observa-se que essa dimensão diz respeito, sobretudo, às formações realizadas no interior da própria Unidade Educacional, no âmbito do Projeto Especial de Ação (PEA). Esse modelo de formação apresenta um elevado potencial de transformação das atitudes e das práticas docentes em Educação das Relações Étnico-Raciais, uma vez que ocorre no próprio contexto de atuação dos(as) professores(as), possibilitando a articulação direta entre reflexão, experiência e prática pedagógica. Essa perspectiva é explicitada nos trechos da entrevistada apresentados a seguir.

[...] a formação realizada no interior da Unidade Educacional oferece maior potencial de transformação das atitudes e práticas docentes.

[...]

Sim, ela é o eixo principal de todas as formações e, em relação ao PEA (Projeto Especial de Ação), ela aparece, todos os anos, então vai aparecer a questão das relações étnicas-raciais de gênero e inclusão, então sempre vai ser foco dos nossos estudos, e a gente tenta linkar com as demandas da unidade que foram avaliadas. Sobre necessidade de certo aprofundamento de estudos, se a gente não consegue linkar, a gente vai fazendo processos separados mesmo, mas a gente não deixa todos os anos de estudar alguma coisa ou a gente já vê ou qual é a temática específica que a gente tá precisando, então, por exemplo, ano passado, ano retrasado, religiosidade afrobrasileira, ano passado a gente sentiu a necessidade de aprofundar ainda algumas questões sobre a religiosidade, então a gente continuou no ano retrasado. a questão e do ano passado um pouco também a questão dos pardos, essa identificação das pessoas pardas, e como que a gente se coloca, então a gente foi estudar. Nessa questão do colorismo, além das pessoas pardas. (LSC).

O Projeto Especial de Ação (PEA), ao favorecer o diálogo entre experiência, teoria e prática, cria condições para o surgimento das possibilidades concretas de transformação que emergem do próprio contexto educativo. Nesse sentido, a formação desempenha papel de gatilho, configurando-se em momentos decisivos da trajetória docente, capazes de marcar um antes e um depois na prática profissional. São formações que se constituem como experiências transformadoras, provocando revisão teórica e mudanças de atitudes em relação à EREER. O gatilho formativo, nesse sentido, não se limita ao conteúdo tratado, mas à capacidade da formação em instigar e desafiar os sujeitos, gerando reflexão crítica e ressignificação de suas práticas.

Para Freire (1967, p. 7), é o processo de tomada de consciência em que “[...] todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência

da situação real vivida”. Essa noção permite que os sujeitos interpretem e atuem no mundo de forma crítica, reconhecendo-se como agentes de transformação.

Esse movimento de conscientização é entendido como a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, pela qual o(a) docente revê suas práticas, ressignifica seus saberes e reconhece-se como sujeito de transformação. Esses momentos formativos, ao desafiar e instigar o educador, atuam como estímulo para o exercício reflexivo e emancipador da práxis docente, consolidando a formação como prática ética, política e libertadora.

Na contramão do que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), a *Formação oferecida pela SME*, com 20 ocorrências, revela limites e tensões entre políticas públicas e sua efetivação nas práticas escolares. Nesse sentido, observa-se que as formações promovidas pela SME, muitas vezes, configuram-se como ações pontuais e fragmentadas e de curta duração, o que dificulta a consolidação de uma política formativa capaz de favorecer a reflexão crítica e o compromisso ético com a transformação das práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Essa tensão entre o que é proposto nas políticas públicas e o que se efetiva nas práticas formativas revela a dimensão política que atravessa o campo da formação docente. À luz de Paulo Freire (1996), a formação docente não pode ser compreendida como um ato burocrático ou prescritivo, mas como um processo dialógico e emancipador, no qual o educador se reconhece como pessoa histórica e política. Neste ponto, a distância entre o que é legislado e o que é concretizado expressa também o descompasso entre o discurso institucional e a práxis transformadora, reforçando a necessidade de uma formação que vá além do cumprimento normativo e que se realize como prática de liberdade, como apresentado nas falas a seguir, que revelam sua percepção sobre as formações ofertadas.

Você considera que essas formações foram suficientes?

Não, não considero.

Mesmo as presenciais, Sueli, quando eu fiz, que era presencial, você ia preencher aquele anfiteatro gigantesco e as pessoas que davam a formação, os formadores estavam lá no palco, fazendo, explicando, trazendo. Então, são... Quantas pessoas podem ser ouvidas? Mesmo que levavam, às vezes, o microfone pra um ou pra outro, mas quantas pessoas conseguiriam, se todo mundo ali fosse levantar, é impossível. Ou 20% daquela plateia não tem espaço para tudo isso. Nem horário para poder responder todas essas perguntas. Então, você voltava com os questionamentos, entendeu? Então, e a distância não é diferente.

Você pode perguntar, que agora você entra no chat lá, deixa seu comentário, sua pergunta, até posteriormente eles podem responder. Mas não é também o ideal, né? Eu acho que o ideal eram informações com números menores. É que a nossa rede, a rede municipal de São Paulo, é enorme, né? Então... Eu sei que é difícil, mas seria muito interessante, sabe? (DBN).

A crítica à estrutura das formações amplia o entendimento sobre os limites institucionais da política da SME, evidenciando que o desafio da ERER não se resume ao conteúdo ofertado, mas também à forma como a formação é concebida e experienciada pelos docentes.

Entretanto, ao lado dessas fragilidades estruturais, é possível identificar experiências formativas que apontam para avanços importantes. Ainda que pontualmente, observa-se o apontamento de uma formação contínua, inicialmente realizada com um grupo específico de docentes envolvidos na elaboração do *Currículo Antirracista* e, posteriormente, ampliada às Diretorias de Ensino. Nesse trecho, é possível identificar as formações das quais o entrevistado participou, bem como o nível de aprofundamento dessas experiências formativas, conforme evidenciado a seguir.

Olha, há uma ampla oferta a partir do estabelecimento do farol antirracista, que é uma política pública, e aí toma o caráter de atuação governamental em relação à Secretaria Municipal de Educação. Então, a partir dos dois processos de configuração do currículo antirracista com os docentes, e o que eu achei interessante é que foram convidados professores para compor esse documento das 13 diretorias regionais. E aí traz realidades distintas. A realidade do Butantã, que vai ser uma, a que foi aplicada lá no Capão Redondo é outra, no Jaçanã é outra, em Pirituba é outra, e assim cada um vai compondo o seu território. Então, essa foi uma das maiores que eu participei, porque, a partir de então, teve o lançamento do livro – *Currículo Antirracista* - na Biblioteca Municipal de São Paulo, na Mário de Andrade, e foi tema também da formação dos professores em 2024 aqui na DRE do Butantã. (TGN).

A fala do entrevistado revela uma percepção positiva sobre o processo de construção coletiva do *Currículo Antirracista*, evidenciando um formato de formação que valoriza a participação docente e a integração entre teoria e prática. Diferentemente das formações centralizadas e massificadas anteriormente criticadas, esse modelo favorece a escuta, o diálogo e o protagonismo docente, configurando-se como uma experiência mais próxima da formação emancipadora defendida por Freire (1996). Assim, mesmo diante de um cenário de tensões institucionais, observa-se a

existência de iniciativas que materializam, ainda que parcialmente, os princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto da Rede Municipal de São Paulo. Essa estratégia de formação dialoga com a concepção freiriana de formação permanente, na qual o processo formativo deve constituir-se como prática político-pedagógica, envolvida com a transformação das pessoas. Freire (2001, p. 80) defende a formação permanente como um programa prioritário, “[...] por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir”.

A formação docente deve assumir caráter permanente, de modo a responder às novas demandas educacionais, especialmente relacionadas às diversidades e à Educação das Relações Étnico-raciais (ERER). No contexto da pesquisa, observa-se que os profissionais da Unidade Educacional reconhecem a necessidade da formação permanente, bem como o seu potencial de transformação das práticas pedagógicas.

Entretanto, embora os(as) profissionais reconheçam a importância e o potencial transformador da formação permanente, as ações formativas, oferecidas pela SME, mostram os limites no seu modelo de atuação. Observa-se que, muitas vezes, tais formações são fragmentadas, pontuais e desarticuladas das necessidades reais das Unidades Educacionais, o que diminui seu alcance e impacto sobre a prática docente. Esses desafios não impedem, tão pouco anulam, o esforço e o engajamento docente em participar de processos de formação. Mesmo assim, esses desafios não determinam ou anulam o esforço e o engajamento dos(as) docentes que buscam participar dos processos formativos e rever suas práticas pedagógicas a respeito da ERER.

Nesse sentido, observa-se que a participação em formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação na temática das relações étnico-raciais, indicador da trajetória de formação docente, apresenta 15 ocorrências, evidenciando que, mesmo diante das fragilidades das políticas públicas, as(os) professoras(es) buscam o aprimoramento profissional, demonstrando desejo e compromisso com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), conforme revelado nas falas a seguir:

Eu já participei de mais de cinco cursos. O que eu acho é que poderia aumentar a oferta não de cursos, mas de vagas, porque às vezes as vagas são muito limitadas, então são 50 por curso [...] fiz várias. Já fiz todas as oferecidas pela prefeitura. Eu fiz no MASP também uma formação assim, enfim. No meu tempo de universidade, também eu fiz bastante curso e tal, porque eu estudava, sabe? Eu estudava a

influência da... da religião na formação dos hábitos alimentares. No sentido de ver as comidas do Candomblé que vieram. Acabou não vingando a pesquisa, porque eu estava no MAI, e lá tava pra abrir uma linha de etnografia, acabou não abrindo, e aí era voltado pra arqueologia, que aí pra mim já não interessou. E aí depois a gente vai nas coisas da vida, acabou ficando pra lá. Então, assim, é um assunto que pra mim, enquanto pessoa não professora, me é caro, né, o assunto, a temática. Então eu tô sempre lendo, sempre conversando e tal. (LR).

Eu acho que em média eu já fiz tantas formações. Bom, no meu caso, como é do meu interesse, quando aparece eu me inscrevo, né? E aí, quando sou contemplado, pelo menos 15 cursos sim. (TGN).

As falas evidenciam que a participação docente em formações voltadas à ERER ultrapassa o cumprimento de exigências institucionais, configurando-se como movimento de busca e de compromisso ético com a transformação da prática pedagógica. Esse envolvimento evidencia um processo contínuo de aprendizagem e de reflexão crítica, em consonância com a concepção freiriana de formação permanente, que compreende o ato educativo como um exercício constante de reinvenção e emancipação.

Nesse percurso analítico, observa-se que a formação docente foi examinada em suas diferentes nuances, representadas pelos dez códigos que compõem a categoria A – *Concepções, críticas e formação docente*. Contudo, foram contemplados os cinco códigos com maior incidência, priorizando os que expressam as tendências predominantes nas concepções docentes sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Os demais códigos, embora relevantes, apresentaram incidências menores e, por esse motivo, não foram explorados em profundidade nessa análise, porém apresentam condições para análises em outras pesquisas sobre processos formativos voltados à ERER.

A análise dos códigos com maior incidência nos permite compreender como esta categoria evidencia as estruturas, percepções e práticas formativas no contexto pesquisado, permitindo evidenciar como a formação docente se articula às demandas da ERER na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Nesse movimento, torna-se possível identificar as tensões entre o que é legislação e o que de fato se concretiza, desde a Secretaria Municipal de Educação até a realidade da Unidade Educacional.

Dessa forma, as diferentes nuances da formação docente demonstram que, ainda que atravessada por limitações institucionais, constitui-se um espaço

privilegiado de reflexão, resistências e transformação, e mais potente é a formação realizada na Unidade Educacional, com um potencial ainda maior para essas transformações, reafirmando o compromisso das(os) docentes, com uma educação crítica, antirracista e humanizadora.

5.6.2 Posturas individuais e coletivas frente à EREER

A categoria B – *Posturas individuais e coletivas* – revela, em diferentes níveis, as percepções dos(as) entrevistados(as) sobre suas atuações e posicionamento docente, que revela a relação entre iniciativas individuais e engajamentos coletivos, bem como entre resistências e movimentos de conscientização sobre a EREER.

Dos dez códigos presentes nesta categoria, nove tiveram incidências consideráveis, demonstrando que a composição entre ações individuais e coletivas são um pilar no fomento da EREER. O código de maior incidência, *Engajamento docente coletivo*, com 56 ocorrências, mostra que essa ação constitui o principal motor das práticas antirracistas na unidade escolar. As falas das(os) participantes destacam que o diálogo entre pares, o planejamento conjunto e a reflexão crítica nos horários coletivos favorecem a construção de um compromisso ético e pedagógico com a EREER. O envolvimento coletivo emerge de forma explícita e significativa nas falas a seguir, quando a entrevistada responde à questão “Na Unidade Educacional em que você atua, essa temática é trabalhada coletivamente?”. As narrativas evidenciam que a Educação das Relações Étnico-Raciais é construída no âmbito da Unidade Educacional por meio de ações compartilhadas, revelando o compromisso coletivo dos diferentes sujeitos na consolidação de práticas pedagógicas antirracistas.

Então chegou um momento em que a gente disse “vamos pesquisar todos de fevereiro até junho, esse vai ser o tempo”. Vai ser o tempo da pesquisa. No final da pesquisa vai ter uma exposição, tem uma exposição. No começo da pesquisa, a gente vai fazer uma ação coletiva sobre a abayomi, então todo mundo vai construir a abayomi. Vamos fazer uma ação coletiva sobre o baobá, então todo mundo vai construir o baobá. Vai ler a história do baobá. Então essas coisas que, em dado momento, foram pra gente poder fazer junto porque a gente não sabia por onde andar. Em dado momento se tornou um pouco engessado porque se tornou como se fosse uma ordem, mas não era uma ordem.

E a gente começou a afinar que a gente queria fazer um trabalho coletivo, e aí, como é que seria esse trabalho coletivo, então seriam duas grandes pesquisas, uma pesquisa sobre o povo indígena e uma

pesquisa sobre algum povo ou um país africano, então isso a gente decidiu coletivamente [...]

O PPP. Até seria interessante você pegar a versão, uma outra versão mais antiga, antes até do D.B.N. chegar. A gente já fez vários exercícios da escrita desse PPP, porque às vezes o PPP parece um Frankenstein, porque ele é escrito por muitas mãos. E aqui, de verdade, ele é escrito a muitas mãos. É porque um escreve um pedaço, outro vai escrevendo outro pedaço, passa por uma revisão na equipe de outros grupos. E teve um período que a gente dividiu nos grupos de PEA a reescrita do PPP. Então ele foi mostrando um pouquinho desse percurso da implementação do projeto como o currículo aqui na EMEI. É por isso que eu disse que, de repente, você pegar esse PPP mais antigo, talvez de 2016-2017. É que a gente fez esse exercício de sentar nos grupos para escrever coletivamente o PPP. Ele ficou esquisito do ponto de vista da escrita, mas ele representou aquilo que a gente tava pensando e o percurso construído até então. Porque no PPP tem parte da história, parte desse percurso, vários conceitos do que a gente concebe mesmo aqui na escola e vários elementos que refletem na prática pedagógica, na prática de fato. Então o PPP não é um documento que fica engavetado. É um documento que é vivo, de verdade. PPP vai e volta, vai pra prática. Às vezes tem coisa que era na prática e não se refletia no PPP, então a gente teve que reescrever o PPP. Isso é um processo que é de todos os anos.

[...] nesse período, que é um intermediário, funcionava o projeto, o projeto que foi piloto lá em 2014. E aí esse projeto, ele começou sendo um projeto de pesquisa que a gente ia lançar pras crianças em relação a um país africano no primeiro semestre. E as professoras do intermediário que tocavam esse projeto. Então ele começou assim, aí vamos começar, mas como a gente começa? Vamos começar junto. Vamos começar junto como? Vamos fazer uma pesquisa e vai ser o intermediário que vai tocar. Então vamos, então vamos escolher a área, porque das onze até meio-dia e meia tinha um almoço. E tinha meia hora, então em meia hora o que você faz com as crianças? (SYH).

Essas falas revelam o modo como o grupo docente, em ações colaborativas, moveu-se e se move, evidenciando a intencionalidade de construir práticas conjuntas, tanto de pesquisa quanto de formação. O trecho traduz a dimensão freiriana da dialogicidade, em que o saber se constrói no encontro e na partilha, reafirmando o princípio de que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo [...]” (Freire, 1987, p. 44).

Essas verbalizações, de igual modo, convergem com o pensamento de Imbernón (2022, p. 50): “Desenvolver uma formação permanente em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam pilares do trabalho colaborativo [...]”. Assim, o engajamento coletivo torna-se espaço coletivo de diálogo, de troca e de reinvenção das práticas pedagógicas voltadas à ERER.

O trabalho colaborativo configura-se como algo desafiador; no entanto, Imbernón (2022, p. 50) reitera que “A colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática [...]”, uma metodologia formativa potente para promover mudanças importantes no contexto escolar. Há aqui um ponto importante na constituição dos profissionais dessa UEI, que compreendem a importância e a força do trabalho coletivo para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e um currículo interno a respeito da EREER.

Ao mesmo tempo que o engajamento coletivo demonstra a força mobilizadora da ação entre pares, a outra face dessa dinâmica depende das ações individuais que cada docente assume ao fechar a porta de sua sala de aula, diante de sua prática. Nesse sentido, a *Iniciativa pessoal*, com 51 ocorrências, evidencia a autonomia e empenho pessoal como motores da prática pedagógica e mantém intrínseca relação com a consciência crítica freiriana, que impulsiona a(o) docente a agir de forma autônoma e comprometida com a mudança.

As falas a seguir corroboram esse movimento de autonomia e engajamento individual, ao evidenciar como as(os) docentes, ao responderem à questão “De que maneira você desenvolvia ou desenvolve esse trabalho?”, reafirmam, em suas narrativas, práticas pedagógicas comprometidas com a Educação das Relações Étnico-Raciais, expressas em diferentes ações e contextos do cotidiano escolar.

Não é só profissional. Eu acho que não tem como ser só profissional. Ela é profissional e pessoal. Quando eu escolho nas minhas férias ir pra Salvador e ir pro “Muncab”, ir pro museu do Benin... Eu tô escolhendo pessoalmente. Eu estou nas minhas férias, mas que isso vai me favorecer um crescimento profissional, vai. Mas um crescimento pra mim como pessoa também. Eu sou uma pessoa melhor depois do [REDACTED] (SYH).

Da pessoa tá envolvida. E acreditar que aquilo é verdadeiro, de que aquilo é importante. Que perpassa também pela desconstrução, e uma outra construção, um outro olhar. Tudo isso junto. Acho que tem que tá envolvida com isso, porque senão vira só uma aplicação de um conteúdo, e eu não acho que é isso. Eu acho que, quando a gente fala de educação para relações étnico-raciais, são relações. E as relações, elas só se dão com a gente olhando e a gente fazendo intervenções, com a gente se implicando nelas. (SYH).

[...] a gente aproveita o RH que a gente tem. Então, se a gente sabe que o T.G.N., por exemplo, é um cara muito bacana, muito versado nas questões fanonianas, a gente vai trazer o T.G.N. e o T.G.N. vai falar sobre o Fanon. Se a gente sabe que eu, por exemplo, tenho uma

trajetória de pesquisa com leitura escrita, eu vou meter o bedelho em leitura escrita o tempo todo. Então, honesto é nesse sentido de que a gente abre tudo que a gente tem, seja os nossos acervos pessoais, seja o nosso repertório. Eu mesmo trago muita literatura que eu tenho em casa. muito livro de literatura infantil, de literatura especializada, e eu tô lá, ó, isso aqui é legal, dá uma lida, depois você me fala, ó, vamos trabalhar isso? Honesto nesse sentido, a gente não finge que não tá vendo as coisas, sabe? A gente vê as coisas e tenta amparar. E de uma forma científica. Consegue o tempo todo? Obviamente que não. Mas a gente tenta.

A gente faz um trabalho que eu diria bastante coeso, assim, eu, T.G.N. e a L.S.C. enquanto equipe gestora. A gente se ajuda muito, né? Tem horas que a fronteira entre os nossos cargos a gente não consegue perceber, assim. A gente sabe que tem coisas que vai ter que tratar comigo. Tem coisas que eu vou ter que tratar com ela, tem coisas que eu vou ter que tratar com o T.G.N. Mas no limite, todo mundo sabe um pouquinho de cada coisa, sabe o que está acontecendo e vai conseguir dar uma resposta honesta, uma resposta mínima que seja. (DBN).

[...] então, assim, eu procuro cursos fora do trabalho, então fora da formação do Projeto Especial de Ação (PEA), eu busco cursos que dizem respeito às relações étnico-raciais. A educação para relações, faço leituras em relação ao tema e também busco bastante várias exposições, então isso se tornou parte do meu cotidiano, então saí de férias, fui pra embaixada da ilha de Itamaracá. Ah, fui pra o museu lá em Salvador, o museu do Benin, então vou procurando repertoriar. É sobre as culturas africanas e afro-brasileiras, e trago isso para as crianças também, então isso faz parte do meu cotidiano enquanto pessoa e isso só aconteceu com a minha vivência aqui na EMEI (SYH).

Eu vim pra cá porque, assim, a gente tem os períodos de remoção, então eu moro aqui pertinho. E eu vim pra cá pelo projeto, porque eu conhecia já o projeto, todo mundo que é da prefeitura da rede sabe mais ou menos a linha de cada escola, né? Eu sabia já que aqui era bem focado no étnico-racial, e aí eu me removi pra cá já pensando já em trabalhar com isso mesmo, né? Fazer o projeto nessa linha (LR).

É possível observar, nas falas das(os) docentes, que a *Iniciativa pessoal* transcende o campo profissional, incorporando dimensões pessoais e identitárias. A busca pela autoformação, por meio de diferentes experiências, seja por leituras, formações e atividades culturais, revela que o compromisso com ERER nasce do interesse individual em aprender, refletir e transformar a própria prática, bem como o contexto de atuação profissional. Essas falas dialogam com Freire (1996, p. 41):

A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da

responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

Essa perspectiva de autonomia – entendida como vir a ser, amadurecimento e processo – encontra ressonância nas narrativas das(os) entrevistadas(os), nas quais a busca pela autoformação e o envolvimento pessoal com EREER se configuram como expressões de autonomia, comprometimento e responsabilidade ética. Trata-se, portanto, de uma prática educativa humanizante, que reafirma as(os) docentes como pessoas históricas, reflexivas e conscientes de seu papel transformador.

Observa-se, a partir da análise das falas, que o movimento de engajamento coletivo e as iniciativas pessoais, relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais articulam-se à experiência docente, compondo uma tríade analítica que apresenta 49 incidências. Essa articulação emerge especialmente nas respostas à questão “Quais ações, além da formação, você considera importantes para que essa temática seja trabalhada de forma mais consistente e aprofundada nas escolas?”, revelando que os saberes construídos e reconstruídos ao longo da trajetória profissional se materializam nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. São essas experiências docentes acumuladas que possibilitam a ampliação da compreensão e o fortalecimento do compromisso com a transformação das relações étnico-raciais, tanto no contexto educativo quanto na sociedade. Tal dimensão pode ser observada nas falas apresentadas a seguir:

O Tardif fala disso, né? Que às vezes a gente, no nosso processo de formação, a gente também é um pouco do professor que a gente teve e da criança que a gente foi. (DBN).

A gente recebeu pessoas novas no grupo. Pessoas que a gente tá conhecendo agora, pessoas que a gente ainda vai entender. Quais são os repertórios que essas pessoas têm. A gente tem se ajudado, tem criado drives, tem criado... compartilhado repertório, saberes mesmo. Eu acho um grupo muito engajado, muito engajado, assim, de conseguir fazer as defesas, de conseguir explicar. É tão bacana que até mesmo as pessoas que não participam dos momentos de formação são atravessadas por esses saberes todos. (DBN).

A temática, isso, do racismo. Que nem tem coisa que a gente, às vezes, faz no dia a dia e às vezes a gente não percebe, né? Tipo assim, você sair na rua, você tá andando na rua, você atravessa porque aquela pessoa é negra. É um racismo estrutural, tá ali. E tem várias coisas assim, no dia a dia, que você vai tirando porque você recebeu aquele conhecimento. E às vezes até na prática mesmo, olhar com as crianças, com todas as crianças, entendeu? (JMS).

A gente percebe que, nesse caso, como ele teve muitas vivências em outras unidades escolares, às vezes algumas coisas se perdem e a gente tenta resgatar, seja pela conversa, seja pela devolutiva dos textos, seja analisando quais são as propostas que esse docente coloca na carta de intenções ou também na leitura dos relatórios de percurso. Um fator que eu acho extremamente importante para se consolidar qualquer projeto político na unidade é a equipe gestora de maneira geral falar uma mesma linguagem, para que não se tenha brechas. (DBN).

Olha, eu trabalhei numa escola de ensino fundamental, eu trabalhava com a área de história e geografia. Isso 2003... Acho que 2003-2004, por aí. E aí eu já trazia elementos para as crianças das culturas indígenas e culturas africanas para poder trabalhar o percurso que a gente tinha história e geografia, na época. (SYH).

Então, geralmente eles trazem coisas, elas, e eu também levava coisas que eu achava que eram maravilhosas e o tempo foi mostrando que não era. Mas isso também, muita gente bacana foi passando no meu caminho e eu fui aprendendo com essas pessoas, e eu sei o quanto que uma gestão comprometida consegue impactar a vida de um professor. Consegue, pelo menos, sabe, fazer esses despertares, ou plantar a dúvida, e aí a pessoa vai atrás. (DBN).

A experiência docente dialoga com o pensamento de Imbernón (2006, p. 98), que afirma:

Em primeiro lugar e como aspecto básico, levar em consideração a experiência pessoal e profissional dos adultos, de suas motivações, do meio de trabalho — em suma, de sua situação de trabalhadores — e, por outro lado, a participação dos interessados na formação e na tomada de decisões que lhes concernem diretamente. Os que participam da formação devem poder beneficiar-se de uma formação de qualidade que seja adequada às suas necessidades profissionais em contextos sociais e profissionais em evolução e que repercuta na qualidade do ensino.

Nesse sentido, as falas das(os) docentes revelam diferentes experiências adquiridas ao longo das trajetórias profissionais, considerando as experiências em si, o contexto em que as experiências se desenvolvem e as novas possibilidades que emergem do grupo de professoras(es) que compõem o corpo docente da UEI neste ano. Observar e valorizar essas experiências, repertórios e as bagagens formativas, favorecem o envolvimento das(os) docentes nas formações promovidas pela Unidade Educacional, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a construção coletiva do saber pedagógico. Ressalta-se que o trabalho coletivo, nesta escola, constitui um ponto forte para o fomento da ERER.

Na análise da categoria B, destacam-se os códigos intermediários. Entre os abordados, estão: *Resistência docente*, com 24 ocorrências, *Conscientização pela*

diferença e Conscientização pela igualdade, ambos com 16 ocorrências. A *Resistência docente*, compreendida como a falta de interesse ou de disposição para abordar a temática das relações étnico-raciais, manifesta-se nas falas das(os) entrevistadas(os), especialmente quando estas(es) são questionadas(os) sobre as atitudes e os comportamentos das(os) docentes diante das propostas formativas em Educação das Relações Étnico-Raciais no cotidiano escolar, conforme evidenciado nas narrativas apresentadas a seguir.

[...] acho que aqui tem já um projeto consolidado e a gente conseguiu perceber isso, sobretudo com uma professora que, a princípio, não aceitava que as questões antirraciais precisavam ser tratadas o ano todo. (LR).

Então é muito difícil, assim é muito difícil. É, mas é muito difícil lidar com a experiência de cada um, por mais que a gente tem professores aqui, que é muito difícil romper essa barreira do racismo (LSC).

Por exemplo, em termos de documentação, em termos de legislação, a gente tá indo bem. O que falta é um compromisso de muitos professores, obviamente, porque também passa pela vontade da pessoa, passa por essa volição, por esse engajamento, mas também de equipes gestoras, aí eu vou colocar coordenador pedagógico, assistente, diretor e supervisor escolar, que devem orientar, que devem cobrar, que devem acompanhar, entendeu? Então eu acho que o que a gente falha é aí. (DBN).

Nós já tivemos várias situações, e isso vai mudando de acordo com o perfil do grupo, mas isso acontece até hoje, mas é como a unidade apresenta seu currículo, as relações étnico-raciais, então hoje, ninguém se posiciona, na frente de todos contra. (TGN).

[...] de certa maneira, as resistências são mais veladas, não são tão explícitas, porque, como já disse anteriormente, o espaço aqui já vai dizendo sobre o PPP. Então a pessoa que vem para cá, em certa maneira, ela já tem consciência do trabalho que é desenvolvido. (TGN).

De 2019, 20, 21, a gente encontra o grupo que usa o currículo da cidade pra tentar desmontar o PPP da escola, então esse PPP faz com o que a gente não garanta a escuta das crianças, porque quando é que a gente vai trabalhar o que as crianças querem, então quando é que a gente vai ouvir das crianças que elas querem pesquisar o dinossauro e a gente vai ficar pesquisando dinossauro (SYH).

A análise desses trechos permite compreender que estamos tratando de algumas dimensões da resistência ao trabalho com ERER. A primeira delas está relacionada a posturas pessoais e identitárias. A resistência docente, nesse âmbito, manifesta-se na negação da necessidade e da urgência de abordar o currículo

antirracista no cotidiano escolar. Essa postura tem relação com o conceito de licenciosidade, cunhado por Freire (1996), que se expressa nas práticas pedagógicas como uma forma de omissão – a ausência da ação docente. A prática docente, segundo o autor, exige definição e escolhas a favor da liberdade, que se contrapõem ao autoritarismo e à omissão, diante de ditaduras, injustiças e qualquer forma de dominação dos indivíduos ou classe social.

A segunda dimensão da resistência docente refere-se às questões institucionais e coletivas. No plano institucional, as falas apontam a falta de acompanhamento sistemático do trabalho com EREER, tanto por parte das equipes gestoras quanto da supervisão escolar, instâncias imprescindíveis para a consolidação da temática e para o acompanhamento de seu desenvolvimento. É importante destacar que essas(es) entrevistadas(os) fazem referência às outras UEs da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que já trabalharam, e que essa ausência de acompanhamento ainda está presente.

Essa dimensão também referencia o PPP como um documento potente no enfrentamento à resistência docente, possibilitando compreender e fortalecer a cultura escolar relacionada à EREER. São dois aspectos da resistência, porém o primeiro faz referência a negar-se a realizar o trabalho com a temática da EREER e o outro é enfrentar posicionamentos que vão contra a luta antirracista. Observa-se, portanto, dois aspectos da resistência – o primeiro relacionado à negação do trabalho com a temática, e o segundo relacionado ao enfrentamento de posicionamentos contrários a luta antirracista, que exigem posturas éticas, dialógicas e engajamento por parte do corpo docente e da gestão escolar.

No contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais, a leitura de mundo possibilita que as(os) educadoras(es) reconheçam as marcas da colonialidade e do racismo estrutural no cotidiano escolar e nas diferentes dimensões de resistência docente. A capacidade de ler criticamente essas estruturas torna possível intervir para transformá-las, conforme defende Freire. Essa leitura crítica constitui, portanto, o caminho que transforma a resistência em conscientização, reafirmando que toda ação docente não é neutra e precisa configurar-se como libertadora.

A análise da categoria B também traz um importante elemento de superação das resistências docentes, que se expressa por meio da *Conscientização pela dor*, presente em 16 ocorrências. Essa conscientização emerge da compreensão do pertencimento étnico-racial e das experiências dolorosas de exclusão – vividas ou

presenciadas – como consequência do racismo estrutural. As falas a seguir evidenciam situações em que a percepção da realidade ocorreu a partir da consciência sobre si, o outro e a sociedade marcada pelas desigualdades raciais, o que evidencia que o trabalho com o desenvolvimento da temática da EREER, tem relação com os atravessamentos pessoais, bem como com a formação docente:

As falas a seguir evidenciam situações em que a percepção da realidade emerge a partir da tomada de consciência sobre si, sobre o outro e sobre uma sociedade marcada por profundas desigualdades raciais. Esses relatos indicam que o início do trabalho das(os) docentes com a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais está diretamente relacionado tanto a atravessamentos pessoais e experiências de vida quanto aos processos de formação docente, configurando-se como um marco significativo em suas trajetórias profissionais.

[...] a minha relação com as pessoas negras ela é anterior... minha comadre que é preta... a gente morou juntas em 2001. Eu tenho uma história maior antes disso. Eu já tive uma desconstrução antes disso. Então, quando eu chego na escola, acaba sendo uma sistematização, um aprofundamento.

Porque também é assim, uma coisa é você estar ali no dia a dia, igual a gente no padrão (supermercado) e estar eu e ela fazendo compra e o segurança seguindo ela.... E ela volta com o carrinho assim, injuriada. Eu disse, o que foi? Ela falou - esse bosta que tá me seguindo. Aí a gente atrasou ele, ele atrás da gente. Aí a gente pegou, virou, a gente correu e foi atrás dele. Bu! A gente tá aqui, viu? Não vai perder a gente não, viu? Fica tranquilo que a gente não vai roubar nada, não. (LR).

Eu acredito que já há um bom tempo, e a gente, por conta até do preconceito... às vezes, muitos casos de violência, de agressividade, começa a acontecer em sala de aula por conta de provocações, de bullying que as crianças sofrem... Essas questões começam a gerar outros problemas. Então, você vai vendo quanto o racismo começa a trazer problemas. E, às vezes, o aluno passa a ser taxado de violento, mas ele está se sentindo agredido todos os dias. Então, ele está revidando, entende? Porque ele se sente agredido, ele se sente ofendido. Porque, você sabe, as crianças brincam (indignada), aí é um xingamento. Você ser negro é xingamento, entendeu?

Eu trabalhei na DRE Ipiranga, numa escola, numa EMEF, e lá tem muitos nigerianos, muitos africanos, por conta que ali tem uma igreja, Nossa Senhora da Paz, que recebe esses imigrantes...Então, eu lembro, eu tinha um aluno lindo, um negro lindo, e ele falou assim um dia pra mim, - "professora, tão me chamando de negrão, tão me chamando de negrão", revoltado, entende? Por quê? Porque não é ele não seja negro, porque ele sentiu que o chamamento era pernicioso, era com uma intenção de humilhar, de ridicularizar, entende? Então ele veio falar isso pra mim, se sentiu incomodado, entende? Então é isso que eu quero falar. Aí, numa dessa, ele veio me procurar triste,

chateado. Até com lágrimas. E ele vai pra cima do outro. Por conta do racismo que gera violência. Eu senti necessidade de mostrar para essas crianças que ninguém é igual. Nós somos diferentes, mas temos que respeitar as nossas diferenças, as nossas diversidades. Comecei a trazer essa temática para tentar mostrar para as outras crianças que não podia agir daquela forma. (DRN).

Eu acho que é o momento que ela se reconhece preto, no momento que ela se reconhece preta, porque, se ela não se reconhece, é muito mais difícil, mas o momento que ela se reconhece e ela consegue lidar com a dor, porque às vezes é muito dolorido pra ela. ela consegue fazer esse trabalho mais profundo, entende a necessidade, ela vai fazer superficial como qualquer outro professor que tenha qualquer outra cor de pele quando isso a toca, e traz dores profundas e ela ainda não consegue se reconhecer enquanto pessoa preta. (LR).

Essas falas expressam tanto situações de enfrentamento explícito de racismo quanto o processo interno de reconhecimento identitário, em que a(o) docente toma consciência do próprio pertencimento étnico-racial. Trata-se de um momento em que emerge a consciência da realidade, em que a dor da discriminação se apresenta como um elemento que possibilita a consciência crítica. A tomada de consciência da pessoa negra, conforme revelam diversas narrativas, frequentemente está relacionada ao constrangimento, humilhação e discriminação pública.

Essa perspectiva encontra permeabilidade com Almeida (2019, p. 15), ao afirmar:

[...] o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea.

Conforme o autor, o racismo, sendo um reflexo da estrutura social, manifesta-se com *status* de normalidade, apresentando-se como algo comum e corriqueiro. No entanto, é através da organização política, econômica e jurídica que se observa o *modus operandi* da sociedade racista (Almeida, 2019, p. 33).

Os comportamentos das pessoas e instituições não são aleatórios, mas sim manifestações de uma sociedade cujo racismo é a regra, e não a exceção. Trata-se de um processo quase imperceptível e, socialmente, um legado, uma tradição. O racismo não se manifesta de forma abstrata ou distante. Ele está presente no cotidiano, inscrito nas desigualdades naturalizadas e nas barreiras que limitam o

acesso a direitos básicos, na ausência de oportunidades e no silêncio diante da falta de reconhecimento. São experiências vividas por parte significativa da população brasileira, cujas trajetórias são constantemente atravessadas por estruturas que insistem em negar-lhes dignidade, pertencimento e justiça.

As falas destacam as vivências pessoais e o reconhecimento da diferença como experiência concreta. As situações de racismo e preconceito, narradas pelas(os) docentes, demonstram um movimento de conscientização, que vai além da teoria, no contexto da pesquisa, manifestando-se no cotidiano escolar e social. Trata-se da percepção do racismo como fenômeno social e pedagógico, que afeta as relações interpessoais e desafia as práticas escolares, bem como toda sociedade, exigindo posicionamento ético e crítico por parte das(os) educadoras(es).

Igualmente importante é a compreensão de que se reconhecer como pessoa negra, ainda que a partir de experiências dolorosas, constitui-se um processo de reafirmação identitária e de resgate da humanidade historicamente negada à população negra no Brasil. Esse movimento de tomada de consciência, portanto, torna-se um ato político e formativo, que fomenta a reconstrução da dignidade e a valorização étnico-racial no espaço escolar.

Por fim, evidencia-se a *Conscientização pela empatia ou pelo cumprimento da legislação*, também com 16 ocorrências, em que a consciência étnico-racial é um processo de reconhecimento das assimetrias raciais e dos privilégios da branquitude, deste modo, a tomada de consciência se dá por duas vias: pelo enfrentamento direto ao racismo, mas também pela reflexão ética e política sobre o lugar social que cada sujeito ocupa nas relações raciais e nas estruturas institucionais.

As narrativas a seguir corroboram essa compreensão, ao revelarem que a conscientização sobre as relações étnico-raciais pode emergir por diferentes percursos. Evidenciam, ainda, a dimensão do trabalho coletivo desenvolvido pela Unidade Educacional na efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais, destacando o papel das ações institucionais e formativas na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a EREER.

É, então, quando eu cheguei eu encontrei, no meu primeiro dia de trabalho aqui nessa escola eu cheguei e elas deixaram pra mim uma pasta dizendo, [pausa] olha nós temos uma história [pausa] olha, nós temos um processo aqui e nós estamos nesse processo, então dentro dessa pasta tinha parte do PPP, tinha artigos que elas tinham participado. E tinham escritos, participações delas em congresso.

Parte do documento, então sinalizando onde eu encontraria algumas informações com elas já disseram olha a gente tem um caminho (LSC).

Nessa fala, observa-se a dimensão institucional desse processo de conscientização, dada a importância de ERER na trajetória da Unidade de Educação Infantil, representada pelo PPP e por registros formativos. Nesse caso, a consciência é mobilizada por vivências pessoais e, sobretudo, pelo cumprimento das políticas públicas e diretrizes legais que orientam o trabalho pedagógico, relacionado à Lei nº 10.639/03. Na narrativa a seguir, há uma perspectiva autocrítica que reconhece os privilégios da branquitude.

Pra mim marcou uma experiência porque é muito complexo, porque eu estou dentro de uma família branca que vem dentro desse racismo estrutural e mantém faz a manutenção desde acesso estrutural. Então eu sou a pessoa branca ali, que toma consciência desse lugar de privilégio e que tenta ainda fazer a formação em casa também, por quê? Porque ninguém sente, ninguém vive na pele o racismo, ninguém vive na pele nada disso e eu vou tentando e levando de pedacinho em pedacinho ali um pouquinho; olha isso também olha você tá vendo daquilo? então uma conversa com o meu marido é o nosso filho. A gente tem que agradecer todos os dias que a gente não precisa dizer para ele sair arrumadinho, ele pode sair de qualquer jeito. Ele pode ver a conversa que eu tenho com meu marido. Eu falei é diferente dos nossos amigos, oh sabe aqueles nossos amigos já pensou tudo que ele tem que falar todos os dias querido dele, vou sair de casa e tal então eu vou comendo pelas beiradas ali. Porque é muito difícil para quem não está na educação compreender esse processo. (LSC).

Trata-se de um movimento que busca ressignificar o próprio lugar social por meio da convivência com o outro e da conscientização, da empatia e do desejo de enfrentar a estrutura racista na qual estamos inseridas(os), aproximando-se da concepção de Freire (1996, p. 24) a respeito de educação e ética:

A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo. Eiticidade, que não há dúvida, podemos trair. O mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada. Por isso mesmo a capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética.

Desse modo, tanto a conscientização que emerge da empatia e da experiência vivida quanto aquela que se consolida pelo cumprimento da legislação e pela ação

institucional, representam caminhos distintos, mas convergentes, para o fortalecimento de uma prática educativa comprometida com a ética, a equidade e a humanização das relações raciais. À luz de Freire (1996), ambos os movimentos traduzem a dimensão ética, que se realiza na capacidade de reconhecer o outro, agir com responsabilidade e transformar o mundo a partir de uma práxis educativa crítica e libertadora.

5.6.3 Gestão escolar: pedagógica e administrativa

A análise da categoria C revela como a gestão escolar, compreendida em sua dimensão administrativa e pedagógica, constitui-se como eixo estruturante para o desenvolvimento de práticas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais. As narrativas das(os) participantes indicam que, quando a direção e a coordenação pedagógica assumem o compromisso ético-político com a ERE, a escola se torna um espaço de formação, resistência e reconstrução de identidades.

Para compreensão da atuação da equipe gestora, na implementação de ERE, foram identificados dez códigos, dos quais são analisados, neste recorte, os cinco de maior incidência nas narrativas docentes: *Valorização da cultura afro-brasileira*, *Enfrentamento do racismo estrutural*, *Consciência sobre ERE*, *Visibilidade das representações identitárias* e *Espaço como educador*.

A atuação da equipe gestora na implementação de ERE pressupõe compreender a escola como um espaço de decisões coletivas e de construção compartilhada de saberes. Singer (2010, p. 15) pensa a “[...] gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários, organização pedagógica como centro de estudos [...] sem currículos compulsórios”.

O código *Valorização da cultura afro-brasileira*, com 55 incidências, evidencia o papel central da equipe gestora na promoção e valorização da cultura afro-brasileira, por meio da inserção de referências culturais afro-brasileiras e históricas afro-brasileiras no cotidiano escolar, como uma das condições para efetivação da ERE. Essa valorização transcende o cumprimento formal da Lei nº 10.639/03, configurando-se como uma ação política intencional, que amplia o repertório cultural das crianças e desconstrói o olhar eurocentrado sobre a história e a cultura do Brasil. Ao fazê-lo, contribui para que o trabalho pedagógico contemple múltiplas expressões culturais, tanto dos povos africanos quanto indígenas, reafirmando o reconhecimento das

matrizes africanas como produtoras de conhecimento, estética e identidade. Segundo Gomes (2019, p. 69-70),

[...] é justamente a leitura crítica de como o conhecimento científico, fruto da ciência moderna, tornou-se a forma hegemônica de saber valorizada no campo da educação e, por conseguinte, nos currículos escolares, que me permite indagar e tentar ir além da distinção (quase unânime no campo educacional) entre conhecimento e saber.

Reconhecer a diversidade cultural e racial, através dos diferentes saberes, é um movimento de reeducação das relações étnico-raciais e de reconstrução simbólica das identidades, o que exige da gestão escolar uma atuação comprometida e contínua. Nessa perspectiva, o papel do gestor ultrapassa a dimensão administrativa - ele se torna mediador de processos de transformação e agente de democratização do conhecimento.

As falas a seguir exemplificam a compreensão e a valorização das diferentes expressões culturais, relacionadas à função central da equipe administrativa e pedagógica na condução de ações sensíveis e significativas, articuladas à história e à cultura afro-brasileira. As narrativas também ressaltam a relevância das ações formativas desenvolvidas junto ao corpo docente e à equipe gestora, como parte fundamental para o fortalecimento e a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais.

É possível perceber, nesta fala, ações que extrapolam o texto formal, pois se apresenta como uma estratégia formativa muito potente. As saídas pedagógicas e as experiências de território são compreendidas como um campo empírico de conhecimento.

Sim. Eu acho que as vivências culturais falam de uma maneira que o texto não fala. Então, ter saídas pedagógicas ou mesmo de formação para além dos muros da escola é muito enriquecedor. O próprio conhecimento empírico do território em que a escola está localizada, eu acho que enriquece bastante. (DBN).

Essa experiência tem valor ímpar na compreensão e ampliação do conhecimento baseado na troca cultural. Esse ponto é muito sutil, pois permite compreender a educação como troca social.

Já a fala seguinte apresenta uma dimensão concreta do cotidiano, com a descrição de um fato em que o conhecimento se entrelaça nas dimensões da cultura, identidade e pertencimento, planejado e acompanhado pela equipe gestora. Ocorre,

nesse ponto, um movimento de múltiplas dimensões, que articula currículo, vivências culturais, planejamento anual da escola, relacionados à ERER.

A escola, aqui, ela tem um cronograma já previsto das ações. Então, assim, fevereiro, escolher, até final de março, escolher o nome da turma e o logotipo da turma. Concomitante, em março, estendendo para abril, a gente estuda a nossa patrona... Então, assim, eu já li um textinho que fala sobre ela, a gente tem uma Carolina, toda sala tem uma Carolina, e eles chamam de Carolina. Então, assim, em abril é isso. Em maio, a gente... Maio ou junho? Que eu ainda não me apropriei, eu tenho anotado. Que a gente escolhe um país africano para as crianças se aprofundarem. E em junho é a personalidade. Então, ao longo do caminho, a gente vai falando e tal. Igual eu tô passando pra eles, eu passei em música do Gilberto Gil. Então, já é uma personalidade que não tá direcionada, que vai ser abordada só em junho. Mas no dia a dia, como eu tô trabalhando música, eu trouxe o Gil, né? E pretendo já te mostrar minha playlist da Spotify do Carolina, aí eu já selecionei uma Dona Ivone Lara, vim de lá pequenininho, né? Uma Clementina de Jesus, com o sonho meu, né? Então, assim, você não precisa esperar até lá, mas, quando chegar lá, esses personagens vão ser reapresentados, então a gente espera que, eu espero, que pelo menos um ou dois ali reconheçam, assim, ah prô, é aquele da música do abacateiro? Mas dentro do cronograma da escola, então a escola ela faz um cronograma de forma que você não tem escapatória, vamos dizer assim. Você vai trabalhar aquilo daquele mês. (LR).

A última narrativa deste item tem relação afetiva, mas também política, pois expressa emoção ao perceber a transformação das práticas pedagógicas e a observação de que a temática da ERER está sendo fortalecida e tomando corpo no cotidiano escolar. Pois não se trata apenas de aplicar conteúdo, mas da transformação das relações, de cuidar da organização dos espaços, cuidando da construção de uma consciência antirracista, através da transformação da realidade.

A minha vontade na hora era de abraçar, de chorar, falar “é isso, então, o que a gente tá fazendo, tá funcionando”, porque ela não tá nos processos de formação o tempo todo, e como que ela tá se formando com aquilo que ela está vendo que está sendo feito com as crianças diariamente, com os cartazes que a gente coloca no corredor, com a brincadeira que a gente faz no pátio, com as organizações coletivas que a gente faz, mas ela compreendeu tudo. Uma pessoa que não tem o colegial e consegue dizer e defender até para as famílias e explicar para os pais os projetos até porque o nosso banheiro infantil, ele não é dividido por sexo biológico, então quando é que foi que a gente realmente tomou essa dimensão? De que “olha, a gente tá formando todas as pessoas que passam aqui”. O tempo todo, porque também, quando a gente coloca, todo esse trabalho publiciza e tem uma prática diária, a gente vai demonstrando a outras pessoas o que é importante.

A escola é um ponto importante numa sociedade, a gente sabe disso, e a gente vai dando, os caminhos, que é importante a gente tá falando da história, não é pouco isso, não é pouco pra quem acha que é só isso pra estudar? (LSC).

Em síntese, o conjunto dessas falas revela a potência formativa das vivências culturais e dos contextos locais, nos quais o território, as histórias e os afetos se tornam conteúdos pedagógicos e formativos. O código *Valorização da Cultura afro-brasileira* evidencia que as ações e reflexões sobre a EREER, apoiadas nas iniciativas propostas e acompanhadas pela equipe gestora, juntamente com todo o coletivo escolar, ancoram-se na vida concreta, produzindo aprendizagens significativas que ressignificam o papel da escola, da cultura e da docência no enfrentamento das desigualdades sociais.

O código *Enfrentamento ao racismo estrutural*, que apresenta 49 ocorrências, evidencia que o enfrentamento ao racismo deve se constituir como um objetivo político-pedagógico central da Educação das Relações Étnico-Raciais, opondo-se ao processo histórico de desumanização que sustenta o racismo estrutural na sociedade. Essa compreensão se materializa, sobretudo, nos momentos de formação desenvolvidos no âmbito da Unidade Educacional, os quais são planejados e conduzidos pela equipe gestora como espaços privilegiados de problematização, reflexão crítica e mobilização coletiva. Nesse contexto, a gestão assume o papel de tensionar práticas e discursos, promovendo ações formativas que assegurem que o enfrentamento ao racismo seja efetivamente incorporado como princípio orientador das ações pedagógicas. As narrativas a seguir evidenciam a importância desses processos formativos no fortalecimento de uma cultura institucional pautada na equidade racial e na humanização das relações educativas.

Há momentos de formação, então tem um momento chamado PEA (Projeto Especial de Ação). É o projeto especial de ação e que a gente escolhe os textos juntos. A equipe gestora, junto com as professoras, a gente senta, elenca os textos que a gente tem que estudar, o que a gente sentiu falta no anterior se baseando na avaliação da unidade do ano anterior. A gente sempre faz a avaliação do PEA, que é esse momento de estudos, e depois refaz ele pensando nas faltas que a gente tem. E aí a gente aprofunda os estudos no ano seguinte, então já, desde 2014, que o foco do PEA é nas relações étnico-raciais. E aí a gente vai aprofundando os conceitos e vai trazendo experiências de outras escolas. E vai trazendo diversos pensadores que nos ajudam a fundamentar essa nossa prática. (SYH).

Então por isso que eu acho que, nesse aspecto, a equipe gestora precisa conversar bem e trazer essa consciência para além da legislação. Porque a legislação já está dada, eu posso cobrar esse docente pela legislação, mas é necessário que eu tenha essa conversa de proximidade para a conscientização dele em aplicar a legislação. Porque, se fosse apenas pelo quesito legislação, com a Lei Áurea, a gente não teria mais escravidão no Brasil. (TGN).

As falas selecionadas também revelam que o *Enfrentamento ao racismo estrutural* e a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais não se dão apenas por imposição normativa, mas por meio de um movimento formativo reflexivo, construído no diálogo com as(os) docentes, na partilha de saberes e na ação coletiva da equipe escolar, que está relacionado a dimensões estruturais, e que a gestão escolar também é responsável.

Observa-se que a fala da entrevistada SYH, por sua vez, demonstra o compromisso com a continuidade e a intencionalidade formativa, atrelada a ações da gestão, juntamente com o corpo docente. Ao mencionar o PEA como espaço de estudos e reflexão, SYH evidencia uma prática sistemática de reelaboração coletiva, em que o grupo revê o que foi feito, identifica lacunas e redefine os caminhos do ano seguinte. O destaque ao PEA nas relações étnico-raciais, desde 2014, mostra um processo de institucionalização da EREER no cotidiano da unidade educacional, sustentado pela leitura, pelo estudo e pela troca de experiências, em um movimento acompanhado pela equipe gestora da UEI.

As falas em conjunto dão a dimensão da formação docente, pensada como um processo de conscientização, constituindo-se como os principais meios de avanço da EREER na escola. A gestão tem um papel ético e político nas suas ações, para garantir o espaço da discussão permanente, bem como gerir as questões organizacionais e para garantir o movimento coletivo de ações para EREER.

Enfim, garantir um espaço de conscientização e de transformações só é possível no exercício da prática reflexiva em que as ações ultrapassam a norma e se transformam em ação política cotidiana, orientada pelo compromisso ético da educação antirracista.

Nessa direção, a categoria C também se articula a esse movimento, pois está relacionada ao código que apresenta 30 incidências nas falas docentes – *Conscientização sobre EREER*. Esse código evidencia que as discussões sobre a temática atravessam o cotidiano escolar e exigem do corpo docente uma postura crítica, sensível e transformadora, diante das assimetrias das relações raciais explícitas ou sutis.

As quatro falas trazem um conjunto de expressões que abordam a consciência racial e a responsabilidade docente na reflexão crítica sobre a educação antirracista. Nesse processo, torna-se essencial reconhecer as desigualdades históricas às quais as pessoas racializadas foram – e ainda são – submetidas, compreendendo que a superação dessas marcas exige atitudes, sensibilidade, compromisso político por parte de todos.

Essa tomada de consciência implica em compreender de qual lugar se fala ao tratar desse tema, um lugar inevitavelmente atravessado por diferentes afetos, experiências e posicionamentos sociais, que influenciam o modo como cada sujeito se reconhece e se implica na luta contra o racismo, como exemplificado na fala a seguir:

Eu vou dar alguns exemplos pra ver se... enfim. Eu acho que lá em 2014 a gente leu Eliane Cavaleiro, que tava falando da diferença de tratamentos entre as crianças por esse recorte racial. Quando a gente lê, percebe que aquela leitura faz sentido, e o debate também fez sentido. E que a gente deixou de perceber algumas crianças, ou algumas crianças passavam despercebidas, ou algumas situações que algumas crianças viviam, a gente não olhava com o cuidado que deveria ter. Eu acho que essa foi uma situação. (SHY).

O processo de formação docente nesse trecho da entrevista aparece mediado pela leitura e pela reflexão de autoras, como Cavaleiro (2003), que contribui para desnaturalizar práticas discriminatórias presentes nas interações entre crianças e docentes. Ao relatar que “a gente deixou de perceber algumas crianças” e que “não olhava com o cuidado que deveria ter”, a entrevistada reconhece o quanto o olhar pedagógico é atravessado por construções históricas de raça e por hierarquias simbólicas que invisibilizam determinadas infâncias. Esse movimento de autocrítica demonstra uma dimensão fundamental da ERED: o reconhecimento das próprias limitações, preconceitos e a disposição para reelaborar a prática à luz de uma escuta e de um olhar antirracista.

Também faz parte desse processo a compreensão de que a educação antirracista requer envolvimento afetivo, intelectual e político de toda a equipe escolar. Trata-se de sentir-se implicado com o tema, reconhecendo seus atravessamentos na vida social e compreendendo que ele se manifesta constantemente nas relações e práticas cotidianas:

E muita troca, né? Muita troca, muito estudo, muito estudo. E é aquilo também, tem coisa que é tentativa e erro. Às vezes você elabora uma atividade, você tá se achando, uau! Quando você chega lá, as crianças nem aí. E aí tem ao contrário também, às vezes você pega uma coisinha de nada e você fala, e aí as crianças piram naquilo, né? Então é... Eu acho que a gente tem que oferecer, a gente tem que... Eu acho que a escola, desde a educação infantil, ela tem que ser um espaço de criticidade. A pessoa tem que ser crítica, sabe? Gosto ou não gosto? Por que gosto? Por que não gosto? Por mais que eles sejam pequeninhos, eles têm também as impressões deles, né? (LR).

A fala da entrevistada LR traz um aprofundamento dessa perspectiva, que está pautada na troca, estudo e acertos e erros no desenvolvimento das práticas pedagógicas. É possível observar a ênfase dada à escola como um espaço de criticidade e diálogo, onde as crianças são convidadas a expressar suas impressões e sentimentos. A EREER, nesse sentido, deve fomentar um processo permanente de aprendizagem coletiva, em que docentes e estudantes constroem juntos outras perspectivas de compreender e viver a diversidade. É importante ressaltar que esse processo deve ser constante e não deve ser pensado como uma ação que se conclui ao final de um projeto, mas deve ocorrer num movimento contínuo, passando pela reflexão em todas as áreas do conhecimento:

Agora, para as pessoas brancas, é quando ela entende o lugar dela de fala quando ela entende o lugar dela de fala, estou no lugar uma educadora que precisa e tem responsabilidade, no combate ao racismo? É uma educação antirracista, então quando ela entende esse lugar dela de educadora. Ela também vai olhar e vai começar a fazer, de outra forma, ela foi é convencida, então a gente teve algumas coisas assim foi muito importante. É a gente falar sobre a branquitude, então falar sobre o branquitude de esse se reconhecer responsável, por todo esse processo que acontece. Foi bastante importante. É quando acontecem em situações que a gente consegue tornar palpável, é a situação do racismo, a situação de um enfrentamento, e isso também parece que d já vai quebrando as barreiras, a pessoa vai entendendo, não a gente precisa mesmo quando ela tem é uma tomada de consciência para o público que a gente atende, porque isso é muito importante, assim se tá entendendo que esse público que a gente atende, ele é um público preto? (LR).

Tão importante quanto as outras narrativas é a fala a seguir, que traz a reflexão sobre a resistência a práticas pedagógicas com a temática étnico-racial, expondo que a negação ainda é encontrada no espaço educativo. Ao problematizar a recusa de alguns profissionais em reconhecer o racismo, a entrevistada aponta a necessidade de que o corpo docente se forme de maneira crítica, rompendo com o silêncio e o distanciamento. O trecho em que ela diz: “você tem que se cobrar, entender,

aprender”, reafirma o compromisso ético da docência como prática de estudo e de transformação – aspecto central para a efetivação da EREER enquanto política de formação e de justiça social:

Não existe racismo. Está na cabeça dessas pessoas. Por quê? Porque, na verdade, as pessoas ignoram, entendeu? E muitas não querem saber. Por isso que eu acho que, enquanto você é professor, você tem, sim, que saber. Você tem que procurar, entendeu? Aprender, de repente, dentro das suas GEIFs, dentro dos seus pés, levantar, olha quantos livros voltados para essa temática fazem parte para a leitura e para o estudo coletivo. E aí, depois que vocês leram, vamos ver o que vocês entenderam. Fazer uma avaliação. A gente não avalia todos os dias os alunos? Por que os professores também não podem fazer uma avaliação? Para saber, olha, eu entendi, eu aprendi isso, eu não entendi isso, então, a partir daí, outros direcionamentos seriam tomados, entendeu? Então, eu acho que cobrar essa leitura não é a leitura que eu vou levar para o meu aluno, você entende? (DRN).

Nesse trecho, compreende-se a diferença racial a partir do lugar de fala da mulher branca, que se coloca na posição de combate ao racismo, percebendo, na sua realidade profissional, qual o público que atende e que deve empoderar. Ela destaca o poder da descolonização do olhar docente e o reconhecimento da posição de privilégios. Essa compreensão vai ao encontro da perspectiva da branquitude crítica, que implica reconhecer-se dentro das estruturas de poder e atuar de forma responsável, ética, empática e legal na desconstrução do racismo institucional.

Em conjunto, as falas demonstram que a construção da consciência racial na escola é fruto de um processo formativo contínuo, pautado na reflexão sobre as relações cotidianas e na disposição para o diálogo transformador. Em síntese, trata-se da passagem da percepção individual para uma consciência coletiva de responsabilidade docente, evidenciando que a Educação das Relações Étnico-Raciais não se limita à transmissão de conteúdo, mas se realiza na práxis – no exercício ético, crítico e comprometido com a superação das desigualdades raciais e com a valorização da diversidade humana como princípio educativo.

Ainda sobre a categoria C, outro código, que aparece com 29 incidências nas narrativas docentes, refere-se à *Visibilidade de representações identitárias*, que deve assegurar representações étnico-raciais diversas e positivas, fortalecendo o sentimento de pertencimento das pessoas historicamente marginalizadas. A presença de imagens, obras, brinquedos e materiais que reflitam as identidades negras e indígenas contribui para a formação de um imaginário social mais inclusivo e plural.

Conforme argumenta Cavalleiro (2001 p. 145), a ausência de representações positivas das populações negras nas escolas é um dos mecanismos de reprodução do racismo:

Um olhar superficial sobre o cotidiano escolar dá margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças; negros, brancos. Entretanto, esse aspecto positivo torna-se contraditório à medida que não são encontrados no espaço de convivência das crianças cartazes, fotos ou livros infantis que expressem a existência de crianças não brancas na sociedade brasileira.

A gestão escolar, ao assegurar a presença de símbolos e referências culturais diversas, atua pedagogicamente na construção de um sentimento de pertencimento e de valorização das identidades historicamente marginalizadas. Nesta UEI, observa-se o envolvimento da gestão nas representações identitárias positivas a partir das falas a seguir.

O código *Visibilidade de representações identitárias* também revela um movimento reflexivo e formativo, que envolve compreensão do racismo estrutural e o papel da equipe gestora e docente na promoção de uma educação comprometida com a equidade racial. As falas apontam para a necessidade de romper com práticas naturalizadas de discriminação e instituir um espaço escolar de reflexão e ações pedagógicas e institucionais concretas. Essa compreensão torna-se ainda mais evidente na fala a seguir:

[...] essa tomada de consciência de que é o racismo que está por trás de tudo? É o racismo que está parando tudo ali. Não adianta quando você vai ver qualquer ação e você vai analisar essa ação que a pessoa tomou e que fez você vê que lá o que tá amparando aquela atitude que ela teve, é o racismo... Vamos falar, ah na hora que ela vai fazer um determinado comentário sobre alguma criança, você vai ver que o comentário dela ela tenta limpar, tenta limpar, tenta limpar, mas em alguma palavra, em alguma situação, em algumas expressão, o racismo tá aparecendo ali, e é muito difícil, porque a gente tem que ir aprendendo a fazer essas leituras. O que tá por trás? (LSC).

Na fala de LSC, a tomada de consciência é apresentada como um processo de aprendizado contínuo e desafiador. A entrevistada destaca que o racismo está “por trás de tudo” e que se manifesta em gestos, palavras e expressões cotidianas, muitas vezes de forma sutil. Ao afirmar que “a gente tem que ir aprendendo a fazer essas leituras”, evidencia a compreensão de que a educação antirracista exige vigilância

constante, sensibilidade e autocrítica. Trata-se de uma reflexão sobre o olhar pedagógico, que precisa ser educado para identificar e intervir diante das microagressões e das violências simbólicas presentes nas relações escolares.

[...] eu acho que ter uma equipe gestora que apoie o trabalho e faça com que a gente... o trabalho... é fundamental. Tanto para adesivar as paredes, gravar as mesas, comprar os bonecos, quanto para ampliar o acervo de livros. Acho que isso é fundamental. É ter um PEA que fundamente esse trabalho, é também fundamental. Eu acho que... tinha outra pergunta que você queria fazer (risos). (SHY).

A fala de SHY amplia essa perspectiva, ao ressaltar a importância de uma gestão comprometida e atuante na efetivação da EREER. Para a entrevistada, é essencial “ter uma equipe gestora que apoie o trabalho”, garantindo condições materiais e simbólicas para que a educação antirracista se concretize. A menção ao PEA como espaço de formação e de ampliação do acervo demonstra que a dimensão institucional da EREER é tão importante quanto a individual, pois é por meio do planejamento coletivo e do investimento em recursos pedagógicos que o discurso se transforma em prática.

Então por isso que eu acho que, nesse aspecto, a equipe gestora precisa conversar bem e trazer essa consciência para além da legislação. Porque a legislação já está dada, eu posso cobrar esse docente pela legislação, mas é necessário que eu tenha essa conversa de proximidade para a conscientização dele em aplicar a legislação. Porque, se fosse apenas pelo quesito legislação, com a Lei Áurea, a gente não teria mais escravidão no Brasil. (TGN).

Já a fala de TGN reafirma o papel fundamental da gestão escolar, ao articular legislação e conscientização crítica. A entrevistada observa que a Lei nº 10.639/03, embora necessária, não é suficiente: “se fosse apenas pelo quesito legislação, com a Lei Áurea a gente não teria mais escravidão no Brasil”. Esse trecho sintetiza uma reflexão profunda sobre o caráter ético-político da formação docente, indicando que o cumprimento da lei deve vir acompanhado de processos de sensibilização e diálogo, para que o corpo docente se engaje efetivamente na luta antirracista. Assim, a gestão é convocada a exercer um papel formador, mediando a transição da obediência normativa para a consciência emancipatória.

[...] como humano que tem esse lugar no mundo e que pode ser um lugar de privilégio ou não. Pode ser um lugar que te coloque como preferido, mas pode ser um lugar que te coloque como preterido. Isso vai ser em diferentes esferas da vida, no mercado afetivo, nas

oportunidades de trabalho, nas oportunidades de estudo, de vocalização mesmo, quem é que tem voz, quem é que tem vez. (DBN).

Por fim, a fala de DBN insere a discussão em uma dimensão humanizadora e existencial, ao refletir sobre o “lugar que se ocupa no mundo” e sobre as diferentes posições de privilégio e preterimento. Ao reconhecer que esses lugares se expressam nas “oportunidades de trabalho, de estudo e de vocalização”, a entrevistada explicita a conexão entre as estruturas sociais e as vivências individuais, mostrando que a educação antirracista passa também pela reconstrução do sentido de pertencimento e dignidade. Essa visão converge com o princípio freiriano de humanização, segundo o qual o processo educativo deve promover o reconhecimento de si e do outro como sujeitos históricos.

Em conjunto, as falas que compõem o código evidenciam que a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais requer consciência crítica, ação institucional e implicação afetiva e política de todos os sujeitos da escola, e vigilância constante. A gestão, nesse contexto, emerge como mediadora essencial desse processo, articulando a dimensão legal, formativa e simbólica da luta antirracista, e fortalecendo a escola como espaço de transformação social e emancipação humana.

5.6.4 Legislação, críticas às estruturas institucionais e políticas públicas

O tema central da categoria D se refere à legislação, críticas às estruturas institucionais e políticas públicas. As análises que serão realizadas são três das seis apresentadas, como explicitado na abertura da análise das categorias. Deste modo, os códigos analisados são: *PPP com base antirracista*, *Recursos materiais* e *Barreiras institucionais e burocráticas*.

A presença do código *PPP com base antirracista*, com 23 ocorrências, evidencia a compreensão de que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui-se como o eixo estruturador das práticas antirracistas e principal instrumento de concretização da ERE, no interior da UE.

As falas docentes demonstram que o PPP não deve ser um documento meramente administrativo, mas um instrumento ético e político comprometido com o enfrentamento ao racismo, alinhado à Lei nº 10.639/03 e às diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais. Essa centralidade do PPP revela a consciência de que

o compromisso antirracista precisa estar inscrito na dimensão organizacional e formativa da escola, orientando o currículo, os projetos e a gestão democrática.

De acordo com Veiga (2003), a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) exige uma ruptura com a reprodução acrítica e com a racionalidade técnica. Nessa perspectiva, o PPP precisa ultrapassar o plano normativo e superficial:

Em resumo, a inovação emancipatória ou edificante pressupõe uma ruptura que, acima de tudo, predisponha as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação. Consequentemente, a inovação não vai ser um mero enunciado de princípios ou de boas intenções... [...] Este ponto é de vital importância para se avançar na construção de um projeto político-pedagógico que supere a reprodução acrítica, a rotina, a racionalidade técnica, que considera a prática um campo de aplicação empirista, centrada nos meios (Veiga, 2003, p. 275)..

O PPP é o lugar onde a escola se pensa e se projeta, devendo, portanto, incorporar os princípios de equidade e representatividade racial como parte indissociável de sua identidade.

Na fala dos docentes, percebe-se que, quando o PPP é elaborado de forma coletiva, crítica e emancipatória, ele se transforma em um dispositivo político-pedagógico de resistência, capaz de tensionar as estruturas normativas e instaurar novos modos de ser e conviver no espaço escolar. Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 38) recorda que

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento [...].

Posto isto, é importante reiterar que todo projeto educativo é também um projeto de sociedade, e, portanto, um PPP com base antirracista traduz a escolha por uma educação comprometida com a justiça racial e com a transformação social.

As narrativas a seguir confirmam esse movimento na UEI, ao evidenciarem como o PPP, em sua elaboração e em suas ações cotidianas, expressa o compromisso coletivo com a educação antirracista. As narrativas também revelam um processo construído a muitas mãos, integrando diferentes segmentos da instituição, em um projeto formativo contínuo, no qual gestão, corpo docente e os demais profissionais da escola se reconheçam como pessoas de transformações.

É possível observar, na fala do entrevistado, que o Projeto Político-Pedagógico ultrapassa o plano do discurso institucional e se materializa em práticas concretas no cotidiano escolar. Ao responder à questão “No Projeto Político-Pedagógico da sua escola, esse tema tem relevância? Em caso afirmativo, as práticas refletem essa relevância?”, TGN evidencia que a dimensão antirracista perpassa desde os processos de formação docente até as escolhas literárias, demonstrando coerência entre o documento orientador e as práticas desenvolvidas na escola. Nesse sentido, as ações pedagógicas são pensadas e implementadas a partir de uma perspectiva antirracista, reafirmando o PPP como instrumento efetivo de orientação das práticas escolares, como relatado a seguir:

E aí, a partir desse primeiro contato visual com o nosso projeto político-pedagógico, que é ancorado totalmente nas relações étnico-raciais, a gente percebe isso nas formações docentes, nos temas escolhidos pelo PEA, nos livros e literaturas que são escolhidos tanto para a leitura diária do professor e da professora com as crianças, quanto também que é disponibilizado aos professores e às professoras tanto na sala da coordenação quanto na sala dos professores. E no tratamento também com os nossos prestadores de serviços, sejam eles diretos ou terceirizados. (TGN).

Nesse contexto, Cavalleiro (2003) compreende que, diante dos problemas causados pelo racismo e pelo preconceito, a escola configura-se como um espaço potente para inclusão étnica, perspectiva que também permeia as ações desenvolvidas na UEI participante desta pesquisa. Nesse sentido,

Diante do emaranhado de problemas subjacentes às relações étnicas, cabe a nós, formuladores de opinião – professores, educadores e: pesquisadores críticos –, pensar e lutar por práticas que objetivem a inclusão. (Cavalleiro, 2003, p. 125).

Desse modo, o PPP assume uma função estruturante e transformadora, na medida em que orienta não apenas o fazer pedagógico, mas também o modo de ser e conviver na escola. Trata-se de um documento que se materializa como prática viva de resistência, sustentando uma cultura institucional comprometida com a justiça social e com a valorização das identidades negras no cotidiano escolar.

Do mesmo modo, a narrativa a seguir demonstra um amadurecimento nas ações coletivas, em que a escrita do PPP ocorre de forma participativa e integrada entre todos os grupos do PEA. Essa construção coletiva reflete o processo de reflexão

continua sobre a prática, reafirmando o compromisso da comunidade educativa com uma gestão e todos os profissionais.

O PPP. Até seria interessante você pegar a versão, uma outra versão mais antiga, antes até do D.B.N. chegar. A gente já fez vários exercícios da escrita desse PPP, porque às vezes o PPP parece um Frankenstein, porque ele é escrito por muitas mãos. E aqui, de verdade, ele é escrito a muitas mãos. É porque um escreve um pedaço, outro vai escrevendo outro pedaço, passa por uma revisão na equipe de outros grupos. E teve um período que a gente dividiu nos grupos de PEA a rescrita do PPP. Então ele foi mostrando um pouquinho desse percurso da implementação do projeto como o currículo aqui na EMEI. (SYH).

Nessa mesma direção, o código *Recursos materiais*, também com 23 incidências, evidencia que a consolidação desse Projeto Político-Pedagógico depende igualmente das condições materiais na efetivação das políticas de EREER, visto que a ausência de livros, brinquedos e materiais pedagógicos com representações étnico-raciais diversas limita as possibilidades de ensino e perpetua o silenciamento simbólico das identidades negras e indígenas no cotidiano escolar. A análise mostra que a infraestrutura antirracista não é um adendo decorativo, mas um componente político do direito à educação, como explicitado nas falas a seguir:

Eu acho que, por exemplo, os gestores precisam empregar os recursos financeiros da escola nisso também. Porque uma boneca preta não vai aparecer do nada, você tem que comprar. Então, a decisão de comprar é pedagógica. A decisão de pesquisar, fazer orçamento é pedagógica. Você viu como não tem como descolar uma questão burocrática da questão pedagógica, porque assim, você faz algo burocrático, algo administrativo em função de uma concepção de mundo que é pedagógica. (DBN).

Eu acho que, além da formação, tem que ter esse diálogo. entre os recursos da escola, a formação, o dia a dia da escola, entendeu? Porque a gente não compra no vazio, a gente compra debaixo de uma concepção. (DBN).

Como afirma Cavalleiro (2001), negar às crianças o acesso a representações positivas de si e dos outros é perpetuar o racismo pela via do currículo oculto. Assim, investir em recursos pedagógicos plurais significa democratizar o acesso à cultura, à história e à estética afro-brasileira e indígena. A fala de docentes que associam os materiais didáticos ao fortalecimento da autoestima e do pertencimento infantil reforça a dimensão simbólica da representatividade. Portanto, os recursos financeiros também compõem o escopo das ações que fomentam a EREER, e a ausência deles

dificulta práticas pedagógicas essenciais no combate ao racismo, como explicitado pela entrevistada a seguir:

Só que no começo foi muito difícil, porque não tinha uma literatura tão vasta quanto tem hoje, e o acesso também. A escola foi formando o acervo que tem hoje, então antes não tinha tudo separadinho, não tinha tantos livros como a gente tem hoje, né, voltado pra educação pra relações étnico-raciais. Isso foi... a gente foi formando esse acervo, então, de objetos indígenas, dos bonecos, dos livros, das paredes adesivadas, né? A gente foi formando esse acervo conforme a demanda. (SYH).

Esse relato evidencia um processo gradual de construção de um acervo comprometido com a Educação das Relações Étnico-Raciais, resultado de um percurso coletivo e consciente. A fala de SYH traduz o movimento de transformação material e simbólica da escola, que, ao longo do tempo, foi ampliando suas referências culturais e pedagógicas, incorporando elementos que representam a diversidade e fortalecem o pertencimento das crianças. Assim, o acervo não é apenas um conjunto de objetos ou livros, mas uma expressão viva do compromisso antirracista que se renova continuamente, conforme as demandas e aprendizagens do coletivo escolar. Para Bento (2012, p. 389), trata-se da reconstrução simbólica que todo grupo necessita ter sobre si mesmo, a fim de preservar sua autoestima, fortalecer seu autoconceito e valorizar as suas características identitárias.

Bento (2012) também afirma que a luta antirracista passa pela ocupação de espaços imagéticos e narrativos, pois o imaginário é um campo de poder. A presença desses recursos torna-se, portanto, uma política de visibilidade e de reumanização, alinhada à perspectiva freiriana de que o ato educativo é um ato de libertação e reconstrução de identidades.

Isto posto, há também as situações de oposição às afirmações anteriores. O código *Barreiras institucionais e burocráticas*, com 14 incidências, evidencia as dificuldades relacionadas à concretização da EREER. As falas relacionadas ao código revelam o descompasso entre as intenções políticas e as práticas institucionais. As barreiras burocráticas são percebidas como entraves que desmobilizam o potencial transformador da EREER, limitando sua efetivação a ações esporádicas ou simbólicas. A presença constante de expressões como “falta de tempo”, “excesso de demandas” e “ausência de orientação” demonstra que o racismo institucional ainda opera como um mecanismo de adiamento e silenciamento.

De acordo com Candau (2008), quando as políticas públicas de diversidade não são incorporadas aos processos estruturais da escola, elas se convertem em práticas de resistência isoladas e vulneráveis à descontinuidade. A crítica das professoras à inércia das instâncias superiores e à ausência de acompanhamento técnico evidencia que a EREER ainda depende fortemente do engajamento individual e da militância docente.

Essa constatação reforça a análise de Gomes (2017), para quem o combate ao racismo na educação exige não apenas vontade pedagógica, disposição ética e afetiva, mas estrutura, continuidade, vontade política e institucional. Assim, o código *Barreiras institucionais e burocráticas* traduz uma tensão central da pesquisa: a contradição entre o discurso normativo da inclusão e a burocracia excludente que a impede de se realizar plenamente no cotidiano escolar.

Na mesma perspectiva, o código *Tensionamento entre lei e prática*, com dez ocorrências, evidencia as contradições entre a normatização e a efetivação da EREER. Trata-se do descompasso estrutural entre o marco legal e sua operacionalização cotidiana na escola, especialmente no que se refere à formação docente e às condições de trabalho. As formações continuadas são essenciais para o avanço das práticas pedagógicas relacionadas à temática étnico-racial; contudo, seu alcance limitado se configura como um entrave à consolidação dos saberes docentes.

Outro entrave na efetivação da EREER se relaciona à intencionalidade pedagógica e à cultura institucional. Observa-se um deslocamento simbólico, no sentido de incorporar representações, símbolos e referências culturais diversas, o que revela avanços importantes. Entretanto, a permanência de uma cultura escolar, com a mentalidade do cumprimento das datas comemorativas ou projetos pontuais, indica que uma burocratização da temática e de racismo institucional opera na paralisia, limitando a potência transformadora das ações previstas no PPP e sua integração ao currículo escolar.

Na categoria D, observa-se que diversas atrizes e atores estão implicadas(os) no processo de efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais. As narrativas a seguir evidenciam que tanto a gestão escolar quanto a supervisão desempenham papéis fundamentais na implementação e consolidação das práticas pedagógicas antirracistas, atuando como mediadoras e mediadores entre a política educacional e o cotidiano da escola. Essa compreensão emerge das respostas das(os) entrevistadas(os) à questão “Quais ações, além da formação, você considera

importantes para que essa temática seja trabalhada de forma mais consistente e aprofundada nas escolas?”, cujas narrativas são apresentadas a seguir.

Quem é o responsável para pensar o que a escola vai priorizar? Porque, pra mim, o entrave tá na ação supervisora e no grupo gestor, porque você não vai fazer nada sozinho sem um grupo de docentes, sem a comunidade, você não vai fazer. Só que são escolhas, que esses gestores estão fazendo juntos com o grupo, mas são escolhas que deveriam estar pautadas nesse currículo que tá posto e não em escolhas pautadas, no que a pessoa individualmente acredita. (LSC).

Então eu acho que o que a gente falha é aí... Tem iniciativas incríveis acontecendo na rede. Inclusive que eu olho alguns colegas e falo, meu Deus, eu acho que eu nunca vou conseguir ser como esse colega é. Como esse diretor, como essa diretora, como esse coordenador, como essa coordenadora. Mas eu acho que falta. Falta sim, às vezes, algumas equipes gestoras se engajarem. (DBN).

Observa-se, assim, nas narrativas, uma corresponsabilidade entre as duas instâncias educacionais: gestão e supervisão. Ambas se apresentam como elos fundamentais entre o que é prescrito nas políticas públicas e o que se concretiza nas práticas pedagógicas cotidianas. Contudo, as falas revelam que essa relação ainda é marcada por tensões, descontinuidades e assimetrias de atuação, o que reforça a necessidade de uma ação articulada, dialógica e formativa entre essas instâncias. Assim, o tensionamento entre o normativo e a prática pedagógica antirracista não deve ser visto apenas como um obstáculo, mas como um espaço pedagógico de reflexão e construção coletiva, no qual a escola se reconhece como sujeito político capaz de reconfigurar suas próprias estruturas.

Desse modo, a categoria D evidencia que a efetivação da EREER depende da existência de legislações, da intencionalidade institucional, da formação continuada crítica e de vontade política de todos os atores que compõem a comunidade educativa. Como defende Freire (1996), é na prática reflexiva e na ação transformadora que se produz a verdadeira emancipação – uma educação comprometida com a justiça social, a equidade e a reumanização das relações escolares pautadas na diversidade étnico-racial.

5.6.5 Ações político-pedagógicas e metodológicas

O tema central da categoria E se refere às práticas pedagógicas e metodologias utilizadas pelos docentes, tanto as práticas de caráter pontual, caracterizadas por

ações esporádicas, desconectadas e sem continuidade, quanto as práticas estruturadas e constantes, que se consolidam no tempo. Outro aspecto abordado se refere às metodologias aplicadas nos processos investigativos, considerando as especificidades da infância. É importante ressaltar que as(os) entrevistadas(os), também relatam sobre suas experiências e percepções sobre EREER ao longo da carreira. Deste modo, trazem, em suas narrativas, essas experiências, que, para alguns participantes, não são do contexto da EMEI pesquisada.

Posto isto, os códigos com maior incidência e que serão analisados nesta categoria se referem a: *Ações pedagógicas e práticas antirracistas, Ações integradas e Realidade escolar como base.*

As *Ações pedagógicas e práticas antirracistas*, que apresentam 36 incidências na categoria, revelam um movimento potente de concretização da EREER, que a materialização de práticas antirracistas é integrada no fazer pedagógico. As narrativas descrevem experiências de planejamento, projetos coletivos e atividades culturais que incorporam referências afro-brasileiras e indígenas de forma intencional e contínua.

Essas ações refletem uma pedagogia engajada que, nas palavras de Freire (1996), busca humanizar as relações educativas, por meio do reconhecimento da diversidade e da história. As práticas antirracistas relatadas não se restringem a datas comemorativas, mas assumem uma dimensão política de reconfiguração do currículo e da cultura escolar. Observa-se que as práticas emergem da reflexão coletiva e de formação docente contínua, evidenciando o princípio da práxis: ação e reflexão em unidade.

Conforme Gomes (2012), o engajamento docente em práticas antirracistas transforma a escola em um espaço de produção de saberes e de resistência cotidiana. Nessa perspectiva, o código *Ações pedagógicas e práticas antirracistas* evidencia que a Educação das Relações Étnico-Raciais só se efetiva quando atravessa o planejamento pedagógico e se consolida como uma postura ética permanente no cotidiano escolar. As falas a seguir demonstram a materialização dessas ações no interior da Unidade Educacional, emergindo das respostas das(os) entrevistadas(os) a diferentes questões relacionadas ao trabalho coletivo com a temática, à existência de momentos de formação na Unidade Educacional, às formas de planejamento e desenvolvimento dessas ações formativas e, ainda, aos fatores que dificultam a implementação da temática quando ela não se concretiza. Tais narrativas revelam

como esses elementos convergem para a constituição de práticas pedagógicas efetivamente comprometidas com a educação antirracista.

A escola, aqui, ela tem um cronograma já previsto das ações. Então, assim, fevereiro, escolher, até final de março, escolher o nome da turma e o logotipo da turma. Concomitante, em março, estendendo para abril, a gente estuda a nossa patrona, a [REDACTED] [REDACTED]. Então, assim, eu já li um textinho que fala sobre ela, a gente tem uma Carolina, toda sala tem uma Carolina, e eles chamam de Carolina. Então, assim, em abril é isso. Em maio, a gente... Maio ou junho? Que eu ainda não me apropriei, eu tenho anotado. Que a gente escolhe um país africano para as crianças se aprofundarem. E em junho é a personalidade. Então, ao longo do caminho, a gente vai falando e tal. Igual eu tô passando pra eles, eu passei em música do Gilberto Gil. Então, já é uma personalidade que não tá direcionada, que vai ser abordada só em junho. Mas no dia a dia, como eu tô trabalhando música, eu trouxe o Gil, né? E pretendo já te mostrar minha playlist da Spotify do Carolina, aí eu já selecionei uma Dona Ivone Lara, vim de lá pequenininho, né? Uma Clementina de Jesus, com o sonho meu, né? Então, assim, você não precisa esperar até lá, mas, quando chegar lá, esses personagens vão ser reapresentados, então a gente espera que, eu espero, que pelo menos um ou dois ali reconheçam, assim, ah prô, é aquele da música do abacateiro? Mas dentro do cronograma da escola, então a escola ela faz um cronograma de forma que você não tem escapatória, vamos dizer assim. Você vai trabalhar aquilo daquele mês. (LR).

Então, quando eu falo nesses marcadores no nosso projeto político, são essas atividades que são feitas de maneira estabelecida para todas as salas, que têm um prazo para a confecção e depois com a apresentação aos familiares, que fica disponível no corredor da unidade escolar. Esse trabalho, como você bem disse, ele é feito coletivamente. (TGN).

Então, é sempre o que eu percebi aqui, que eu achei muito importante, que não é um projeto engessado, entendeu? Então, a gente tem a temática, mas eu tenho liberdade para trabalhar com as minhas crianças. Então, é sempre partindo do conhecimento dessas crianças, ouvindo, para que essas crianças possam, você percebe o interesse e dentro desse interesse você vai desenvolvendo o seu trabalho, entendeu? Mas o ouvir, a escuta é uma coisa muito importante, e você consegue perceber o que ele sabe e quando não, por exemplo, no caso da [REDACTED] [REDACTED], no caso, nós aqui procuramos depois focar num país africano, para depois trabalhar as brincadeiras, as músicas, toda a cultura daquele... desde a localização no globo terrestre, todo esse trabalho. Só que eu vou repertoriar essas crianças, então eu trago histórias, vamos supor, da Nigéria, histórias do Congo, de vários países, para que eles possam, dependendo daquilo, de como eles vão responder, do interesse deles, é que a gente vai desenvolvendo o trabalho, entendeu? (DRN).

Quando ela atravessa, é a gente sabe que o trabalho com as crianças ele muda de nível, vamos dizer assim; ele vai pra um outro patamar, porque é aquela coisa de quando o professor vai pra lá e fala com

brilho no olhar, e o brilho no olhar não necessariamente eu tô dizendo de uma forma positiva fala o nome dele olhar porque tinha aquilo universo ele de uma forma negativa e ele entende que ele precisa fazer esse trabalho pra mudar, o que tá acontecendo hoje? O que tá acontecendo no mundo hoje, e que ele tem que fazer a diferença na vida dessas crianças que essas crianças têm que crescer pessoas diferentes, de tudo que já foi feito até hoje. (LSC).

As falas associadas ao código *Ações pedagógicas e práticas antirracistas* revelam que o planejamento das práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais se constitui como um processo intencional, situado e marcado pela autoria docente, ainda que ancorado em diretrizes institucionais previamente definidas. A escola organiza um cronograma que estrutura o trabalho pedagógico, mas as docentes não atuam apenas como executoras; pelo contrário, reinterpretam, aprofundam e recriam os encaminhamentos propostos, imprimindo sentido próprio às atividades, como expressado por LR. Esse movimento evidencia uma autonomia pedagógica que permite articular o planejamento escolar com as necessidades, interesses e repertórios das crianças, produzindo práticas mais contextualizadas e significativas.

Além disso, as falas de TGN mostram que a proposta institucional só se concretiza plenamente porque há um comprometimento coletivo em transformá-la em ações concretas. A dimensão colaborativa aparece como elemento estruturante desse código, indicando que o planejamento não é apenas técnico, mas também político, dialogado e compartilhado entre os profissionais.

As contribuições de todos reforçam que o planejamento para a ERER é orientado também pela escuta das crianças, valorizando seus saberes e experiências. Essa postura remete à perspectiva freiriana, segundo a qual a prática pedagógica deve emergir das vivências dos sujeitos e de sua leitura de mundo, evitando a superficialidade que muitas vezes acompanha abordagens pontuais sobre a temática racial. Assim, a docente constrói o planejamento como um gesto de abertura, pesquisa e aprofundamento, prática que desloca a centralidade do calendário e a coloca no encontro com a infância.

Por fim, a fala de LSC amplia a compreensão do código, ao destacar a dimensão transformadora da ERER. Ao afirmar que o trabalho “muda de nível”, a docente reconhece que determinadas práticas desencadeiam processos formativos capazes de alterar percepções, identidades e modos de existir das crianças e da(o) própria(o) docente. Essa visão demonstra consciência do impacto ético do planejamento docente e a compreensão de que a ERER é também um projeto de

formação humana e social, que ultrapassa a execução de atividades e contribui para a construção de crianças que crescem “diferentes”, mais críticas e sensíveis ao enfrentamento do racismo.

Conforme afirmam Gomes e Silva (2002, p. 20),

O desafio para o campo da didática e da formação de professores no que se refere à diversidade (e eu acrescentaria, à questão racial na educação infantil) é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino par aos ditos “diferentes”. Isso significa tomar a diferença como um constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais. Assim, podemos concluir que os profissionais que atuam na escola e demais espaços educativos sempre trabalharam e sempre trabalharão com as semelhanças e diferenças, as identidades e as alteridades, o local e o global. Por isso mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e política da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação.

As narrativas apresentadas corroboram com a ideia de um trabalho pedagógico que acolhe a diversidade, contextualizado com a história e todos os eixos da vida em sociedade, na busca de justiça e igualdade étnico-racial.

Em suma, o planejamento para a EREER na unidade pesquisada se estrutura a partir da combinação entre orientações institucionais, tensionamentos, escuta sensível, protagonismo docente, resultando em práticas que são, simultaneamente, coletivas, autorais e profundamente comprometidas com a transformação social. As docentes planejam como quem cria, questiona e transforma, assumindo o ato educativo como prática política e antirracista.

Em consonância com essa perspectiva, destaca-se outro código, com 30 incidências – *Ações integradas* –, o qual evidencia a importância de articular experiências escolares ampliadas, como potenciais recursos de aprendizagem e aprofundamento da EREER.

As falas relacionadas ao código destacam a importância da integração entre áreas do conhecimento e entre as pessoas da escola. As práticas integradas são descritas como experiências de aprendizagem compartilhada, envolvendo o corpo docente, estudantes e comunidade, em torno de temas culturais e históricos afro-

brasileiros e indígenas. Essa perspectiva se aproxima da concepção de educação intercultural crítica, proposta por Candau (2008), na qual a escola se torna um espaço de encontro e diálogo entre diferentes saberes.

Conforme afirmam Gomes e Silva (2002), os saberes possuem caráter provisório, constituindo-se como respostas historicamente situadas às questões da atualidade. Deste modo,

Os educadores e educadoras estão chamados a enfrentar as questões colocadas por esta mutação cultural, o que supõe não somente promover a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, como também favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos, a partir dos recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade. As relações entre cotidiano escolar e cultura(s) ainda constituem uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada nas nossas escolas. No entanto, considero que esta perspectiva é fundamental se quisermos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um locus privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local quanto nacional e internacional. (Gomes; Silva, 2002, p. 20).

À medida que a Unidade Educacional investigada propõe e desenvolve ações integradas, evidenciadas nas narrativas docentes, observa-se uma contribuição concreta para o enfrentamento das diferentes demandas da sociedade. Essa compreensão emerge das respostas das(os) entrevistadas(os) a questões que problematizam quais ações, para além da formação, são consideradas necessárias para que a temática das relações étnico-raciais seja trabalhada de forma mais consistente e aprofundada nas escolas, bem como das sugestões apresentadas para o aprimoramento dos processos formativos sobre esse tema. As falas a seguir ilustram como essas proposições se materializam no cotidiano da Unidade Educacional.

Eu acho que são as vivências para além do muro da escola, então a gente percebe, por exemplo, o quão enriquecedor é quando um docente vai ao Museu Afro, por exemplo, então aquilo que a gente não conseguiu contemplar aqui numa formação, às vezes ele observa ali de uma maneira mais nítida, mais próxima, então essas saídas pedagógicas elas são extremamente importantes, o contato com a realidade dos alunos para fora do muro da escola, então talvez você andar num ônibus com um aluno e perceber que é a primeira vez que ele atravessou a ponte de Pinheiros (SP), aquilo ali é marcante para um docente, aquilo dá aquele start de que há vivências que são diferentes. (TGN).

A gente nunca... quanto mais a gente está estudando o tema da educação para as relações étnicas, mais a gente sente falta de inúmeras outras coisas, então é um estudo que é infinito. Então, se a gente lê um texto de um autor, a gente sente falta de outro e vai buscar mais e vai buscar se aprofundar, então é um estudo que nunca acaba. E a gente junta com questões que a gente levanta na própria prática. Então tem questões que às vezes a gente estuda e vai colocar em prática, e pensa em como colocar em prática, e vai lá e faz alguma proposta pras crianças. A gente repensa de novo e sente a necessidade de atender outra demanda que surgiu com as crianças também. Então, às vezes é uma demanda nossa de um estudo e às vezes é uma demanda que apareceu no nosso cotidiano, na nossa prática pedagógica (TGN).

Então, como é que você trabalha isso pensando na criança pequena e a profundidade da discussão que você vai ter com a criança pequena, adequada a criança pequena. Adequada que eu digo, eu não tô dizendo que você vai infantilizar, não é isso, mas é responder as questões que traz para aquelas crianças, então, por exemplo, quando vai falar das personalidades afro-brasileiras, ou mesmo dos países, quando você pergunta para as crianças, nós escolhemos agora que nós vamos estudar Angola, e o que vocês querem saber sobre Angola, “ah pro, será que lá tem McDonald’s”? (LR).

O rompimento com a lógica fragmentada da escola e a promoção de uma aprendizagem significativa, em que o conhecimento emerge do cotidiano e das relações, indica que as ações integradas constituem uma das formas mais concretas de implementação da EREER, pois operam simultaneamente na dimensão pedagógica e comunitária. As falas demonstram que, quando o trabalho é coletivo, a aprendizagem se torna também emancipatória, reafirmando o que Freire (1996) define como “educação como prática da liberdade”.

Por fim, em convergência com as análises da categoria E, destaca-se o código *A realidade escolar como base*, com 18 incidências. Este código evidencia a compreensão de que a prática docente se constitui a partir das experiências socioculturais das crianças e das dinâmicas do território escolar, reconhecendo-o como ponto de partida para a organização das práticas pedagógicas.

As professoras reconhecem que uma educação antirracista não se constrói com modelos abstratos, mas com o reconhecimento das condições concretas de vida e das subjetividades presentes no contexto local. Essa compreensão dialoga com a ideia freiriana, em que o reconhecimento ocorre a partir da realidade vivida, tornando-se um instrumento de leitura crítica do mundo. Ao incorporar a realidade escolar como base da prática, as docentes demonstram capacidade de transformar as vivências e os afetos em material pedagógico, conectando o aprendizado à identidade e à cultura

das pessoas. Como observa Bardin (2016), o sentido emerge das interações entre o dito e o vivido; assim, o código *A realidade escolar como base* traduz o deslocamento da EREER do plano legal para o plano experiencial, tornando-se um movimento de pertencimento e reconstrução coletiva de significados.

As falas a seguir evidenciam essas observações da realidade sociocultural e as dinâmicas do território das crianças. Contudo, ao longo das análises das categorias, também foi possível identificar a recorrência desse código, revelando sua importância em diferentes aspectos na EREER.

Aqui na EMEI a gente se desenvolve assim... através de brincadeiras, de histórias, a gente junta as crianças e escolhe um país. A partir de cinco países e ali a gente faz a escolha, que as crianças querem estudar. A partir dessa escolha, aí a gente vai pesquisar os países, vai pra arte, vai pro lado da música, vai pra várias partes. (JMD).

Eu estive na brinquedoteca. Eu também observei, né? A gente tá sempre olhando, os acessos, os bonecos, a diversidade presente o tempo todo. Isso é muito importante, as pessoas precisam se reconhecer. Precisam se ver. Eu queria espelho em tudo quanto é lugar, mas é caríssimo ter espelho em tudo quanto é lugar. Mas eu queria, porque eu quero que as crianças se olhem e se vejam bonitas. Entende? (DBN).

Então a gente começou a trabalhar também com a formação de religiões de matrizes africanas, com as suas manifestações, e teve um tipo de resistência que foi mais explícito e outros que foram de uma dificuldade da interpretação dos textos por aquilo estar muito distante da realidade daquele docente. Então levou-se mais tempo para se ter uma assimilação. Inclusive, esse foi um dos pontos que a gente apontou agora para o PEA 2025 para trabalhar com textos mesclados, com linguagens mescladas (LSC).

Na primeira narrativa (JMD), observa-se um movimento de curadoria pedagógica construída com as crianças, em que a escolha dos países e dos focos de estudo emerge das interações e interesses do grupo. Essa prática revela uma concepção de currículo vivo, situada e dialogada, que se ancora na escuta e na participação das crianças para organizar percursos de pesquisa e exploração cultural. Trata-se de um exemplo concreto de como o território escolar – entendido aqui como espaço relacional, cultural e experiencial – orienta e molda o planejamento docente.

A fala de DBN, por sua vez, evidencia a dimensão estética, identitária e simbólica da realidade escolar. Ao observar a brinquedoteca e destacar a diversidade presente nos materiais, a docente aponta para a importância do reconhecimento e da representatividade nos espaços educativos, compreendendo que as crianças

precisam “se ver”, para se reconhecerem enquanto sujeitos sociais e culturais. Essa percepção é profundamente alinhada à Educação das Relações Étnico-Raciais, pois entende que os objetos, acessos e imagens disponíveis no cotidiano escolar impactam diretamente a construção da autoestima, da identidade e do pertencimento das crianças.

Na fala de LSC, aparece a complexidade do trabalho docente, ao abordar temas sensíveis, como as religiões de matrizes africanas. O relato traz à tona tensões reais: resistências explícitas ou implícitas, dificuldades de interpretação e distanciamento cultural entre docentes e conteúdos. Essa fala expõe a necessidade de processos formativos mais contínuos e aprofundados, reconhecendo que a inserção de saberes historicamente marginalizados exige não apenas conhecimento teórico, mas também deslocamentos subjetivos e abertura para o diálogo intercultural. Ao mencionar o PEA 2025 e a proposta de trabalhar com “textos mesclados”, a docente demonstra que a abordagem das diversidades exige múltiplas linguagens, estratégias e tempos de assimilação.

Conjuntamente, as três falas revelam que a prática pedagógica não se dissocia da vida cotidiana da escola: ela é atravessada pelas experiências das crianças, pela materialidade dos espaços, pela diversidade das interações e pelos desafios formativos que emergem dos temas estudados. Cada narrativa ilumina uma dimensão distinta, mas complementar, da relação orgânica entre território escolar, cultura e ação docente – relação que sustenta a centralidade do código discutido no parágrafo anterior.

Em suma, a categoria E expressa a relação entre formação e experiência no trabalho pedagógico antirracista. As ênfases atribuídas pelas(os) docentes aos códigos com maior incidência que compõem esta categoria – *Ações pedagógicas e práticas antirracistas*, *Ações integradas e realidade escolar como base* – evidenciam um movimento de transformação que extrapola a dimensão discursiva e se consolida na práxis educativa. Trata-se de um campo de experiência, reflexão e criação, no qual as professoras ressignificam suas práticas e constroem novas formas de compreender e viver a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Em diálogo com Freire (1996), a conscientização docente, expressa nessa categoria, reflete a passagem da ingenuidade para a criticidade: o educador e a educadora reconhecem-se como sujeitos históricos e se comprometem com a libertação coletiva.

Por fim, a categoria E sintetiza o estágio mais avançado do processo formativo analisado nesta pesquisa: a consolidação da EREER como princípio ético, epistemológico e metodológico da ação docente. O cotidiano escolar, antes marcado pela invisibilidade, torna-se um território de resistência, criação e esperança – uma travessia em que a escola se refaz como espaço de humanidade e justiça social e racial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou compreender como a formação docente em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) se materializa no cotidiano de uma Unidade Educacional de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, considerando tanto as práticas formativas instituídas quanto os sentidos atribuídos por docentes e gestores. Partindo das inquietações emergentes da prática profissional da pesquisadora e do desafio histórico de implementação das leis nº. 10.639/03 e 11645/08, este estudo teve como objetivo analisar de que modo os processos formativos contribuem para a efetivação da ERER, especialmente no contexto da educação infantil.

A adoção da análise de conteúdo de Bardin (2016) permitiu organizar e interpretar os dados produzidos a partir das entrevistas, documentos institucionais e observações, possibilitando compreender as nuances que atravessam a formação docente e os desafios de produzir práticas pedagógicas antirracistas consistentes.

Os principais achados teóricos desta pesquisa evidenciam que as práticas formativas constituem um eixo estruturante para a efetivação da ERER, reafirmando a necessidade de processos formativos situados e contextualizados, capazes de sustentar práticas pedagógicas antirracistas. Revelam, ainda, a indissociabilidade entre experiência docente, vivências pessoais e consciência racial, bem como a compreensão de que a implementação da ERER só se torna possível a partir da corresponsabilidade compartilhada entre docentes, gestão escolar e supervisão.

Em relação aos processos formativos situados e contextualizados, torna-se imprescindível compreender a formação permanente como elemento estruturante da prática docente. Nesse sentido, destacam-se os processos formativos situados no interior da escola, capazes de articular teoria e prática, experiências pessoais e demandas reais do território. As entrevistas evidenciaram que as ações formativas construídas coletivamente no cotidiano escolar apresentam maior potencial de transformação do que formações generalistas e descontextualizadas oferecidas por outras instâncias. Esse dado reafirma a importância do PEA e das práticas institucionais que valorizam o diálogo, a partilha, a reflexão crítica e a ação coletiva.

O achado referente à indissociabilidade entre experiência docente, vivências pessoais e consciência étnico-racial evidencia que a atuação profissional não se sustenta apenas com conhecimentos técnicos ou prescrições curriculares, mas é

atravessado pelas trajetórias de vida e pelos processos subjetivos que cada docente carrega. As entrevistas mostram que situações vividas dentro e/ou fora da escola, como episódio de racismos, discriminação, percepção de desigualdades ou processo de tomada de consciência, influenciam diretamente a forma como as(os) docentes compreendem a importância da EREER e se engajam nela. Neste sentido, a consciência étnico-racial não é algo dado, mas um processo em constante construção, que se alimenta tanto do percurso pessoal quanto dos desafios vivenciados no cotidiano escolar. Assim, a prática pedagógica antirracista emerge quando esses elementos se articulam, permitindo que docentes reconheçam seus lugares nas relações raciais, revisitem suas experiências e integrem esses entendimentos às suas atuações. Trata-se de um movimento em que subjetividade, trajetória e prática profissional se entrelaçam, configurando possibilidades reais de transformação no espaço escolar.

Sobre a compreensão de que a implementação da EREER só se torna possível a partir da corresponsabilidade entre docentes, gestão escolar e supervisão, evidencia-se que nenhuma iniciativa isolada é capaz de sustentar práticas antirracistas de forma consistente no cotidiano escolar. As entrevistas mostraram que o trabalho docente, por si só, não dá conta da complexidade que envolve a transformação das relações étnico-raciais na escola, especialmente quando essa responsabilidade é atribuída individualmente ao professor. A gestão escolar aparece como peça fundamental para organizar tempos, espaços, formações e recursos que permitam às práticas antirracistas se materializarem, enquanto a supervisão tem o papel de orientar, acompanhar e fortalecer as ações de forma sistemática, oferecendo respaldo técnico e institucional. Quando essas três instâncias atuam de maneira articulada - planejando, discutindo, acompanhando e avaliando conjuntamente - cria-se um ambiente propício para que a EREER deixe de ser uma iniciativa pontual e passe a compor o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Dessa forma, a corresponsabilidade se apresenta como eixo estruturante, pois evidencia que a EREER só se efetiva quando há compromisso coletivo, continuidade das ações e uma rede de apoio institucional capaz de sustentar as mudanças necessárias no cotidiano escolar.

Das contribuições práticas, a pesquisa aponta um conjunto de encaminhamentos que podem fortalecer a implementação da EREER na Rede Municipal. Entre eles, destacam-se: a necessidade de qualificar as políticas formativas

da SME, a criação de dispositivos de tutoria ou mentoria que ofereçam acompanhamento sistemático às Unidades Educacionais, e a destinação de um percentual das verbas escolares para ações voltadas à EREER.

As formações oferecidas pelas instâncias centrais nem sempre alcançam as necessidades reais das escolas, sobretudo no que diz respeito à continuidade, profundidade e articulação com o território. A partir disso, o estudo contribui ao indicar que as políticas formativas da SME precisam ser reorganizadas de modo a construir processos mais sistemáticos, acessíveis e alinhados às especificidades das Unidades Educacionais. Isso inclui ampliar a oferta de formações sobre EREER, diversificar metodologias, assegurar maior proximidade com a realidade escolar e promover o acompanhamento regular das ações desenvolvidas nas unidades, evitando que a temática se restrinja a iniciativas pontuais.

Outra contribuição é a criação de dispositivos de tutoria ou mentoria para as escolas. Os achados mostram que as escolas demandam apoio contínuo para consolidar práticas pedagógicas antirracistas, especialmente diante da complexidade da temática e da ausência de acompanhamento sistemático. Assim, o estudo propõe a criação de dispositivos de tutoria ou mentoria - compostos por profissionais experientes, grupos de referência ou equipes especializadas, capazes de orientar, apoiar e acompanhar as Unidades Educacionais ao longo do processo. Esses dispositivos funcionariam como instâncias de estudo, reflexão e diálogo, oferecendo suporte técnico e pedagógico para que a EREER se integre ao cotidiano escolar de maneira consistente e duradoura.

Outro aspecto importante é a destinação de percentual das verbas escolares para ações de EREER. Muitas iniciativas antirracistas deixam de ser realizadas devido à insuficiência de recursos materiais, o que limita a aquisição de materiais didáticos, formações específicas e atividades culturais. Nesse sentido, uma contribuição prática central consiste em recomendar que as escolas reservem, dentro das verbas que já recebem, um percentual específico voltado exclusivamente para ações de EREER, uma decisão que precisa constar no próprio PPP da unidade escola. Essa medida promoveria condições materiais e financeiras para o desenvolvimento contínuo de projetos, formações internas, compra de acervos e ações educativas, evitando que a EREER dependa apenas da boa vontade da equipe pedagógica e assegurando sua institucionalização no planejamento escolar.

Quanto ao alcance desta pesquisa, vale ressaltar que este estudo de caso se baseou em narrativas de profissionais que, em alguma medida, já se encontram sensibilizados com a temática, o que pode ter contribuído para determinados recortes analíticos. Soma-se a isso o fato de que a participação se restringiu a sete profissionais da escola, o que limita a amplitude das perspectivas coletadas. Além dessas questões, considera-se, também como limitação, a ausência de entrevistas com outros professores da Unidade Educacional, cuja participação poderia ampliar a diversidade de experiências, percepções e posicionamentos sobre a implementação da EREER no cotidiano escolar.

Esta pesquisa reafirma que a Educação das Relações Étnico-Raciais é, antes de tudo, um compromisso ético, político, pedagógico e afetivo, que exige continuidade, coragem e engajamento coletivo. A efetivação da legislação e das práticas antirracistas não se faz apenas pela prescrição normativa, mas pela implicação humana das pessoas que constroem a escola diariamente. Como demonstrado ao longo deste estudo, formar-se numa educação antirracista para EREER implica revisar narrativas, reconhecer desigualdades, tensionar estruturas e, sobretudo, abrir-se ao encontro com o outro.

Ao finalizar esta dissertação, reafirmo o compromisso - pessoal, profissional e político com a construção de práticas educativas que enfrentem o racismo estrutural e promovam justiça, equidade e dignidade para todas as crianças. Que este trabalho possa contribuir para fortalecer a formação docente, iluminar caminhos e inspirar outras pesquisas que continuem a travessia pela educação antirracista.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete *et al.* **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar).

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 47-64.

ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura negra na sala de aula**: pode um cantinho de Africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas? 2004. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

ANDRADE, Paulo Sérgio. **Pertencimento étnico-racial e ensino de História**. 2006. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. **Pesquisas sobre formação de professores**: uma comparação entre os anos 90 e 2000. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007.

ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, com/ceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Crianças terão de ir à escola a partir dos 4 anos de idade. **Portal MEC**, Brasília, DF, 5 abr. 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18563-criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade>. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013b.

CANDAU, Vera Maria F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus Editorial, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Veredas das noites sem fim: um estudo com famílias negras de baixa renda sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo, 2023. Documento interno.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo, 2024. Documento interno.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980.

FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich P. (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 4).

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GELEDÉS; INSTITUTO ALANA. **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Organização de Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro e Tânia Portella. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2/3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Nilma Lino Gomes. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. Brasília, DF: MEC: Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial**: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau – 1ª a 4ª série). 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado** [livro eletrônico]: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: população e domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=2102011&view=detalhes>. Acesso em: 2 jun. 2025.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades 2023**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2024. Disponível em: https://cdnportaliuprd.portalinstitutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2024/04/IU-RELATORIO-ATIVIDADES-2023-CE_web_V1.pdf. Acesso em: 28 maio 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, Maria Fernanda. **Educação para as relações étnico-raciais**: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MARTINS, Telma Cezar da Silva. **O branqueamento no cotidiano escolar**: práticas pedagógicas nos espaços da creche. 290 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

NÓVOA, Antonio. **A formação do professor**: um debate necessário. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Resolução 68/237**: Década Internacional de Afrodescendentes. [S. l.]: ONU, 19 dez. 2013. Disponível em: <https://decada-afro-onu.org/>. Acesso em: 20 maio 2025.

PEREIRA, Simone dos Santos. **Plantando sementes para superação das desigualdades**: uma etnografia na Educação Infantil. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

QUIJANO, Aníbal. Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system. **International Social Science Journal**, [s. l.], v. 44, n. 134, p. 549-557, 1992.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQV9wZS3Pf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2025.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

RIBEIRO, Lídia da Silva Cruz. **A formação do pedagogo para a educação das relações étnico-raciais negras**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2014.

RIBEIRO, Núbia Souza Barbosa. **Educação para as relações étnico-raciais e infância**: contribuições para a formação de professores da educação infantil no curso de Pedagogia. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

RIVA, Thalita Soto. **Ecos do silêncio quebrado**: um estudo sobre o efeito da aplicação da Lei 10.639/03 em uma escola de Educação Infantil de São Paulo. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. Versão atualizada. São Paulo: SME/COPED, 2022a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: educação infantil. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022b.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: povos indígenas: orientações pedagógicas. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: povos migrantes: orientações pedagógicas. São Paulo: SME/COPED, 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/COPED, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Pesquisa Farol Antirracista**: educação para as relações étnico-raciais e a primeira infância. São Paulo: SME/COPED, 2024. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/pesquisa-farol-antirracista-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-e-a-primeira-infancia/>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. São Paulo: SME/DOT, 2008a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SME nº 1.566, de 18 de março de 2008.** Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. São Paulo: SME, 2008b.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 set. 2025.

SCHOLZ, Roswitha. O valor é o homem. **Revistas Novos Estudos**, São Paulo, n. 45, p. 15-36, jul. 1996.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo:** branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Veneta, 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 247 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.47.2012.tde-21052012-154521>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SILVA, José Walter Silva e; MAFRA, Jason Ferreira; SANTOS, Maria Aparecida Costa dos. Percursos da utopia de um projeto: apontamentos sobre os 20 anos da educação das relações étnico-raciais no Brasil (2003-2023). **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11587/47968558>. Acesso em: 9 jun. 2025.

SILVA, Douglas Verrangia C. da. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências:** diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos: UFSCar, 2009.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 33-44. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/213838>. Acesso em: 10 out.2025.

SINGER, Helena. **República de crianças:** sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco:** raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, Elisabeth F. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:**

repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 39-64.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Aline Aparecida Souza de Carvalho. **Relações étnico-raciais na creche: práticas que incentivam o respeito ao “outro”**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2023.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VICENTINI, Dayanne; VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. A pedagogia crítica no Brasil: a perspectiva de Paulo Freire. *In*: SEMANA DA EDUCAÇÃO; SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 16. **Anais eletrônicos [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS%20FILOSOFICAS/A%20PEDAGOGIA%20CRITICA%20NO%20BRASIL%20A%20PERSPECTIVA%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

APÊNDICE A – Entrevistas com a Equipe Técnica

ENTREVISTAS COM A EQUIPE TÉCNICA

FICHA DA(O) ENTREVISTADA(O) 1

Nome do(a) entrevistado(a): (T.G.N.)

Idade: 39 anos

Data de nascimento: 12/10/1986

Localidade: São Paulo

Gênero: Masculino Cor/etnia: Negro

Ocupação atual: Assistente de diretor

Nível de instrução: Doutorando em Educação Data da gravação: 15.01.25

Número de sessões: 1 Título da entrevista:

Nome da entrevistadora: Sueli Dutra de Andrade (S.D.A.)

ENTREVISTA 1

S.D.A.: Bom, T.G.N., meu nome é Sueli. A minha pesquisa é sobre a educação das relações étnico-raciais. Um olhar sobre a EMEI Carolina Maria de Jesus.

A minha pesquisa, o objeto principal dela, é entender por que no município a gente tem formação, tem currículo, e a questão étnico-racial às vezes é trabalhada – quando é trabalhada – de forma ineficiente. Em muitos lugares, em muitas unidades escolares, ela nem é trabalhada. Entender o que está por trás dessa questão, uma vez que nós temos a formação docente, a formação em trabalho/serviço e temos currículos que tratam do assunto. Por que a lei ainda não é cumprida da maneira como deveria no município, na educação municipal? As perguntas que eu vou fazer têm relação com esse objeto de pesquisa. Me fala o seu nome, por favor, e a sua função na escola.

T.G.N.: Eu sou o T.G.N. Sou assistente de diretor aqui na unidade Carolina Maria de Jesus. Em novembro completou dois anos.

S.D.A.: Gênero?

T.G.N.: Masculino.

S.D.A.: De acordo com as categorias do IBGE, como você se autodeclara?

T.G.N.: Negro.

S.D.A.: Quantos anos de experiência profissional na educação você tem?

T.G.N.: Bom, desde 2011 para cá que eu atuo na educação, passando pelo Estado, pelo particular e desde 2018 na rede de São Paulo.

S.D.A.: Você já falou que tem dois anos aqui na EMEI Carolina Maria de Jesus. Você participa de alguma atividade extraescolar relacionada às questões étnico-raciais?

T.G.N.: Sim. Dado meu histórico na educação estar fundamentado em pesquisa sobre as questões étnico-raciais, eu trabalho com a formação docente, tanto na unidade quanto na rede. Também em redes parceiras, como tem sido o caso em Santo André, São Bernardo do Campo, locais que fui convidado a participar de informações dos NEERs. E também compus o grupo de 28 professores que produziu o conteúdo do currículo antirracista da cidade de São Paulo.

S.D.A.: Que orgulho! Como você avalia a educação étnico-racial nas escolas brasileiras de modo geral?

T.G.N.: Deficitária. Acho que no Brasil, amplamente falando, a realidade que eu conheço mais próxima da minha pesquisa de mestrado é na rede do Estado de São Paulo, que também se mostra bem deficitária.

Quando se tem a compreensão sobre, por exemplo, o aspecto do racismo, é um aspecto superficial que passa ali pela noção ainda vigente de cordialidade, de que o povo brasileiro é receptivo à composição de raças de maneira pacífica, sem contestar isso. Então, de maneira geral, eu percebo que ela é deficitária porque

E 3- Ações Integra...

2:1 Sim. Dado meu histórico na educação...

ainda se está sob o mito da democracia racial no Brasil e, quando a gente instiga ali um aprofundamento, a gente percebe em alguns níveis sociais uma resistência a entender como o racismo estrutural é engendrado na sociedade.

S.D.A.: Quando você começou a trabalhar com a temática educação étnico-racial na escola?

T.G.N.: Bom, de maneira consciente em relação ao que é estabelecido pela Lei 10.639, a partir de 2015. E aí desenvolvi atividades pontuais, mas não como um eixo central do meu planejamento.

Acho que a partir de 2018, de 2015 na verdade, que eu ingressei numa escola particular, e aí o Ministério Público tinha feito uma cobrança para a escola sobre a Lei 10.639. Eu já desenvolvia atividades, mas fui tomando consciência dessas atividades e colocando elas como um lastro durante todo o projeto político-pedagógico, durante todo o meu plano de ação, a partir de 2015, efetivamente.

S.D.A.: Isso já responde a segunda pergunta. Aqui na EMEI, como essa temática é trabalhada coletivamente?

T.G.N.: Acho que em todos os aspectos possíveis, porque a gente compreende que a formação docente não se dá só a partir daquilo que está na literatura, ela se dá no próprio cotidiano. Então a gente entende que o espaço também é educador, o território também é educador. Então, tanto os prestadores de serviço quanto os docentes que ingressam aqui nessa unidade escolar já têm contato com o nosso PPP a partir da entrada da escola, com o muro da escola tendo ali as representações tanto indígenas quanto negras. Isso já vai ambientando as pessoas que têm acesso à escola, seja para a aceitação ou para a negação, como é o caso de alguns familiares também, que a gente percebe que vêm e pedem a transferência por já saberem do projeto político da escola e estar focado nas questões antirracistas.

E aí, a partir desse primeiro contato visual com o nosso projeto político-pedagógico, que é ancorado totalmente nas relações

2.2 Bom, de maneira consciente em relação ao que é estab...

B 1 - Iniciativa pe...

2.3 o nosso PPP a partir da en...

D 4 - PPP com ba...

2.4 [...] a par...

D 4 - PPP com ba...

étnico-raciais, a gente percebe isso nas formações docentes, nos temas escolhidos pelo PEA, nos livros e literaturas que são escolhidos tanto para a leitura diária do professor e da professora com as crianças, quanto também que é disponibilizado aos professores e às professoras tanto na sala da coordenação quanto na sala dos professores. E no tratamento também com os nossos prestadores de serviços, sejam eles diretos ou terceirizados.

A gente teve uma experiência bem bacana fazendo a avaliação da escola tanto no ano de 2024 quanto 2023, que a gente chama todos os funcionários para participar da avaliação. E a gente percebe que é assimilado pelos funcionários que exercem o trabalho de limpeza da escola e que comentam do nosso projeto, inclusive para os familiares. E a gente percebe que essa formação vai se dando em todos os aspectos, seja no espaço físico, seja nas discussões teóricas e também nos trabalhos que são apresentados como, entre aspas, produto final das crianças. A gente vai percebendo isso na própria aceitação das crianças em serem negras e não terem vergonha disso. Então a gente vê um aumento de cabelos trançados no decorrer do ano. A gente percebe que, às vezes, aquele familiar que, ao preencher a matrícula da criança, tem dúvida ali em colocar se a criança é parda, se a criança é branca, depois ele vai tomando consciência em alguns aspectos, e isso não é visto mais como um problema.

S.D.A.: Bom, T.G.N., você falou que as formações são um momento que acontece na escola que também demonstra o que a escola pensa enquanto educação, enquanto formação étnico-racial, enquanto formação do cidadão, do ser humano, do indivíduo que aqui está. Você percebe que existem, nessas formações, alguns momentos mais críticos, mais difíceis de aceitação da temática por parte do grupo de modo geral? Isso sempre acontece de forma tranquila, sem questionamentos e dada a importância do assunto?

2:5 E a gente percebe que essa for...

C 6 - Valorização ...

T.G.N.: Eu costumo brincar que a escola é extremamente dinâmica em alguns aspectos nada previsíveis. Então, em

cada ano se cria uma formatação diferente, ingressam docentes, saem docentes, então há necessidade de haver uma formação contínua. Dito isso, a gente percebe que, sim, há resistências de grupo para grupo, então geralmente os grupos de formação são divididos em três horários diferentes, e as dinâmicas são diferentes de acordo com o grupo que se estabelece. Dada a questão dos atributos de atribuição aqui na escola e na rede serem por pontuação, acaba que os professores mais antigos ficam no horário da manhã. Então você percebe já um grupo mais consolidado com o nosso PPP, com vivências aqui na escola, às vezes com cinco, dez anos de atuação, então você vê que é um grupo que já assimilou bastante coisa. E os demais períodos, tarde, intermediário e tarde, aí há uma alternância maior de professores e que são acolhidos pelos docentes que aqui estão. Então, de certa maneira, as resistências são mais veladas, não são tão explícitas, porque, como já disse anteriormente, o espaço aqui já vai dizendo sobre o PPP. Então a pessoa que vem para cá, em certa maneira, ela já tem consciência do trabalho que é desenvolvido.

Porém, dentro das relações étnico-raciais, há assuntos que são mais polêmicos e outros que são menos polêmicos. Então a gente percebeu no ano passado que havia uma necessidade de falar mais sobre as religiões de matrizes africanas. E aí, sim, você vai encontrar maior resistência em relação àquelas pessoas que são mais fundamentalistas e enxergam isso no campo da religiosidade e não no campo cultural. Então a gente começou a trabalhar também com a formação de religiões de matrizes africanas, com as suas manifestações, e teve um tipo de resistência que foi mais explícito e outros que foram de uma dificuldade da interpretação dos textos por aquilo estar muito distante da realidade daquele docente. Então levou-se mais tempo para se ter uma assimilação. Inclusive, esse foi um dos pontos que a gente apontou agora para o PEA 2025 para trabalhar com textos mesclados, com linguagens

25 Eu c...

A 2 - Formação p...
B 7 - Experiência ...

29 Então a gente começou a trabalhar também com ...

B 3 - Resistência ...
E 5- Ações pedag...

2:10 Então levou-s

A 2 - Formação p...
E 5- Ações pedag...

mescladas,

para que esse assunto consiga ser mais facilmente assimilado pelos docentes que não têm uma ligação direta com as religiões de matrizes. S.D.A.: Lendo o PPP da unidade, o PPP de 2024, naquele item que descreve o tempo que os professores têm nessa unidade, eu percebi que quatro ou cinco professores têm mais de cinco anos na unidade.

T.G.N.: Então, é claro que cada indivíduo está num momento da formação, mas um grupo se mantém por mais de cinco anos e dá para classificar em três grupos, tem um grupo médio e tem um grupo novo. S.D.A.: Como é que vocês lidam com esses grupos que vão chegando, os professores novos na unidade?

T.G.N.: Mesmo havendo uma pesquisa que todo professor faz antes de se remover para uma escola nova e o PPP aqui fala o tempo todo, os objetivos dessa escola, o que está descrito no PPP, aparece aqui de muitas formas e visualmente está muito claro.

S.D.A.: Agora, esse professor que chega novo, ou esses professores novos na unidade, como é que vocês lidam? Porque às vezes vem um professor com uma formação consolidada, com mais experiência, mas e esse professor com pouca experiência na temática étnico-racial que está chegando? Como é que vocês lidam com ele?

T.G.N.: Bom, de imediato, a gente sempre tem uma longa conversa com os professores que chegam, sejam ingressantes de concurso, como, por exemplo, foi o ano de 2024, que ingressaram duas professoras novas na rede. Apesar de ter experiência docente em rede particular, chegaram aqui desconhecendo o projeto político-pedagógico e as questões étnico-raciais ainda estavam num campo de superficialidade. Então a gente tem inicialmente uma conversa, é entregue para cada um desses docentes um material com o nosso histórico de atividades e a partir de então é apresentado para eles os nossos marcadores sociais que estão no decorrer das atividades durante todo o ano.

A direção dessa unidade escolar preza muito pelo aspecto pedagógico, apesar de a questão burocrática não ser imposta a todo momento, então costumo dizer que às vezes chega um e-mail para a gente de uma ação burocrática que nos toma o tempo todo. Só que aqui a gente tem uma visão de que as questões burocráticas são importantes, mas diante do pedagógico ela é secundária, então, se é para eu ler um texto que foi produzido coletivamente com as crianças e responder um e-mail da Secretaria Municipal de Educação, primeiramente vou me ater a esse texto que foi produzido. Então, com a leitura, com o acompanhamento desse docente em sala de aula ou mesmo na formação, quando ele apresenta alguma dúvida, quando a gente percebe que ainda falta algo naquela atividade, a gente para pra fazer a orientação. Então a gente percebe, às vezes, que o docente chega aqui trazendo alguns estereótipos, então a gente vai começar a indicar algumas orientações, alguns podcasts para que, nos horários também de formação que não ocorre dentro da escola, também possam ter acesso a esse material. E, de maneira geral, os demais docentes, sejam os mais antigos ou até os mais novos, têm um bom acolhimento com esses professores novos. Sejam eles efetivos ou até mesmo contratados, porque, no caso dos professores contratados, há uma rotatividade muito grande. Então a gente percebe que, nesse caso, como ele teve muitas vivências em outras unidades escolares, às vezes algumas coisas se perdem e a gente tenta resgatar, seja pela conversa, seja pela devolutiva dos textos, seja analisando quais são as propostas que esse docente coloca na carta de intenções ou também na leitura dos relatórios de percurso.

Um fator que eu acho extremamente importante para se consolidar qualquer projeto político na unidade é a equipe gestora de maneira geral falar uma mesma linguagem, para que não se tenha brechas. Então não é só a coordenadora que vai ler os textos. Os textos são divididos entre toda a equipe gestora. Então eu faço parte da leitura do texto, o

2:12 A direção dessa unidade escolar preza muito pel...

C 3 - Fortalecimen...

2:13 Então a gente percebe que, ne... 2 minutos que ele x...ent...

A 2 - Formação p...

B 7 - Experiência ...

C 3 - Fortalecimen...

D.B.N. faz parte de outro, a L.S.C. faz parte de outro. Nós comentamos de tal modo que às vezes a gente fala assim: "olha, não vamos olhar o nome do professor no texto, a gente vai fazer a leitura do texto sem identificar a turma", aí o professor fala: "esse texto pertence à da professora, pelas características que ele já vem apresentando no seu projeto". Então, nesse aspecto, a formação desse professor está sendo acompanhada o tempo todo, para além daquela avaliação que é feita apenas no final do ano.

S.D.A: Você falou sobre marcadores sociais, que a escola tem marcadores sociais. O que seriam esses marcadores sociais?

T.G.N.: Bom, esses marcadores, no nosso projeto político, consistem que, no decorrer de todo ano, existem atividades que são feitas para todas as turmas e têm matemática em comum. Então, a princípio, eles conhecem a patrona da escola, então vão estudar e

pesquisar sobre a patrona da escola. Em um segundo momento, a depender do ano, há uma variação, começa-se com os indígenas e depois passa-se para uma personalidade brasileira e africana e, por fim, se estuda num país africano. E aí a partir, dentro de cada um desses marcadores, existe um leque de opções de atividade.

Um deles, que eu acho bem interessante, também tem sido foco de minha pesquisa, são os bonecos afetivos. Então, quando as crianças estudam, são repertoriadas para estudar um país africano, elas constroem coletivamente um boneco ou uma boneca afetiva, dando identidade para esse boneco ou boneca, suas características, as roupas. Depois que esse boneco ou boneca é construído, ele vai ser levado para a casa de cada criança durante um dia e ali é feito um diário de visita. Tem um diário de visita em que os familiares registram como foi esse momento. Então, pra gente, é um projeto bem interessante, porque ele vai ajudando a identificar até como as famílias recebem o nosso PPP. A gente teve algumas resistências, poucas resistências, na aceitação desse boneco em casa. E aí, ao questionar a família por que não, um familiar falou: "ah não, porque a gente não aceita boneco de vudu

2:15 Então, a princípio, eles conhece...

E 5- Ações pedag...

em casa". E aí foi explicar para esse familiar a diferença do que é um boneco de vudu para a proposta que está sendo estabelecida, enquanto que a gente tem massivamente familiares que nesse diário relatam para a gente: olha, foi uma experiência muito positiva ter recebido em casa x boneco, x boneca, com tais características. A criança me contou que foi extremamente importante que eles fizeram uma pesquisa sobre Gana, sobre Angola, e assim vai citando as localidades, as características, que também está atrelada com as leituras diárias.

Então, quando eu falo nesses marcadores no nosso projeto político, são essas atividades que são feitas de maneira estabelecida para todas as salas, que têm um prazo para a confecção e depois com a apresentação aos familiares, que fica disponível no corredor da unidade escolar. Esse trabalho, como você bem disse, ele é feito coletivamente.

S.D.A.: E o professor que não faz JEIF (Jornada Especial Integral de Formação), como que vocês inserem esse professor nesse trabalho?

T.G.N.: Há uma colaboração por parte dos professores que não estão em JEIF, até porque também às vezes há licença médica, mas a coordenação, de maneira geral, informa, por e-mail, por conversas também, de maneira que, quando um professor sai de licença e o outro assume, ele tem consciência do que está sendo feito na sala.

Isso tanto pela conversa entre docentes quanto pelas próprias crianças, porque todo o processo é constituído junto com as crianças. Então, a gente teve o caso no ano passado, onde o professor aqui se removeu para exercer uma outra função, e aí as próprias crianças disseram: "olha, nós já estudamos isso, já escolhemos o nome da nossa turma, já escolhemos o povo indígena que nós vamos estudar, e a professora tinha sugerido tal e tal atividade". A professora já sabia, porque ela já tinha conversado, mas, na escuta com as crianças, as crianças conseguiram passar essas informações porque elas participaram

2:16 Então, quando eu falo ne...

E 5- Ações pedag...

2:17 Há uma colaboração por ...

C 2 - Coordenaçã...

C 3 - Fortalecimen...

do processo. Então, o professor que não faz JEIF, ele tem as informações de maneira oficial, transcorridas pela coordenadora, mas também pelas próprias crianças.

S.D.A.: Ok. Na sua opinião, fala um pouco assim, o que você acha desse trabalho formativo que é realizado?

T.G.N.: Em que aspecto?

S.D.A.: De modo geral, vamos pensar um pouquinho na formação geral, não na unidade educacional, mas vamos pensar em diretoria de ensino, em SME, o trabalho formativo que é oferecido, as formações oferecidas para os professores, o que você pensa sobre elas?

T.G.N.: O importante é que há uma defasagem ainda em relação à cobrança da supervisão escolar sobre as unidades escolares, porque, se é uma das atribuições do supervisor conhecer o projeto político-pedagógico, e também ele estar ciente da aplicação da Lei 10.639, por que há escolas em que essas cobranças não são feitas, uma vez que se é constatado que aquilo ali está sendo colocado como um apêndice no projeto político-pedagógico?

Então, eu já dei formação tanto na rede direta quanto indireta aqui em São Paulo, e às vezes percebi que na rede indireta, por uma atuação de um supervisor, estava muito mais à frente do que uma unidade direta, em que o perfil, entre aspas, do supervisor não fazia cobranças em relação à aplicação, à leitura do currículo, porque também a gente percebe, muitas vezes, que o supervisor que também não está formado, ele vem para a unidade escolar às vezes com uma visão extremamente burocrática da unidade, então ele consegue cobrar da equipe gestora uma tomada que não está funcionando, mas ele não cobra a aplicação da Lei 10.639, então veja o que está no nível de prioridade, eu acho que esse é o aspecto em relação à diretoria de educação.

Por outro lado, a gente tem percebido uma melhora muito significativa nos livros que são encaminhados para formação docente, então ali um refinamento com títulos que fazem essa reflexão, então a gente recebeu ano passado aquela coleção quase

2:20 por uma atuação de um supervisor, estava muito mais...

2:21 Por outro lado, a ge...

D8- Recursos Ma...

que inteira, feminismos plurais, que fica disponível para as professoras. Recebemos livros da Irene Cavaleiro também, que vai trabalhar a questão do racismo em sala de aula desde a educação infantil, porque essa é uma outra questão também. Às vezes o entendimento docente é que o tema de raça deve ser trabalhado no ensino fundamental 2, porque a criança não tem assimilação disso, enquanto que os estudos já provaram, no caso da Irene Cavaleiro, que desde a tenra idade a criança vai se autonegando a partir do momento em que ela vê que ser negro na sociedade brasileira significa a ausência de diversos privilégios, então a gente vai perceber que é importante que esses professores tenham acesso a esse material, mas que haja sempre uma cobrança, seja da supervisão para a gestão, da gestão para o docente, do docente para a atuação na sala de aula, nas escolhas das literaturas que são feitas, nas escolhas das brincadeiras que são feitas, nas escolhas das próprias cantigas que são repertoriadas às crianças, tudo isso está formando essa criança para viver em sociedade. Mas qual sociedade? A que vai privilegiar somente o branco, então esse processo, como diria Paulo Freire, tem que fazer parte da nossa práxis, de avaliar, refletir, se for o caso, mudar o princípio.

S.D.A.: Sim, agora trazendo aqui novamente para a unidade, dessa formação que é oferecida para os professores, através do PEA, qual é a sua opinião sobre essa formação? Você entende que ela é suficiente, que é uma formação inicial ou uma formação mais aprofundada? Vamos pensar na perspectiva da qualidade e do alcance dessa formação.

T.G.N.: Não dá para entender formação enquanto algo, você espera ali alguns objetivos. Quando a gente faz a curadoria que entra a equipe gestora para escolher os textos que vão fazer parte do PEA, a gente espera ali que tenha algum entendimento sobre aquele assunto. Então vamos discutir branquitude, vamos discutir colorismo, vamos discutir as religiões de matrizes africanas. Então o que eu espero é que esse docente, ao final da leitura desses textos, dessa reflexão, ele consiga aplicar em sala de aula. Então

2.2.2 a gente vai perceber que é importante que esses professor...

A 2 - Formação p...

B 4 - Marcadores ...

D 4 - PPP com ba...

esse é um ponto, porque pensar em formação completa você está pensando que você vai oferecer um produto final e pronto. Mas a formação ela é para a vida, ela é constante. Então aqui, na unidade, a gente consegue perceber que há um andamento bom, porque já há um aprofundamento. Então tem textos que a gente fala assim: “talvez não seja necessário mais retomar esse ponto, porque esse ponto já está consolidado. Vamos avançar a partir daqui”. Aí vem aquela questão que você disse, mas entrou um professor novo.

Ano passado a gente fez a distribuição do manual antirracista para todos os docentes. Pensando ali numa leitura mais rápida, numa leitura que é mais acessível, para que todos pudessem ter acesso a esse material. O pessoal da empresa, o pessoal da cozinha, todos receberam. E com esses docentes que já estão há mais tempo e que já têm ali uma atuação mais aprofundada, aí a gente busca trazer novas temáticas. Às vezes os próprios docentes trazem ali alguns conteúdos: “olha, vi tal coisa. O que vocês acham de incorporar isso?”. E isso é incorporado. Então acho que aqui tem já um projeto consolidado e a gente conseguiu perceber isso, sobretudo com uma professora que, a princípio, não aceitava que as questões antirraciais precisavam ser tratadas o ano todo. E ela, sendo negra, tinha sido vítima já de racismo e foi participando dessas formações. Às vezes a gente percebia que ela estava ali de maneira obrigatória. E quando houve uma situação com o filho dela, e ela reportou depois isso para a gente, de racismo que ela teve que lidar com aquela frustração do filho, com o fato do filho não querer ir mais para a escola onde ele estava estudando, aí ela foi retomando aquilo que ela já tinha ouvido no pé, ela já tinha observado algumas situações aqui na escola e ela começou a pensar: “o meu filho está passando por isso em uma outra unidade, então, se tivesse lá nessa unidade um trabalho igual aqui, eu não precisaria estar lidando com isso agora”. E aí ela relata para a gente isso com um fator extremamente positivo dela participar dessas formações, ainda que inicialmente ela

não enxergasse a necessidade de se trabalhar isso o ano todo, como é bem comum em boas partes das unidades escolares que a gente percebe que às vezes se configura um trabalho pontual no dia 20 de novembro apenas.

S.D.A.: T.G.N., essa pergunta que eu vou fazer agora, ela nem está aqui no script, mas vou aproveitar esse relato que você traz para entender o que você pensa a respeito dessa questão. A consciência racial é um processo, uma vez que nós somos um país colonizado e nos foi tirado o direito de saber sobre a nossa história em outras perspectivas. Então a gente percebe que o que move cada um em direção a esse conhecimento são muitas questões. Para mim pode ser uma, para você pode ser outra, para essa professora, foi essa situação que trouxe a consciência para ela, de forma muito clara, da necessidade da temática – que até então ela não tinha essa visão.

Então a questão étnico-racial, ela atravessa, ela chega para cada um de uma forma. Na sua experiência, o que você percebe que vai movendo as pessoas para essa consciência a que essa professora chegou de perceber a importância de uma escola, de uma unidade educacional trabalhar com essa temática. Onde é que dá o start? Onde é que a pessoa olha e fala assim: para além da legislação que está posta – e a gente sabe da importância que tem –, o que é que move?

T.G.N.: Eu acho que, para as pessoas racializadas de maneira negativamente, portanto os pretos, os pardos, a partir do momento em que você tem uma segunda data de nascimento, que você se descobre negro, e geralmente é por uma ação de violência. Quando você se vê vítima do racismo, e aí aquilo começa a te perturbar em algum aspecto. Porque eu acho que o Lázaro Ramos, no livro *Na minha pele*, ele relata um pouco isso. Ele falou: “enquanto eu morava em Salvador e estava no núcleo da minha família, estava tudo bem, estava tudo tranquilo. Agora, a partir do momento em que eu fui para uma outra localidade, aí eu comecei

a me relacionar com pessoas que me viam de maneira inferior, aquilo ali para mim foi um choque". E a partir daí ele começa a perceber que, às vezes, ele não era selecionado para uma vaga em detrimento da sua cor. Ou às vezes ele era selecionado porque já tinha um papel específico dentro daquilo que se espera, que se projeta para uma pessoa negra. Então eu acho que para os pretos e para os pardos é essa questão, quando eles passam por esse cruzamento de violência e aí sentem a necessidade. Ou de se autonegar para se sentir pertencente à sociedade, ou para partir para o enfrentamento, para o combate.

Agora, nesse aspecto para a pessoa branca, aí eu acho que é mais complicado, porque você precisa, a partir dessa consciência, abrir mão de privilégio. Então é mais fácil negar. Então para a pessoa branca reconhecer que há racismo, é ela reconhecer que ela é privilegiada. Então aí, nesse caso, eu acho que precisa de laços afetivos, de empatia, de compreensão da dor do outro para você falar assim: "bom, acho que vale a pena abrir mão desse meu privilégio em detrimento daquele que está dentro desse quesito de opressão".

S.D.A.: Bem interessante, né? Na sua opinião, qual é o nível de engajamento deste grupo de trabalho aqui, dos docentes dessa escola? T.G.N.: Extremamente alto. Poderia dizer que há um engajamento muito, muito bom. De maneira que, como eu disse, na ausência de um professor por licença médica ou por outro motivo, o outro professor se inteira rapidamente e dá sequência naquele projeto. Quando o outro professor volta, o projeto está em andamento. E é muito curioso porque, ao final de cada um desses marcadores do nosso projeto, é montada uma exposição aqui no corredor. E você vê pelas propostas que há uma relação direta entre eles. Então nas personalidades afro- brasileiras você percebe. Aí você vê, né? Os professores, quando estão comentando com o outro "ah, eu comprei tal coisa para colocar aqui no projeto". Aí o outro diz "ah, mas eu acho que tem tal e tal local que tem isso". Um pede orientação para o outro em relação a que

2:26 xtremamente alto, ...

B 2 - Engajament...

2:27 U...

B 2 - Engajament...

música a gente apresenta para as crianças. E, de maneira bem bacana, assim como nós sugerimos leituras para os professores, os professores também trazem livros, ideias para a equipe gestora. E perguntei, o que vocês acham disso? Então são materiais que vão se complementando. Então há, assim, um engajamento bem forte tanto nas atividades quanto na comunicação com os próprios familiares. De maneira que aquilo que é dito para um familiar na reunião pelo professor, ele chega aqui na equipe gestora e isso é reafirmado.

S.D.A.: Sim. T.G.N., enquanto gestor dessa unidade, o que você propõe – se é que você entende que haja necessidade de avançar ainda mais? Porque a gente percebe, como já disse, que a escola demonstra as escolhas pedagógicas em todos os lugares que você vai, em todos os espaços que a gente circula dentro da escola. Você proporia algo a mais para acrescentar aqui?

T.G.N.: Sim. Eu acho que as vivências culturais falam de uma maneira que o texto não fala. Então, ter saídas pedagógicas ou mesmo de formação para além dos muros da escola é muito enriquecedor. O próprio conhecimento empírico do território em que a escola está localizada, eu acho que enriquece bastante. A gente teve o exemplo de uma criança aqui na escola que ela era hiperativa, podemos dizer assim. E ela queria correr, ela queria andar, enfim, a gente tentando ali fazer com que ela ficasse na sala, com que ela participasse das propostas, enfim. E, em uma ocasião, ao levar essa criança em casa, foi constatado que a casa da criança era tão pequena que o local que ela brincava era embaixo da mesa, devido à falta de espaço. Então ela via aqui na escola um lugar de liberdade, aqui ela queria aproveitar esse tempo. Eu acho que complementa aquilo que a gente vê nos textos, o conhecimento da comunidade que você está atendendo. Porque, quer queira, quer não, os docentes têm uma condição financeira muito melhor do que a nossa comunidade. E às vezes fica esse ato entre o docente e aquele aluno, as particularidades daquela criança que está sendo atendida.

2:27

2:28 Então são mat...

B 2 - Engajament...

2:29 Sim. Eu acho que as vivên...

D 8- Recursos Ma...

E 4- Realidade esc...

Então acho que é necessário um momento fazer essa aproximação.

A gente até conversou ano passado para que houvesse mais saídas pedagógicas, não necessariamente para o museu, mas para o entorno mesmo. Para que eu conheça o contexto em que as nossas crianças vivem. Então a gente tem, em média, aqui, 240, 280 crianças que passam no decorrer do ano. E quase metade dessas crianças, por exemplo, são beneficiárias do Bolsa Família. Outras, um terço, estão em extrema vulnerabilidade, e no período agora de férias recebem as cestas básicas como uma complementação da alimentação em casa. E isso fala muito do contexto em que essa escola está inserida. Então é de extrema importância que o professor tenha essa compreensão. Para quem que eu estou falando? Não para categorizar, mas para reconhecer o que ele precisa apresentar, o que ele precisa romper, quais são os estereótipos que precisam ser trabalhados e qual valorização precisa ser feita para essa criança. Sobretudo que, muitas vezes, vem com uma autoestima baixa ou com um conhecimento de mundo limitado, às vezes apenas pelo seu círculo de convivência. Então a importância desse professor conhecer para respeitar, para buscar trabalhar esses aspectos, mas também para avançar em outros contextos.

S.D.A.: É muito interessante porque a gente vai criando, a gente vai desenhando na nossa cabeça o que é uma vida simples, o que é ser pobre, a gente vai criando esse conceito. A gente entende o que é uma vida simples, uma vida de trabalhador que paga suas contas, e às vezes a gente também se limita a pensar que o estudante, que a criança recebida na escola, também tem uma vida parecida com aquela que a gente tem. E quando a gente se aproxima dessa comunidade, vai notando que existe o subsolo, que a pobreza tem níveis.

T.G.N.: E aí a questão: se você conhece essa realidade, você começa a trabalhar em cima dela. Então é uma atividade que me chamou bastante atenção. O professor propôs, aqui, fazer uma

2.3.1 Então é de extrema importância que o pro...

C 6 - Valorização ...

E 3 - Ações Integra...

2.3.2 Aí a questão: s...

C 5- Espaço como...

sessão de cinema na sala. E, para aproximar a vivência de algo próximo àquilo que tem um contexto social, ela desenvolveu ali a criação dos bilhetes com as crianças. Ela fez um catálogo para que o filme fosse escolhido. Então, olha, ainda que não precisasse sair da escola inicialmente, ela conseguiu ampliar o repertório dessas crianças para quando elas tivessem possibilidade dessa vivência. A gente percebeu isso também quando a gente construiu aqui o brinquedão, que é aquele brinquedo parecido com os de shopping. Então as crianças entravam aqui e vislumbravam aquilo porque algumas têm acesso, e boa parte delas só viram – quando viram. Então, chegaram aqui, olharam aquilo, tanto é que a gente criou um dia para inaugurar, que foi todo um festejo e elas vislumbravam aquilo. E aí não só na questão do consumo, mas também na oferta de literatura. Eu vou ofertar uma literatura que fala de princesa de castelo, sendo que eu estou trabalhando com uma outra realidade? Não que não possa, mas eu preciso mesclar. Eu preciso falar de castelo, mas também preciso falar daquela cultura que se aproxima do contexto dessa criança. Falar do hip-hop, falar do funk, porque essas crianças vão trazendo esse repertório. Então, o repertório também não pode estar distante aqui da escola, dessa coragem que a criança tem na sua vivência no dia nenhum. Como se a escola estivesse fora da sociedade, ela não compusesse a sociedade, não fizesse parte.

S.D.A.: T.G.N., agora vamos falar um pouquinho sobre as questões num âmbito maior de SME. Das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, você consegue lembrar de quantas participou?

T.G.N.: Em relação às questões étnico-raciais?

S.D.A.: Isso.

T.G.N.: Olha, há uma ampla oferta a partir do estabelecimento do farol antirracista, que é uma política pública, e aí toma o caráter de atuação governamental em relação à Secretaria Municipal de Educação. Então, a partir dos dois processos de configuração do currículo antirracista com os docentes, e o que eu achei

233 Ciba, na uma ampliação...

A 10 - Formação ...

A 8 - Participação ...

interessante é que foram convidados professores para compor esse documento das 13 diretorias regionais. E aí traz realidades distintas. A realidade do Butantã, que vai ser uma, a que foi aplicada lá no Capão Redondo é outra, no Jaçanã é outra, em Pirituba é outra, e assim cada um vai compondo o seu território. Então, essa foi uma das maiores que eu participei, porque, a partir de então, teve o lançamento do livro na Biblioteca Municipal de São Paulo, na Mário de Andrade, e foi tema também da formação dos professores em 2024 aqui na DRE do Butantã.

Fora isso, eu vejo que vira e mexe é ofertado curso pela Divisão Pedagógica aqui da DRE do Butantan aos docentes com essa temática, com a temática das literaturas voltadas para as questões étnico-raciais. Os próprios sindicatos também têm se mobilizado para ofertar cursos de formação nesse aspecto. Eu já participei de mais de cinco cursos. O que eu acho é que poderia aumentar a oferta não de cursos, mas de vagas, porque às vezes as vagas são muito limitadas, então são 50 por curso, talvez de maneira online. Tentar ampliar para que mais docentes tenham a possibilidade de fazer esse curso e, se possível, dentro do horário de trabalho, porque alguns professores eu vi que não se inscreveram no curso quando a gente fez a divulgação porque a parte presencial era na DRE das 19 às 22 horas, então ficava distante. Já teve também no Sesc Pinheiros as formações, então também fica distante. Então acho que facilitar o acesso a esses cursos ampliaria a participação dos docentes.

S.D.A.: No próprio Tomie Ohtake, né?

T.G.N.: Também.

S.D.A.: Mas em números, T.G.N.?

T.G.N.: Eu acho que em média eu já fiz tantas formações. Bom, no meu caso, como é do meu interesse, quando aparece eu me inscrevo, né? E aí, quando sou contemplado, pelo menos 15 cursos sim.

S.D.A.: Tá certo.

S.D.A.: Você considera que a política de formação da Secretaria

234

A 8 - Participação ...

235 Eu acho que a...

A 10 - Formação ...

A 8 - Participação ...

Municipal de Educação é suficiente para trabalhar de forma adequada as demandas relacionadas às questões étnico- raciais?

T.G.N.: Suficiente nunca é, porque, como eu disse, a gente tem que entender a formação como algo contínuo. Mas há hoje, na rede, subsídios para você começar um trabalho, ter consciência desse trabalho, e aí, a partir do seu nível de interesse, do nível de interesse que é proposto para as próprias crianças, você ampliar esse repertório. Eu acho que é satisfatório. Sobretudo por quê? Porque não há um manual. A palavra currículo, ela denota ali um caminho a ser percorrido, um método a ser percorrido, e a partir dali você tem inúmeras outras possibilidades. Então, veja o próprio currículo antirracista nesse aspecto, ele vai te dar ali subsídios para você entender a diferenciação de pertencimento racial, de como trabalhar a temática racista na educação infantil, na EJA, na educação fundamental. Tem exemplos, tem relatos de professores, relatos de diretores, relatos de familiares, daquilo que já foi aplicado e que naquele território deu certo. Então acho que é uma questão de você adaptar.

Eu acho que é igual à planta de uma casa, você não vai inventar a roda do zero, você vai pegar aquilo que alguém já fez e vai adequar ali a sua necessidade, o seu território, aquilo que precisa ser feito, com a participação das crianças também. Porque não adianta você vir com algo pronto e querer aplicar aquilo sem que as crianças tenham a vivência. Uma das contratações que eu fiz no mestrado é que havia uma dificuldade de alunos do ensino fundamental 2, ao preencher uma prova, tentar definir qual é o seu pertencimento racial. Então isso já é um pontapé para que o professor possa começar a trabalhar essa temática em sala de aula, e nisso ele tem lá o currículo, os cursos que falam sobre isso, inclusive legislações que estabelecem que, desde a matrícula, há a necessidade de indicar qual é o pertencimento racial daquela criança.

S.D.A.: Certo. Essa pergunta aqui já não cabe mais, porque você já respondeu lá em cima. Você considera a formação

2.36 Mas há hoje, na rede, subsídios para você ...

A 10 - Formação ...

sobre a temática étnico-racial para mudança dessa realidade que a gente tem em que o currículo eurocêntrico é o centro da formação dos nossos estudantes. Você considera que a formação oferecida para os docentes é suficiente para a gente equilibrar essa balança? T.G.N.: Equilibrar não, mas para tensionar sim. E quando eu falo em tensionar, é para você pelo menos questionar por que eu já passei por três, quatro e ainda não apareceu aqui algo representativo no quesito raça? Então, quando eu penso nos materiais que têm para a formação docente, pelo menos tensionar, pelo menos questionar, para que esse professor vá para a sala de aula com aquela pulguinha atrás da orelha dizendo assim: "opa, perai, tem coisa aqui que não dá".

Por outro lado, eu entendo que, para além dessa formação, tem que ter também aquela vontade do docente em estar engajado nessa questão. E aí, como eu disse anteriormente, para alguns, em romper com privilégios.

S.D.A.: Essa vontade, ela é vontade ou é uma obrigação legal? A gente tem uma legislação, ela passa só pela vontade?

T.G.N.: Não, tem a legislação. Porém, como eu disse, se não há uma cobrança por parte da equipe gestora, por parte das instâncias, pode-se cair naquilo que o professor chamar. Depois que eu entrei na minha sala e fechei a porta, eu vou fazer ali o que eu bem entender e pronto. Então por isso que eu digo que há vontade, porque também, se for somente pelo quesito legislação, a pessoa pode produzir ali algo para inglês ver. Então eu apresento ali no meu planejamento uma ação antirracista, mas eu não tenho efetivamente aquela ação sendo feita e realizada dentro da sala de aula. Então por isso que eu acho que, nesse

aspecto, a equipe gestora precisa conversar bem e trazer essa consciência para além da legislação. Porque a legislação já está dada, eu posso cobrar esse docente pela legislação, mas é necessário que eu tenha essa conversa de proximidade para a conscientização dele em aplicar a legislação. Porque, se fosse apenas pelo quesito

2:37 Não, tem a legislação. Porém, como eu disse, se ...

B 1 - Iniciativa pe...

2:38 Então por isso que eu acho qu...

B 1 - Iniciativa pe...

B 2 - Engajament...

legislação, com a Lei Áurea, a gente não teria mais escravidão no Brasil.

S.D.A.: E aí você entende que essa conscientização também passa pela equipe gestora, pela direção da escola? Porque o coordenador está implicado nessa situação, mas não quer dizer que ele dê conta. Então a equipe gestora de um modo geral, todos os gestores, precisam também estar envolvidos nesse processo de conscientização?

T.G.N.: Obrigatoriamente, obrigatoriamente. Porque, se não houver a conversa entre a equipe gestora, por mais que seja bem intencionada a coordenação ou vice-versa, por mais que a equipe gestora esteja bem intencionada, se a coordenação também não tiver consciência da sua atuação, do seu trabalho, isso pode ser rompido em qualquer momento, sobretudo porque, dada essa rotatividade de docentes, às vezes você vai ter docentes que vão querer romper com aquilo que já está estabelecido porque não concordam. Então, se isso não estiver fechado na escola, se isso não estiver bem consolidado, aí o projeto político pode curar a palavra.

S.D.A.: Então, em certa medida, me corrija se for necessário, tem que tensionar para que essa situação, para que essa formação, para que a escola continue trabalhando nessa perspectiva antirracista.

T.G.N.: Sim. O tensionamento pode implicar em legislação, o tensionamento também pode estar nesse convencimento da importância, então nessa aproximação do docente com o contexto em que os alunos estão inseridos e, obviamente, você subsidiando com formação contínua e com formação paralela, porque, também, a escola só não vai dar conta de tudo isso.

S.D.A.: Você considera, T.G.N., que a formação para a equipe gestora é suficiente? Porque as formações de SME são oferecidas para todos dentro da escola, mas, ouvindo a sua fala, me parece que a equipe gestora está no limbo, ela não faz parte dessa formação, ela não acessa essa formação.

2:39 Obrigatoriamente, obrigatoriamente. Porque, se não h...

C 2 - Coordenaçã...

2:40 Sim. O tensionamento pode im...

A 2 - Formação p...

C 8 - Enfrentament...

T.G.N.: Da SME?

S.D.A.: É, porque muitas escolas não trabalham com essa temática ou trabalham com a temática, como eu disse inicialmente, de forma superficial, como uma data comemorativa, como algo pontual lá em novembro ou em algum momento do ano. Então, se é necessário que a equipe gestora tenha consciência e esteja envolvida para que o PPP de fato aconteça, para que nas ações, nas práticas pedagógicas, a questão antirracista e étnico-racial se apresente. Então, assim, a equipe gestora está descolada dessas formações, ela não é suficiente. O que você acha que acontece aí?

T.G.N.: Eu acho que, em alguns casos de gestores que tive proximidade, às vezes a pessoa não quer ter o enfrentamento com os familiares e abre mão de algumas questões. Ainda que esteja, ainda que tenha participado de formação, ainda que tenha consciência da importância do trabalho, abre mão, por exemplo, de se trabalhar com as matrizes africanas, porque não quer ter um enfrentamento com os familiares.

S.D.A.: Só com os familiares ou com os próprios docentes? Porque isso também gera, como você bem disse, eu tenho a lei, mas eu posso fazer essa cobrança de muitas formas. Eu tenho a lei, eu posso conscientizar, eu posso formar, porque é uma maneira de conscientizar o docente, mas então, assim, evitar esse enfrentamento é só com as famílias ou também é com os docentes?

T.G.N.: Não, é com os docentes, é com a família, inclusive com os estudantes, porque alguns estudantes, eles vão trazer esse repertório e eles querem ter esse repertório na sala de aula, até porque hoje em dia é muito comum as crianças, os adolescentes, os adultos terem acesso a informações via as redes sociais, então algumas ações que antes não eram contestadas por aquela pressuposta autoridade docente, hoje já não é assim, então algumas coisas vêm à tona, alguns questionamentos por parte dos estudantes vêm à tona, então, seja por parte dos docentes, às vezes por parte da coordenação da direção, às vezes se esquia

2:41 Eu acho que, em alguns casos ...

C 6 - Valorização ...

C 8- Enfrentament...

de alguns temas porque acham que são polêmicos, só que, enquanto isso está acontecendo, direitos estão sendo negligenciados.

S.D.A.: Quais ações, além da formação, você considera importantes para que essa temática seja trabalhada de forma mais consistente e aprofundada nas escolas?

T.G.N.: Eu acho que são as vivências para além do muro da escola, então a gente percebe, por exemplo, o quão enriquecedor é quando um docente vai ao Museu Afro, por exemplo, então aquilo que a gente não conseguiu contemplar aqui numa formação, às vezes ele observa ali de uma maneira mais nítida, mais próxima, então essas saídas pedagógicas elas são extremamente importantes, o contato com a realidade dos alunos para fora do muro da escola, então talvez você andar num ônibus com um aluno e perceber que é a primeira vez que ele atravessou a ponte de Pinheiros (SP), aquilo ali é marcante para um docente, aquilo dá aquele start de que há vivências que são diferentes. Então, o que às vezes para o docente é corriqueiro, para o outro é extraordinário, então é isso, se a formação, ela te abre os olhos para isso, não precisa você estar em formação fora da escola, porque, ao você ter as suas vivências familiares aqui, você vai percebendo isso, quando, por exemplo, eu, enquanto pai, consigo dar algumas coisas para os meus filhos, e eu sei que não é o mesmo que os pais de boa parte dos alunos conseguem dar. Fora da escola eu estou me informando também, eu estou olhando para esses campos e vendo que há privilégios e a ausência de privilégios, e ali não dá para eu entrar na sala, sem observar isso nas minhas crianças, então isso muda a postura do docente a tal ponto que hoje a gente percebe aqui na escola muito comum as pessoas elogiarem os cabelos trançados, os cabelos cacheados das nossas crianças, não de maneira forçada, é natural, porque se considera aquilo já bonito, se considera aquilo consagrado, e isso vai levando ao sistema dessas crianças, então a formação necessariamente ocorre apenas dentro dos muros da escola, mas

2:43 Eu acho que são as vivências para além do muro da escola, ...

E 3- Ações Integra...

E 5- Ações pedag...

2:44 Então, o que às vezes para o docente é cor...

C 8- Enfrentament...

E 3- Ações Integra...

2:45, então a...

C 8- Enfrentament...

E 3- Ações Integra...

a partir do que é feito aqui e o que pode ser feito em cada unidade escolar. A formação vai sendo na vida. S.D.A.: Bom, você já falou de que maneira a escola pode aprimorar, mas não tem essa relação, esse desenvolvimento da temática étnico- racial. De que maneira a gente amplia, melhora, acrescenta? Mas em grande escala, como uma secretaria municipal de educação, o que que você proporia?

T.G.N.: Que houvesse mais vivências dentro da escola, então, por exemplo, que o processo de licitação para contratação de grupos que fazem apresentações quilombolas, que fazem apresentações indígenas, que trazem essas matrizes culturais, pudessem ser mais rotineiro na escola, porque a gente tem uma dificuldade muito grande, muito grande para conseguir contratar com verba pública um grupo que está iniciando. Então o que acaba acontecendo? No mercado, você vai ter grupos que já estão consolidados. E estão consolidados por quê? Porque eles apresentam manifestações culturais que são hegemônicas, então, por haver maior aceitação, têm condições mais fáceis de documentação para trazer um teatro para a escola. Agora, quando eu quero trazer, por exemplo, um grupo indígena, eu esbarro ali às vezes numa burocracia que poderia ser superada entendendo que o grupo indígena vai ter um repertório cultural, mas não necessariamente ele tem ali todos os requisitos que são cobrados, por exemplo, de uma companhia do Sesc, então há essa diferenciação, e isso faz com que vivências não sejam repertoriadas para as crianças, porque é tanta dificuldade que a gente tem para conseguir contratar que aí acaba ficando na mesmice, você traz sempre os mesmos grupos, enfim, e isso dificulta também, sobretudo para aquele tipo de gestora que não tem essa consciência ainda e fala não, mas eu não vou me submeter, colocar meu RF a risco por conta disso, vou pegar um grupo que já tem toda a documentação certinha e aí não rompe com estereótipos.

S.D.A.: Assim como visitar uma comunidade Quilombola, que não tem essa estrutura, essa organização para prestação de

2:46 D 6 - Barreiras ins...

2:47 D 6 - Barreiras ins...

2:47 e isso faz com que vivências não sejam repertori...

conta, mas que seria uma vivência superimportante para as crianças entenderem todo esse contexto também.

T.G.N.: Ou seja, em conversa pública, é mais fácil levar as crianças ao cinema aqui, e não que seja ruim, mas está limitado ali dentro daquilo que você vai deslumbrar do que trazer um grupo indígena para dentro da universidade.

S.D.A.: É isso, T.G.N. Muito obrigada por participar da minha pesquisa, foi um momento muito importante. Muito agradecida.

FICHA DA(O) ENTREVISTADA(O) 2

Nome do(a)entrevistado(a): (L.S.C.)

Idade:47

Data de nascimento: 24/05/1978

Localidade: São Paulo

Gênero: Feminino

Cor/etnia: Branca

Ocupação atual: Coordenadora Pedagógica Nível de instrução:
Bióloga/ Pedagoga

Data da gravação:15 e 16.01.2025 Número de sessões: 2

Título da entrevista:

Nome da entrevistadora: Sueli Dutra de Andrade (S.D.A.)

ENTREVISTA 2

Sessão 1

A apresentação da pesquisa foi realizada antes do início da gravação.

S.D.A.: Vamos lá! Qual é o seu nome?

L.S.C.: L.S.C.

S.D.A.: Qual é a sua função dentro dessa escola?

L.S.C.: Coordenadora pedagógica.

S.D.A.: Seu gênero?

L.S.C.: Feminino.

S.D.A.: Ahn, de acordo com as categorias do IBGE, como você se autodeclara?

L.S.C.: Branca.

S.D.A.: Quantos anos de experiência profissional você tem na educação?

L.S.C.: Na educação, 28 anos.

L.S.C.: da EMEI eu estou aqui desde 2017, 22, 23 de 24. Esse é meu oitavo ano.

S.D.A.: Você participa de alguma atividade fora da escola relacionadas às questões étnico-raciais?

L.S.C.: Em termos de estudo, não.

S.D.A.: Como você avalia a educação étnico-racial nas escolas brasileiras de modo geral?

L.S.C.: Que é um assunto que causa dor e constrangimento (pausa), e muitas vezes mexe com a questão da branquitude. Tá falando de pessoas brancas, e mexe com esse lugar de privilégios que eu tenho, nem sei que eu tenho e que eu faço a manutenção, muitas vezes até inconsciente, por conta desse racismo estrutural, que tá, mas é. Se você não tem, ali, pessoas diretamente envolvidas com a temática, não acontece, essa temática não aparece dentro da escola.

S.D.A.: Quando você começou a trabalhar com a temática étnico-racial na escola?

L.S.C.: Aqui nessa escola, desde que eu cheguei, em 2017, em SME (Secretaria Municipal de Educação), a partir do momento que teve as formações de 2015 (pausa) pra frente, foi quando foi tomando consciência, e me aprofundando no estudo sobre a temática.

S.D.A.: Sim, de que maneira você desenvolvia esse trabalho antes das formações e se você desenvolvia?

L.S.C.: Antes das formações não desenvolvia, e se desenvolvia era porque tinha parceria de alguém que propunha essa temática, mas não tinha conhecimento nem consciência pra conseguir propor algo sobre a temática. Sim, se a gente pensar que 2015, quando começa, é quando você começa a fazer formações, e hoje a gente está em 2025, tem 10 anos apenas de formação e a lei existe há 22 anos, então, assim, dentro desse percurso, nós demoramos pra ter acesso. Aqui na EMEI, essa temática, ela trabalha coletivamente. Sim, esse é o PPP (Projeto Político-Pedagógico). É o objetivo do nosso PPP. É trazer essa temática de forma coletiva para garantir que todas as crianças desta unidade têm um acesso e os seus direitos, em todos os âmbitos garantidos sobre a

3:1 Aqui nessa escola, d...

B 1 - Iniciativa pe...

temática.

S.D.A.: Certo, é essa temática é trabalhada nas formações. L.S.C.:

Sim, ela é o eixo principal de todas as formações e, em relação ao PEA (Projeto Especial de Ação), ela aparece, todos os anos, então vai aparecer a questão das relações étnicas-raciais de gênero e inclusão, então sempre vai ser foco dos nossos estudos, e a gente tenta linkar com as demandas da unidade que foram

avaliadas. Sobre necessidade de certo aprofundamento de estudos, se a gente não consegue linkar, a gente vai fazendo processos separados mesmo, mas a gente não deixa todos os anos de estudar alguma coisa ou a gente já vê ou qual é a temática específica que a gente tá precisando, então, por exemplo, ano passado, ano retrasado, religiosidade afrobrasileira, ano passado a gente sentiu a necessidade de aprofundar ainda algumas questões sobre a religiosidade, então a gente continuou no ano retrasado. a questão e do ano passado um pouco também a questão dos pardos, essa identificação das pessoas pardas, e como que a gente se coloca, então a gente foi estudar. Nessa questão do colorismo, além das pessoas pardas.

S.D.A.: Entendi.

L.S.C.: E já teve ano que a gente precisou estudar espaços, então a gente estudou sobre os espaços dentro da evolução infantil, mas no cronograma a gente vai encaixando as outras leituras que fazem parte do nosso PPP. Junto, a gente pensa em como otimizar seus espaços a partir também das relações étnico-raciais.

S.D.A.: Sim, a próxima questão você já acabou me respondendo? Como esse trabalho é planejado e desenvolvido da formação?

L.S.C.: Da formação?

S.D.A.: Da formação.

L.S.C.: É sempre? No final do ano que, jogar no ano anterior. A gente avalia como é que foi o processo de informação o PPP, como é que a gente desenvolveu o PPP, então a gente tem a avaliação da unidade. Então a gente avalia que foi bacana o que a gente avançou o que foi negativo, e que a gente precisa mudar, e já deixa,

3.2 Sim, ela é o eixo principal de todas as formações e, em relação ao PEA...

A 2 - Formação p...

A 3 - Formação tr...

3.3 Já teve ano que a gente pr...

A 2 - Formação p...

A 3 - Formação tr...

D 4 - PPP com ba...

3.4 É sempre? No final d...

B 2 - Engajament...

no coletivo, as sugestões para o próximo ano. Então, nas sugestões para o próximo ano, é onde eu trabalho em janeiro para preparar a nossa reorganização. Então, a partir das sugestões, é o que a gente vai pensar? Qual a temática de informação, e, dentro da temática de informação, como é que a gente vai dividir isso no ano pra que atenda às nossas demandas de formação? Sobre as emoções raciais e sobre as culturas infantis? Por que da gente vai caminhando junto e vai desmembrando isso no ano e tem a avaliação do próprio? Que é bem específica, mas o que norteia o nosso trabalho todo ano é essa avaliação que a gente senta e fala. Vamos ver como é que foi o desenvolvimento do nosso PPP. Então o que foi bacana aqui que aqui não foi?

S.D.A.: Tá, então, vocês têm esses dois momentos de avaliação, a avaliação do PPP e a avaliação do PPP que está descolada daquela avaliação grande da unidade. Ah, interessante, porque, pelo que eu entendi, me corrige. Se eu tiver equivocada, vocês têm uma bibliografia também dentro do PPP. Ou não, ela vai toda PPP, que é parte do estudo.

L.S.C.: Do PPP, a gente tem uma bibliografia geral, e do pé a gente coloca a bibliografia daquele ano? Assim nós vamos ler naquele ano. Então tá tudo lá? Com todos esses eixos. Sim. Porque a gente já pensa, então agora, fevereiro, a gente pensa o PEA (Projeto Especial de Ação) coletivamente, então não é a coordenadora L.S.C. que faz esse processo de formação, mas é nós no coletivo, com a minha organização?

É que nós vamos pensar o que vai ser o objeto de estudo, então a gente escolhe as referências bibliográficas. A gente determina que tempos, então a gente já tem um cronograma do ano. Que, independentemente de qualquer pessoa estar ou não estar aqui, já tem um cronograma pensado pro ano todo. Quer pausar? Vou pegar um, então, pra você ver onde é essa apostila, que essa apostila já é a do ano, é o nosso objeto de estudo do ano, e o cronograma aqui. Era uma coisa isso, eu não fazia assim, tá, isso é uma questão que eu aprendi

Módulo 1 - Introdução à disciplina	A 2 - Formação p...
	B 2 - Engajament...
	C 1 - Importância ...
	C 9 - Democratiza...

A 2 - Formação p...
A 3 - Formação tr...

quando eu cheguei aqui. Porque o que que aconteceu, o que que as professoras contaram pra mim? Que elas tiveram que chegar nesse ponto porque muita gente queria burla esses momentos de estudo, então, assim, a coordenadora pedagógica saiu e foi pra uma formação, o que que a gente faz se não tá, ninguém faz nada e desse jeito não garante, então, assim, não que isso seja fixo, mas é um primeiro planejamento, e , com as necessidades, fazemos a adequação, mas eu estando ou não estando presente, elas verificam, por exemplo, hoje é dia 27, a gente já terminou de ler esse texto, então, se a gente não leu o texto de hoje é esse se a gente ainda não terminou, então a gente tenta fazer uma. (Exemplificou uma ação das professoras na sua ausência). Previsibilidade. Quanto tempo a gente vai demorar lendo e discutindo o texto? Olha o texto mais ou menos, a gente sempre erra pra menos? Sempre acha que vai precisar de menos tempo, e teria por quê? Tem as discussões que sim? Que o que que acontece durante a leitura? E a gente também começou a fazer essa divisão, só pensando nos marcadores que a gente tem aqui na unidade? Então a gente tem os marcadores de tempo pra organização do trabalho coletivo, porque a gente entende que esse trabalho coletivo só é possível porque a gente se organiza com esses marcadores.

Se a gente não tivesse marcador, já teve professora que passou por aqui, e ela saiu porque odeia esses marcadores, assim, então, em tal tempo, a gente vai estar trabalhando tal temática como você vai tá trabalhando, vai ser uma decisão sua com as crianças, só que a temática é essa que você vai fazer, então nós vamos trabalhar a África. Você vai trabalhar com as crianças como a gente tem um estádio, o que você vai é repertoriar as crianças, elas vão escolher um lugar da África para pesquisar, como isso vai se dar é do seu processo com as crianças que vai surgindo as perguntas, o que elas querem saber, o que vocês percebem que as crianças estão curtindo, mas então o que que tá dando liga ali sobre aquele lugar? O que tem que pesquisar, então isso vai acontecer quando?

3.8- Você vai trabalhar com as crianças co...

E 2- Metodologia...

E 3- Ações Integra...

E 5- Ações pedag...

No mês de abril e de maio? Então você sabe que no mês de abril e de maio todas as professoras vão lançar a temática da África. Agora o que vai tá acontecendo em cada lugar? Só o grupo pra dizer.

S.D.A.: Então, esses marcadores são as temáticas que vocês desenvolvem nesse processo.

L.S.C.: No ano a gente dividiu no ano e o processo de formação, a gente tenta acompanhar um pouco pra tá ligado com o que tá acontecendo. Na sala de referência é uma forma de fazer a ação do PEA? Que é o projeto especial de ação, então aquele questionamento, inclusive se alguns professores é sempre. Mas em ação?

S.D.A.: É bem interessante essa maneira de organizar.

L.S.C.: Então a gente tenta linkar, e sempre, assim, às vezes nós vamos estar falando de gênero, e não tem nada acontecendo especificamente naquele momento, ou já aconteceu de precisar falar de gênero, mas a gente discute no momento que tem a necessidade. Só que vai ter o momento da leitura sobre o gênero também organizado.

S.D.A.: Interessante? Essa parte do cronograma aqui, é a geral? E vem, mas essa parte bem detalhada é interessante.

L.S.C.: É porque isso faz garantir o dia a dia, porque às vezes é isso, eu mesmo me perdia, e essa coisa de o que nós vamos fazer hoje já a temática e tal, mas qual o texto, eu tenho que procurar um texto não então e também quando o texto que às vezes a gente acha que um texto é bom, ou o que ele deu ali em um determinado momento com outro grupo e não vai ser bom a discussão é outra só que, como partiu da escolha coletiva, não é assim ai que texto horrível que a CP (coordenadora pedagógica) trouxe, não olha nós temos que repensar o texto. Esse texto não foi legal, então é um compromisso coletivo, e todo mundo entende que a gente errou na escolha do texto.

S.D.A.: Sim, é importante fazer parte dessa escolha, desde o tema até a bibliografia, tem que ter a ação do professor o tempo todo,

3-9 No ano a gente dividiu no ...	A 2 - Formação p...
	A 3 - Formação tr...
	C 2 - Coordenaçã...
3-10 Então a gente tenta linkar ...	A 2 - Formação p...
	A 3 - Formação tr...
	C 2 - Coordenaçã...
3-11 É porque isso faz garantir o dia a dia, porque às vezes é isso...	A 3 - Formação tr...
	B 2 - Engajament...
	C 2 - Coordenaçã...
	E 5- Ações pedag...
	E 6 - Valorização ...

até pra que ele reflita sobre as escolhas que está fazendo e é o PEA, ele não é do CP. Ele é da escola da unidade escolar, então toda equipe precisa estar comprometida, todos os docentes precisam estar comprometidos com ele. Eu costumo também fazer isso porque é uma forma da gente distribuir responsabilidades?

L.S.C.: Todo mundo é responsável pelas escolhas da bibliografia dos tempos, então quanto tempo a gente vai precisar pra isso? Acho que tantos dias, acho que tanto tempo.

S.D.A.: Dá um pouco mais de trabalho, mas a gente tinha a tendência de ser bem assertivo, é?

L.S.C.: É um trabalho inicial, então você vai ter um trabalhinho em fevereiro. Você vai lendo um trabalho em março, mas que depois, no resto do ano, te traz uma segurança.

S.D.A.: Exatamente. Nossa, eu achei bem interessante, você coloca até os textos aqui, já eu não costumo colocar, mas eu achei bem interessante.

Eu tiro uma cópia, tem uma caixa que eu guardo todos, e geralmente na sequência que a gente trabalha na hora de colocar a bibliografia, já está pensado. Esse vai primeiro, esse vai depois esse aqui é bem interessante. (Refere-se a escolha dos textos para compor a bibliografia do PEA)

L.S.C.: A gente faz isso, então aqui, ó, o que que eu fiz, quando a gente termina esse, precisamos de textos que vai discutir essa questão da educação infantil do sujeito que a criança com TEA (Transtorno do Espectro Autista), da ocupação dos espaços e tal pra de São Paulo, o que nós vamos fazer. eu já marco aqui. Quais são os textos que a gente escolheu pra esse momento? Quais os textos que a gente escolheu pra esse segundo momento, e, na hora de montar esse cronograma, é como eu vou distribuindo.

S.D.A.: Muito legal. Gostei bastante dessas duas ideias. L.S.C.: E, todo bonitinho, facilita o potencial de um trabalho, assim, de até eu acho que eu trabalho maior a escolher a bibliografia e depois é um trabalho pra sair de tirar cópia encadernada, mas é isso assim, então terças e quartas as professoras já vêm pra cá. Vêm com o

9-12 Todo mundo ...

B 2 - Engajament...

9-13 É um tra...

B 2 - Engajament...

3-14 A gente faz isso, então aqui, ó, o que que ...

B 2 - Engajament...

C 2 - Coordenaçã...

9-15 E, todo boniti...

E 3- Ações Integra...

E 4- Realidade esc...

E 5- Ações pedag...

objeto de estudo já na mão. S.D.A.: O professor de JBD recebe um desse? (JBD é Jornada Básica de trabalho).

L.S.C.: Olha, porque d é uma forma, e a gente orienta "olha, nós estamos estudando esses textos, tá, então, se você conseguir", a gente tem pra pessoas que acabam lendo alguns textos.

S.D.A.: Não sei, é uma ação muito interessante, L.S.C., pra incluir esse professor que não está nas formações? Que então ele vai no tempo dele. Ele pode também estudar, a gente entrega esse para os professores de JBD (Jornada Básica) e para os estagiários também.

Vamos continuar aqui com as questões. Qual é a sua opinião sobre o trabalho formativo que está sendo realizado nesse momento?

Eu gostaria que você falasse um pouco sobre esse trabalho. É essa formação que a SME oferece para os docentes, para a equipe gestora, para todos que trabalham dentro da escola.

L.S.C.: Desde 2015, vamos dizer assim, que é quando estou envolvida, mais com a quantidade está tendo um investimento muito grande em informações. Então, só no ano passado, eu lembro que em uma semana eu passei para as professoras dez cursos que tratavam ou das questões do currículo das relações étnico-raciais ou específico indígena ou de algum jogo específico, então, assim, investimento em informação nos últimos tempos, a gente não pode dizer que não tem. E é aberto sempre o público-alvo pra todo mundo, eu tenho e conheço várias pessoas que fazem esse processo de informação e as soluções são boas, muito boas? A questão é a volta dessa comoção, que ela acaba virando um acervo pessoal, então, olha, eu cresci em conhecimento. Eu conheci sobre isso, sobre aquilo, só que não ser transformação dentro da escola. As nossas professoras aqui, o que elas têm dito das formações que elas têm ido, é o quanto que a gente estuda aqui e o quanto que a gente já avançou perto das outras pessoas que estão indo pra as formações, com questões muito iniciais ainda, coisas que pra nós, maior parte do nosso grupo, por que tem as pessoas novas? Mas pra uma maior parte do nosso grupo já tá

9-17 Desde 2...

A 10 - Formação ...

3-18 A questão é a volta dessa com...

A 10 - Formação ...

D 7 - Ausência de ...

sendo, já foi esperado, então a gente já tá aprofundando os estudos, então a gente não tá mais discutindo se é índio ou se é indígena. Isso a gente já superou, então a gente já tá é no trabalho como é que a gente traz.

Esse contexto, como é que a gente traz esse indígena, traz essa valorização da cultura, essa ideia da apropriação cultural, como é que a gente faz isso, então é nesse âmbito, mas as formações têm sido, e a grande maioria do que as professoras fizeram no ano passado, ela vem uma discussão que atende a essa pessoa que não tenha conhecimento ainda.

Ela sempre guarda os conceitos iniciais e aprofunda, e sempre também que elas de todas as formações que elas participaram, é de levar as experiências, e contar como é que tá acontecendo de ter que fazer uma experiência na sua escola e contar como é que foi a sua experiência entendeu tê-lo é levando em consideração esse universo que eu estou, e as professoras que aqui quiserem que aqui estavam na formação, a sua não foi sem pensar e tem pensado até em como chegar lá. Só que eu acho que a diferença é que, por ser coletivo, todas fazem.

S.D.A.: Você implica as pessoas, no estudo, no pensar, no refletir, e pensar na parte prática e avaliar, então todos acabam sendo implicados? Agora, L.S.C., essa questão nem tá aqui, mas me ocorreu agora. Você pensa, sugere algo pra essas formações, já que elas estão acontecendo em larga escala, em níveis diferentes.

Desde daquele que precisa entender a questão étnico-racial lá na base, até pra quem tem mais conhecimento que é um par avançado sobre a temática. O que você sugere para essas formações para que elas aconteçam de fato, na escola; a professora faz a formação e pra ela chegar no aluno, no dia a dia, na rotina, no planejamento no da escola.

L.S.C.: Então, eu não sei se envolve a questão de quem está dando a formação, de quem é responsável pela formação, mas eu acho que envolve os outros atores dessa máquina toda da educação. Então a formação tá sendo, a pessoa responsável tá tentando

3-20 Então, eu não sei se envolve a questão de quem...

- ◆ A 10 - Formação ...
- ◆ B 5 - Conscientiza...
- ◆ C 1 - Importância ...
- ◆ D 3 - Omissão ins...
- ◆ D 7 - Ausência de ...

3-21 formação acontece de u...

- ◆ B 3 - Resistência ...
- ◆ C 1 - Importância ...
- ◆ D 3 - Omissão ins...
- ◆ D 5 - Tensionama...
- ◆ D 7 - Ausência de ...

3-22 E, quem é responsável de olhar para o que essa ...

- ◆ C 1 - Importância ...
- ◆ C 2 - Coordenaçã...
- ◆ C 3 - Fortalecimen...
- ◆ D 2 - Omissão Ins...
- ◆ D 3 - Omissão ins...
- ◆ D 7 - Ausência de ...

linkar com o dia a dia dentro da escola, terminou a formação essa pessoa tá aqui na escola, terminou a formação ela continua não fazendo, mas é uma outra que vai continuar e vai se aprofundar. Pra mim, falta a ação supervisora, e vai depender muito do grupo, da gestão da escola e de como vai consolidando esse PPP.

Não consigo pensar em outra coisa, porque assim a formação acontece de uma forma que atende muito bem, as formações são muito boas, é gente muito potente que tá lá falando, e a forma que é feito tudo. Só que volta pra cá, quando chega nesse lugar, na escola, a coisa não acontece, não acontece por quê?

S.D.A.: É, o que será que essa escola tá priorizando enquanto o currículo?

L.S.C.: E, quem é responsável de olhar para o que essa escola está priorizando? Quem é o responsável para pensar o que a escola vai priorizar? Porque, pra mim, o entrave tá na ação supervisora e no grupo gestor, porque você não vai fazer nada sozinho sem um grupo de docentes, sem a comunidade, você não vai fazer. Só que são escolhas, que esses gestores estão fazendo juntos com o grupo, mas são escolhas que deveriam estar pautadas nesse currículo que tá posto e não em escolhas pautadas, no que a pessoa individualmente acredita.

S.D.A.: Então, pensando na questão da formação, L.S.C., se o professor está sendo, em alguma medida, formado, e é um conjunto de ações pra que a temática esteja na escola o tempo todo no currículo da unidade escolar? Ele não é só aquele currículo prescrito por SME. Mas a escola faz o seu próprio currículo com as escolhas que ela decide, que são importantes. Ele não tá descolado, mas a gente faz uma seleção do que é importantíssimo. Será que, em certa medida, a gente tá formando só um lado porque, se depende da ação supervisora, se depende da equipe gestora, o quanto ela viabiliza, tá junto, endossa, estimula e propõe, então essas equipes, esses outros grupos, não estão sendo formados?

L.S.C.: Mas tem formação pra esses outros grupos também.

A 10 - Formação ...

A 2 - Formação p...

B 3 - Resistência ...

C 10 - Conscientiz...

S.D.A.: Mas de que maneira será que eles acessam como uma opção? L.S.C.: De supervisionar não foi, todos os supervisores foram em relação ao currículo da proposta da cidade de São Paulo. Todos eles fizeram informações intensas. Eu acho que, pra equipe gestora, ainda poderia ser melhor, apesar da equipe gestora também poder acessar essa mesma formação que os professores fazem, porque tá lá. Equipe de gestora, professora, ele também tem como acessar, mas você pode fazer uma formação mais direta, mas que dentro das formações é de CP.

E acontece, só que a você ouve coisa como eu ouvi o ano passado na hora da Jornada Pedagógica, que não poderia ser a temática étnico- racial de novo. Vai ser a temática étnico-racial de novo?!

S.D.A.: É, parece que a temática se esgota? Eu falei um pouquinho, esgotou o assunto, próximo tema.

L.S.C.: Vamos mudar de assunto porque eu não aguento mais falar disso, cara, mudança é só disso? Isso é uma coisa muito importante, porque é aquilo que eu estava falando antes, quando eu cheguei aqui, eu tive um grupo de professoras, e a gente tem um grupo de professoras, um grupo de famílias que pergunta pra gente, as professoras perguntavam porque a gente já chegou num ponto na nossa escola que ninguém mais discute ou tem coragem, acho que é coragem mesmo, pra dizer que a gente já esgotou, que já cansou, que ainda vamos falar de preto, índio, ainda vamos falar sobre isso, então hoje a gente tá num ponto que a temática não é mais ponto de discussão, é como trabalhar temática, mas não assim. Vamos ou não vamos trabalhar temática? Isso não tem mais.

S.D.A.: Tá superado.

L.S.C.: Nós vamos trabalhar a temática, agora como? Então a gente discute como a gente vai trabalhar durante o ano. o coletivo, pra acontecer no coletivo. A gente já entendeu que precisa ter grandes temas, senão a gente não consegue fazer as coisas, temas pra determinados tempos. Por que senão a gente não consegue fazer junto? faz cada um no seu tempo e inviabiliza

9.25 Nós vamos trabalha...

A 2 - Formação p...

A 3 - Formação tr...

outras coisas que a gente poderia estar fazendo juntos e não deixa coletivo? Mas eu cheguei aqui, e a maior parte do grupo chegou e falou assim: "ainda bem que você chegou vamos porque viram em mim?" A figura da pessoa branquíssima? Não sou branquíssima, sou encardida, segundo a Lia, eu sou encardida. É, mas, vendo uma mulher branca chegando, vindo de uma EMEF e falou: "pronto, é nessa que a gente vai conseguir convencer que, chega, não dá mais pra falar de preto e índio".

É isso que as pessoas falam pra mim: "vamos parar, chega disso?" E as famílias também dizem isso da escola: "ah, você trabalha lá naquela escola que só fala de preto e índio?" "Você trabalha naquela escola e não entende a complexidade de toda a temática, de tudo que tá envolvido". Mas então, hoje, do grupo de professoras, e eu acho que é o ano passado. A gente teve uma grata surpresa, que foi com o grupo das terceirizadas, que é ponto é ponto. Comum assim? Nossa pra baixo nossa escola trabalha as relações étnico-raciais, pronto. E a gente tem orgulho disso, hum, porque a gente teve uma profissional da terceirizada que conseguiu, numa reunião pedagógica, falar todo o nosso PPP.

S.D.A.: Nossa, que incrível. Que lindo?

L.S.C.: A minha vontade na hora era de abraçar, de chorar, falar "é isso, então, que a gente tá fazendo, tá funcionando", porque ela não tá nos processos de informação o tempo todo, e como que ela tá se formando com aquilo que ela está vendo que está sendo feito com as crianças diariamente, com o cartaz que a gente coloca no corredor, com a brincadeira que a gente faz no pátio, com as organizações coletivas que a gente faz, mas ela compreendeu tudo. Uma pessoa que não tem o colegial e consegue dizer e defender até para as famílias e explicar para os projetos até porque o nosso banheiro infantil, ele não é dividido por sexo biológico, então quando é que foi que a gente realmente tomou a dimensão? De que "olha, a gente tá formando todas as pessoas que passam aqui". O tempo todo, porque também, quando a gente coloca, todo esse trabalho publiciza e tem uma prática diária, a gente vai

3:27 É isso que as pessoas falam pra...

B 3 - Resistência ...

C 8 - Enfrentament...

9:29

9:30 Nesse trabalho com a temática racial? É, eu enxergo t...

B 2 - Engajament...

demonstrando a outras pessoas o que é importante. A escola é um ponto importante numa sociedade, a gente sabe disso, e a gente vai dando, os caminhos, que é importante a gente tá falando da história, não é pouco isso, não é pouco pra quem acha que é só isso pra estudar? S.D.A.: Bom, vamos pra próxima. Na sua opinião, qual é o nível de engajamento do grupo?

L.S.C.: Nesse trabalho com a temática racial? É, eu enxergo todo o grupo envolvido com a temática, acreditando na necessidade de se trabalhar a temática, o que vai diferenciar, quem são esses atores, quanto tempo eles estão aqui na unidade passando pelas formações ou se ele já vem num processo mesmo de formação externa sobre a temática, então você vai ter uma diferença, eu acho que é de aprofundamento e de consciência de fato daquilo que tá fazendo com a criança ali de que aquela fala não é uma simples fala, mas ela tem um objetivo e por que que você tá trazendo esse livro, que tá sendo trabalhado nesse livro? Por que que é importante você ler esse livro que fala dos cabelos crespos, por que que é importante você trazer esse conhecimento sobre a África. Porque é importante você trazer, esse conhecimento sobre os povos indígenas, que não é simplesmente chegar ali e passar um conteúdo.

S.D.A.: Hum.

L.S.C.: Então, como é que você trabalha isso pensando na criança pequena e a profundidade da discussão que você vai ter com a criança pequena, adequada a criança pequena. Adequada que eu digo, eu não tô dizendo que você vai infantilizar, não é isso, mas é responder as questões que traz para aquelas crianças, então, por exemplo, quando vai falar das personalidades afro-brasileiras, ou mesmo dos países, quando você pergunta para as crianças, nós escolhemos agora que nós vamos estudar Angola, e o que vocês querem saber sobre Angola, “ah pro, será que lá tem McDonald’s”? Será que eles brincam? Será que eles dormem em cama? Será que eles têm, então essas são as perguntas dentro do universo que eles explicam dentro do universo infantil. Agora, como é que a

3.31 União, como é que...

E 3- Ações Integra...

E 4- Realidade esc...

E 5- Ações pedag...

professora vai conseguir trazer essas respostas e aproveitar para trabalhar todas as outras questões envolvidas nisso dentro desse universo lúdico com a criança de uma forma mais fluida é o que diferencia, então é essa maturidade pra trabalhar com as relações étnico-raciais com as crianças pequenas. Eu acho que é isso que diferencia. E mesmo esse arcabouço teórico.

L.S.C.: É, porque que eu não falo tribo, então a gente recebe todo ano professor aqui que ainda fala tribo, e a gente vai fazendo um processo de formação, então, assim, o grupo já se sente responsável pela formação de todo mundo, então, quando chega alguém, o grupo acolhe, então quando vai chegando nos processos, a pessoa fica com muito medo, falando nossa, mas eu vou trabalhar isso. Eu não trabalhei, calma. A gente vai te ajudando e a gente vai entendendo que essa pessoa e aquele grupo vão trabalhar num outro nível, no nível mais inicial, então a gente vai tendo esse entendimento, mas a gente também vai entendendo que a cada ano isso tem que ser aprofundado, não dá pra continuar no mesmo nível se a pessoa tá passando por formações. S.D.A.: Sim, até porque, L.S.C., o conhecimento não é linear? E a gente, historicamente, como nós fomos muito negligenciados sobre a história sobre o que nós conhecemos era só sobre a escravidão, então a gente vai também cometendo equívocos por falta de conhecimento e isso vai se alinhando. Tem algo que a gente precisa aprender nesse momento porque tem um equívoco aqui histórico, tem uma lacuna nesse conhecimento, então e eu falo isso como professora, como CP, o quanto eu de cinco anos pra cá, a minha formação mudou sobre a temática, e eu, uma mulher preta, então eu tenho que olhar com muita empatia nessas questões, porque não é óbvio.

L.S.C.: Tem um exemplo que eu costumo trazer. quando eu cheguei, a gente tinha uns marcadores assim iniciais pro trabalho com cada temática, então, por exemplo, algo que a gente já desconstruiu, a boneca Abayomi, então, quando eu cheguei aqui, em 2017, o auge da boneca era contar aquela história romantizada

332 É, porque que eu não falo tribo, então a gente recebe todo ano p...

C 2 - Coordenação...

111 Em um momento de descontração quando eu falei a gente tinha

A 1 - Formação co...

A 2 - Formação p...

A 3 - Formação tr...

B 7 - Experiência ...

de rasgar saia, era aquilo. E o conhecimento que se tinha era aquele, mas as pessoas começaram a questionar e, a partir dali a gente começou a ver outros estudos, e a gente teve a fala da Lúcia Makena,

que ela traz uma outra versão dessa história, e a gente foi olhar pra essa prática que a gente fazia. E falava, "olha, tudo bem, a gente fazer a boneca Abayomi? Tudo bem, mas a gente vai dizer para as crianças que é uma história inventada e que tem que contar as outras histórias também, as outras versões da boneca Abayomi.

A gente não precisa deixar de fazer Abayomi, porque a história romantizada tira todo esse peso da escravidão e tarará. A gente não precisa fazer isso, a gente pode continuar a contar essa história, mas a gente conta a outra também, a gente fala que ela é uma história que foi uma bonequeira, quem inventou, então. Porque naquele momento, pra gente, era ela que trazia esse contexto da África pra cá, era essa a figura dessa boneca.

L.S.C.: É igual a menina bonita do laço de fita..... já cumpriu seu papel.

S.D.A.: Já cumpriu seu papel, então, não desconsiderando a importância dele, mas a gente foi avançando, e essa história já não dá mais conta, então é isso que eu acho importante que você fala na formação. Ela não pode ser inicial a vida toda? Ela precisa ser aprofundada. (refere-se à formação) Quando a gente vai sair desse limbo do inicial?

S.D.A.: Bom, das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, você consegue lembrar de quantas formações você já participou?

L.S.C.: Nos últimos anos eu tenho participado menos, mas em alguns anos eu cheguei a participar de eu acho que eu, se fosse quantificar, de umas 30, pelo menos umas 30, porque eu fui para todos os congressos todos os anos. Fui em outros congressos com a mesma temática. teve informação que CP tem alguns anos que foi anual da temática, participei da discussão dos direitos de aprendizagem e da disciplina de ciências, porque na época eu

3267 Mas eu cheguei a...

C 10 -Conscientiz...

324 Nos últimos anos eu tenho participado menos, mas e...

A 1 - Formação co...

A 10 - Formação ...

A 2 - Formação p...

A 8 - Participação ...

estava na EMEF e já trazia esse contexto da “descolonização do currículo”,

e todas as outras formações atravessadas, então, assim, no mínimo, umas 30 pensando nesse universo, todo de formação, fora o PEA. S.D.A.: Sim, e eu me recordo que, como eu acessei o cargo no final de 2014, em 2015 foi a primeira vez que ouvi o termo Descolonização do Currículo.

L.S.C.: Também, eu também.

S.D.A.: Então eu acho que começa ali o marco.

L.S.C.: Pra mim, é um marco. (refere-se a 2015)

S.D.A.: Eu também fui ali. Eu falo de 2015 porque, enquanto o CP começa ali, e eu não me lembro de nada anterior de formação.

L.S.C.: e assim, até a ponto de, quando chegou os livros do leituração, de olhar pra aquele acervo e não conhecer metade daquele acervo quando eu cheguei em 2015.

S.D.A.: Eu não conhecia praticamente nada, nada assim se eu pincei dois livros ali que eu conhecia foi muito, então eu achei aquilo surpreendente. A minha formação como professora na temática étnico- racial é da prefeitura de São Paulo, também tem 15 anos que eu tô aqui e ela acontece de forma robusta na prefeitura.

L.S.C.: Mesma coisa, eu endosso isso assim que todo o conhecimento que eu tenho para as relações étnico-raciais foi constituído aqui dentro de SME, é aqui.

S.D.A.: Por isso a importância do currículo, e foi o currículo, primeiro currículo que a gente teve, o vermelhinho. O vermelhinho foi esse primeiro currículo que eu li e fiquei muito surpresa.

L.S.C.: Foi escrito diretamente em cima da lei.

S.D.A.: Exatamente, foi o primeiro, então eu falei “nossa, que incrível”.

S.D.A.: Sim, sim, eu tive acesso a esse currículo como professora na unidade que eu cheguei que me deram um currículo, na verdade nem me deram. Eu vi e pedi, porque eu achei aquilo tão surpreendente, porque até então não tinha nada sistematizado, eu não tinha visto nada sistematizado nas

935

A 2 - Formação p...

936 e assim, ...

D 8- Recursos Ma...

D 9 - Financiame...

937 Mesma ...

A 10 - Formação ...

938

C 6 - Valorização ...

C 8- Enfrentament...

D 5 - Tensionama...

prefeituras, os municípios estavam ainda, resolvendo suas vidas, como é que tratariam da temática, e a minha história começa. Começo a me interessar, mas muitos equívocos ainda, muitas lacunas nesse processo, mas a minha formação robusta começa.

L.S.C.: A minha formação começa ali, (2015) e é ali que eu começo a me identificar como pessoa branca, dentro desse processo da branquitude, mas, de fato, eu tomo consciência e tudo passa a me atravessar e me afetar quando eu chego aqui em 2017, porque d eu vejo tudo materializando e eu vou entendendo, vendo as ações, entendendo as coisas a ponto de hoje. Eu sou incapaz de entrar no lugar e tentar mapear quantas pessoas pretas tem naquele lugar, em que lugar que ela está, em que posição ela está, por que ela está tentando, tentar pensar é assim já virou um processo meio que automático, horrível, é horrível porque ele é doloroso.

S.D.A.: Sim, e assim ele fica automático, e eu falo pra você que isso acontece com muitas coisas. Minha primeira formação é em psicologia, então ler o comportamento das pessoas era algo automático. Eu nem queria fazer aquilo, tinha hora que me cansava, mas a gente já não entra mais nos lugares da mesma forma, e eu, e esse processo passa por você, mas ele também passa por mim. Mesmo sendo uma mulher preta. Esse processo me atravessou como te atravessou, por isso que eu falo que a formação ela precisa ser para todos.

L.S.C.: Para todos e o tempo todo.

S.D.A.: O tempo todo, porque hoje também entro nos lugares e eu chegou a comentar com os professores no PEA (falou). Vocês já repararam? Os lugares que vocês frequentam nos finais de semana? Quem está, quem serve, quem trabalha, eu vou frequentemente para lugares que sou a única mulher preta, e eu não sou retinta e eu vejo os olhares.

L.S.C.: Pra mim marcou uma experiência porque é muito complexo, porque eu estou dentro de uma família branca que vem dentro desse racismo estrutural e mantém faz a manutenção desde acesso estrutural. Então eu sou a pessoa branca ali, que toma

3:39 A minha formação começa ali, (2015) e é ali que eu co...

A 1 - Formação co...

9:40

A 2 - Formação p...

3:51 Percebi uma espécie de poeira e não consigo, porque se eu...

B 5 - Conscientiza...

B 6 - Conscientiza...

C 8- Enfrentament...

consciência desse lugar de privilégio e que tenta ainda fazer a formação em casa também, por quê? Porque ninguém sente, ninguém vive na pele o racismo, ninguém vive na pele nada disso e eu vou tentando e levando de pedacinho em pedacinho ali um pouquinho; olha isso também olha cê tá vendo daquilo, então uma conversa com o meu marido é o nosso filho. A gente tem que agradecer todos os dias que a gente não precisa dizer para ele sair arrumadinho, ele pode sair de qualquer jeito. Ele pode ver a conversa que eu tenho com meu marido. Eu falei é diferente dos nossos amigos, oh sabe aqueles nossos amigos já pensou tudo que ele tem que falar todos os dias querido dele, vou sair de casa e tal então eu vou comendo pelas beiradas ali. Porque é muito difícil para quem não está na educação compreender esse processo.

S.D.A.: É, e eu vou te dizer mais, esse processo acontece comigo uma família de pessoas pretas. Ele também, essa conscientização tem que ser pelas beiradas tem que ser aos poucos. Eu preciso dizer que a gente tem passabilidade, porque tem a pele mais clara, porque o olho verde disfarça, porque tem irmãos com olho, os três mais velhos do olho, claro, então. Você lembra que na infância ele dizia que não podia sair arrumado porque ele era preto, você consegue entender, você consegue entender por que que nas comunidades 90% das pessoas são pretas, você acha que isso é porque Deus quis assim, então assim é um processo que todos nós vamos fazendo. De fato branco ou não branco, ou preto é pardo todos nós, então é uma formação coletiva o tempo todo. É assim que eu me sinto professora em tempo integral, mas esse é só um adendo?

Sessão 2

S.D.A.: L.S.C., dando continuidade a nossa entrevista, você considera que a formação sobre o tema é suficiente para o desenvolvimento do processo de mudança nas práticas pedagógicas docentes comprometida com a educação das relações étnico-raciais?

L.S.C.: Eu considero que a formação sozinha, ela não dá conta, porque existem muitas informações potentes oferecidas por SME (Secretaria Municipal de Educação), porém isso não reverbera dentro das escolas, então, de fato, mudar a prática de professora nacional não tem conseguido garantir isso consegue é, acho que consegue avançar em pequenas ações. E ainda vai depender de quando esse professor voltar ao grupo que ele está inserindo.

S.D.A.: É, então, eu tô entendendo que essa ação precisa vir de diferentes frentes.

L.S.C.: Precisa da ação (pausa), precisa da formação do docente, precisa da formação dos gestores, precisa da formação supervisora, e isso é tudo já aconteceu na rede. E tem sido investindo na rede, mas como é que esses âmbitos atuam em relação à formação que ocorreu, como é que ele atua no olhar do que está acontecendo dentro da unidade?

Então, como é que ele (pausa), ele é um supervisor quando ele chega na unidade, ele vai verificar como é que esse pedagógico está acontecendo. Se esse pedagógico está acontecendo de fato de acordo com o que está nos currículos, o currículo na educação infantil no currículo para as relações, da educação antirracista, no currículo pra educação migrante, sobre os povos imigrantes, sobre os povos indígenas. É, então, de fato, porque a documentação pode dizer que sim, mas de fato será que acontece, como é que isso é rico supervisor e o gestor, ele pode escrever lá no PPP (Projeto Político-Pedagógico), que em algum momento ele atua, ou tem atuações ou tem ações da escola que acontece, mas como são essas ações.

De fato, por que a questão é essa? De fato, como é que acontece? Por que garantir que isso aconteça dentro do currículo? E dentro do PPP da escola é que tal o desafio.

S.D.A.: E nós temos visto que isso não está sendo garantido, por outro lado, ahn, se supervisor, vamos supor que o supervisor vem às escolas que faça essa cobrança. Como ele faz é em relação a outras questões dentro da escola. Isso também não garante a

3-42 Eu considero que a formação sozinha...

E 4- Realidade esc...

E 5- Ações pedag...

9-43 Precisa da ação (pausa), p...

A 1 - Formação co...

A 2 - Formação p...

3-44 Então, como é que ele (p...

C 10 - Conscientiz...

D 5 - Tensionama...

E 5- Ações pedag...

qualidade do que tá sendo posto para os alunos. Como lidar com essa situação entre o fazer e o fazer com qualidade, fazer, que traz uma mudança que traz uma consciência que educa de fato?

L.S.C.: Quem vai garantir isso é a formação, eu penso que a formação é que garante o que está sendo feito, como está sendo feito porque ela que vai dar um arcabouço teórico e até ali é (pausa) possíveis mediações vivências. É isso que vai é dar o subsídio que o professor precisa pra fazer então você, é a formação. Agora é a questão pra mim não é essa a questão, é o professor, ele tem a formação e envolve uma questão que é do particular, porque eu acho que entra em choque, todas as questões de que envolvem a formação dele é a formação de vida religiosa, porque ele acredita ou não. E vai entrar em choque com o que tá no currículo, e muitas vezes ele não vai fazer. Ele não vai fazer porque ele entra em choque, e é nisso que precisa ter (pausa) os gestores, o supervisor nessa como é que eu trago isso olha pra esse entendimento de que o professor ele não vai fazer aquilo que ele acredita. Enquanto vida pessoal, mas o que é preciso para garantir os direitos das crianças? S.D.A.: É, isso é muito miudinho, é muito pequeno, no particular, porque ele vai envolver uma decisão também, é porque a gente tem a lei, ah, mas a gente tem uma legislação e que em que nos orienta que nos determina, ela não orienta. Ela determina que o ensino das relações artísticas raciais precisa

acontecer nas escolas, em todas as escolas, mas ela também não garante. E quando a lei não garante e a formação não garante, você entende, então, que a equipe de gestora que vai mediar essa esse fazer dentro da escola. E eu aproveito, diante dessa sua descrição, e te pergunto, você já teve alguma situação dentro da escola em que, mesmo com a formação, mesmo com essa mediação e acompanhamento da gestão, o professor tenha resistido a trabalhar essa temática?

L.S.C.: Nós já tivemos várias situações, e isso vai mudando de acordo com o perfil do grupo, mas isso acontece até hoje, mas é

3x5 Quem vai garantir isso é a formação, eu penso que a formação é que gar...

A 2 - Formação p...

B 1 - Iniciativa pe...

B 5 - Conscientiza...

B 6 - Conscientiza...

como a unidade apresenta seu currículo, as relações étnico-raciais, então hoje, ninguém se posiciona, na frente de todos contra.

S.D.A.: No coletivo?

L.S.C.: Não aí, não vai se posicionar contra.

S.D.A.: Mas no individual na sala de aula? (fala sobreposta)

L.S.C.: Individualmente, pode acontecer porque a gente não tem como garantir todos os momentos que estão acontecendo ali com a criança, então, individualmente, é onde a gente pode ter problemas de como ela está apresentando, é essa temática para as crianças, a gente pode ter, então, um comprometimento nessa qualidade do que tá sendo feito até porque ela não é uma coisa que ela não quer fazer.

S.D.A.: Não tem uma disposição, uma consciência individual.

L.S.C.: Se ela não quer fazer na hora de fazer, ela pode apresentar isso simplesmente como um conteúdo, cumprir um protocolo e não, de fato, pensar em situações, em vivências significativas para as crianças que possam trazer uma alteração, na vida da criança, ela se sentir reconhecida, ela se sentir pertencente. Ela teve essas figuras de representatividade, de fato de uma forma robusta. Ela vai ter isso de uma forma superficial que pode não afetá-la.

S.D.A.: L.S.C., o que você considera: como e o que na realidade traz essa consciência para o professor, porque a gente, mesmo com a formação, mesmo com a gestão participando, mesmo com uma ação supervisora, precisa de uma disposição individual, uma consciência da importância da representação da importância da lei, esse entendimento. Você acha que o que é necessário para o professor ter um start, ele de repente compreender nesse processo a importância desse tema, de fato e olha agora eu entendi. (Pausa longa) E, assim, só pra deixar um pouco mais clara, mais claro onde eu quero chegar, nós temos, por exemplo, nas escolas professores que são negros, professores que são pardos, professores que são brancos. Nós temos essa divergência (correção do termo), essa

3:48 Individualmente, pode acontecer...

B 3 - Resistência ...

3:49 Se ela não quer fazer na ...

B 1 - Iniciativa pe...

C 1 - Importância ...

diversidade dentro da escola, e nem sempre daqueles que a gente espera uma predisposição para o tema, essa disposição aparece, e, num dado momento, esse professor consegue entender a importância daquele tema, até então ele estava cumprindo como um protocolo, ah, tem que fazer... Eu vou fazer, mas sem envolvimento maior sem o desenvolvimento mais adequado pra aprendizagem dos alunos, dos estudantes. No entanto, você acha que tem alguma situação que acontece que dá um start assim, e esse professor, essa professora comece a entender a importância dessa temática, acontece alguma coisa nesse percurso.

L.S.C.: É difícil dizer, porque pra cada um é uma pode ser uma situação pode ser um start diferente, o que eu já vi acontecer foi a nossa formação, ou alguma formação, alguma leitura, alguma situação que aconteceu na vida é de fato despertar. Então, assim, você tem as pessoas que ela já tem naturalmente tem essa predisposição, nossa, para conhecer o novo, se interessa e facilmente ela é convencida daquilo, porque ela concorda e compactua com tudo daquilo que tá ali, pra outras pessoas, quando a gente já teve situação de professoras negras que entra a questão do não reconhecimento, então ela não se reconhece enquanto pessoa negra. Ela nega qualquer forma de racismo que aconteça, isso já aconteceu, então é muito difícil, cada um vive um tempo diferente, então a gente teve professoras que eram daqui e que eu acredito que até hoje ela não se reconhece ainda com o negro, então é muito difícil, mas a gente vê o start acontecer é quando, por exemplo, a gente faz as leituras e ela consegue fazer uma aproximação real, com a vida, a vida real com o que acontece, e quando ela consegue enxergar isso, a gente começa a perceber que, de alguma forma, ela foi tocada, quando a gente fala de pessoas pretas... pardas? Seja, preta, pessoa preta é.

Eu acho que é o momento que ela se reconhece preto, no momento que ela se reconhece preta, porque, se ela não se reconhece, é muito mais difícil, mas o momento que ela se reconhece e ela consegue lidar com a dor, porque às vezes é muito dolorido pra ela.

350 Então, assim, você tem as...

A 1 - Formação co...
B 1 - Iniciativa pe...
B 5 - Conscientiza...
B 6 - Conscientiza...
B 7 - Experiência ...
B 8 - Processo de ...

ela consegue fazer esse trabalho mais profundo, entende a necessidade, ela vai fazer superficial como qualquer outro professor que tenha qualquer outra cor de pele quando isso a toca, e traz dores profundas e ela ainda não consegue se reconhecer enquanto pessoa preta.

Agora, para as pessoas brancas, é quando ela entende o lugar dela de fala quando ela entende o lugar dela de fala, estou no lugar uma educadora que precisa e tem responsabilidade, no combate ao racismo? É uma educação antirracista, então quando ela entende esse lugar dela de educadora. Ela também vai olhar e vai começar a fazer, de outra forma, ela foi é convencida, então a gente teve algumas coisas assim foi muito importante. É a gente falar sobre a branquitude, então falar sobre o branquitude de esse se reconhecer responsável, por todo esse processo que acontece. Foi bastante importante. É quando acontecem em situações que a gente consegue tomar palpável, é a situação do racismo, a situação de um enfrentamento, e isso também parece que d já vai quebrando as barreiras, a pessoa vai entendendo, não a gente precisa mesmo quando ela tem é uma tomada de consciência para o público que a gente atende, porque isso é muito importante, assim se tá entendendo que esse público que a gente atende, ele é um público preto?

Ele é um público periférico. Ele é um público, que a gente precisa lutar e garantir os direitos deles, porque senão nunca vai ser garantido, então eu quando toma a consciência disso, só que isso a gente vai vendo é no miudinho é no dia a dia é a partir das leituras, é aproveitar todas as oportunidades de tudo o que vai acontecendo para você ir trazendo essas pessoas? Pra que de alguma forma sejam tocadas, mas, independentemente disso, mesmo que superficialmente, a gente acredita que não dá pra abrir mão, ela vai ter que (pausa), que ir trabalhando isso, e chegando num momento que ela fala puxa agora, agora tá agora eu tô realmente envolvida, eu tô tocada, eu tô tomada por esse projeto, mas, independentemente disso, dela tá tomada ou não, ela tem que pelo

3:54 porque isso é muito importante, assim se ...

9:53, porque...

- B 6 - Conscientiza...
- B 8 - Processo de ...
- B 9 - Pertencimen...

9:57 Então é muito ...

- B 1 - Iniciativa pe...
- B 9 - Pertencimen...
- C 5- Espaço como...
- D 5 - Tensionama...
- B 5 - Conscientiza...
- B 6 - Conscientiza...
- C 10 -Conscientiz...
- C 4 - Visibilidade ...
- D 5 - Tensionama...
- E 4- Realidade esc...
- E 5- Ações pedag...

menos fazer o papel dela de educadora. E cumprir o currículo e fazer as propostas? Que é um combinado coletivo dessa escola.

L.S.C.: Quando ela atravessa, é a gente sabe que o trabalho com as crianças ele muda de nível, vamos dizer assim; ele vai pra um outro patamar, porque é aquela coisa de quando o professor vai pra lá e fala com brilho no olhar, e o brilho no olhar não necessariamente eu tô dizendo de uma forma positiva fala o nome dele olhar porque tinha aquilo universo ele de uma forma negativa e ele entende que ele precisa fazer esse trabalho pra mudar, o que tá acontecendo hoje? O que tá acontecendo no mundo hoje, e que ele tem que fazer a diferença na vida dessas crianças que essas crianças têm que crescer pessoas diferentes, de tudo que já foi feito até hoje.

Então é muito difícil, assim é muito difícil. É, mas é muito difícil lidar com a experiência de cada um, por mais que a gente tem professores aqui, que é muito difícil romper essa barreira do racismo, principalmente.

S.D.A.: É, e dependendo dos lugares em que você ocupa essa consciência, ela demora um pouco mais para chegar, porque algumas coisas não te atravessam.

L.S.C.: E essa tomada de consciência de que é o racismo que está por trás de tudo? É o racismo que está parando tudo ali. Não adianta quando você vai ver qualquer ação e você vai analisar essa ação que a pessoa tomou e que fez você vê que lá o que tá amparando aquela atitude que ela teve, é o racismo... Vamos falar, ah na hora que ela vai fazer um determinado comentário sobre alguma criança, você vai ver que o comentário dela ela tenta limpar, tenta limpar, tenta limpar, mas em alguma palavra, em alguma situação, em algumas expressão, o racismo tá aparecendo ali, e é muito difícil, porque a gente tem que ir aprendendo a fazer essas leituras. O que tá por trás?

O que está por trás, o que ela tá, o que realmente quer dizer isso que ela tá me dizendo, por que que ela disse dessa forma? Então, às vezes, a gente age, mas, assim, a gente sempre tem que

analisar e refletir depois, essa coisa de é... (pausa) a gente brinca aqui, a gente vai ruminando, tudo que vai acontecendo durante o dia, a gente vai pra casa e fica refletindo, e acorda, e é na hora do banho, é na hora de uma conversa, às vezes, você não se atentou, mas você conversa com uma pessoa externa e você fala, ah, agora eu entendi aquilo que aconteceu ontem e você tem que retomar.

Você tem que pensar quais vão ser as estratégias, é e, muitas vezes, a estratégia é usado coletiva e nos fortalecendo dos pares avançados. Muitas vezes são as provocações. Muitas vezes é aquele texto, aquele vídeo, aquele assunto que você vai abordar propositalmente, porque você precisa tocar nesse assunto, e eu gosto de fazer isso sempre no coletivo, porque do coletivo, ele vai fortalecer. Aquilo que você precisa dizer.

S.D.A.: E quando você tem esses pares avançados, e você cria uma força, uma comunidade dentro da escola que defende a escola antirracista, a escola X. Bom ahh, bom. Quais ações, além da formação, você considera importantes para que essa temática seja trabalhada de forma mais consistente e aprofundada nas escolas? Porque a gente tem muitas possibilidades, a formação é uma. O que mais poderia ser feito pra que essa formação fosse mais concisa?

L.S.C.: Não sei, porque eu enxergo tudo como formação, então, quando você vai visitar um lugar uma formação quando você é, eu não sei como é trazer isso pra além do que eu já falei, é, mas as ações.

S.D.A.: Quando você fala, L.S.C., por exemplo, quando a gente vai numa exposição, ela não deixa de ser uma formação, mas é um outro tipo de formação, então, ela tem um objetivo, mas ela, para além dessa formação que a gente faz dentro da escola, ela é o extra escola, então é nesse sentido, você olha, se eu estivesse ocupando uma cadeira x, o que eu proporia de ação para além dessa formação que a gente já tem, pra avançar ainda mais, chegar num outro nível de conhecimento sobre a temática étnico-racial?

L.S.C.: Eu acho que muita coisa SME faz, que é essa questão do

359 Você tem que pensar quais vão ...

A 1 - Formação co...

A 3 - Formação tr...

3150 Não sei, porq...

A 1 - Formação co...

361 Eu acho que muita coisa SME faz, que é essa questão do avanço/inter...

D 8- Recursos Ma...

D 9 - Financiemen...

E 3- Ações Integra...

acervo literário que ela manda pra escola, então esse é acervo literário que ela tem é tem uso, a partir de 2015 é a memória que eu tenho, mas eu acho que 2014 já começa quando ela coloca esse acervo que trata dessas temáticas.

Ela manda pra escola, mas é a questão, o que eu percebi também não adianta. Ela mandou pra escola, mas como é que a escola lidou com esse serviço que chegou, então é isso, esse acervo. Ele chega aqui na nossa escola e a gente considera tudo como literatura, mas a gente já prioriza e já separa, isso que possibilita todos esses livros que possibilitam esse trabalho. Então ele ganha uma prateleira especial pra gente pra facilitar pro adulto. Não que ele vai ser tratado de uma forma diferente com as crianças é uma literatura e na hora de escolher, a gente vai escolher preferencialmente essa literatura, pra trabalhar com as crianças.

Quando eles mandam os ERES brincantes pra escola, então manda os bonecos pra escola, então é isso (pausa) é você tá vendo os materiais. Quando possibilita e possibilitou nas itinerâncias antirracistas, então você levar as crianças pro museu Afro, pro museu das culturas indígenas, pra cá é pro museu migrante. Então, quando você tá pensando na formação, você tá pensando no material que vai pra escola seja livre, ou seja outro tipo de material, quando você tá pensando nos brinquedos quando você tá pensando, então você tá pensando é em todos os é os segmentos, que você tem dentro da escola, ou dentro do espaço ou na cidade que possa fortalecer esse trabalho.

S.D.A.: Tem alguma atividade que você gostaria de fazer tanto com os professores ou as crianças que vocês ainda não conseguiram realizar? L.S.C.: Tem, levar as crianças, por exemplo, na aldeia Crucutu, lá em Parelheiros, de fato a criança sair lá na aldeia ser recebida, a gente conseguiu algumas ações aqui no Jaraguá, mas o Jaraguá está num outro contexto, é muito específico, que a gente tem que até tomar cuidado pra não reforçar alguns estereótipos ali, porque, infelizmente, eles estão dentro desse contexto urbano, numa situação muito precária, mas essa seria, eu acho que seria

352 não, quando você tá pensando...

D 8- Recursos Ma...

E 3- Ações Integra...

363 em levar as crianças, por exemplo, na aldeia Crucutu, lá em Parelheiros...

D 8- Recursos Ma...

D 9 - Financiame...

E 3- Ações Integra...

E 5- Ações pedag...

uma ação, pensando numa outra ação, por exemplo, é relacionada a Carolina Maria de Jesus, que é a patrona da nossa escola? Então consegui que a filha dela esse aqui consegui levar as crianças até os lugares que a gente tem de referência dela? Isso também é um outro desejo, é levar as crianças num quilombo, pra uma vivência, então a gente tem essas? Essas é visitas porque trazer as pessoas. Isso a gente já se esforça, pra fazer esse contato e trazer as pessoas até a unidade, mas eu acho que é sair com as crianças e sair com as famílias.

S.D.A.: E vocês ainda não fizeram isso por qual motivo? L.S.C.: Distância, dinheiro. É a logística, de algumas coisas que não são não simples. Isso não é simples, porque a gente tá no extremo oposto, da cidade.

S.D.A.: Ah sim, prestação de contas algumas atividades, elas não são flexíveis? A gente tem uma rigorosidade, nos gastos com o dinheiro que é necessário, mas que também impede alguns caminhos, dificultam alguns caminhos.

L.S.C.: Sim, eu acho que dificulta, mas não impede, porque isso eu tenho eu percebi assim que é você justificando, dá trabalho, mas você justificando, você procurando, saber como as possibilidades é possível, mas dá muito trabalho. Você vai ter que justificar, pedagogicamente argumentar, porque isso tem muito significado pra sua escola, porque isso tem muito significado pra o seu grupo, e o que a gente tem percebido que a partir do momento que você consegue, essa justificativa não tem negação, o que tem, por exemplo, ausência de verba, então gostaríamos de sair, a gente gostaria, então a gente tem pouco dinheiro pra pagar a quantidade de ônibus que a gente precisa. A gente tem pouco de ônibus disponíveis na DRE esse ano, por exemplo, a gente nem teve, então é eu acho que essa questão é do dinheiro. Essa diminuição do dinheiro do repasse do PTRF (Programa de Transferência de Recursos Financeiros) e isso vai impedindo, porque essas vezes não são baratas, então, quando você quer é essa, hoje já tem antes, nem tinha, mas quando você quer uma boneca preta de

355 356 357 358 359 360 361 362 363 364 365 366 367 368 369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393 394 395 396 397 398 399 400 401 402 403 404 405 406 407 408 409 410 411 412 413 414 415 416 417 418 419 420 421 422 423 424 425 426 427 428 429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443 444 445 446 447 448 449 450 451 452 453 454 455 456 457 458 459 460 461 462 463 464 465 466 467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488 489 490 491 492 493 494 495 496 497 498 499 500 501 502 503 504 505 506 507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 517 518 519 520 521 522 523 524 525 526 527 528 529 530 531 532 533 534 535 536 537 538 539 540 541 542 543 544 545 546 547 548 549 550 551 552 553 554 555 556 557 558 559 560 561 562 563 564 565 566 567 568 569 570 571 572 573 574 575 576 577 578 579 580 581 582 583 584 585 586 587 588 589 590 591 592 593 594 595 596 597 598 599 600 601 602 603 604 605 606 607 608 609 610 611 612 613 614 615 616 617 618 619 620 621 622 623 624 625 626 627 628 629 630 631 632 633 634 635 636 637 638 639 640 641 642 643 644 645 646 647 648 649 650 651 652 653 654 655 656 657 658 659 660 661 662 663 664 665 666 667 668 669 670 671 672 673 674 675 676 677 678 679 680 681 682 683 684 685 686 687 688 689 690 691 692 693 694 695 696 697 698 699 700 701 702 703 704 705 706 707 708 709 710 711 712 713 714 715 716 717 718 719 720 721 722 723 724 725 726 727 728 729 730 731 732 733 734 735 736 737 738 739 740 741 742 743 744 745 746 747 748 749 750 751 752 753 754 755 756 757 758 759 760 761 762 763 764 765 766 767 768 769 770 771 772 773 774 775 776 777 778 779 780 781 782 783 784 785 786 787 788 789 790 791 792 793 794 795 796 797 798 799 800 801 802 803 804 805 806 807 808 809 810 811 812 813 814 815 816 817 818 819 820 821 822 823 824 825 826 827 828 829 830 831 832 833 834 835 836 837 838 839 840 841 842 843 844 845 846 847 848 849 850 851 852 853 854 855 856 857 858 859 860 861 862 863 864 865 866 867 868 869 870 871 872 873 874 875 876 877 878 879 880 881 882 883 884 885 886 887 888 889 890 891 892 893 894 895 896 897 898 899 900 901 902 903 904 905 906 907 908 909 910 911 912 913 914 915 916 917 918 919 920 921 922 923 924 925 926 927 928 929 930 931 932 933 934 935 936 937 938 939 940 941 942 943 944 945 946 947 948 949 950 951 952 953 954 955 956 957 958 959 960 961 962 963 964 965 966 967 968 969 970 971 972 973 974 975 976 977 978 979 980 981 982 983 984 985 986 987 988 989 990 991 992 993 994 995 996 997 998 999 1000

D 2 - Omissão Ins...

D 6 - Barreiras ins...

D 8 - Recursos Ma...

D 9 - Financiemen...

D 5 - Tensionama...

D 6 - Barreiras ins...

D 8 - Recursos Ma...

D 9 - Financiemen...

qualidade, eu tô falando de qualidade, que não vai trazer estereótipos, que não vai ali reforçar algumas marcas é caro é bem cara. S.D.A.: falta verba pra essas.

L.S.C.: E falta também o trâmite. Assim você não consegue facilmente três lugares que vão produzir, você tem que entrar na exclusividade, então a gente foi descobrindo que tem essa questão da escola, você consegue exclusividade, você consegue comprar. Só se uma boneca branca, que ela que já tá marcada, que já tá disponível, custa 10 reais, a outra custa 100, hum, então é um investimento ainda é muito maior.

S.D.A.: L.S.C., você sugere pra essa temática algum aprimoramento no processo de formação, outros tipos de atividades ou do que já é oferecido. Você tem alguma sugestão? Acho que nesse processo poderia melhorar aqui...

L.S.C.: Eu acho que poderia (pausa) haver investimentos (pausa), para as escolas é de acordo com a necessidade do PPP dela. Então eu tenho X escolas que estão no início do processo. Então o que essas escolas que estão no início do processo precisam? Eu tenho escolas que elas já avançaram nesse processo, então, elas tão precisando de outras coisas precisam aprofundar e, como é que eu ajudo nesse processo de aprofundamento? Elas estão num outro no outro nível?

S.D.A.: Seria quase que uma curadoria, mapear em que nível as escolas de uma dada região, até que ponto elas trataram do tema e, a partir d, subsidiar para ir avançar.

L.S.C.: Porque seria ouvir de fato a escola a partir do seu da PPP, da sua realidade e eu acho que conseguiria até agrupar, então assim oh, tais, tais as escolas a gente já consegue já precisar desse tipo de discussão e desse tipo de coisa pra ela avançar.

Essa aqui ainda é muito inicial, então essa formação que a gente tá dando inicial, ela atende essas escolas, então a gente vai continuar, só que é uma maneira de mapear e até garantir algumas coisas, então se essa escola estava no nível inicial nesse ano, a gente investiu nessa formação inicial, pro ano que vem, ela

3:58 Eu acho que poderia (pausa) haver in...

D 6 - Barreiras ins...
D 8- Recursos Ma...
D 9 - Financiemen...
E 5- Ações pedag...

3:59 Porque seria ouvir de fato a escola a partir do seu da PPP...

D 3 - Omissão ins...
D 6 - Barreiras ins...
D 8- Recursos Ma...
D 9 - Financiemen...

teoricamente teria que, já querer também essas outras informações de aprofundamento.

Não digo um ano, às vezes um ano é pouco, mais num determinado tempo, ela já vai sentindo a necessidade de outras coisas, então por exemplo, a gente tem uma dificuldade de achar, é uma questão acadêmica também, livros textos que venham a nos trazer suporte teórico, por exemplo, sobre a população indígena, então é muito difícil na hora da gente é escolher um texto pra colocar no PEA (Projeto Especial de Ação). É, a gente encontra textos que tragam esse suporte pra esse trabalho, a gente tem esse suporte básico, então olha você vai trabalhar, com é a população indígena respeitando, cada povo, cada etnia, tá, mas na hora da gente procurar um livro que possa nos ajudar a discutir algumas coisas sobre a cosmologia. Sobre a questão da religiosidade especificamente, a gente não tem, indígena, a gente não tem, por exemplo, é um.

S.D.A.: A escola?

L.S.C.: A escola não tem e, às vezes, a gente procura não tem também tantos estudos acadêmicos assim, que a gente possa pegar, como a gente tem hoje mais estudos sobre a questão antirracista, mais a questão voltada pra um racismo, então por exemplo, o indígena já é mais difícil é você ter e quando você tem, você tem o que é de melhor. Você tem o indígena é falando, mas às vezes pra gente, a gente precisa de algo de que tivesse sido estudado analisado, pra a gente pensar sobre, porque ele fala e a gente vai reproduzir a fala dele, a gente vai lógico que já é uma releitura da fala dele? Que é o que a gente vai conversar com as crianças? Quando ele vem pessoalmente conversar com a criança é uma outra coisa, mas eu tô pensando antes no papel educadora. Como é que a gente consegue se fortalecer, nessa temática, teoricamente, pra gente fazer as nossas escolhas, pra gente conseguir fazer então por exemplo, essa é uma situação.

A outra situação é dos migrantes também, porque tudo bem você tem que trabalhar povos migrantes, mas espera, não é simples

assim é trabalhar os povos imigrantes. Qual o povo imigrante eu vou trabalhar? Onde que eu vou achar o material? Por que isso são coisas é isso principalmente eu acho que eu aprendi aqui nessa escola, que assim a gente não tá falando do geral, não existe nada generalizado, não tem como eu chegar aqui e dizer que todos os africanos cultuam os orixás, isso não é uma verdade, entendeu, e você tem muitas escolas dizendo isso, não, não é, é um determinado povo, de uma determinada região é essa coisa do Orixá ela é muito mais brasileira do que a africana, então não dá pra eu chegar lá e olha a gente vamos trabalhar porque vamos trabalhar nos orixás. Não, eu vou trabalhar de deixar com a criança e o orixá vai aparecer quando eu trabalho principalmente Nigéria, quando você trabalha o povo Iorubá dentro da Nigéria, então é, onde eu acho que é o perigo do que acontece dentro das escolas que eu falo que é a superficialidade que quando a gente, quando chega aqui é isso que a gente tenta é dizer para os professores, olha tenha muito cuidado com o que você pesquisa?

Não dá para você chegar no Google e colocar lá grafismos indígenas e, você pegar a qualquer um daqueles textos e dizer olha crianças, esse é um grafismo indígena, não necessariamente, (pausa) e ele é um grafismo indígena de que povo? Quem é que faz? Como faz? Então é esse cuidado com esse conhecimento, que não dá pra fazer de qualquer jeito e sem pesquisa e mesmo assim, na pesquisa ainda, você pode pegar uma fonte errada. Você pode ainda dizer uma, já aconteceu de procurar grafismo Mundurucu e a gente já conhece alguns fala não; esse não é Mundurucu que tá aparecendo aqui, esse é um grafismo Guarani, mas por quê, porque a gente já conseguiu ver algumas coisas, então quem tá iniciando vai cair em ciladas.

S.D.A.: E esse cuidado é necessário. L.S.C., e você comentou comigo sobre quando você ontem quando você chegou aqui na escola do grupo de professoras que foram importantes assim nessa sua trajetória? Você chegou aqui tinha um contexto escola, até da própria gestão e essas professoras foram as suas parceiras queria

que você falasse um pouco sobre isso.

L.S.C.: É, então, quando eu cheguei eu encontrei, no meu primeiro dia de trabalho aqui nessa escola eu cheguei e elas deixaram pra mim uma pasta dizendo, (pausa) olha nós temos uma história (pausa) olha, nós temos um processo aqui e nós estamos nesse processo, então dentro dessa pasta tinha parte do PPP, tinha artigos que elas tinham participado. E tinham escritos, participações delas em congresso. Parte do documento, então sinalizando onde eu encontraria algumas informações com elas já disseram olha a gente tem um caminho.S.D.A.: A gente tem uma história.

L.S.C.: A gente tem uma história, e a partir dessa história que a gente quer continuar, que é continuar e querem ir avaliando e quer ir avançando. A gente tem uma necessidade pra esse ano, então elas já tinham feito a avaliação do PEA, já tinha indicativo ali do que precisaria para aquele ano de 2017 de quando eu chego. E, ao mesmo tempo você tem um grupo trazendo isso muito forte, 2017 às 18, 19, a gente teve um grupo que era pelo desmonte desse projeto que é todos ainda a maioria estava fazendo esse trabalho, mas não tinha sido afetado e não tinha sido convencido, porque convencidas. Porque elas diziam até quando a gente já falou sobre isso, vamos mudar essa temática? De novo? A gente vai falar sobre isso, mas olha e na verdade o problema. Não estava na temática, mas estava no como elas estavam fazendo porque elas estavam tomando tudo muito e escolarizado para crianças pequenas e elas foram percebendo e elas não foram avaliando ano a anos?

Então hoje a gente enxerga ali, tem uns três anos que fomos encontrando essa medida de como fazer com a criança pequena.

De 2019, 20, 21, a gente encontra o grupo que usa o currículo da cidade pra tentar desmontar o PPP da escola, então esse PPP faz com o que a gente não garanta a escuta das crianças, esse PPP faz com o que a gente não garanta a autoria das crianças, porque quando é que a gente vai trabalhar o que as crianças querem, então quando é que a gente vai ouvir das crianças que elas querem

3.7.1 E, então, quando eu cheguei eu encontrei, no m...

B 1 - Iniciativa pe...
B 2 - Engajament...
B 5 - Conscientiza...
B 6 - Conscientiza...
C 5- Espaço como...

3.7.2 gente tem uma história, e a partir dessa história que a gente quer con...

A 2 - Formação p...
B 2 - Engajament...
B 3 - Resistência ...

pesquisar o dinossauro e a gente vai ficar pesquisando dinossauro. E, é quando eu questiono muito, quem quer dinossauro? Uma criança, duas crianças das trinta que você ouviu, então de alguma forma você já fez alguma seleção, de alguma forma você já usou o critério, porque não vem me dizer que todas as crianças disseram a gente que dinossauro, não, uma queria dinossauro, mas não queria joaninha, uma queria borboleta, uma queria planeta. Se você para perguntar qual é o interesse delas? Elas mostram, e cada uma vai falar uma coisa. Você pode ter duas que gostam de dinossauro, você pode, ou, eu vou até mais ali pensando até nos nossos processos, de assembleia que a gente já fez as crianças. Você tem um carinho muito bom ali que ele consegue convencer o grupo de que dinossauro é bacana, então se ele consegue fazer esse convencimento, porque a professora não consegue levar um repertório e que eles também tenham interesse sobre a temática. Esse é um questionamento e é também a gente já teve é fala de professoras que ter esses marcadores limita o tempo limite, o trabalho tira a responsabilidade das crianças, e, tudo vai de depender.

Na verdade, é de como se faz é o como. Porque eu posso chegar lá assim, e simplesmente ser como uma tarefa a ser cumprida. Olha gente hoje, a gente tem que fazer um texto coletivo sabe aquilo que a gente conversou ontem, então vamos lá, vamos falando, que eu vou escrevendo aqui hoje eu posso criar um outro contexto. Pra chegar nesse texto coletivo e, vamos conversar um pouquinho (pausa), na roda inicial, falar... e ontem, o que que nós fizemos você já tá acontecendo no face coletivo, você já tá escutando as crianças, você já tá no tempo e depois olha, eu anotei aqui o que vocês disseram ontem vocês tem alguma coisa ainda hoje pra colocar, tem uma coisa que a gente pode mudar. Mas, ó, esse texto a gente vai colocar no jornal como é que a gente escreve um texto pra colocar no jornal? E você vai construindo isso com as crianças e não é uma tarefa vira um processo de construção de conhecimento para as crianças. Você está conhecendo quais os

3:75 E a gente chegou num ponto como...

B 2 - Engajament...
B 5 - Conscientiza...
B 6 - Conscientiza...
C 10 -Conscientiz...

tipos de textos você está trabalhando ali o letramento você tá trabalhando com as crianças, uma cultura diferente e tudo vai depender de como não apresenta. Como você vai criando esses encantamentos para você e para as crianças.

S.D.A.: É porque, na verdade, tudo que o currículo propõe e tem uma origem, ele tem uma ele não escolhido aleatoriamente, e por que que a gente faz certas escolhas e não faz outras, o que tem por trás dessas escolhas que a gente faz é preciso fazer essa leitura. O professor precisa ter essa criticidade, pra entender porque a gente negligencia e coloca como secundário algumas temáticas e outras são primordiais. E entender que nenhum currículo é neutro, o currículo é decisão é eu sempre falo. Na escola é o que eu trabalho que existe o currículo o SME, existe o currículo da unidade escolar e o currículo da turma e que a gente vai decidindo essas escolhas a partir do PPP da escola. Tem decisões que ela se justifica por aquilo que a gente compreende quais são as nossas prioridades enquanto educadores, então é um processo futuro de muitas frentes, é um processo que você percebe que a formação ela vem de muitos lados. E, o que o professor precisa entender que as nossas escolhas dentro do currículo também têm essa caminhada dessa sociedade colonizada.

L.S.C.: É, e hoje a gente chegou num ponto como na escola que nós escolhemos e nós vamos defender até o fim fé que vamos fazer uma educação antirracista, e isso já virou, até o momento a gente não precisou mais convencer ninguém de que a gente precisa trabalhar com a temática racial. Então a gente não precisou mais a partir de 2022 a gente não precisou mais, convencer disso. Agora a gente decide como, como que a gente vai fazer? Então como a gente fez esse ano, a gente vai continuar fazendo do mesmo jeito. O que a gente pode implementar, o que a gente pode suprimir? É como, por exemplo, para esse ano, as professoras levantaram. A questão é das linguagens. Como é que a gente pode aprofundar os nossos estudos é pensando nas linguagens e a atrelando ao nosso PPP. Como é que a gente pode qualificar o nosso trabalho com a

376 A questão é das linguagens. Como é que a...

D 5 - Tensionama...

E 3- Ações Integra...

E 4- Realidade esc...

E 5- Ações pedag...

E 6 - Valorização ...

música? Como é que a gente pode qualificar o nosso trabalho? Com a leitura e com escrita na educação infantil isso já é um investimento, a gente já vem fazendo, mas com a linguagem do teatro, então como é que a gente pode qualificar o nosso trabalho, e pra isso esse vai ser o objeto de estudo desse ano, como é que a gente consegue avançar no trabalho, garantindo as linguagens, todas as linguagens para as crianças, qualificando isso.

S.D.A.: Hum, muitos desafios? Percurso que continua, que continua, continua, mas a gente precisa decidir? É sempre uma decisão.

L.S.C.: São decisões.

S.D.A.: L.S.C., você gostaria de acrescentar alguma informação, algo pessoal ou no próprio âmbito da escola dentro dessa temática que a gente não tem abordado?

L.S.C.: Não, acredito que não.

S.D.A.: Ok, agradeço a disposição em participar da pesquisa, e lá pro final de 2025 eu volto pra contar pra vocês o resultado da pesquisa. Muito obrigada.

L.S.C.: Obrigada.

FICHA DA(O) ENTREVISTADA(O) 3

Nome do(a) entrevistado(a): D.B.N.

Idade: 38

Data de nascimento: 21/06/1987

Localidade: São Paulo

Gênero: Masculino

Cor/etnia: Pardo

Ocupação atual: Diretor

Nível de Instrução: Doutorando/ Pedagogo Data da gravação:
10/03/2025

Número de sessões: 1 Título da entrevista:

Nome da entrevistadora: Sueli Dutra de Andrade (S.D.A.)

ENTREVISTA 3

S.D.A.: Bom dia, D.B.N. Meu nome é Sueli, sou estudante, mestranda da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e a minha pesquisa, essa entrevista é para a pesquisa do mestrado que vai tratar da Lei 10.639 nas práticas dentro da escola, buscando entender por que aqui na prefeitura municipal de São Paulo nós temos sobre a temática tanto formação, a gente já tem a legislação, a gente tem formação, tem currículo, e por que algumas escolas trabalham de forma tão exemplar ou importante na sua rotina, e outras escolas tratam como uma data comemorativa essa temática, a temática étnico-racial. Por que a gente, diante de todos esses processos, ainda não caminha adequadamente? Por que isso não chega na sala de aula para o estudante da forma como deveria chegar? O que tem de diferença de uma escola para a outra? Então, a pesquisa tem esse objetivo. Para isso, eu vou te fazer algumas perguntas, ok? Seu nome?

D.B.N.: Meu nome é D.B.N.

S.D.A.: Qual é a sua função na escola?

D.B.N.: Eu sou diretor da escola.

S.D.A.: Seu gênero?

D.B.N.: Masculino.

S.D.A.: De acordo com as categorias do IBGE, como você se autodeclara?

D.B.N.: Pardo.

S.D.A.: Quantos anos de experiência profissional você tem na educação?

D.B.N.: Em 2025, eu... eu intirei 19 anos de experiência na educação. Eu passei... Essa é a minha terceira vez na educação infantil. Eu comecei na educação infantil, fiquei dez meses na educação infantil na Rede Conveniada de São Paulo. Aí eu passei no concurso em Santo André, fui para o ensino fundamental.

Eu fiquei um tempo no ensino fundamental, depois voltei para a educação infantil, fiquei um ano na educação infantil. Enfim... E agora eu retornei para a Educação Infantil como diretor em 2022, mas eu já passei pelo Fundamental, pela EJA, pelo Médio, pelo Superior também.

S.D.A.: Há quantos anos você faz parte da equipe da EMEI Carolina Maria de Jesus?

D.B.N.: Eu vim pra cá em 2022. Fiquei o ano de 2022 inteiro, 2023, 2024, esse é o meu quarto ano.

S.D.A.: Você participa de alguma atividade extraescolar relacionada às questões étnico-raciais?

D.B.N.: Sim. Nas minhas pesquisas eu também lido com questões étnico-raciais. Então, acho que a resposta é sim.

S.D.A.: Como você avalia a educação étnico-racial nas escolas brasileiras, de modo geral?

D.B.N.: De modo geral? Olha... A Lei 10.639 já tem mais de 20 anos. Como tudo no nosso país, a gente demora muito tempo pra conseguir ver as coisas concretizadas. A Constituição tem quase a minha idade, a última Constituição.

4:1 Em 2025, eu... eu intirei 19 anos de experiência na edu...	B 7 - Experiencia ...
4:2 Há quantos an...	B 7 - Experiencia ...
4:3 Você participa ...	A 2 - Formação p... B 4 - Marcadores ...
4:4 De modo geral? Olha. A Lei 10.6...	D 5 - Tensioname...

E a gente não consegue ver a Constituição materializada na nossa frente o tempo todo. De igual forma vai ser com essa lei. E, na verdade, segue uma tendência das legislações de cunho racial deste país, porque não é a primeira lei que não é obedecida. Várias outras não foram. E agora eu acho até que já respondi um pouco. Eu já meio que deixei entrever que eu entendo que essa legislação não é atendida. Ela não é atendida de uma forma como ela foi projetada, como ela foi planejada. Para ser de uma forma transversal, para ser de uma forma que englobe todas as áreas do conhecimento. Eu acho que, quando você apresenta a sua pesquisa falando que algumas escolas tratam as questões étnico-raciais como uma data comemorativa, você foi bastante assertiva. De fato, é isso. Teve gente que entendeu que cumprir a Lei 10.639 era garantir, por exemplo, o 20 de novembro, entendeu? Aí faz um desfile, que são sempre também algumas coisas que são mais enfocadas que outras, né? É a questão da beleza, é a questão do cabelo, é a questão do cabelo afro, é a questão do esporte, é a questão do maculelê, do jongo, da capoeira. Essa coisa mais fenotípica, em termos de corpo, ou das habilidades físicas que também, em termos de corpo, isso aparece mais. Quando, na verdade, não é que isso não possa aparecer, tem que aparecer também. Na verdade, o que a gente tá pensando com a Lei 10.639, o que os nossos ancestrais pensaram, inclusive uns contemporâneos, é mudar o paradigma mesmo educacional do país. É pensar, olha, epistemologicamente, a gente pode pensar outras bases, para arte, para matemática, para literatura. Onde estão as autoras mulheres e negras no cânone que a gente escolhe para trazer para a escola, por exemplo? Então, é toda uma proposta que vai além de uma data comemorativa. Mas eu entendo que muitas pessoas acham que é a data comemorativa. E quando não, não é a data, é a semana ou o mês. E aí esse mês é recheado comessas atividades, com a gincana, com o desfile, com, sei lá, uma

4.4

4.5 Eu acho que, quando você apresenta a sua pesquisa falando que algum...

D 5 -

C 6 -

D 1 - Avaliação

4.6 Quando, na verdade, não é que isso não possa aparecer, tem que aparece...

imagem, que também é bacana, mas o que a gente quer é que as bases sejam mudadas, que pessoas negras sejam lidas, pessoas negras sejam discutidas, que as teorias sejam enegrecidas na escola, que os parâmetros sejam outros, inclusive até a avaliação, que a avaliação seja outra, que a forma de combinar as coisas seja outra, que a gente tenha esses elementos da cultura afro-brasileira sendo trazidos para a escola, a circularidade, por exemplo. É isso. Eu acho que muitas escolas não fazem, e quando fazem, fazem nessa perspectiva que você mesma anunciou, que é a perspectiva da data comemorativa, que é algo que tá ligado com um tipo de escola que a gente não quer mais. Porque a gente não quer data comemorativa pra nada. Porque a gente entende que a data comemorativa, ela não... Ela é mais um desserviço do que um serviço educacional. Então, a gente tá falando, sei lá... E tem a ver também com as questões étnico-raciais, sei lá. Festa junina. Tem escola que até hoje... Eu participei de escolas assim, inclusive, enquanto diretor. Ok, a gente não consegue encampar tudo. Que até hoje faz, por exemplo, Miss e Mister Caipirinha. Nunca é a criança preta que vai ganhar o Mister e a Miss Caipirinha. Por quê? Porque tem um recorte de classe social, tem um recorte de raça, tem um recorte estético. É muito difícil uma criança preta ser eleita para algo que envolve beleza. Porque a Miss e o Mister estão ligados com essa coisa de beleza. E é uma beleza comprada. Porque quem vende mais, quem vende mais, consegue o título. E quem vai conseguir o título é quem tem mais condição de poder aquisitivo. Então tem um recorte de classe, tem um recorte de gênero. Então, recorte de sexualidade, tem tanta coisa. Eu só dei esse exemplo, mas é um exemplo muito complexo. É um exemplo que até hoje as pessoas não pararam para refletir o quanto de estereótipos que essa festa perpetua. Que dirá uma legislação que tem vinte anos. Entende? Porque, se você falar para uma escola que você vai

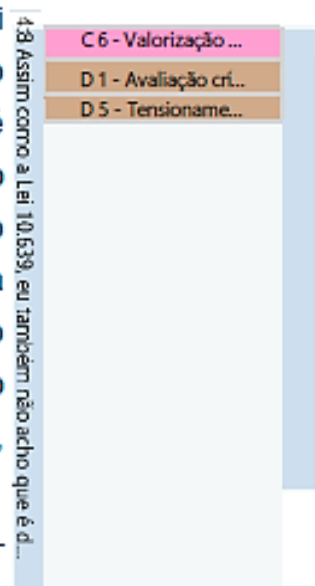
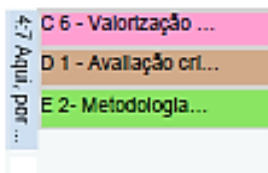
tirar a festa junina, você arruma briga. Arruma briga com gestão, arruma briga com o professor, com a comunidade. Mesmo a gente trazendo todos os argumentos. Aqui, por exemplo, a gente não trabalha numa perspectiva de data comemorativa. Quando a gente vai explicar os nossos argumentos, por exemplo, ah, não tem dia das mães por

quê? Porque tem várias configurações de família. E que tem família que não tem mãe. E que vai ser muito difícil pra essa criança, por exemplo, lidar com isso. A gente não precisa causar esse sofrimento na escola. Ah, não trabalha dia da criança ou a páscoa comercial. Por quê? Porque justamente você tá lidando com o mercado. Não é uma questão de afeto, é uma questão de mercado. É uma questão de compra, de adquirir brinquedo, adquirir chocolate, uma série de coisas. Mesmo lidando com todos esses argumentos, que são argumentos que têm uma ancoragem social, que não são difíceis de compreender. Mesmo uma pessoa sem estudo, não é difícil ela compreender, por exemplo, que tem uma família que é composta por duas mulheres e que não tem pai. Então, que não faz sentido, por exemplo, um dia dos pais

para essa família, não é difícil de compreender. Assim como a Lei 10.639, eu também não acho que é difícil de compreender. Eu acho que passa por um sentimento de urgência da pessoa, sabe? Isso é importante pra mim? Eu quero falar sobre isso? Eu atribuo importância pra isso, sabe? É por isso que às vezes é cumprido como tarefa, como tabela. Ah, vamos fazer tal coisa, porque daí a gente já garantiu, entendeu? A gente já garantiu, dá pra fazer o cheque, ticar, acabou. Isso é currículo. E eu acho que é uma... Isso é... Não tem ironia, tá? Eu não acho que isso seja currículo. Mas, geralmente, quem... Enfim. Ok.

S.D.A.: Quando você começou a trabalhar com a temática étnico-racial em sala de aula, D.B.N.?

D.B.N.: Em sala de aula? Olha, eu já fiz muito pedagogício,



á? Eu já fiz muita coisa errada. Faço até hoje, na verdade. Pedagogídio você corta.

É assim. Mesmo antes de eu me tomar diretor de escola, eu já trabalhava com essas questões. É uma questão, assim, que sempre me atravessou. A vida toda. Óbvio, como uma pessoa parda e com alguns elementos que me... aproximam mais, por exemplo, da brancura do que da negritude, em alguns casos, isso devido à miscigenação. Minha mãe é uma pessoa branca, bem branca, diga-se de passagem, com cabelos muito lisos. Meu pai, embora não fosse uma pessoa branca, também com cabelos lisos, então não tinha nem como eu não ter cabelo com raiz lisa, né? Eu também estive nesse limbo. Eu também estive nesse limbo racial, né? Então, eu lidei com essas questões raciais ou na perspectiva do limbo, né? É muito escuro pra ser branco, mas é muito claro pra ser negro. Mas eu também lidei com a perspectiva desse tipo de racismo que atinge a todos nós, inclusive pessoas pardas, de pele muito clara. A minha pele não é tão clara assim, mas eu tô colocando outras pessoas no bojo. Porque é inegável que, do tipo de racismo que a gente tem no nosso país, quanto mais elementos negroides, vamos dizer assim, afrodiaspóricos você tem? Ah, é o cabelo, é o nariz, é o quadril, é... não sei. Eu tô muito retinto... Quanto mais elementos, maiores são as chances de você ser vítima de racismo, e é um racismo mais atroz mesmo. Conosco, ou comigo, uma pessoa parda, o racismo se apresenta de uma forma mais sofisticada. Porque eu tenho elementos para driblar o racismo. Eu sou uma pessoa... Eu sou um diretor de escola. E isso... Eu até me assusto quando eu falo isso. Esses dias eu me dei conta de que eu era diretor de escola. Mas, enfim, se não faz parte daquilo, depois eu te conto. Eu tenho elementos, como Fanon vai dizer, pra vestir inclusive uma máscara branca, a minha linguagem, né? Eu sei ter uma linguagem mais rebuscada, não

4:10 Mesmo antes de eu me tomar...

B 5 - Conscientiza...

4:11 Porque é inegável que, do tipo de racismo que a gente...

B 5 - Conscientiza...

significa que eu vá utilizar essa linguagem o tempo todo, mas eu tenho uma linguagem mais rebuscada. Eu já sofri situações, por exemplo, em que eu fui... em que a única coisa que a pessoa tinha pra falar pra mim é que eu era louco, o porque a pessoa não conseguia debater, embora a pessoa branca, com poder aquisitivo, não conseguia discutir comigo porque eu tinha a palavra. Então, nesse caso, eu me assemelhava a um branco, porque eu tinha a palavra. E foi um caso de briga, que deu polícia, que deu tudo. E aí eu fui chamado de louco, por quê? Porque eu sou desqualificado nesse lugar, que é uma coisa muito comum na história. O Peter Gay vai chamar isso de álibi, por exemplo. Você chama de verme o judeu, porque não é gente. Já que é verme, você pode matar. Você chama de macaco a pessoa negra? Porque não é gente. É macaco? Um ou outro a gente pode matar, né? Afinal de contas, tem um monte de macaco por aí. Brasil, então, tem uma diversidade enorme de primatas. O racismo vai atingir a todos nós, mas com graus de especificidade e de sofisticação diferentes. Porque, quanto mais máscaras brancas ou máscaras humanas, a pessoa domina a palavra, se veste de uma forma que você vê uma marca de distinção de classe social. Quanto mais elementos você tem, mais sofisticada a pessoa precisa ser pra lidar com você. Não significa que você não vai sofrer, mas vai ser diferente, entende? Enfim, eu falei tanta coisa, eu não sei se eu te respondi. Será que eu respondi?

S.D.A.: Empartes, é quando você começou a trabalhar essa temática e você fala que ela foi te atravessando ao longo da sua vida.

D.B.N.: Ah, eu acho que eu fiquei mais no atravessamento, né?

S.D.A.: Que também é importante pra gente entender. D.B.N.: Mas eu vou retomar, então. Olha, eu já trabalhei em diferentes vieses, inclusive vieses mais escolarizantes, vieses mais próximos a essa ideia de data comemorativa, coisas não tão profundas. Eu lembro mesmo, numa das

B 4 - Marcadores ...

4.1.2 O racismo vai atingir a todos nós, mas com grau...

A 2 - Formação p...

E 4 - Realidade esc...

4.1.3 Uma das suas ideias é: O racismo vai atingir a todos nós, mas com grau...

últimas turmas que eu tive enquanto professor, que eu trabalhei a ideia de miscigenação com eles, mas de uma forma que hoje, por exemplo, eu não faria. Hoje, com esse privilégio do distanciamento no tempo, e não só o distanciamento no tempo, tudo o que eu pude ler, tudo o que eu pude estudar, tudo o que eu pude vivenciar de 2016, 2015 para cá, esse tempo foi o tempo em que eu tive as minhas últimas turmas. Depois eu me tornei diretor, eu fui ter turma, mas... bem depois e por um tempo bem curto.

Mas, voltando lá à turma de ensino fundamental, eu lembro que eu trabalhei com eles essa ideia de miscigenação numa perspectiva muito romântica. Quando, na verdade, a história demiscigenação é a história do colonialismo. E o colonialismo não é romântico. O colonialismo tem muito estupro, muita violência, muita desumanização, muita descaracterização, sobretudo, da mulher negra e indígena no nosso país. A mulher de uma forma geral, mas a negra e indígena com questões muito peculiares. Mas eu também, por exemplo, já trabalhei com a perspectiva da etnomatemática, de trazer os jogos africanos e aproveitar, dentro de uma pedagogia de projetos, para lidar mesmo com vários saberes ligados ali com o Mancala, por exemplo, talvez eu não tenha conseguido, naquele momento da minha vida, fazer um aprofundamento com as crianças para entender que a gente estava falando de sociedade africana. A gente estava falando só de um jogo de raciocínio, né? Mas, às vezes, o que cai na escola, a gente escolariza, né, Sueli?

S.D.A.: É, eu vou aproveitar e te fazer uma pergunta que não está aqui, mas eu acho que ela cabe bastante. Então, assim, você fala de um processo, né, de uma ação enquanto professor, enquanto docente, que foi ao longo do tempo, sendo ampliada pelo estudo, pelo conhecimento, pelos acessos que você foi tendo. Então, de algum modo, em certa perspectiva, a gente pode pensar que, para

o futuro, isso também pode acontecer com outras escolas que estão trabalhando a coisa como só um tema, só uma data comemorativa, e não como algo que esteja no PPP da escola, é uma visão que a escola tem a respeito da temática, da importância que ela tem, que ela permeia tudo dentro da escola. D.B.N.: Eu acho que sim, mas eu acho que algumas coisas são imprescindíveis. Eu acho que é imprescindível uma equipe gestora que faça, de fato, uma gestão pedagógica da escola e que se preocupe com essas questões, e que, para além de cobrar, saiba orientar e saiba trazer experiências. Por exemplo, no meu dia a dia, enquanto diretor de escola, eu eu preciso cobrar, mas acho que não tem uma professora que passou pela minha sala e não saiu com pelo menos uma ou duas ideias de como fazer aquilo que eu estava cobrando. Então, eu acho que isso é muito importante. Eu acho até... que a gente vai ficando melhor com o tempo. Eu acho que é tão injusto com as minhas primeiras turmas, aquele professor que eu pude ser para aquelas turmas, porque se hoje eu precisasse voltar para a sala de aula, se hoje eu tivesse que voltar para a sala de aula, eu voltaria com um repertório muito melhor, muito maior, muito mais ampliado e com possibilidades de fazer um trabalho muito mais qualitativo do que eu tive. Acho que por isso também eu me sinto mais seguro para orientar. Eu adoro receber professor novo, que acabou de sair da faculdade e tal, mas eu sei que vai ter muito erro, que vai ter muita tentativa, porque a vida é assim, sabe? S.D.A.: E equívocos. A pessoa acha que está fazendo o certo e no processo ela vai entendendo que não é aquilo.

D.B.N.: O Tardif fala disso, né? Que às vezes a gente, no nosso processo de formação, a gente também é um pouco do professor que a gente teve e da criança que a gente foi.

S.D.A.: Perfeitamente.

4.14 Eu acho que é imprescindível...

C 2 - Coordenação...

C 3 - Fortalecimento...

4.15 O Tardif ...

B 7 - Experiência ...

D.B.N.: Então, geralmente eles trazem coisas, elas, e eu também levava coisas que eu achava que eram maravilhosas

e o tempo foi mostrando que não era. Mas isso também, muita gente bacana foi passando no meu caminho e eu fui aprendendo com essas pessoas, e eu sei o quanto que uma gestão comprometida consegue impactar a vida de um professor. Consegue, pelo menos, sabe, fazer esses despertares, ou plantar a dúvida, e aí a pessoa vai atrás.

Então eu acho que é possível, sim. Tem uma outra coisa que eu quero falar com bastante cuidado, e eu vou explicar. E é um pouco na perspectiva da bell hooks o que eu quero falar. Eu acho que tem uma outra coisa que me ajudou nesse meu processo. Que talvez não seja o processo das outras pessoas. E é por isso que eu quero falar com cuidado. Eu sou uma pessoa negra. Que fui tomando consciência cada vez mais da minha negritude. Desse meu lugar racial no mundo. E quando você faz isso, é um caminho sem volta, né? Por quê? Porque você começa a enxergar o mundo com outras lentes, então você vai olhando e falando assim, peraí, não pode ser assim. Peraí, cadê a autora negra aqui? Cadê o cantor negro aqui? Ah, é uma personalidade que a gente vai homenagear? Por que não pode ser uma mulher negra brasileira? Entende? Ah, a gente vai decorar as portas da escola. Quais pessoas figurarão aí? Não é que as pessoas brancas não possam estar, mas o mundo já é inteiro das pessoas brancas, sabe? Então eu acho que esse meu lugar de pessoa negra no mundo, e isso é o lugar de qualquer pessoa racializada, seja indígena, seja judeu, enfim. Eu acho que isso colabora. Mas isso não pode ser uma responsabilidade minha enquanto pessoa negra. É por isso que eu falei que eu queria falar isso com muito cuidado. Porque eu não posso ser lido como uma afroteca, como diz a bell hooks. Nem sei se ela fala de afroteca, mas ela vai falar do essencialismo. As pessoas não podem olhar pra mim e achar que eu tenho resposta

4:16 Então, geralmente eles trazem coisas...

A 3 - Formação tr...

B 1 - Iniciativa pe...

B 7 - Experiencia ...

4:17 Então eu acho que é possível, s...

B 4 - Marcadores ...

B 6 - Conscientiza...

C 6 - Valorização ...

pra tudo e que eu sou especialista em relações sociais, e ainda que eu fosse, não seria eu a me responsabilizar por tudo. Porque o racismo é uma invenção humana, sobretudo dos brancos, e, inclusive, as pessoas brancas deveriam estar mais à frente dessas questões do que nós, pessoas negras. Porque, afinal de contas, quem precisa se envergonhar de um passado colonialista, escravocrata, não sou eu. Não é você. A gente lamenta, inclusive. A gente lamenta muito. A gente chora, é muito doído esse passado, mas a gente tá do lado do... de quem teve que aguentar, de quem teve que resistir, de quem teve que se reinventar, de quem teve que se anunciar para o mundo de uma outra forma. Então, obviamente, a gente também está interessado em que o racismo seja algo cada vez mais minimizado na nossa sociedade. Mas as pessoas brancas, até mesmo por, sei lá, por culpa, posso colocar esses termos? Não sei.

S.D.A.: Por responsabilidade?

D.B.N.: Por responsabilidade. Por ter um salário da branquitude. As pessoas brancas não são culpadas pela escravidão. Não são. Afinal de contas, até que se prove o contrário, pelo menos acabou em 88, juridicamente, mas elas têm um salário da branquitude, que é o que a gente chama de privilégio, que é o privilégio de ser branco. Então elas precisam primeiro se dar conta desse privilégio. E segundo, elas precisam ir combatendo esses privilégios e o que tem por trás desses privilégios. Porque, para uma pessoa branca se sobressair, quantas pessoas indígenas e negras precisaram ficar na base da pirâmide?

S.D.A.: Ou no subsolo da pirâmide. Vamos para a próxima, então. Quando você estava na sala de aula, de que maneira você desenvolvia esse trabalho com a temática étnico-racial? Você falou um pouquinho disso na pergunta anterior, na sua

B 5 - Conscientiza...

4:18 Porque o racismo é uma invenção humana, sobretudo...

B 6 - Conscientiza...

4:19 Por responsabilidade. Por ter um salário da branquitude...

resposta anterior, do professor que você foi sendo e que você foi se transformando, mas que trabalhava um pouco nessa perspectiva da data comemorativa, mas que isso foi evoluindo. Nessa evolução, como é que você chegou lá no final enquanto docente?

D.B.N.: Eu não sei se eu cheguei da forma como eu gostaria de ter chegado. Entendeu? Olha, eu vou falar da minha última experiência como docente, que eu já era diretor de escola, eu... Em que ano? Foi em 2022, a minha última experiência docente. Eu resolvi aceitar aulas no estado como professor contratado de língua portuguesa. E eu propus uma disciplina optativa que era sobre a literatura negra e periférica da Carolina Maria de Jesus. Então, eu acho que esse era o professor que eu gostaria de ter sido sempre, sabe? Mas eu não pude ser, não consegui ser, não tinha ferramentas para ser naquele momento, porque tudo é uma construção social muito complexa. Eu, por exemplo, não fiz graduação em universidade pública, porque eu não achava que a universidade pública fosse para mim. Eu só fui entender isso, começar a entender isso, depois que eu fiz uma especialização na USP, e mesmo depois dessa especialização, quando eu fui para o mestrado, eu não disputei na universidade pública. Eu disputei em uma universidade privada, com a perspectiva de bolsa, porque eu também não tinha condição de pagar, porque eu nunca acreditei que fosse pra mim, e um pouco disso passava pelas minhas questões raciais, classe social e outros marcadores, enfim, que não vêm ao caso porque a gente não tá falando disso agora. Então, eu só tô trazendo isso pra dizer que, no meu processo, enquanto pessoa, e aí você consegue espelhar o profissional, essas questões interferiram de uma forma muito contundente mesmo. Então, imagina você que, enquanto profissional, eu também não tinha todas as ferramentas, isso eu não estou me desculando não. Só

4-20 Eu não sei se eu cheguei da forma como eu gostaria de ter chegado. Ent...

A 1 - Formação co...

C 6 - Valorização ...

estou fazendo uma análise com esse benefício que eu tenho de estar afastado no tempo. O tempo já foi decorrido, estava bem mais tranquilo.

Melhor do que fazer previsões para o futuro. Então, assim, eu não tinha todas essas ferramentas, todo esse cabedal, eu não tinha. Então quando, por exemplo, em 2022, eu me aventuro a voltar pra sala de aula, embora eu tenha ficado pouquíssimo tempo, porque aconteceu de tudo na minha vida, perdi uma pessoa muito importante, enfim, dei uma espanada, falei, ah, quer saber, vou voltar a fazer uma coisa só e fazer bem feito, do que... Eu não tava mais ali com aqueles meninos, com aquelas meninas. Tinha horas que eu tava assim... viajando, sabe? Pensando na vida. Eu falei, não, eles merecem alguém que vai ficar aqui com eles o tempo todo. Fui embora.

Mas eu acho que esse professor que propõe meio que o círculo de leitura, porque era isso, com a literatura negra periférica da Carolina Maria de Jesus, eu acho que é esse o professor que eu gostaria de ter sido. Porque a literatura, por exemplo, a arte em geral eu acho que tem uma... Tem um poder tão transformador, um poder de nos humanizar, sabe? De nos conectar com essa parte humana que é, por exemplo, o contrário do racismo. O racismo é desumanização. Essa arte, arte desse tipo, não estou falando de uma arte fascista, nazista, de uma estética, por exemplo, que a gente viu nos Estados Unidos, o povo se vestindo com uma estética fascista, nazista, isso comunica muita coisa, não estou falando desse tipo de arte, estou falando dessa arte do tipo Carolina, de alguns livros que a gente vê aqui nessa sala de leitura. Eu acho que isso tem um poder incrível. Eu acho que é esse professor que eu gostaria de ter sido e que eu tentei ser. E que, em certa medida, eu sou enquanto diretor de escola. Muito do que você vê aqui, não tudo, mas muito do que você vê aqui eu consigo me enxergar, porque

4:22 Mas eu acho que esse professo...

C 4 - Visibilidade ...

C 6 - Valorização ...

eu fui dando os toques, eu fui falando, eu quero... Por exemplo, embora possa parecer que não tenha nada de racial nessa cortina desse teatro, essa cortina foi caríssima. Eu fiz questão que fosse de veludo original e de uma cor que se usa nos teatros, porque eu acho que a criança da escola pública tem direito. Tem que chegar e tem que encostar no veludo e sentir que o veludo é gostoso. Os brinquedos, os livros, esses bonecos todos que você vê aqui, esses atabaques, berimbaus, a forma como a gente escolhe decorar a escola. Eu fui entendendo, inclusive, que o espaço é educador, mas o espaço não vai se fazer sozinho. Então, assim, talvez eu não tenha sido esse professor enquanto eu era, de fato, docente, mas eu também professo. Eu também sou docente enquanto diretor de escola. Eu também tô nas salas de referência. E eu acho incrível quando eu dou, por exemplo, uma sugestão e eu vejo a professora fazendo com as crianças, e eu fico tão orgulhoso que parece que fui eu que fiz. Sabe, aí eu não sei se eu respondi porque eu vou responder por vários caminhos.

S.D.A.: Aqui na EMEI, de que maneira essa temática é trabalhada coletivamente?

D.B.N.: Olha, aqui na EMEI a gente tem várias formas de trabalhar essa temática. Mas existe um acordo nosso, que, na verdade, é anterior à minha chegada aqui, anterior até à

L.S.C., coordenadora, que é um membro da equipe gestora que está há mais tempo aqui, que é uma metodologia que foi pensada coletivamente para que essas questões fossem abordadas aqui. Tanto as questões relacionadas aos povos africanos e afro-brasileiros quanto às questões relacionadas aos povos indígenas do Brasil e, às vezes, de outros países da América Latina. Eu nem gosto de usar latino, porque latino tem a ver com colonialismo, é a língua do colonizador. Saiu. Eu sempre uso América do Sul. Porque a gente tem imigrantes, às vezes, aqui. Então, às vezes, a gente pensa

4:23 Muito do que você vê aqui, não tudo, mas muito do que você vê ...

- ◆ B 1 - Iniciativa pe...
- ◆ C 5- Espaço como...
- ◆ C 6 - Valorização ...
- ◆ D 8- Recursos Ma...

4:24 Então, assim, talvez eu não tenha sa...

- ◆ B 1 - Iniciativa pe...
- ◆ B 7 - Experiência ...
- ◆ C 3 - Fortalecimen...
- ◆ C 5- Espaço como...

4:25 Olha, aq...

- ◆ A 3 - Formação tr...
- ◆ B 2 - Engajament...
- ◆ C 3 - Fortalecimen...
- ◆ D 4 - PPP com ba...
- ◆ E 2- Metodologia...

em etnias, sei lá, que dividem uma parte geográfica ali do norte do Brasil, mas também na Venezuela, sabe? Enfim, a gente tem essa metodologia que a gente trabalha durante o ano, que são as pesquisas com as crianças. Então, a gente tem duas, não, três grandes pesquisas durante o ano. Uma pesquisa de povos africanos ou países, é mais comum a gente conseguir definir o país do que o povo. E a fronteira geográfica dos países não necessariamente respeita essa divisão de povos. Até porque essas fronteiras foram pensadas também num contexto colonialista, é isso. Mas, mesmo pensando a dinâmica do país, a gente tenta, dentro das linguagens da educação infantil, fazer pesquisa com as crianças que valorizem esses aspectos da história, da cultura, da religião, às vezes, da arte, da literatura, das brincadeiras de povos e países africanos. E tudo isso materializado dentro de uma perspectiva das linguagens infantis, em texto, em desenho, em fotografia, vídeo, música, uma série de coisas. As exposições, a gente faz exposições temporárias.

Esse mesmo tipo de pesquisa que se faz para os países africanos também se faz para os povos indígenas, só que a perspectiva não é de país, é de povo, é de etnia mesmo. Como eu disse, o foco é o Brasil, mas às vezes, por termos crianças imigrantes, a gente pensa, dá muitas ideias para as crianças que escolhem. Mas a gente vai dar

muitas ideias, vai ampliando esse repertório para que as crianças tenham condição, sei lá, de escolher um povo que viva tanto aqui no Brasil quanto em outros países da América do Sul para fazer essa ponte. E a terceira grande pesquisa que acontece é de uma personalidade afro-brasileira, que geralmente acontece no último trimestre, a gente dá preferência para mulheres afro-brasileiras, e, assim, mulheres que estejam na cultura, na arte, no esporte, sei lá, na ciência, a gente já teve de tudo. Mas não necessariamente mulheres, tem homens também que são enfocados, Jorge Ben.

4:26 Então a gente tem essa metodologia que a gente trabalha durante o ano...

C 4 - Visibilidade ...

C 6 - Valorização ...

D 4 - PPP com ba...

E 2 - Metodologia...

4:27 M...

A 1 - Formação co...

A 3 - Formação tr...

C 4 - Visibilidade ...

C 6 - Valorização ...

Eu participei, inclusive, de uma pesquisa de uma das turmas. Eu não fui o pesquisado, como eu posso dizer, não fui o objeto de maior interesse, de maior tempo investido. Se eu não me engano, foi eu e a Sueli Carneiro, não lembro agora.

S.D.A.: Olha!

D.B.N.: Olha! Eu posso me orgulhar!

S.D.A.: Pode se orgulhar!

D.B.N.: Posso me orgulhar! É, colocar a minha foto, fazer entrevista comigo, pra entender quem eu era, coisas assim, tá? Bom... Além dessa metodologia, que é coletiva, existem várias outras coisas, porque as pessoas também têm liberdade criadora. Você vê que o espaço aqui comunica muita coisa.

S.D.A.: Sim, o tempo todo.

D.B.N.: O tempo todo. Então, às vezes, as crianças perguntam na entrada, diretor, quem é essa moça? Uma vez, uma menina perguntou da Jaqueline Góes. Eu falei, olha, é uma cientista brasileira, a Jaqueline Góes, que estava com a Barbie, né? Tem a porta do banheiro de acessibilidade lá de baixo. Enfim, eu até queria falar mais coisas, mas a criança queria só aquilo. Ela não queria que eu usasse o ChatGPT pra falar que ela sequenciou o genoma do Sars- CoV. Não, não queria saber disso. Ela queria saber que moça é essa. Isso é muito importante. Saber o nome é muito importante. O nome foi algo que nos foi sonogado neste país. Os nossos ancestrais tiveram seus nomes rebatizados. Pode parecer uma bobagem uma criança perguntar para o diretor dela quem é aquela moça que fala que é Jaqueline Góes. Falou Jaqueline Góes, não falou só Jaqueline. Pode parecer uma bobagem, mas não é uma bobagem. Não é, porque o nome é uma coisa que nos é tirado. E às vezes até hoje. Às vezes tem gente que não nos chama pelo nosso nome. Usa apelido. E é importante que a gente tenha um nome, que esse nome seja conhecido, que a gente seja diferenciado, que a gente não seja... Como é que fala?

4:28 Posso me orgulhar! E, col...	A 2 - Formação p...	
	C 4 - Visibilidade ...	
	C 5- Espaço como...	
	C 9 - Democratiza...	
	E 2- Metodologia...	
4:29 Sim, o tempo todo. D.B.N.: O tempo todo. Então, às vezes, as crianças...	B 5 - Conscientiza...	
	C 4 - Visibilidade ...	
	C 6 - Valorização ...	
	Importância do N...	
4:30 O tempo todo. Então, às vezes, as crianças perguntam na entrada...	A 3	
	B	
	C	
	D	

Confundidos com outras pessoas.

S.D.A.: É, o nome faz parte da formação da sua identidade.

D.B.N.: Sim. Ainda mais para uma pessoa negra.

S.D.A.: Sim. Outra questão. Há momentos de formação na unidade educacional?

D.B.N.: Sim, há momentos de formação, sobretudo do projeto especial de ação, embora nem todo mundo consiga participar. São apenas as professoras e os gestores que têm uma sala atribuída, mas a gente tenta garantir outras coisas. Então, por exemplo, ano passado, como a gente não conseguia atingir todo mundo com o PEA, a gente replicou o dicionário anti... O dicionário? Não, não é dicionário. Esqueci o nome agora. Não, desculpa. O Manual Antirracista, da Djamila Ribeiro, a gente replicou pra todo mundo. É um livro bem... bem fininho, denso, mas fininho, para que as pessoas pudessem ler, para que as pessoas pudessem refletir todas as conversas que a gente faz. Por exemplo, orientação para matrícula. Orientação para matrícula a gente sempre vai tocar, inclusive nas questões raciais. Isso era uma das coisas que eu percebia quando cheguei aqui, que era um ponto fraco e que a gente precisava retomar. Às vezes eu ouvia a família recebendo a seguinte pergunta de quem estava na secretaria. O que que tá na certidão dela, pai? Qual é a raça que tá na certidão dela? Como é que os médicos disseram que é o pertencimento racial dela? Eu falei, perai, essa pergunta tá errada. Não é isso. Primeiro, que a gente tá num país com um projeto embranquecedor gigantesco. Isso não ficou lá na Primeira República ou na virada do 19 para o 20, não. Isso continua até hoje. Inclusive eu tenho histórias pessoais, mas não ganha o caso. Para alguém classificar como branca uma pessoa parda, não precisa de muita coisa. Então, não necessariamente a documentação está refletindo o pertencimento racial. Porque pertencimento é uma coisa. Uma caixinha que a pessoa está te colocando é uma outra coisa. Alguém pode achar que eu sou branco.

4:31 Sim, há momentos de formação, sobretudo do projeto especial d...

A 1 - Formação co...
A 3 - Formação tr...
A 9 - Impossibilid...
C 9 - Democratiza...
D 4 - PPP com ba...
Importância do N...

Alguém pode achar que eu sou branco. Mas, peraí, isso é como eu me percebo no mundo? Isso é como eu me vejo? Essa é a forma que eu leio a sociedade? Ou como a sociedade me lê? São outras coisas. Aí você pode falar assim pra mim, ah, mas uma criança de quatro anos, talvez não tenha. Talvez não tenha. E da forma como a gente espera, uma autonomia para se dizer preta, parda, branca, indígena, amarela, talvez não tenha. Mas a gente recorre a quem? À família. Então a pergunta é: qual é o pertencimento racial da sua criança? Como você percebe a sua criança? Aí, às vezes, a família não sabe. Aí a gente tem que informar, olha, as categorias do IBGE são essas, parda, preta, amarela, indígena, dentro dessas categorias. Como você considera que a sua criança é? Pode parecer bobagem, mas não é. Não é. Porque, pra uma pessoa branca, que às vezes a pessoa branca acha que não tem raça, né? Para uma pessoa branca que acha que não é racializada, talvez isso não seja uma pergunta importante, talvez isso não atinja de nenhuma forma. Mas pra uma pessoa negra, sim. Na verdade, eu acho que ninguém gosta de que as pessoas tomem decisões em seu lugar. A gente gosta da gente falar. Eu quero ser perguntado. Tem coisas que talvez, até da sua pesquisa mesmo, tem coisas que você poderia olhar pra mim e você mesmo coloca. Ah, é isso, é isso, é isso, é isso, é aquilo outro. Mas não é... mas é a sua percepção sobre mim. Não é a minha percepção sobre mim. E o que de fato muda a minha forma de enxergar no mundo é eu transformando a minha visão

4-32 Então, não necessariamente a documentação está refletindo...

- B 5 - Conscientiza...
- B 6 - Conscientiza...
- C 4 - Visibilidade ...
- D 4 - PPP com ba...

4-33 Mas a gente r...

- C 4 - Visibilidade ...
- C 6 - Valorização ...
- Pertencimento ét...

4-34 A gente gosta da gente falar. Eu que...

- B 6 - Conscientiza...
- C 4 - Visibilidade ...
- C 9 - Democratiza...

4-35. E aí eu ...

- A 3 - Formação tr...
- C 4 - Visibilidade ...
- C 7 - Desconstruç...
- Pertencimento ét...

Porque o branco se ver como branco é entender que ele tem esse salário. Que é o salário da branquitude. Que é a estética do poder. Eu já fui questionado se eu era diretor de escola. Mesmo. Porque tem gente que olha pra mim e não me vê com uma estética de diretor de escola. E vamos ser honestos? Fecha os olhos. Eu não estou querendo inverter as coisas aqui, não. Só quero fechar os olhos e imaginar um diretor de escola. O primeiro diretor de escola que vem à sua cabeça não é um homem negro. É um homem branco. E eu tinha, por exemplo, uma funcionária loira na secretaria e eu não tenho mais. Era uma professora redaptada. Os desavisados que chegavam na escola, procurando a direção da escola, procuravam a diretora, porque também é mais comum ter diretora. Embora, na educação como um todo, não. É uma pirâmide muito invertida, em que tem uma base muito feminina e um topo muito masculino. E desse meu lugar, eu tento fazer o que eu posso para que não seja sempre assim. Mas, além de você esperar uma mulher, você espera uma mulher branca. Uma mulher branca de meia- idade também. Você não espera uma mulher preta, uma mulher parda, uma mulher indígena, um homem preto, um homem pardo, um homem indígena, não. Um lugar intelectualizado, um lugar de destaque, nunca é pensado prioriticamente para essas pessoas. Porque o mundo também é dividido racialmente, e pra nós, a gente tá num trabalho braçal. É isso. Uau!

S.D.A.: Bom, você já respondeu a próxima questão, como esse trabalho é planejado e desenvolvido no projeto especial de ação no PEA, nas formações do PEA. Essa daqui também a gente pula, porque a resposta é sim. Qual a sua opinião sobre esse trabalho formativo realizado?

D.B.N.: Aqui

S.D.A.: Aqui.

4:35

- ◆ B 1 - Iniciativa pe...
- ◆ B 4 - Marcadores ...
- ◆ B 5 - Conscientiza...
- ◆ C 4 - Visibilidade ...
- ◆ Pertencimento ét...

E desse meu lugar, eu tento fazer o que eu posso par...

D.B.N.: Olha, emitir a minha opinião sobre isso é falar, inclusive, sobre o meu trabalho, porque eu também participo da construção. Eu não abro mão disso, não abro mão. Então, assim, ainda que seja um texto que eu pensei, um autor, alguma coisa assim, vai ter lá. Geralmente, eu participo de quase tudo. Então, eu vou fazendo muitas sugestões. O grupo até brinca. Eles falam assim, aí, recomendo

fortemente, recomendo fortemente. Porque eu participo das reuniões, eu lembro coisas, anoto, vou lá e, olha, vou trazer tal texto que lida disso, vou trazer tal autor, não sei o quê e às vezes não é no contexto de pé, às vezes é no contexto até de... WhatsApp mesmo, de grupo, de falar, gente, lembra do texto da Conceição Evaristo que eu recomendei, que ela faz uma análise sobre a produção literária da Carolina? É esse. Recomendo fortemente. Então, eu acho que tem um trabalho muito honesto aqui. É um trabalho muito honesto. É um trabalho que, obviamente, pode sempre ser melhorado porque é isso.

S.D.A.: Defina um trabalho honesto. O que é um trabalho honesto?

D.B.N.: Um trabalho honesto é um trabalho dentro daquilo que a gente tem de possibilidade. A gente não se furta. Então, por exemplo, se a gente sabe que tem tal leitura e que tal leitura é bacana, a gente não vai aceitar menos. É isso que a gente vai trabalhar. Eu acho que, por exemplo, o grupo estranharia muito se não tivesse uma ação minha nessas formações. Porque, se não é meu perfil estar fora, estar apartado, eu posso estar abarrotado de trabalho burocrático para fazer. Eu estarei lá? Todos os dias? Não. Mas é uma reunião pedagógica? Eu vou estar nem que seja metade da reunião. E eles sabem que eu vou falar alguma coisa, seja na direção que for do que está discutindo. Então, honesto é nesse sentido que a gente aproveita o RH que a gente tem. Então, se a gente sabe que o T.G.N., por exemplo, é um cara muito bacana, muito versado nas questões fanonianas, a gente vai trazer

o T.G.N. e o T.G.N. vai falar sobre o Fanon. Se a gente sabe que eu, por exemplo, tenho uma trajetória de pesquisa com leitura escrita, eu vou meter o bedelho em leitura escrita o tempo todo. Então, honesto é nesse sentido de que a gente abre tudo que a gente tem, seja os nossos acervos pessoais, seja o nosso repertório. Eu mesmo trago muita literatura que eu tenho em casa. muito livro de literatura infantil, de literatura especializada, e eu tô lá, ó, isso aqui é legal, dá uma lida, depois você me fala, ó, vamos trabalhar isso? Honesto nesse sentido, a gente não finge que não tá vendo as coisas, sabe? A gente vê as coisas e tenta amparar. E de uma forma científica. Consegue o tempo todo? Obviamente que não. Mas a gente tenta. A gente faz um trabalho que eu diria bastante coeso, assim eu,

T.G.N. e a L.S.C. enquanto equipe gestora. A gente se ajuda muito, né? Tem horas que a fronteira entre os nossos cargos a gente não consegue perceber, assim. A gente sabe que tem coisas que vai ter que tratar comigo. Tem coisas que eu vou ter que tratar com ela, tem coisas que eu vou ter que tratar com o T.G.N. Mas no limite, todo mundo sabe um pouquinho de cada coisa, sabe o que está acontecendo e vai conseguir dar uma resposta honesta, uma resposta mínima que seja.

S.D.A.: Ok. Na sua opinião, qual é o nível de engajamento desse grupo com a temática étnico-racial? Ou com a educação das relações étnico-raciais?

D.B.N.: Eu acho que é um nível bom. A gente recebeu pessoas novas no grupo. Pessoas que a gente tá conhecendo agora, pessoas que a gente ainda vai entender. Quais são os repertórios que essas pessoas têm. A gente tem se ajudado, tem criado drives, tem criado... compartilhado repertório, saberes mesmo. Eu acho um grupo muito engajado, muito engajado, assim, de conseguir fazer as defesas, de conseguir explicar. É tão bacana que até mesmo

4:45 Eu acho que é um nível bom. A gente...

4:46 até mes...

- ◆ A 3 - Formação tr...
- ◆ B 1 - Iniciativa pe...
- ◆ B 7 - Experiência ...
- ◆ C 5 - Espaço como...
- ◆ C 8 - Enfrentament...
- ◆ C 9 - Democratiza...
- ◆ C 6 - Valorização ...
- ◆ E 5 - Ações pedag...

as pessoas que não participam dos momentos de formação são atravessadas por esses saberes todos. E eu vou dizer algumas pessoas. Pessoal da cozinha, pessoal da limpeza. Você pode parar alguém da organização e limpeza? depois que a gente terminar essa conversa, e perguntar por que tem essa figura pintada, estampada nessa porta. Eles vão saber dizer o porquê que eles vão, eles dão depoimentos, testemunhos, eles respondem dúvidas das crianças.

S.D.A.: É porque a escola respira, né? O PPP dela, né? É impressionante. A gente olha os espaços, anda pela escola e consegue conectar o registro, o escrito, com o dia a dia da escola.

D.B.N.: É, eu fico feliz de ouvir isso. É uma impressão que eu tenho. Obviamente que estar aqui o tempo todo algumas coisas entram numa certa naturalidade pra mim. Então tem coisas que eu não vou perceber da mesma forma que eu perceberia se eu estivesse entrando numa escola de outras pessoas. Enfim, mas eu sinto, é uma coisa que eu sinto. A gente envolve, tenta envolver as pessoas. Ah, é educador licenciado? Não é? Tanto faz pra gente. Isso não é o mais importante. O que a gente quer é que as crianças tenham referências e boas referências.

S.D.A.: Agora a gente vai para um âmbito mais geral da Secretaria Municipal de Educação. Das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, você consegue me dizer de quantas você já participou.

D.B.N.: Eu já participei de algumas, eu não sei te dizer quantas. Você quer que eu faça uma apreciação delas, é isso?

S.D.A.: Eu queria um número aproximado.

D.B.N.: Ah, eu não sei te dizer quantas formações. Eu já participei de muitas, inclusive eu já trabalhei no órgão central que organizou várias formações.

4:47 E, eu fico feliz de ouvir isso. É uma impressão qu...

A 2 - Formação p...
A 3 - Formação tr...
C 3 - Fortalecimen...
C 4 - Visibilidade ...
C 5- Espaço como...
C 6- Enfrentament...
D 4 - PPP com ba...
E 3- Ações Integra...

S.D.A.: O que é o órgão central?

D.B.N.: Eu trabalhei na diretoria regional de educação, o Butantã. Eu trabalhei como diretor da divisão pedagógica, que é o núcleo, é um núcleo composto por vários núcleos, mas é o núcleo que vai cuidar dessa faceta mais estrito senso pedagógico da política municipal, o currículo. Então, por ter trabalhado lá, eu me vi participe de muitas formações, e mesmo enquanto professor. Agora, enquanto professor, eu tinha um pouco mais de dificuldade, eu sempre dobrei, sempre acumulei enquanto professor. Então, ter tempo para fazer as formações é muita resistência mesmo. Agora, participei de muitas, não sei, pelo menos umas 40. É, em termos de tudo passava por mim, do planejamento, desde a bibliografia que ia ser utilizada, quem que ia ser o regente desse curso, como que ia acontecer, como que ia avaliar.

S.D.A.: Porque você era responsável por liberar esses cursos, essas formações. Então você precisava ver todo o processo para autorizar a formação.

D.B.N.: Mas muitas vezes eu pedia alterações substanciais no sentido mesmo de conteúdo, de referência do que ia acontecer e eu mesmo ministrei alguns cursos enquanto eu estava lá. É uma característica minha, eu não consigo fazer direção burocrática, a minha direção é pedagógica, eu não entendo. Eu nem entendo como pode ter um diretor que vá cuidar só de coisas administrativas, sabe? Como um burocrata da educação.

S.D.A.: Um carimbador de papel.

D.B.N.: Ou assinador de documentos. Tudo é pedagógico. Uma decisão sobre um armário que você vai comprar. É pedagógica. Uma decisão sobre um livro. Sobre como é que vai servir a merenda para as crianças. Isso é pedagógico. Eu não consigo descolar, entendeu? Óbvio que tem um trabalho que eu chamo de estritamente pedagógico e que é aquele da sala de referência. É o mitié, como a

L.S.C. gosta de dizer, ali com a criança. Eu não estou nessa função. Mas muitas vezes eu estou no diálogo com a criança.

4:48 Eu traba...

A 10 - Formação ...

A 8 - Participação ...

4:49 Mas muitas vezes eu pedia alteraçõe...

A 8 - Participação ...

C 3 - Fortalecimen...

Hoje mesmo eu já tive diálogo com criança. De falar, você quer conversar agora? Não quer? Você consegue conversar agora? Deixa eu entender o que está acontecendo. Isso, para mim, é educativo. Eu não consigo descolar.

S.D.A.: Com certeza, fundamental, inclusive. Você considera a política de formação da Secretaria Municipal de Educação suficiente para dar conta das demandas relacionadas à educação das relações étnico-raciais?

D.B.N.: Olha, eu acho que tem muita coisa bacana. Muita coisa bacana. O que eu acho que às vezes fura um pouco aqui na nossa política municipal é que às vezes algumas coisas não conversam. Como eu disse anteriormente, uma equipe gestora é fundamental para que o currículo de fato seja cumprido. O que eu acho que às vezes falta muito a Sueli aqui na Rede Municipal de São Paulo é uma direção que seja de fato pedagógica e uma supervisão escolar que seja de fato pedagógica. Porque a gente tem documentos incríveis. A gente tem documentos curriculares muito bem escritos, com perspectivas muito atuais, muito respeitadas, que é o que há de ponta na ciência. independente da temática que for, dos imigrantes, dos indígenas, da alimentação, a educação infantil como um todo, as tecnologias para aprendizagem, língua portuguesa, matemática, enfim, a gente tem coisas incríveis acontecendo. Inclusive e sobretudo, em relação à educação para as relações étnico-raciais, porque, salvo engano ou até que alguém me mostre o que eu vá atrás procurar, nós somos a primeira rede a ter um documento curricular específico para a educação das relações étnico-raciais. Então, eu acho que tem coisas muito bacanas que acontecem.

S.D.A.: E que não parou no tempo, porque ele começa lá com o vermelhinho, é a primeira publicação, e aí ele vem, ao longo dos anos, melhorando o que a gente chegou no... Acho que a última publicação foi em 2022.

D.B.N.: Por exemplo, em termos de documentação, em termos de

legislação, a gente tá indo bem. O que falta é um compromisso de muitos professores, obviamente, porque também passa pela vontade da pessoa, passa por essa volição, por esse engajamento, mas também de equipes gestoras, aí eu vou colocar coordenador pedagógico, assistente, diretor e supervisor escolar, que devem orientar, que devem cobrar, que devem acompanhar, entendeu? Então eu acho que o que a gente falta é aí. Não que eu queira dar margem pra...Tira então esses gestores, coloque todo gestor terceirizado que vai dar certo. Não é isso. Tem iniciativas incríveis acontecendo na rede. Inclusive que eu olho alguns colegas e falo, meu Deus, eu acho que eu nunca vou conseguir ser como esse colega é. Como esse diretor, como essa diretora, como esse coordenador, como essa coordenadora. Mas eu acho que falta. Falta sim, às vezes, algumas equipes gestoras se engajarem. E isso é pra tudo, não é só pra educação das relações étnico-raciais. É pra tudo. A gente tem, por exemplo, instrumentos muito bacanas pra acompanhar a alfabetização inicial das crianças no ensino fundamental, mas a gente vê que não tem gestores que se engajam em relação a isso. E aí a gente tem a infelicidade de ter, por exemplo, crianças no ciclo interdisciplinar não alfabetizadas. E olha que eu estou falando de um objeto consagradíssimo na história da escola. A escola se faz para a alfabetização. Que dirá tratar relações raciais que estavam no bojo da sociologia, da antropologia, da história, da sociedade como um todo. Não necessariamente como uma preocupação da escola, em termos curriculares. Porque na história da educação brasileira, a raça é um fator determinante. Até porque é por meio da escola que a gente vai embranquecer esse povo. Se eu não consigo embranquecer na melanina, eu consigo embranquecer aqui; nas mentes e nos corações. Agora, curricularmente falando, eu trago o exemplo da alfabetização por isso, porque é um objeto consagrado. Se até por um objeto consagrado tem gente que não se engaja, que dirá por um objeto transversal,

4:53 Por exemplo, em termos...

B 1 - Iniciativa pe...
B 2 - Engajament...
B 3 - Resistência ...
B 6 - Conscientiza...
C 2 - Coordenaçã...
C 3 - Fortalecimen...

4:54 Então eu acho que o que a gente falta é aí. Não...

C 3 - Fortalecimen...
D 1 - Avaliação cr...
D 2 - Omissão Ins...
D 3 - Omissão ins...
D 5 - Tensioname...
D 7 - Ausência de ...

B 3 - Resistência ...
C 6 - Valorização ...
C 7 - Desconstru...
Conscientização s...
D 4 - PPP com ba...

que muitas vezes as pessoas nem enxergam como algo que tem aqui de fato estar no currículo. Não sei se eu me fiz compreender.

S.D.A.: Sim, completamente. E aí eu vou aproveitar para fazer uma pergunta para você que eu fiz para todos os outros participantes. Para você, D.B.N., em que momento você acha que o professor... que essa temática atravessa o professor. De que maneira ela pode atravessar o professor para que ele veja como algo importante? Porque para todos nós, que trabalhamos com a temática, que temos algum tipo de pesquisa ou pensando no planejamento de uma aula, num projeto pedagógico, essa temática de alguma maneira nos atravessou para além da data comemorativa. Você acha que de que maneira isso pode acessar o professor. Sabe aquele momento que você fala, nossa.

D.B.N.: Mas isso tem... Pode dar uma virada de chave?

S.D.A.: Uma virada de chave.

D.B.N.: Olha, eu vou retomar algumas coisas que eu falei. Eu acho que é a percepção racial. Porque assim, raça é um conceito social, não é um conceito biológico. Ponto. Sendo um conceito social, ele é um conceito que atravessa todos nós: pessoas amarelas, pessoas indígenas, pessoas brancas, pessoas pardas, pessoas pretas. Eu acho que quando a gente se dá conta de que a gente tem um pertencimento à educação, isso não é coisa do outro, isso é coisa nossa também, que eu sou branco e isso me traz privilégios, que eu sou amarelo e isso me traz uma carga histórica que não é muito bacana, carga de perseguição, de fome, de ser expulso dos seus locais. Se eu sou indígena e eu entendo que na minha história teve genocídio, teve estupro. Se eu sou pardo, e por ser pardo eu já sei que eu sou fruto de processos de miscigenação, que é algo que a gente já falou lá no começo. Se eu sou uma pessoa preta, enfim. E esses dois últimos, compondo o grupo negro, que foi quem foi escravizado neste país, eu acho que isso é o caminho, entendeu? Agora, o caminho talvez mais

4:56 Olha, eu vou retomar algumas coisas que eu falei. Eu acho que é a perc...

A 1 - Formação co...
B 5 - Conscientiza...
B 6 - Conscientiza...
C 4 - Visibilidade ...
Conscientização s...
◆ Pertencimento ét...

difícil é de quem usufrui do privilégio. Porque ninguém quer mexer nos seus privilégios. Porque mexer nos seus privilégios é causar desconforto, é causar incômodo, é tirar de você uma parte que é a parte mais gostosa de ser você. Porque você está mexendo com aquilo que te afirma no mundo. A minha proposta, acho que a proposta da Petronilha, a proposta de todo mundo que esteja envolvido com a Lei 10.639, primeiro é isso, é que todo mundo se enxergue como humano. E como humano que tem esse lugar no mundo e que pode ser um lugar de privilégio ou não. Pode ser um lugar que te coloque como preferido, mas pode ser um lugar que te coloque como preterido. Isso vai ser em diferentes esferas da vida, no mercado afetivo, nas oportunidades de trabalho, nas oportunidades de estudo, de vocalização mesmo, quem é que tem voz, quem é que tem vez.

S.D.A.: E lidar também, né, D.B.N., com a questão do privilégio, é de alguma maneira você ter que acessar internamente questões que não são resolvidas e que a gente continua de alguma forma, consciente ou não, percebendo uma injustiça, algo muito despropositado, muito acima e muito abaixo, e que eu também não me importo, e que eu faço vistas grossas.

Então, é um processo de revisão interna também. Ele não é tão simples. D.B.N.: E que a culminância dele deveria ser entender que está todo mundo no mesmo pé de igualdade enquanto humanos.

S.D.A.: Sim.

D.B.N.: Claro, tem as diferenças, obviamente. E as diferenças, elas são naturais. Muitas diferenças são naturais. O que não é natural é a desigualdade. O que a gente tá lidando é com a desigualdade. Por que a pessoa tem que ser considerada inferior porque ela é indígena? Ou porque ela é negra? Ou porque ela é mulher? Ou porque ela é trans? Sabe? É aí. E é assim. É um processo

desconfortante e é por quê? Porque o final desse processo, se ele for instaurado e se derem vasão a ele, se ele for alimentado, é chegar nessa ideia de humanidade. Então, assim, pra algumas pessoas é muito difícil olhar, por exemplo, uma mulher trans e pensar, não, ela é uma mulher como eu. Ela é uma humana como eu. Eu dei um exemplo fora do contexto racial. Mas é a mesma coisa olhar para uma pessoa preta e achar que essa pessoa é humana. Por quê? Ao longo da história, um dos dispositivos mais usados como biopoder ou como essa política podre mesmo e até de morte. É isso, é desumanizar. Então, a gente veio aprendendo a se desumanizar o tempo todo. Então, o grande papel da escola e das outras instituições é o quê? É humanizar.

S.D.A.: Até porque também tem o mecanismo de que, quando eu desumanizo o outro, eu também me afasto da humanidade dele e tá tudo bem.

D.B.N.: E eu me coloco no lugar maior, no lugar melhor. Exatamente.

S.D.A.: Como ele não é um ser humano, humanoide. Exatamente. Então eu sou, eu posso, porque eu sou humano, ele não. Então é um processo muito complexo. Ele não é só uma leitura histórica, ele não é só uma leitura sociológica, ele é muito amplo.

D.B.N.: E psicanalítica. Psicanalítica também. A gente se equivoca quando a gente acha que é só um processo histórico. Porque, se fosse, a gente pegava um bom livro de história, com um texto crítico, faria até uma leitura coletiva. Esses dias, esses dias não, ano passado, uma professora colocou numa carta de intenções que não sei o quê, de acabar com o racismo, eu falei, menina, onde é que você estava? A gente precisava de você. Esses anos todos, mais de 500 anos de história deste país, e só agora que você aparece pra mim, eu preciso falar com a Anielle, você precisa estar no Ministério da Igualdade Racial, porque você... Você quer acabar com o racismo, mas você vai acabar. Eu falei,

4:62 E psicanalítica. Psicanalítica também. A gente se equivoca quando a ge...

B 1 - Iniciativa pe...

B 5 - Conscientiza...

Conscientização s...

olha, você não vai acabar com o racismo, até porque, se a gente entende que o racismo é estrutural no Brasil, não é uma ação isolada que vai mexer com estrutura. A gente vai ter que mexer na estrutura da sociedade inteira. E isso é lidar com muitos privilégios. Por exemplo, quem enriqueceu com a escravidão vai vender tudo e dar aos pobres? Não vai. Então, assim, eu não sou Poliana a ponto de achar que o racismo é algo que vai ser resolvido neste país. Agora, o que eu quero, eu até me emociono um pouco quando eu penso nisso, porque essa é a minha fala com as crianças o tempo todo. O que eu quero é que as crianças se sintam fortalecidas, que é o que eu não tive. O que eu quero é que elas não esperem trinta anos de vida para começarem a se achar bonitas, como eu precisei esperar. É que elas não esperem que alguém dê o toque de falar, ei, vai para aquela universidade, você pode. Entende? Então, toda vez que eu falo com eles, eu elogio demais, eu elogio o cabelo. Eu tenho criança que veio mostrar o cabelo para mim. Porque sabe que eu vou elogiar o cabelo. E não é só o cabelo. O cabelo é uma das faces mais visíveis.

Eu faço questão de falar pra família, por exemplo, a hora daqui até o doutorado tem muito chão. Você vai ter que acompanhar muita coisa, sabe? Porque isso não era uma possibilidade pra mim. Pra mim, nem pra você. A gente atravessou as estatísticas. A gente saiu da estatística, porque não era isso que a sociedade brasileira se preparou. Por sorte, nós ainda somos uma democracia. E numa democracia existe algo, por exemplo, como concurso público, como vestibular e a despeito de todas as coisas, eu me constituí diretor de escola, Eu passei em processos seletivos e até bem classificado. Uma vez eu falei pra uma assistente que eu tive, uma assistente branca. Ela falou assim pra mim. Ela era uma pessoa que naquele momento de vida defendia a terceirização. E eu falei, minha senhora, terceirização? Como assim? Ela, não, porque não sei o quê, biriri bororó, olha... é melhor, não sei o que lá, a rede privada é melhor. Eu falei,

4:53 acompanhar muita coisa, sabe? Porque isso ...

B 4 - Marcadores ...

C 8- Enfrentament...

C 9 - Democratiza...

você acha que eu seria diretor de escola numa escola privada?

Claro que seria, você é muito inteligente, você é... Eu falei, não é, não é sobre isso que eu tô falando. Eu tenho a estética de um diretor de escola privada? Eu não tenho, eu não me pareço com o diretor de escola de uma escola privada. Agora, a democracia, o concurso público, me permite isso. Entende? Porque a despeito dos meus marcadores de gênero, de sexualidade, de raça, de classe

4:54 Po...	B 1 - Iniciativa pe...
	B 4 - Marcadores ...
	B 5 - Conscientiza...
	C 7 - Desconstruç...

social, aí sim, no momento da prova, o que conta é o que, a despeito de tudo isso, eu consegui angariar como saberes. Não significa que esses marcadores não estejam presentes comigo ali. Estiveram, estão até hoje. Porque, por muitas vezes, são os nossos marcadores que... que até impedem alguns acessos pra gente. E o meu sonho é que as crianças não tenham isso. O meu sonho é que elas estejam fortalecidas pra lidar com essas coisas, coisas que eu não

tive. Então eu quero ser um par avançado pra elas, entendeu? Nesse

sentido. E não é só na escola, não. Em vários lugares. Quem é que você tá apoiando? Quem é que você tá levantando? É o rosto de quem que você tá levantando, sabe? É o braço de quem que você tá segurando? É isso que eu tento fazer.

S.D.A.: Quem você tá escutando, né? Quando chora na sua sala, né?

D.B.N.: É isso.

S.D.A.: No projeto político-pedagógico da sua escola, esse tema tem relevância?

D.B.N.: Total.

S.D.A.: E as práticas do dia a dia refletem essa visão que vocês têm sobre a temática? D.B.N.: Sim, sim, né!

4:54	
4:55 Então eu quero ser um p...	B 4 - Marcadores ...
	C 4 - Visibilidade ...
	C 7 - Desconstruç...
	C 8- Enfrentament...
4:56 N...	
	D 4 - PPP com ba...
	D 5 - Tensioname...

S.D.A.: Você considera a formação sobre o tema suficiente para desenvolver o processo de mudança nas práticas pedagógicas docentes comprometidas com a educação das relações étnico-raciais?

D.B.N.: Aí eu me pego com a palavra suficiente, né? Porque esse qualitativo, ele já me coloca nessa saia justa, porque assim, suficiente nunca é. A gente sempre precisa de muito mais. Mais, mais, mais, mais, cada vez mais. Agora, o que a gente tem já é suficiente, pelo menos, para causar desconforto para quem não quer lidar com essa temática. Porque, como você mesma percebeu, chega na escola e você vai se deparar com um monte de gente indígena, gente preta, gente parda, um monte de... é boneco, é brinquedo, coisas que vão trazer um desconforto, por exemplo, para uma pessoa abertamente racista. Vão trazer, para uma pessoa, por exemplo, que não acha esse tema importante, entrou aqui e vai convulsionar, porque tem muita coisa. Então, para causar desconforto ou para dar um insight de como é que essas temáticas podem ser abordadas, pelo menos minimamente, ok. Agora, que seja suficiente? Não. Não porque isso vai na direção contrária até do que nos ensinou Paulo Freire, sobre a nossa inconclusão da vida, sobre esse eterno... essa eterna dialética mesmo, que faz a gente toda hora querer mais. Toda hora eu aprendo aqui.

S.D.A.: Sim, até porque... Então, eu poderia dizer, me corrija se eu estiver errada, que pra iniciar... a discussão, as reflexões e ter algumas ações, o que temos é suficiente.

D.B.N.: Sim. É possível.

S.D.A.: Mas para avançar, aprofundar, a gente precisa caminhar.

D.B.N.: Sempre mais!

S.D.A.: Sempre mais!

D.B.N.: Eu acho que o que tem é possível, sim. Porque, como eu disse, até o ambiente é educador. Obviamente que o ambiente, por si só, ele sugere relações e interações, mas ele não faz. São os adultos, as adultas, educadores e educadoras quem vão fazer esse

4.67 Aí eu me pego com a palavra suficiente, né? Porque e...

A 2 - Formação p...
A 6 - Formação in...
B 3 - Resistência ...
B 5 - Conscientiza...
B 6 - Conscientiza...
C 8 - Enfrentament...
D 5 - Tensioname...

4.67

4.68 Não porque is...

A 2 - Formação p...
A 3 - Formação tr...
C 8 - Enfrentament...
C 9 - Democratiza...
D 1 - Avaliação cri...
D 3 - Omissão ins...
D 5 - Tensioname...

B 1 - Iniciativa pe...
C 4 - Visibilidade ...
C 5 - Espaço como...
C 6 - Valorização ...
C 8 - Enfrentament...

tipo de coisa, quem vai fazer as boas perguntas, quem vai mostrar as coisas. Mas só a gente entrar nessa sala, por exemplo, de ver esses bonecos, no mínimo, esses bonecos sugerem jogos simbólicos diferentes para as crianças. No mínimo. Então, um educador, mesmo que nunca tenha trabalhado com essa temática, mas comprometido com a infância, e que já tenha lido Vygotsky alguma vez na vida, vai entender que é possível, pelo menos, uma brincadeira diferente. Porque... A gente é de uma época que não tinha muitos bonecos negros no mercado.

S.D.A.: A gente?

D.B.N.: É.

S.D.A.: Não, querido. Na minha época, na minha infância, não tinha nenhum.

D.B.N.: Não tinha nada, né?

S.D.A.: Não tinha nada (risos).

D.B.N.: Agora, era tudo mato (risos). Agora, aqui, as crianças chegam no primeiro dia de aula e elas têm bonecos e bonecas à vontade. Bonecos que se parecem com elas.

S.D.A.: Eu estive na brinquedoteca. Eu também observei, né? A gente tá sempre olhando, né? A mesma, os acessos, os bonecos, a diversidade presente o tempo todo.

D.B.N.: Isso é muito importante, as pessoas precisam se reconhecer.

S.D.A.: Fundamental.

D.B.N.: Precisam se ver. Eu queria espelho em tudo quanto é lugar, mas é caríssimo ter espelho em tudo quanto é lugar. Mas eu queria, porque eu quero que as crianças se olhem e se vejam bonitas. Entende?

S.D.A.: Sim, entendo. Bom, vamos lá.

D.B.N.: Que de beleza você entende?

S.D.A.: (Risos) Quais ações, além da formação, você considera serem importantes para que essa temática seja trabalhada de forma mais consistente e aprofundada nas escolas?

D.B.N.: Olha, sem querer, eu acabei até falando agora que é a parte

◆	C 4 - Visibilidade ...
▶	C 6 - Valorização ...
◆	C 8- Enfrentament...
◆	D 1 - Avaliação cr...
◆	E 4- Realidade esc...
◆	C 5- Espaço como...
◆	C 6 - Valorização ...
◆	C 8- Enfrentament...

de financiamento da educação. Por exemplo, aqui em São Paulo a gente tem o PTRF, que é o Programa de Transferência de Recursos Financeiros. E todas as escolas da União, se não todas, pelo menos a maior parte, tem o programa Dinheiro Direto na Escola, que é o PDDE. Só um minutinho, porque eu preciso só transcrever uma...

S.D.A.: Pronto.

D.B.N.: Eu acho que, por exemplo, os gestores preciso empregar os recursos financeiros da escola nisso também. Porque uma boneca preta não vai aparecer do nada, você tem que comprar. Então, a decisão de comprar é pedagógica. A compra é pedagógica, a decisão de pesquisar, fazer orçamento é pedagógica, não tem como descolar uma questão burocrática da questão pedagógica, porque assim, você faz burocrático, algo administrativo em função de uma concepção de mundo que é pedagógica.

S.D.A.: Completamente. Quando você decide escolher essa cortina com essa qualidade e abrir mão desse valor, você também... gastar esse valor, você vai abrir mão de outros investimentos, porque naquele momento o foco é esse, tem uma importância pedagógica ímpar.

D.B.N.: Sim, então eu acho que uma das condições sem as quais a gente consegue fazer um bom trabalho é que a equipe gestora invista os recursos da escola e também envolve as outras pessoas, porque não é só a equipe gestora, os colegiados pra voltar o olhar pra essas questões. Isso é pra tudo. Eu, por exemplo, tenho ojeriza de comprar brinquedo rosa e brinquedo azul. A gente vai comprar um secador rosa no limite se a gente rodou o país inteiro e não tem um secador de outra cor. Porque assim, o secador... Primeiro, poderia até ser rosa, não tem problema. O problema é que até alguns anos isso era uma cor em disputa, que a gente tinha uma ministra falando que menina usa rosa e menino usa azul. Então assim, se for para que seja feita uma leitura equivocada de gênero, ou para que a brincadeira tenha gênero, eu prefiro não comprar.

4:14 Sim, então eu acho que uma das condições sem as quais a gente consegue...

B 7 - Experiência ...
C 4 - Visibilidade ...
C 5- Espaço como...
◆ C 6 - Valorização ...
◆ D 1 - Avaliação crf...
◆ D 6 - Barreiras ins...
◆ D 8- Recursos Ma...
◆ E 5- Ações pedag...

Mas você vê que é uma decisão de comprar ou não comprar que passa por uma concepção pedagógica.

Então assim, a gente vai comprar ferramentas. A gente não vai comprar ferramentas azuis, não. A gente vai comprar o que der pra ter ali. A coisa de cozinha aí é rosa? Ah, desculpa. Vai ficar sem. Mas a gente não vai comprar. Porque quem disse que a menina tem que estar na cozinha? Ela vai estar na cozinha se ela quiser. Quem disse que o menino tem que estar na cozinha? Entende? Então assim, a decisão de comprar uma boneca asiática é uma decisão pedagógica. Porque a gente quer que uma criança com feições asiáticas se reconheça. Porque é direito dela. Assim como a minha maioria negra, que tem que ter maioria negra, sim. E a gente gasta horrores, mas a gente gasta e faz ter. Então, é uma condição sem a qual a gente não consegue. Então, você pode ter formação, pode ter livros lindos, maravilhosos, que a Secretaria manda. A gente tem que comprar. Tem que comprar acervo literário. com qualidade, porque também tem muita coisa ruim por aí. Ah, é pra cumprir a Lei 10.639. Ah, faz qualquer coisa. Não, não é qualquer coisa que a gente vai comprar. Tem que comprar brinquedo, tem que comprar boneco, tem que comprar tecido africano ou outro tecido, tem que envelopar as coisas, sei lá. Comprar jogo, é isso. Eu acho que, além da formação, tem que ter esse diálogo. entre os recursos da escola, a formação, o dia a dia da escola, entendeu? Porque a gente não compra no vazio, a gente compra debaixo de uma concepção. Tem todo esse guarda-chuva que está nos cobrindo. Então, tudo que a gente for fazer tem a ver com isso. Agora, imagina você, eu com esse discurso todo, com esses materiais todos, aí eu chego aqui pra você com a cozinha toda rosa, com carrinho azul, com boneca e dizendo que só as meninas vão brincar com aquela boneca, que menino não pode brincar, é incoerente. Então assim, uma formação que não te impulse pra essas mudanças do dia a dia é uma formação que você pode jogar no lixo, porque não serve pra nada. Agora, se é uma formação que te ajude a tomar decisão

4:75 Porque ...

C 8- Enfrentament...
D 5 - Tensioname...
D 8- Recursos Ma...
E 2- Metodologia...
E 3- Ações Integra...
E 5- Ações pedaq...

4:76 Então assim, uma formação qu...

A 1- Formação co...
A 3 - Formação tr...
C 5- Espaço como...
E 2- Metodologia...
E 3- Ações Integra...
E 4- Realidade esc...
E 5- Ações pedag...

na hora de como você vai servir a merenda, o que você vai fazer de festa, o que você vai fazer de fantasia, de propor... Aqui, por exemplo, a gente não compra mais fantasia. Por que a gente não compra fantasia? Porque geralmente as fantasias estão muito comprometidas com a indústria cultural, que é altamente sexista, que é racializada sim, que tem uma ditadura da beleza porque não cabe em todos os corpos. Então, assim, percebe que é uma decisão que a gente tem a partir do que essa formação nos proporciona como visão de mundo. Se não

cabe para todo mundo, então não pode caber aqui. Então a gente prefere que tenha vários tecidos, várias coisas e que as crianças construam as próprias fantasias. Enfim.

S.D.A.: D.B.N. Olha, chegamos na última questão. Vocês têm alguma sugestão para o aprimoramento dos processos de formação sobre essa temática? Que você, olha, eu acho que se isso fosse feito, adiantaria esse processo. Vamos pensar que esse processo de mudança, para dar uma equiparada, ele vai demorar 150 anos. E aí a gente está aqui trabalhando com hipótese, tá? Para acelerar esse processo, porque a gente pode acelerar o processo, existe algo que você gostaria de propor?

D.B.N.: Eu acho que os estudos acadêmicos são fundamentais, mas eles não podem ser a única cartada que a gente tem. Eu gosto dos processos que são vividos ombro a ombro. Então, eu acho que uma coisa bacana é essa empiria de estar junto. Por exemplo, eu não me importaria de ir para um outro lugar enquanto diretor, emprestado, vamos dizer assim, para levar ideias, sugestões, para discutir coisas, para falar, olha, a gente fez assim lá, por que você não faz também? Ou você faz algo parecido?

S.D.A.: É como se fosse um acompanhamento, quase que...

4:77 Então, assim, ...

A 2 - Formação p...
A 3 - Formação tr...
B 2 - Engajament...
C 3 - Fortalecimen...
C 5- Espaço como...
C 7 - Desconstruç...
C 9 - Democratiza...
◆ Conscientização s...
E 3- Ações Integra...
◆ E 4- Realidade esc...

4:78 Eu acho que os estudos acadêmicos são fu...

A 2 - Formação p...
A 3 - Formação tr...
B 7 - Experiência ...
C 6 - Valorização ...
C 8- Enfrentament...
◆ C 9 - Democratiza...
D 5 - Tensioname...

D.B.N.: Uma residência.

S.D.A.: Uma assessoria, uma residência, algo que fosse muito próximo, semanal, quinzenal, que tivesse um grupo para se discutir. D.B.N.: Sim, porque eu acho que a gente tem possibilidade de, primeiro, se afeiçoar. Se a gente se afeiçoar enquanto um grupo, se a gente tá tomando café junto, rindo, cantando piada, brincando, eu acho que tem mais facilidade da gente se deixar afetar. Claro, não tô falando pra virar oba-oba. É dentro de uma perspectiva de que tem alguém assessorando, de que tem alguém que tá fazendo essa residência, sabe? Mas eu acho que a gente tem mais facilidade de ter mudanças do que algo puramente acadêmico. Por que puramente acadêmico? Eu posso ir ali na Amazon e pedir um livro de alguém que é fodástico dentro dessa área e eu vou ler aquilo ali e ok. Eu posso me afetar? Posso. Eu posso, inclusive, mudar as minhas perspectivas e atuações. Mas quando tem alguém ali comigo, eu acho que a chance é maior. Não existindo a possibilidade de ter alguém comigo, alguém de fora, uma assessoria, eu acho que quem tem que fazer esse papel é a equipe gestora e quem tem mais experiência na escola. Sempre tem um professor ou outro que se destaca pelo seu trabalho numa área específica. Então, acho que os processos de formação poderiam ser assim. Não abre mão do acadêmico, porque eu acho que, inclusive, algumas ciências são importantíssimas para esse nosso quinhão. E aí eu vou trazer a história, que é um dos lugares onde o meu pé está fincado. A história da educação tem muito a contribuir com isso. A psicologia, a psicanálise, a sociologia, a antropologia. Então eu acho que beber dessas fontes é legal, trazer a arte, que a arte sensibiliza. Quem nunca chorou com um vídeo, quem nunca se encantou diante de um quadro. Mas tudo isso tem que ter uma figura humana que dá a liga. E eu acho que essa figura humana que está dando a liga tem que ser essa pessoa, ou pode ser essa pessoa, que vai... que vai ficar ombro a ombro, que vai chorar junto, que vai contar

4:29 Sim, porque eu acho que a gente tem pos...

A 2 - Formação p...
A 3 - Formação tr...
B 1 - Iniciativa pe...
B 6 - Conscientiza...
B 7 - Experiência ...
C 8 - Enfrentament...

experiência. Se eu for uma pessoa negra, eu acho até que melhor, porque tem mais... talvez tenha até mais condição de contar coisas da própria vida. Eu contei coisas da minha vida aqui pra você. Eu fui trazendo coisas. Não tudo, fui também tentando fazer um recorte, embora fale demais, para a sua área de interesse, para o seu objeto de pesquisa. Então, um diretor negro, uma diretora negra, uma coordenadora negra, um coordenador negro, um assistente negro, uma assistente negra, talvez tenha um pouco mais de facilidade para alguns desses processos. Mas eu volto a dizer, não devem ser as únicas pessoas responsáveis por isso. Porque, afinal de contas, a gente não inventou o racismo, a gente não inventou o colonialismo, a gente não inventou essas coisas. Então, as pessoas brancas precisam entender que têm seus privilégios. E a partir do momento que, inclusive, essas pessoas resolvem fazer o que a L.S.C. faz aqui, eu acho que já é um pagamento dessa dívida. Eu acho que já é um pouco... esboroar esses privilégios. Porque também não é fácil pra pessoa branca ser antirracista.

S.D.A.: Não é fácil pra nenhum dos lados.

D.B.N.: Não é fácil pra nenhum dos lados, mas precisa ser. Se não é por um lado, tem que ser por outro. Se não é numa perspectiva de que, ai, nossa, eu me compadeço, eu entendi, veio a luz, eu tô entendendo tudo, que seja pela lei. Que seja pelo cometimento do crime, tá? Tá bom? O que que você viu em mim que te autoriza a falar comigo desse jeito? Como eu já fiz em alguns lugares. Porque, se for o que eu tô pensando, por um lado ou pelo outro, é crime. Você quer v quer a encarar? Vai querer comprar? Só que nem sempre gente tá fortalecido pra isso. E o embate é muito desgastante. Sim. S.D.A.: Bom, D.B.N., quero agradecer sua participação na minha pesquisa. Assim que ela estiver concluída, eu volto para trazer os resultados, as conclusões a que chegamos.

D.B.N.: Muito obrigado.

S.D.A.: Eu que agradeço.

4:82 Então, um dir...

B 4 - Marcadores ...

C 4 - Visibilidade ...

4:81 E eu acho que essa figura hum...

B 4 - Marcadores ...

B 5 - Conscientiza...

B 6 - Conscientiza...

C 4 - Visibilidade ...

C 6 - Valorização ...

Pertencimento ét...

4:84 Não é fácil pra nenhum dos lados, mas precisa ser. Se

◆ A 3 - Formação tr...

B 3 - Resistência ...

B 5 - Conscientiza...

B 6 - Conscientiza...

◆ C 8 - Enfrentament...

FICHA DA(O) ENTREVISTADA(O) 1

Nome: L.R.

Idade:48 a

Data de nascimento:09/10/1977

Localidade: São Paulo

Gênero: Feminino Cor/etnia:

Branca Ocupação atual:

Professora

Nível de instrução: Licenciatura em Ciências Sociais Data da gravação:24/02/2025

Número de sessões: 1 Título da entrevista:

Nome da entrevistadora: Sueli Dutra de Andrade (S.D.A.)

ENTREVISTA 1

S.D.A.: Boa tarde, meu nome é Sueli, eu sou estudante do mestrado. A minha pesquisa, o objeto da minha pesquisa, é procurar compreender por que, na Prefeitura de São Paulo, na Prefeitura Municipal, nós temos uma lei, que é a Lei de 10.639/03, temos currículos que tratam da questão étnico- racial, e por que a lei ainda não ocorre na maior parte das escolas, ela ainda não acontece no dia a dia da sala de aula? Faltam práticas pedagógicas que trabalhem com essa temática. Nesse processo, tentando entender por que algumas escolas – quando trabalham – trabalham de forma pontual, como uma data comemorativa, como um evento isolado, por que só acontece dessa forma ou muitas vezes não acontece? E só algumas escolas que a gente conhece, de fato, a lei é cumprida como deveria. Existe um trabalho consistente, um trabalho planejado, um estudo sobre. Então, o meu objeto de pesquisa é nessa direção, é tentar entender por que que não está acontecendo? E aí eu vou fazer, L.R., algumas perguntas

pra você, e a gente vai conversando, tá bom? Qual o seu nome?

L.R.: Meu nome é Luciana Rota. S.D.A.:

Você é professora ou gestora? L.R.: Sou professora.

S.D.A.: Qual o seu gênero?

L.R.: Eu sou mulher heterossexual cisgênero.

S.D.A.: De acordo com as categorias do IBGE, como você se autodeclara?

L.R.: Branca.

S.D.A.: Quantos anos de experiência você tem na educação?

L.R.: Acho que uns 28 anos.

S.D.A.: Ok. Há quantos anos você faz parte do corpo docente dessa EMEI?

L.R.: Eu entrei esse ano, então eu tenho nem um mês de casa.

S.D.A.: Sim. E na prefeitura municipal?

L.R.: Desde 2006. Até 2019 eu atuei em ENEF e depois eu vim para a EMEI.

S.D.A.: Todas aqui no município de São Paulo?

L.R.: Todas no município de São Paulo.

S.D.A.: Ok. Você participa de alguma atividade extraescolar relacionada à questão étnico-racial?

L.R.: Não mais. Eu já fui do Bloco Afro e Lombardia. Eu tocava lá. Mas eu me... precisei me afastar por algumas questões, e hoje eu só acompanho o cortejo, né? Mas eu não faço... Faço, assim, formação, igual agora eu vou fazer... Quarta-feira agora a gente tem encontro no mês, que é sobre o novo kit educacional de afro-brasileiro e objetos africanos.

S.D.A.: E essa formação é pela prefeitura ou é uma formação?

L.R.: Não, é oferecida pelo MAI, e aí, como eu sou da comunidade e tal, eu sempre fico sabendo, e aí eu me inscrevi, fui fora do meu horário de trabalho e tal, é por conta, porque eu gosto.

S.D.A.: Além dessa, você já fez outras formações?

A 4 - Formação Es...

B 1 - Iniciativa pe...

7:1 Não mais. Eu já fui do Bloco Afro e Lo...
7:2 é oferecida pe...

L.R.: Ah, fiz várias. Já fiz todas as oferecidas pela prefeitura. Eu fiz no MASP também uma formação assim, enfim. No meu tempo de universidade, também eu fiz bastante curso e tal, porque eu estudava, sabe? Eu estudava a influência da... da religião na formação dos hábitos alimentares. No sentido de ver as comidas do Candomblé que vieram. Acabou não vingando a pesquisa, porque eu estava no MAI, e lá tava pra abrir uma linha de etnografia, acabou não abrindo, e aí era voltado pra arqueologia, que aí pra mim já não interessou. E aí depois a gente vai nas coisas da vida, acabou ficando pra lá. Então, assim, é um assunto que pra mim, enquanto pessoa não professora, me é caro, né, o assunto, a temática. Então eu tô sempre lendo, sempre conversando e tal.

S.D.A.: Interessante, olha... Você falou, eu cheguei agora e eu fiquei pensando, a pesquisa tem a ver com a escola, mas ela tem a ver com o percurso profissional de cada um, que não necessariamente é aqui. Aqui, nós estamos olhando para a EMEI Carolina agora, mas o percurso do professor, da professora, tem também relação com tudo isso?

L.R.: Eu vim pra cá porque, assim, a gente tem os períodos de remoção, então eu moro aqui pertinho. E eu vim pra cá pelo projeto, porque eu conhecia já o projeto, todo mundo que é da prefeitura da rede sabe mais ou menos a linha de cada escola, né? Eu sabia já que aqui era bem focado no étnico-racial, e aí eu me removi pra cá já pensando já em trabalhar com isso mesmo, né? Fazer o projeto nessa linha.

S.D.A.: Ah, interessante. Bom, como você avalia a educação étnico-racial nas escolas brasileiras, de modo geral?

L.R.: Ah, é difícil falar, né? Porque o Brasil é muito grande, né? Eu acho muito... Eu não consigo falar de Brasil, eu mal consigo falar aqui da nossa rede. Eu acho que... eu acho que ainda tem muita resistência dos professores, não só dos professores, mas de gestão também, de reconhecer a importância e a necessidade desse recorte, porque muitas pessoas, elas não

7.3 Ah, fiz várias. Já fiz todas as oferecidas pela prefeitura. Eu fiz no...

A 4 - Formação Es...

A 8 - Participação ...

7.4 Eu vim pra cá porque, assim, a g...

B 1 - Iniciativa pe...

B 6 - Conscientiza...

C 6 - Valorização ...

7.5 Eu acho que... eu acho que...

B 3 - Resistência ...

D 7 - Ausência de ...

reconhecem que é a questão dos negros e dos indígenas no Brasil, que é um povo que sempre foi massacrado, nunca foi ouvido. E tem a sua história, sua memória apagada. E eu acho que muita gente não tem noção disso, sabe? Acha que... que não tem necessidade de fazer uma coisa mais focada, mas o que eu observo é que isso já mudou bastante, pelo menos aqui em São Paulo, as discussões, assim, eu vejo que, pelo menos institucionalmente, há essa tentativa. O ano passado foi um ano que pegaram bastante nesse sentido, tanto com formação, como com orientações para o nosso projeto de estudo pro PEA(Projeto Especial de Ação), eles estão cobrando bastante, e se estão cobrando, é porque tem muita gente que não tá fazendo, né? Então daí que vem a necessidade. Eu acho que, quando a moral falha, a lei tem que ser aplicada. Então, se a pessoa não acha que precisa trabalhar isso, e muitas famílias também acham que não precisa trabalhar, a lei dá o amparo, dá o suporte pra gente. Porque muita gente não gosta. E eu tô falando das famílias, não tô nem falando dos professores. Os professores, eles têm a existência por falta de conhecimento. Tipo, há mais de uma coisa pra eu fazer, mais de uma coisa pra eu me preparar. E a insegurança, tipo, se eu falar alguma besteira, dar uma informação errada pra criança. Mas das famílias, eu vejo muito preconceito. Inclusive em famílias negras, principalmente no que diz respeito à religião. Você coloca qualquer tipo de tambor, qualquer tipo de batuque, eles já identificam diretamente com a religião. Não estão de todos errados, porque todos os toques, eles têm ali na religião também, mas não é a abordagem que a gente faz. Embora seja da cultura religiosa, ele não é religião. E aí com as famílias a gente argumenta isso e, no último caso, é lei, eu tenho que cumprir. E aí, querendo ou não, deu um amparo também, fortaleceu o nosso trabalho.

S.D.A.: É importante, né? Ter esse respaldo pra gente trabalhar.

L.R.: Exatamente.

S.D.A.: Quando você começou a trabalhar com a temática étnico-racial em aula?

L.R.: Nossa, desde que eu entrei na prefeitura. Desde 2006, quando eu ingressei aqui. Porque anterior eu era professora de idioma, então era outra vertente. Desde 2006. A gente, por exemplo, leitura. Toda aula a gente abre com uma leitura. Isso já desde o ensino fundamental, que é a era da alfabetização. E de quinta-feira, ordinariamente, de quinta-feira é alguma coisa de literatura indígena e de sexta-feira alguma coisa de literatura africana, afro-brasileira. Então isso tá na minha rotina desde sempre. E aí segunda, terça e quarta às vezes também aparece, porque, se eu tô abordando conto e tiver um conto africano, pra variar os gêneros, eu divido assim as minhas leituras, mas quinta e sexta são dias. Inclusive hoje eu li, hoje é segunda, mas eu li a história do... do Anansi, do baú de histórias, não sei se você... Um ponto bastante conhecido, vi esse hoje para as crianças. Porque a gente, essas coisas, eu acho que muitos professores têm dificuldade de trazer esse conteúdo diluído no seu dia a dia. Você não precisa parar e, olha, agora vamos falar de África, não. Já tá ali na sua leitura? Coloque, insere os contos africanos ali. Você

vai falar de alimentação? Fala alguma coisa. Ah, banana. Ah, melancia. Olha, lá também come. Olha, lá também brinca disso. Você não precisa parar o seu planejamento. Mas isso é um desafio. Como que você traz para o seu planejamento esse cotidiano? S.D.A.: Demandam uma experiência e tentativas de se jogar, né? E discutir, coletivar, estudar. L.R.: E muita troca, né? Muita troca, muito estudo, muito estudo. E é aquilo também, tem coisa que é tentativa e erro. Às vezes você elabora uma atividade, você tá se achando, uau! Quando você chega lá, as crianças nem aí. E aí tem ao contrário também, às vezes você pega uma coisinha de nada e você fala, e aí as crianças piram naquilo, né? Então é... Eu acho que a gente tem que oferecer, a gente tem que... Eu acho que a escola, desde a educação infantil, ela tem

7-8 Nossa, desde que eu...

B 1 - Iniciativa pe...

B 5 - Conscientiza...

B 6 - Conscientiza...

B 7 - Experiência ...

C 4 - Visibilidade ...

7-9 Coloque, insere os 7-10 E muita troca, né? Muita troca, muito estu...

C 6 - Valorização ...

A 2 - Formação p...

B 1 - Iniciativa pe...

B 7 - Experiência ...

C 10 - Conscientiz...

C 5 - Espaço como...

C 9 - Democratiza...

que ser um espaço de criticidade. A pessoa tem que ser crítica, sabe? Gosto ou não gosto? Por que gosto? Por que não gosto? Por mais que eles sejam pequeninhos, eles têm também as impressões deles, né? S.D.A.: Sim.

L.R.: E nós temos que dar espaço pra isso, né? Até pra gente poder pensar nas nossas intervenções, né? Que a gente vai fazer com essas crianças.

S.D.A.: Verdade. De que maneira você desenvolve esse trabalho, L.R.?

L.R.: Ah, igual eu falei, eu não paro pra fazer. Eu diluo ele ao longo. Então, sexta-feira eu trabalhei com as crianças argila. Aí eu passei pra eles, conversei com eles sobre a produção de cerâmica de alguns grupos indígenas aqui brasileiros, que eu achei lá a coisinha lá da cerâmica. Aí eu mostrei lá. Então, hoje foi a história. Semana passada a gente tava falando de símbolos, aí eu falei um pouquinho pra eles dos Adinkras, né? Mostrei ali dois. Então, assim, eu tenho no meu planejamento o que eu vou trabalhar, igual agora, essa semana a gente vai... eu tenho uma aula prevista de parte de música com eles. A gente teve no sábado uma vivência com o mestre de capoeira e ele cantou algumas musiquinhas apresentando o instrumento, eu gravei. E aí eu pretendo trabalhar essa coisa com as crianças. Então assim, igual, a primeira vai ser o agogô, que é agogô, agogô. Então, é um instrumento africano, é um instrumento que tá lá e tá cá, e eu não preciso parar tudo para aquilo, tá dentro da aula de música. Então eu acho que, assim, a gente tem que ter ali as áreas que a gente vai trabalhar com as crianças e ir diluindo tudo isso. Não parar e falar assim, olha, esse mês vamos estudar e pum, pum, pum, pum. Acho que tem que ir diluindo.

S.D.A.: Relacionando e fazendo essas relações.

L.R.: Não que eu tenha também esse momento de amarrar tudo, de sistematizar esse conhecimento da criançada. Acho que tem que ter esse momento de a gente parar e falar assim, pera um pouquinho, o que a gente viu até agora? Isso tá no nosso planejamento. Semana passada eu li pra eles escola de chuva. E que falava disso, né? De quem faz a escola... Que é lindíssimo, por ser lindíssimo. E eu não lembro o que foi que apareceu na escola de chuva e apareceu hoje no conto de Ananzi. E alguém falou assim, igual lá na história da escola que destrói. O jeito deles falar, né? Então, você consegue fazer essas relações, né? Todos eles? Claro que não. Tem um monte de criança que não. Você tá lendo, e ela tá ali girando no mundo dela e tudo bem, né? Tá ali girando no mundo dela, você tenta trazer, mas também você tem que dar o espaço da criança, que às vezes ela não tá também preparada pra parar ali, ou às vezes ela tá girando lá e tá prestando atenção. Sim, né? Tem muita criança que fica ali girando, quando você menos espera ela vira e fala alguma coisa sobre. Você fala, ah, então você tava ouvindo? Mas eu penso assim, trabalho nesse sentido, né? De parar pra... Aqui de lado é o Mary Matthew, a Sra. Braga. Muitas questões. Mas é isso, assim, eu procuro diluir, mas, assim, em algum momento tem que estar previsto parar e sistematizar isso.

S.D.A.: Ok. Aqui, né, você tem pouco mais de um mês na... Não, nem um mês, né?

L.R.: Nem um mês.

S.D.A.: Nem um mês na unidade. Você escolheu, como você bem disse no início da entrevista, a escola por conta do projeto que é conhecido por toda a região. Então, você tem ideia de como é que as coisas acontecem aqui. Uma ideia, né? Essa pergunta é mais complicada para você, mas eu vou fazer também. De que maneira... Eu estou pensando uma melhor forma de te fazer essa pergunta, tá? Por conta da sua experiência curta aqui. A escola trabalha essa temática coletivamente? O que você sabe sobre

7.11 Ação que tent...

B 1 - Iniciativa pe...
C 5- Espaço como...
C 6 - Valorização ...
E 5- Ações pedag...

7.12 a trabalha essa temática coletivamente...

A 2 - Formação p...
B 2 - Engajament...
C 9 - Democratiza...
D 4 - PPP com ba...

isso?

L.R.: Sim, porque mesmo porque agora a gente tá nesse período do PEC, é quando a gente levanta a bibliografia do que vai ser estudado ao longo do ano. Então, assim, do ano passado eu vi, porque, quando eu vim pra cá, na atribuição eu pedi o PPP, o D.B.N. mandou pra mim, o diretor mandou pra mim, então eu já li ali um pouquinho, né? E na nossa formação

já estão previstas bibliografias e estudos sobre a temática. Então, assim, está presente na formação. Está lá no nosso PEA, que todo município a gente tem o nosso PPP e dentro do PPP tem o PEA, que é o Plano Especial de Ação. E aí o nosso aqui tem esse foco. Então, a bibliografia aparece, aparece leitura, aparece vídeo, enfim, diversos materiais aí. Ok.

S.D.A.: Esses momentos de formação, eles acontecem então aqui na unidade?

L.R.: Sim.

S.D.A.: No PEA e no coletivo?

L.R.: Sim.

S.D.A.: Nesses dois momentos então?

L.R.: O mais dirigido é no PEA. No coletivo, a gente acaba conversando sobre isso porque a gente tá num momento de elaboração, de planejamento. Então, como é uma temática que tá sempre inserida no nosso planejamento, a gente tá sempre também tendo a troca. Mas o direcionado mesmo, o momento de estudo é o PEA.

S.D.A.: Como esse trabalho, ele é planejado e é desenvolvido?

L.R.: Não entendi.

S.D.A.: Como esse trabalho sobre a temática étnico-racial, que tá lá no PPP da escola, que também está no PEA.

L.R.: Certo.

S.D.A.: Como ele é planejado e ele é desenvolvido aqui?

L.R.: A escola, aqui, ela tem um cronograma já previsto das ações. Então, assim, fevereiro, escolher, até final de março, escolher o nome da turma e o logotipo da turma. Concomitante, em março, estendendo para abril, a gente estuda a nossa patrona, a Carolina Maria de Jesus. Então, assim, eu já li um textinho que fala sobre ela, a gente tem uma Carolina, toda sala tem uma Carolina, e eles chamam de Carolina. Então, assim, em abril é isso. Em maio, a gente... Maio ou junho? Que eu ainda não me apropriei, eu tenho anotado. Que a gente escolhe um país africano para as crianças se aprofundarem. E em junho é a personalidade.

Então, ao longo do caminho, a gente vai falando e tal. Igual eu tô passando pra eles, eu passei em música do Gilberto Gil. Então, já é uma personalidade que não tá direcionada, que vai ser abordada só em junho. Mas no dia a dia, como eu tô trabalhando música, eu trouxe o Gil, né? E pretendo já te mostrar minha playlist da Spotify do Carolina, aí eu já selecionei uma Dona Ivone Lara, vim de lá pequenininho, né? Uma Clementina de Jesus, com o sonho meu, né? Então, assim, você não precisa esperar até lá, mas, quando chegar lá, esses personagens vão ser reapresentados, então a gente espera que, eu espero, que pelo menos um ou dois ali reconheçam, assim, ah prô, é aquele da música do abacateiro? Mas dentro do cronograma da escola, então a escola ela faz um cronograma de forma que você não tem escapatória, vamos dizer assim. Você vai trabalhar aquilo daquele mês.

S.D.A.: Tá fechadinho, né?

L.R.: É, tá fechado. Enquanto tema, não enquanto desenvolvimento, a forma que você vai desenvolver. Mas, enquanto tema, enquanto importância, enquanto as diretrizes ali estão...

S.D.A.: Eles chamam de marcadores, né?

L.R.: É, os marcadores. Mas o cronograma garante isso, né?

S.D.A.: Sim. Bom, você vai perceber que algumas questões a gente vai retomando, né? Descreva pra mim... Desculpa, isso aqui não serve pra você. Qual a sua opinião sobre o trabalho formativo

7:14 A escola, aqui, ela tem um cronograma já previsto das...

7:14

7:15 tá fechado. En...

C 5- Espaço como...

C 6 - Valorização ...

C 8- Enfrentament...

E 2- Metodologia...

E 3- Ações Integra...

E 5- Ações pedag...

B 2 - Engajament...

realizado? Você já consegue?

L.R.: Realizado por quem? Por aqui?

S.D.A.: Aqui, nessa unidade.

L.R.: Ah, a gente começou agora, né? O PEA começou essa semana, então a gente ainda não começou a formação mesmo.

S.D.A.: Sim.

L.R.: Porque esse começo é... a escolha, a preparação da temática, a escolha da bibliografia. Então, assim, vai começar os estudos mais direcionados agora. Mas, pelo que eu pude ver no PPP do ano passado, que tá ali na sala dos professores, se quiser depois dar...

S.D.A.: Eu tenho, eu já li o PPP.

L.R.: Então, não sei se ali tá, mas no PPP que tá ali na sala, eu acho que na parte do pé tem todos os textos.

S.D.A.: No final. É, eu também recebi o pé do ano passado, com toda a bibliografia.

L.R.: Isso, então, lá tem os textos que foram utilizados. Então, eu dei uma corrida, assim, de olho e eu vi que bastante coisa, assim, relacionada à reflexão sobre a negritude, sobre crianças negras, né, tá muito presente. Então, assim, eu acredito que, quando a gente for pra formação agora, né, que ela tá começando... O pé começou na outra semana, mas, como eu disse, esse começo é mais elaborativo. Então, os estudos mais focados começam nessa semana.

S.D.A.: Essa pergunta também vai... Em sua opinião, qual é o nível de engajamento do grupo nesse trabalho? Para esse primeiro momento, qual a sua impressão?

L.R.: Eu, sinceramente, não tenho muito como avaliar. No que a gente viu no sábado, que foi uma atividade com as famílias, eu vi bastante gente assim, todos envolvidos nessa questão, no tema mesmo, porque a atividade foi direcionada para isso. Então, assim, as salas, elas foram preparadas, organizadas com materiais relacionados à temática. Então, assim, eu acho que quem está aqui sabe o que é, já sabe o que é. Ou você fica, ou você se engaja, ou

7:16 Isso, então, lá tem os textos que foram...

A 3 - Formação tr...

7:17 eu vi bastante gente assim, todos en...

B 2 - Engajament...

você se remove para uma outra escola que tenha mais o seu perfil. Porque isso é a beleza também da rede ser democrática. Agora, não quer dizer que você, estando na outra escola, você não vá trabalhar esse tema. Só muda a forma. Por exemplo, eu venho de uma escola que o foco lá era meio ambiente. Mas a gente, a partir do meio ambiente, a gente trazia o quê? Toda a importância da natureza para todos os povos ancestrais. Qualquer relação deles com a natureza. Tinha algumas professoras que eram mais engajadas também, mas lá a abordagem, lá tinha o étnico-racial muito bem trabalhado, diluído dentro do meio ambiente. Então, assim, dessa escola eu posso falar porque eu fiquei cinco anos, porque eu morava pro lado de lá. Então, assim, aqui eu vejo que tem um grande interesse, existe o trabalho, agora assim, até onde é o engajamento por uma exigência, o engajamento por um gosto pessoal, eu convivo muito pouco com as colegas.

S.D.A.: Ok. Das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, você já participou de alguma?

L.R.: Já.

S.D.A.: De quantas? Você saberia me dizer?

L.R.: Olha, Sueli, acho que em média... Olha, eu fiz a de Mancala, eu fiz quando saiu o guia, eu fiz o pré-guia, acho que eu já fiz umas cinco. Só relacionadas à lei mesmo, acho que umas cinco ou seis. Só assim, puxando de memória, mas é um tema que apareceu bastante mesmo, até pela necessidade da rede de formar o professor para isso.

S.D.A.: Você considera a política de formação da SME suficiente para dar conta das demandas relacionadas ao tema?

L.R.: De jeito nenhum. Não só porque... pela quantidade que é oferecida, mas é o formato que é oferecido. Então, geralmente, isso é fora do seu horário de trabalho. Então, um professor que acumula não consegue ir. Um professor que estuda, que faz um mestrado... A gente fica administrando, né? Então, assim, teve muita formação legal que eu não fiz porque o meu horário não permitia. Então, eu acho que o fato da formação ser fora do horário de trabalho, e às

7:18 Olha, Sueli, acho que em ...

A 10 - Formação ...

vezes com vaga limitada também, e não é oferecido continuamente, olha quem fez agora, faz a próxima e tal, eu acho que tem uma deficiência. Então, assim, tem ali, mas não tem com a força que poderia ter, eu acho insuficiente.

S.D.A.: Você considera a formação sobre o tema suficiente para o desenvolvimento do processo de mudança nas práticas pedagógicas docentes comprometidas com a educação das relações étnico-raciais?

L.R.: Não. Eu acho que é muito mais para cumprir um protocolo. Porque você ouve absurdos, você ouve os colegas falando absurdos e meio que... fica meio... Eu acho que, infelizmente, ainda está muito protocolar. Isso as pessoas fazem porque têm que fazer. Nem todo mundo acha que... que é uma coisa necessária, acham que é só mais uma coisa. Ah, mas a gente já fala disso, a gente já faz isso. E não é verdade, a gente faz, mas quando você não tem uma intencionalidade, você não tá fazendo. Você não para ali pra olhar esse tema mesmo, pra parar e olhar mesmo. Ele a fundo tá ali, as crianças lá da sua escola, você super trabalha isso, só que tão lá as crianças da sua escola falando mal do cabelo do colega, da cor do colega, do cheiro do colega. Aqui eu não vivenciei ainda, mas, assim, na EMF eu tive relação à religião do colega. Na outra escola que eu tava, na EMEI, a gente teve um menino que fez iniciação. No período que ele tava ali com a gente, ele deitou pra Oxóssi. Mas assim, ele teve um acolhimento. De ele chegar com a guia e tal. Então a gente explicou. Tipo, todo mundo comemorou com ele. Nossa, que legal! Parabéns! Tipo assim, né? Então ele ficou muito orgulhoso. Então ele ficou muito feliz, muito orgulhoso. Então, assim, mas a EMEI é diferente. EMEI, a Educação Infantil, as crianças, elas são muito mais abertas. Elas são muito mais abertas. E muitas crianças não têm sequer consciência da sua cor. É uma coisa, assim, que não foi aqui na EMEI. Vou te contar agora uma experiência que acho que eu nunca contei pra ninguém. Na EMEF, que lá eu trabalhava com primeiro e segundo ano, então é o finzinho daqui, então eu comecei. E a gente tratava essa

temática. E aí eu lembro que eu tava na porta, que a gente ia fazer a fila pro lanche. Eu falei, a gente fila pro lanche e tal. Aí veio uma aluna, me abraçou aqui, eu abracei ela. Então, nossos braços ficaram assim. Aí, de repente, a Vitória começou a fazer assim no meu braço. Aí, o que foi, Vitória? Nossa, é tão claro. Um braço assim, que ela é uma negra retinta. Com o braço assim, é tão claro e diferente do meu. Pô, eu era professora dela já há seis meses. Só quando a gente contrastou ali, aí eu falei, é, eu sou mais clarinha mesmo. Aí ela falou assim, ah, eu sou mais escura. Como que é o seu pai e a sua mãe? Aí a gente começou a conversar, tá? Ela falou assim, então, você é uma menina negra. Eu falei assim, eu sou, né? Ela falou, é. E o que a gente já tinha lido? Tayhó! A gente fez um trabalho com Tayhó, com as mãozinhas, fazendo o Black Power, que ficou lindo, porque lá também tem a questão da comunidade, né? Ser uma comunidade majoritariamente negra. Então, a gente trata essa temática. Mas aí, o que eu percebi nessa fala dela? Que ela não, de fato, ela não... Porque ela fez muito assim. De fato, ela nunca tinha percebido a nossa diferença de cor. E eu achei isso muito maluco. Eu nunca tive nenhuma outra experiência desse gênero, mas essa foi muito significativa. E eu fiquei pensando assim, nossa, eles não reparam mesmo. Eles não processam isso da diferença de cor. Eu acho que é uma coisa que, pra eles, deve passar batido. Tipo, não é algo importante. Não é algo importante. É um trabalho que a gente também faz com as crianças aqui. De mostrar que é importante ela ter consciência de quem ela é. E dessas diferenças. E que tá tudo bem. Porque os outros veem as diferenças. As crianças não veem mesmo, não veem. Só que os outros veem. Então, eu acho que é bastante delicado. Então, acho que na educação infantil a gente tem que construir algumas coisas que fortaleçam a identidade das crianças, porque eu acho que o que é formado nesse período, se a menina daqui sai achando o cabelo dela lindo, maravilhoso, do jeito que é, não vai ter ninguém lá pra frente que vai falar que não é. Porque ela se fortaleceu. Então eu acho que o trabalho da educação infantil

7.21 De mostrar que é i...

C 4 - Visibilidade ...

C 5- Espaço como...

C 6 - Valorização ...

C 7 - Desconstru...

tem que ser esse, sabe? De fortalecer as crianças na sua autoimagem. Seja ela qual for. Seja ela qual for.

S.D.A.: Sim, verdade. Quais ações, além da formação, você considera serem importantes para que essa temática seja trabalhada de forma mais consistente e aprofundada nas escolas?

L.R.: Eu acho que as escolas deveriam receber atividades culturais relacionadas, porque o que as escolas fazem, elas fazem por conta. A gente faz por conta, a gente vai lá, igual o mestre Paulinho, a gente conversa com ele, a gente tá acertando agora pra ele fazer uma oficina, a gente usa a nossa verba tal, porque a gente tem interesse nisso. A gente, enquanto escola, a gente tem interesse nisso. A gente vai trazer uma pessoa para fazer uma culinária aqui, mas é a gente. Eu acho que essa coisa da cultura, ela deveria ser fortalecida. Depois que o último governo que a gente teve, federal, que acabou com os pontos de cultura, que agora está voltando, mas ainda muito timidamente, eu acho que a gente perdeu muito. Porque os pontos de cultura, muitos pontos de cultura, faziam as apresentações, aquela parte que são obrigados a ter. E eles direcionavam as apresentações para as escolas públicas. Então traziam um pouco disso. Eu acho que falta isso institucional. Seja num espaço que eles forneçam o nosso transporte para ir até lá, seja o... A arte, seja ela qual for, música, teatro, vir para a escola. Aqui a gente tem na nossa programação a visita ao Museu Afro. Mas é aqui, a gente, no nosso projeto.

S.D.A.: Você tá dizendo que isso precisa ser expandido, né?

L.R.: Expandido, sim.

S.D.A.: Que todas as escolas tivessem esse acesso.

L.R.: Sim, tivessem esse acesso.

S.D.A.: Pra ir nesses diferentes lugares e que, culturalmente, as pessoas tivessem acesso a essas culturas.

L.R.: Isso, a palavra é essa, acesso. Porque, assim, primeiro saber que existe. Sim. Primeiro, o conhecimento do próprio território, que a São Paulo, cidade educadora, ficou lá na letra morta uns anos atrás. Segundo, saber como acessar, porque eles não sabem nem

7.22 Eu acho que as escolas deveriam receber a...

C 5- Espaço como...

C 6 - Valorização ...

C 9 - Democratiza...

7.23 Eu acho que falta isso ins...

D 8- Recursos Ma...

7.24 Pr...

D 8- Recursos Ma...

como funciona. Poucas pessoas sabem que terça-feira o MASP é de graça, por exemplo, que sábado a Pinacoteca é de graça. Então, eles não sabem nem como acessar. E terceiro, garantir o acesso. Porque a mãe lá sabe que a Pinacoteca funciona de sábado, mas ela tem que levar ela e mais duas crianças. E passagem pra três, mais um lanchinho, uma água que come na rua. O orçamento também não permite. Então eu acho que são essas três coisas. Conhecer, saber como acessar e conseguir acessar.

S.D.A.: A escola seria um caminho.

L.R.: É um bom interlocutor.

S.D.A.: É um bom interlocutor.

L.R.: Eu aprendi com uma coordenadora pedagógica muitos anos atrás. Ela falou uma coisa que eu trago para a vida, que a escola é o ente governamental mais próximo das pessoas e é o único que todos têm acesso. Você pode não conseguir uma vaga no posto de saúde, mas uma vaga na escola você consegue. Pode não ser na escola do lado da sua casa, mas uma vaga na escola você consegue. Pode não ser na escola que você queira, mas você vai conseguir. Uma vaga na saúde você não consegue. Você tem, né? É muito mais trabalhoso. Agora, a educação... A educação, gente, é a porta de entrada pras coisas ligadas à... Não é assistência. Ao atendimento, ao trabalho público, né? Ao acesso, né?

S.D.A.: Dar acesso.

L.R.: Acho que o primeiro acesso ao governo que eles têm... Ao Estado, né?

S.D.A.: Aos direitos.

L.R.: Ao Estado mesmo, né? O primeiro acesso ao Estado que ele tem é a gente. Então, aqui, às vezes chega uma mãe e a gente começa a conversar e descobre que ela ainda não tem bolsa família, mas ela tem direito. Aí a gente ensina o caminho das pedras. Tem direito a um LOAS, algumas garantias que não são da educação, mas a gente passa em formação. Tem isso também nos professores, né? Aí você fala, não, dentista aqui é tal horário. Ah, é? Tem no posto? Tem, tal. Olha, se você for até tal lugar... Ah, a

família tá desempregada? Olha, tem um negócio assim. Sabia que o metrô dá o passe pra desempregados? Então, assim, a gente é meio porta de frente pros processos, aos direitos. E a gente não é visto assim, né? As pessoas não têm consciência desse peso da escola. E muitas questões raciais passam por aqui.

S.D.A.: Sim, e essas coisas não estão descoladas. Esses acessos e as questões raciais nunca estarão descoladas.

L.R.: E nem essa coisa da dinâmica da vida mesmo. Eu acho que a escola hoje está sobrecarregada. Eu acho que é muita demanda para pouca gente, para pouco braço. O problema da educação é o professor. Ah, o professor é mal formado. Não, gente. O professor, às vezes, sabe perfeitamente o que ele consegue fazer. Ou o que ele quer fazer. Só que ele não consegue implementar aquilo porque tem outras questões mais urgentes, tangentes de crianças com deficiência que precisam de um auxílio diferenciado para conseguir ficar na sala, para acessar o espaço. E como essa criança lida com esse espaço? E é ela, mas quantos? Aqui a gente ainda tá com uma demanda baixa, né? Frente à rede. Na outra escola tinha 29. E era assim, 27, 28, 29, 27, 22. Se não, faltava.

S.D.A.: Crianças de 4 e 5 anos, são bem pequenas.

L.R.: E você é um auxiliar? Não, a EMEI não tem auxiliar, a EMEI é o professor sozinho. Ainda que aqui a gente é bem assistido, que a gente tem as AVS, a gente tem o estagiário, só que a estagiária também foca em determinados alunos, porque ela vem para isso, nas questões mais urgentes. Então eu acho que a gente tem muita demanda e as pessoas acham que o nosso trabalho é só na sala de aula.

S.D.A.: O trabalho dele é bem...

L.R.: Precisa de... Você viu que agora há pouco eu estava com uma mãe, né?

S.D.A.: Sim.

L.R.: Eu tenho uma mãe que está bem segura em relação a algumas questões de conflitos da filha. Então, assim, senti que essa mãe estava bem segura. Chamei ela ontem pra vir pra cá hoje

na saída, né? Pra não atrapalhar muito a rotina dela também, né? E a gente conversou, ela saiu daqui tranquila. Então, assim... Hoje não seria o atendimento, mas temos urgência, vamos fazer. Então eu acho que a gente fica muito tentando cobrir algumas coisas, e às vezes assim... Eu acho que na EMEI, eu tenho mais tempo de EMEF, eu tenho 13 anos de EMF, eu acho que na EMEI é mais fluido pra fazer isso. A EMF é outra loucura. S.D.A.: É, sei bem.

L.R.: A EMEF é outra loucura. E aí, a loucura do Fund I. A loucura da alfabetização é uma, a loucura do final do fund. 1 é uma é outra e a loucura do fund. 2.

S.D.A.: É, são demandas diferentes, né?

L.R.: Muito diferentes.

S.D.A.: São bem diferentes. L.R., eu vou retomar aqui uma questão com você que eu acho importante. Você disse que começa a fazer, desenvolver um trabalho com essa temática desde 2006, né? Mais ou menos.

L.R.: Sim.

S.D.A.: Você consegue me dizer em que momento você percebe a importância desse trabalho na sala de aula, dentro da escola? De falar sobre as questões étnico-raciais, essa educação para as relações étnico- raciais. Em que momento você percebe o quanto isso é importante?

L.R.: Olha, na EMEI, eu ainda não, sinceramente assim, mesmo tendo trabalhado assim, eu não senti tanto, mas assim, na EMEF, mesmo sendo a faixa atual é próxima, primeiro e segundo ano, eu vejo uma mudança de atitude. Quando a gente traz isso pra discussão, eles repensam e eles se corrigem. Eles se políciam mais.

S.D.A.: Isso em relação aos alunos. Mas, em relação a você, você professora, pessoa, em que momento você se dá conta, percebe o tamanho da importância de...

7:25 São bem difer...

B 1 - Iniciativa pe...

B 5 - Conscientiza...

B 6 - Conscientiza...

7:26 Olha, na EMEI, eu ainda n...

B 7 - Experiência ...

C 5- Espaço como...

L.R.: Olha, eu não percebo na escola, na verdade. Eu acho que a minha relação com as pessoas negras todas, ela é anterior. Porque é igual a minha comadre preta. E a gente morou junto em 2001. Eu tenho uma história maior antes disso. Eu já tive uma desconstrução antes disso. Então, quando eu chego na escola, acaba sendo uma sistematização, um aprofundamento. Porque também é assim, uma coisa é você estar ali no dia a dia e você ver igual a gente no padrão e estar eu e ela fazendo compra e o segurança seguindo ela. Tipo, uns saem e outros saem pegando as coisas pelo carrinho. E ela volta sempre com o carrinho assim, injuriada. Eu disse, o que foi? Ela falou, esse bosta que tá me seguindo. Falei, é porque tá uma bosta, então não sei o que lá. Aí a gente atrasou ele lá, ele atrás da gente. Aí a gente pegou assim, virou, a gente correu e foi atrás dele. Bu! A gente tá aqui, viu? Não vai perder a gente não, viu? Fica tranquilo que a gente não vai roubar nada, não. O cara ficou todo sem graça e saiu. E a gente riu e tal, tentando trazer leveza pra isso. Mas a Val passou por isso várias vezes. E várias vezes eu estava junto. Então, a mente ser negra é uma pessoa periférica. O peso é outro. Então, eu acho que tem muita coisa que eu trouxe já da minha vida, de convivência com pessoas negras. Porque tem isso também. Quantas pessoas do seu círculo social são negras? Porque do meu círculo social, quando eu tava até a oitava série, tinha a Jaqueline, era só a Jaque, de preta. O resto era tudo brancas, loiras ou morenas, ou negras com a pele mais clara que a sua. Então, assim, até a minha oitava série na época. Ensino médio foi outra dinâmica já. Então, eu acho que, quando a gente termina a linha de ensino médio, que a gente começa a ganhar mais consciência. E aí eu percebi o quê? Essa coisa do meu círculo. Meu círculo de amizade era um círculo majoritariamente branco. E isso não me permitia ver algumas coisas no meio. Então, acho que muita gente que não tem relação pessoal com as pessoas negras não entende algumas coisas, não entende algumas dores, acha que diminui. Tipo, não que não reconheça a dor, só não dá a ela a importância real, né? A menina diz, ah, mas você, ah, você

7:21 Olha, eu não percebo na escola...

B 5 - Conscientiza...

B 6 - Conscientiza...

C 10 -Conscientiz...

C 6 - Valorização ...

C 8- Enfrentament...

tem os traços finos, ah, mas você é clara, ah, mas você sempre tem uma coisa assim, ah, tipo, poderia ser pior. Só falta falar isso.

S.D.A.: Minimiza, né? Acaba, de alguma maneira, minimizando essa dor que a pessoa está trazendo.

L.R.: Não que não reconheça que ela exista, mas minimiza, né? E eu acho que não vai ter livro que substitua o universo. Sabe? Você em um samba, você em... As pessoas não gostam do funk por quê? Só pela putaria? Me fala da putaria do sertanejo. "Roça, roça em mim; roça, roça em mim", é Ana Castela isso, não é?

S.D.A.: Eu não saberia nem te dizer de verdade.

L.R.: É sertanejo. É sertanejo isso que eu chutei. É sertanejo. E aí?

L.R.: Roça em mim gatinha, do funk, novinha, né? Tipo, esse pode, esse não pode. Então, o funk passa muito por isso. As pessoas não conseguem ver que o funk está passando pelo mesmo processo de racismo que o samba passou. E que o samba sempre passa, na verdade. A gente está vendo agora a discussão forte no Rio, por causa dos sambas-enredos. Qual a novidade? Vocês não estão sabendo que a origem é essa? Então, eu acho que existe uma visão muito preconceituosa, e isso, inclusive, entre os pares, em relação à discriminação. Tem uma música do Rincon Sapiência, um trecho que ele fala, o funk é filho do gueto, assuma. E é isso, o funk é ali, está ali também. Eu não sei onde ele vai entrar ali, mas, assim, da forma que o rap tá no movimento hip-hop, o funk ele tá ali também. Nem é negro, ele é periférico. E o problema é esse. Aí, quando toca som de preto de favelado, quando toca, ninguém fica parado, na festa de branco todo mundo dança. Aí quando tá o funk ali, todo mundo balança a raba. Só que na hora... de conversar, é moralizante. Mas moralizante de uma forma que as pessoas não conseguem perceber. Quão racista é a discriminação que a gente tem com o funk? É um racismo, na verdade, né? Seu problema não é a música. Seu problema não é a letra. Seu problema é que esse monte de menininho preto, de correntona, andando de carro importado, se dando bem com o funk, povo lá da equipe que monta lá o som progredindo, isso incomoda. Então isso incomoda. Todo

mundo reclama do som da rua. Eu concordo. Mas qual é o espaço que eles têm? Se não é a rua. Onde é que vai ser? O que a gente tem de lazer aqui? O que a gente tem de espaço pra essa molecada se juntar pra dançar? Então eu acho que, assim, é o racismo que tá ali, é a exclusão. Mas ninguém quer ver isso. Porque no sábado à noite esse povo deveria estar tudo dentro de casa. Só quem tem dinheiro pra ir pro bar, pra ir pro lugar adequado, pra esse lazer, tem direito. Então, assim, é o acesso. Eles não acessam. Mas ele acessa. Ah, porque tem isso aqui. Tá bom, gente. Rave de branco tem muita droga e muito sexo. E pouco preto em rave. Mas ninguém fala. Então eu acho que o racismo tá aí. E só quando você traz isso pra sua vida, você consegue ver.

S.D.A.: E é para a sua rotina, né? Você tem uma intersecção entre os mundos, as vivências, né?

L.R.: As vivências. Sabe, você tá no ônibus, dez e meia da noite, e a moça pede para parar um ponto antes ali, entre pontos, porque tem um namorado que stalkeia ela, que ela mora ali na São Remo, e ela pede para parar e o motorista ignora, dizendo que ela tem direito, só que ela era uma menina preta. Será que, se eu tivesse pedido pra parar, ele não teria parado? Pra mim, isso é uma coisa muito clara. E as pessoas não assumem. Fica essa coisa ali que a pessoa nem vê o que tá por trás do não dela.

S.D.A.: Tá no automático. É o racismo estrutural.

L.R.: Só que também o racismo estrutural é complicado, que as pessoas, tipo, é racismo estrutural, deixa pra lá, não tenho culpa. É estrutura, eu sou assim por causa da sociedade. Eu acho que não é bem assim.

S.D.A.: O que eu faço com tudo isso?

L.R.: Tá, você sabe, e agora, você faz o quê? S.D.A.: E agora, eu faço o quê com tudo isso? L.R.: Exatamente.

S.D.A.: Não termina ali, não é o ponto final. É a vírgula.

L.R.: Exatamente.

S.D.A.: L.R., você tem alguma sugestão para aprimoramento desses processos de formação sobre educação lésbica e racial?

L.R.: A ampliação e a democratização dele, né? Como eu disse, assim, aos poucos, o ano passado, eu falei do ano passado, mas não tinha sido, não, foi anterior, foi quando lançou o guia do étnico-racial, foi ano retrasado.

S.D.A.: O último currículo, educação antirracista?

L.R.: É. E esse aí, a gente teve uma formação bem grande, que foi até na DRE, foi na DRE Butantã. Foi a última formação que eu fiz, não foi o ano passado, foi retrasado.

S.D.A.: É, ele é de 2022, não, de 2023. É, foi no... é, 2025 a gente tá.

L.R.: Então tá certinho.

S.D.A.: Ele foi lançado no final de 2022, a publicação, e aí as formações em 2023.

L.R.: Isso, teve uma formação grande na DRE. Era pra Drei, então, assim, só que com a quantidade de vagas limitada. Aquela formação que a gente teve, ela deveria ter se repetido várias vezes.

S.D.A.: Com vários grupos, até porque a rede...

L.R.: É muito grande, né? Exatamente, pra atingir.

S.D.A.: Nós estamos na quinta maior cidade do mundo.

L.R.: E essa Drei aqui é a menor Drei. Então, a menor Drei não consegue cobrir de forma eficaz a formação, né, dos seus professores, imagina redes maiores.

S.D.A.: Então, uma das sugestões seria que essa formação inicial desse último currículo, dessa última publicação de educação antirracista, fosse ampliada.

L.R.: Para atingir mais professores, mais educadores também. Porque é uma... É muito complicado, assim. E tem umas coisas assim que são muito forçação de barra, sabe? De elogios falsos, de... E as pessoas não conseguem ver o racismo disso. De querer tratar também a menina preta de uma forma diferente. Você tem que ser mais atencioso, sabe? Mas uma atenção que você olha assim que é artificial. E quando a pessoa sai assim, a pessoa faz assim pra pessoas negras, ou com uma funcionária negra, com

7:29 A ampliação e...

C 9 - Democratiza...

D 5 - Tensionama...

7:30 Isso, teve uma...

A 2 - Formação p...

7:32 pra atingir mais professores, mais educadores ta...

B 3 - Resistência ...

B 6 - Conscientiza...

C 8- Enfrentament...

uma professora negra. Eu vivenciei na EMEF, eu venho do CEU Butantã, colega de educação física numa área negra, passar por questões com professores em relação ao racismo. E é muito complicado.

S.D.A.: Que muitas vezes não valida o que a pessoa fala, que não tem uma imparcialidade.

L.R.: Eu tenho uma amiga, inclusive, eu não vou citar o lugar, mas, assim, um lugar respeitado nacionalmente de estudos freirianos e tudo mais, que ela sofreu o racismo de doutores, de doutores, são professores doutores, é gente que vem dar palestras sobre o tema, que faz formação sobre a temática. Enfim, ela sofreu coisas assim, com a sexualização, a hipersexualização da mulher negra, porque é uma mulher jovem, bonita, então, assim, os comentários sexuais que não seriam feitos se fosse uma mulher branca. E ela passou por isso em um lugar assim, acima de qualquer suspeita de gente que você vê no Roda Viva. Então você fala assim, é pesado.

S.D.A.: Pesado.

L.R.: Pesado, foi judicializado.

S.D.A.: Nossa, pesado mesmo.

L.R.: Muito pesado. Então, assim, prefiro não citar coisas, mas, pra ver como que é isso, se isso acontece com uma casta de estudiosos super, hiper, ultra esclarecidos, que sabem perfeitamente o que estão falando. Mas isso não tá incutido neles.

S.D.A.: São só palavras.

L.R.: São só palavras. Então eu vejo isso bastante assim. Muita gente que é bom de falar, mas que na hora gosta muito da menina negra.

S.D.A.: Não tá naturalizado.

L.R.: Não, não tá. Eu falei, não tá incutido na pessoa aquilo. Ela só tá ali reproduzindo o discurso e ela não tá nem se esforçando pra ela mesma se convencer. Então isso, assim, é uma coisa que me incomoda, isso em vários espaços de educação. Que eu vejo assim que... Tipo, tá, você tá falando isso, mas você não vê que você pega mais no pé do menino preto que do menino branco? Ah,

7-33 Eu tenho uma amiga, inclusive, eu não vou citar o lug...

C 7 - Desconstruç...

C 8- Enfrentament...

7-34 Muito pesado. Então...

B 3 - Resistência ...

C 8- Enfrentament...

porque ele é mais peste. Não, esse aqui é mais peste. É que desse aqui você é mais... Ai, criança. Esse é mais criança. Aquele é menor. Esse é criança. Eu acho que é só isso aqui agora, mas eu acho que é muito isso, né? Que os brancos são meninos até 30 anos. Os negros, aos 4 anos, 5 anos, já sabem o que tá fazendo, né? Tá grandinho, já sabe o que tá errado. Então é criança de semáforo que sabe o que tá fazendo, tá roubando. Então, assim, o olhar não é o mesmo.

S.D.A.: A empatia, né?

L.R.: É, a empatia não.

S.D.A.: L.R., você tem alguma questão que você queira abordar? Algo que você queira me dizer? Que de alguma maneira eu posso não ter contemplado nessas questões? Ou outra coisa que você queira falar? L.R.: Não, eu acho que eu falei até demais. Acho que eu até abri demais a... as questões, porque, assim, o tempo que eu morei, eu fiz História e eu não concluí, mas eu cursei História aqui na USP. Faltou duas disciplinas que eu não consegui matrícula e aí, porque era aquela coisa optativa e tal, enfim. E eu morava com um dos rapazes que morava com a gente, ele estuda isso. Ele começou a fazer iniciação científica sobre a cultura Boni, sobre os Edãs, depois o doutorado dele é sobre as Geledés, sobre as máscaras, tá bem bacana o doutorado dele. Fui aqui no MAI. Então assim, a gente convivia, a gente lia, a gente fez tipo história da África, a gente fez junto. Então a gente conversava sobre o tema, ele tinha amigos também no mar que frequentavam. Então, assim, eu tive muita troca. Nesse sentido, eu tive muito privilégio da troca. De acessar coisas assim que geralmente a gente não acessava. Eu fiz escola na... eu fiz ensino fundamental na década de 80. Em 92 eu tava entrando no ensino médio. Então assim... É um tema que não se abordava. Egito nunca foi negro.

S.D.A.: Não, a gente não ouviu nada disso na escola. Nós temos idades bem próximas.

L.R.: Não, não fez parte da nossa formação lá. Só que aí você vai parar porque, ah, eu não estudei isso, não estou preparada. Corre atrás, meu querido.

S.D.A.: Por isso que eu estou aqui.

L.R.: Porque não tinha celular na sua época também. Você aprendeu a usar o celular, não aprendeu? Então, se você aprendeu a usar o celular, meu filho, você pode aprender várias coisas de outras coisas.

S.D.A.: Verdade. L.R., quero agradecer sua participação na pesquisa. Assim que a gente tiver os resultados, eu volto pra contar pra vocês, pra expor pro grupo, onde nós chegamos com essa pesquisa.

L.R.: Bacana, viu? E parabéns aí pelo trabalho. Eu acho que essas produções, elas precisam existir, precisam ser feitas, né? E depois elas precisam ser lidas, né? Espero qualquer dia aí, em nossa jornada pedagógica, te ver apresentando o resultado do seu mestrado.

S.D.A.: Vai ser muito bom, eu vou ficar muito feliz.

L.R.: Boa sorte.

S.D.A.: Muito obrigada.

L.R.: Precisando aí, é só chamar a gente.

S.D.A.: Ok, muito obrigada.

7:36 Não, não...

A 2 - Formação p...

A 3 - Formação tr...

B 1 - Iniciativa pe...

FICHA DA(O) ENTREVISTADA(O) 2

Nome do(a) entrevistado(a): (J.M.S.)

Idade: 42 a

Data de nascimento: 30/03/1983 Localidade: São Paulo

Gênero: Feminino

Cor/etnia: Parda

Ocupação atual: Professora

Nível de instrução: Licenciatura e bacharelado em História

Data da gravação: 24/02/2025

Número de sessões: 1 Título da entrevista:

Nome da entrevistadora: Sueli Dutra de Andrade (S.D.A.)

ENTREVISTA 2

S.D.A.: Boa tarde, J.M.S. Boa tarde. Eu sou Sueli, estudante de mestrado e eu vim fazer uma entrevista com você. O objeto da minha pesquisa é baseada na Lei 10.639, onde eu tô tentando entender, compreender por que na nossa rede municipal de ensino, nós temos currículo, nós temos formação, a lei e ainda, a Educação para as Relações Étnico- Raciais, ainda não está incorporada no dia a dia da escola. Algumas escolas, quando tratam da temática, tratam como uma data comemorativa, como uma ação pontual, mas ela ainda não está incorporada nessa rotina, no fazer da escola, no fazer pedagógico. Então, o objetivo é tentar entender por que isso não acontece. Se a gente tem formação, se a gente tem currículo, por que a lei ainda não pegou? Por que ela não está sendo cumprida? Então eu vou fazer umas perguntas e você vai me respondendo. Qual é o seu nome?

J.M.S.: É Givanice Martins da Silva. S.D.A.: Você é professora ou gestora?

J.M.S.: Eu sou professora.

S.D.A.: Qual é o seu gênero?

J.M.S.: Feminino.

S.D.A.: De acordo com as categorias do IBGE, como você se autodeclara?

J.M.S.: Como parda.

S.D.A.: Quantos anos de experiência profissional na educação você tem?

J.M.S.: Sete anos.

S.D.A.: Há quantos anos você faz parte do corpo docente da EMEI Carolina Maria de Jesus?

J.M.S.: Acho que uns cinco anos.

S.D.A.: Você participa de alguma atividade extraescolar relacionada às questões étnico-racial?

J.M.S.: Não.

S.D.A.: Como você avalia a educação étnico-racial nas escolas brasileiras, de modo em geral?

J.M.S.: Eu acho que ainda está assim, eles estão engatinhando nesse processo. Eu passei por várias escolas antes de chegar aqui. Então, não tinha. Não tinha o estudo sobre a questão étnico-racial. E aqui nessa escola já tem o projeto e a gente acaba estudando.

S.D.A.: Essas outras escolas que você passou, da própria rede, esses sete anos de experiência são todos aqui na Prefeitura Municipal de São Paulo?

J.M.S.: Sim, aí eu já trabalhei em várias EMEIs na Zona Sul, já aqui na Jaguaré eu não tinha. Pode ser que agora que eles estão puxando mais para o estudo do currículo, né?

S.D.A.: E nem como uma atividade pontual havia nessas escolas?

J.M.S.: No momento que eu estava, não.

S.D.A.: Quando você começou a trabalhar com a temática étnico-racial em salas de aula?



A 9 - Impossibilid...



D 7 - Ausência de ...

J.M.S.: Salas de aula... Acho que faz uns três anos. Em sala mesmo, porque normalmente eu fico como módulo (professora substituta), entendeu? Então, eu tô auxiliando nos projetos. Aí no quintal (projeto pedagógico da Unidade Escolar) a gente faz uma atividade específica, um ateliê oferece uma atividade voltada para o projeto. E nas salas de aula que acontece mesmo o projeto.

S.D.A.: De que maneira você desenvolvia ou desenvolve esse trabalho?

J.M.S.: Aqui na EMEI a gente se desenvolve assim, a gente pega através de brincadeiras, de histórias, aí a gente pega... junta as crianças e a gente escolhe um país. A partir de... junta cinco países e ali a gente faz a escolha, qual que as crianças querem estudar. E a partir dessa escolha, aí a gente vai pesquisar os países. Aí a gente vai pro lado da arte, vai pro lado da música, vai pra várias partes.

S.D.A.: Esse país que você tá dizendo, são países da África?

J.M.S.: Isso.

S.D.A.: Tá.

J.M.S.: Aí eu tive a oportunidade de estudar com eles Moçambique e Sudão do Sul, no período em que eu estava em sala de aula.

S.D.A.: Agora você está com uma turma ou você está em modo de substituindo (substituição da professora regente de classe)?

J.M.S.: Nesse momento eu estou com uma turma, mas acabei de receber a notícia que eu já vou sair dessa aula.

S.D.A.: Aqui, nessa unidade educacional, essa temática é trabalhada coletivamente?

J.M.S.: Sim (hesitou para responder). Porque a gente faz tanto nas salas, a gente faz nos projetos, como nas festas, no dia da família (atividade prevista do calendário anual), ela tá em todos os espaços. No pessoal do quintal, que é o pessoal do inter (referindo-se ao período das 11h às 15h), que tá trabalhando todo limpo. Então ele é coletivo. E aqui é o estudo sobre ele, né, que a gente faz, tem o horário do PEA, que é o momento de estudo, e o horário da JEIF, que é esses elementos que a gente tem na parte teórica.

6.5 Salas de aula...

B 7 - Experiência ...

6.6 Aqui na EMEI a gente se desenv...

E 2- Metodologia...

E 3- Ações Integra...

E 4- Realidade esc...

E 5- Ações pedag...

6.7 Sim (hesitou para responder). Porque a gen...

A 2 - Formação p...

B 2 - Engajament...

C 6 - Valorização ...

D 4 - PPP com ba...

S.D.A.: E nesses momentos vocês também fazem o planejamento das atividades? Vocês estudam e também fazem o planejamento das atividades?

J.M.S.: Sim, toda segunda-feira a gente faz o planejamento. Como no ano passado, no quintal, a gente fazia o planejamento na segunda-feira. E todas as atividades que vai fazer coletivamente é feito no planejamento, sim. Que nem na quarta vai ter a nossa festa. Aí já vai ser, nesse primeiro momento, vai ser só o acolhimento, mas aí tem o período que faz a festa sobre a Carolina Maria de Jesus, aí tem também o período da África, que a gente pega e faz a parte da... coloca à disposição as coisas da África e assim lá.

S.D.A.: Você falou que essa formação, ela acontece durante o PEA, o Projeto Especial de Ação.

J.M.S.: O PEA é o horário de JEIF, seria na terça e na quarta.

S.D.A.: Ah, que são os horários coletivos também. Então, esses horários todos são direcionados, tem uma atividade direcionada para todos esses dias.

J.M.S.: Sim, sim. Que é o estudo pra isso. E aí, a partir dali, a gente tira coisas pra trazer pras crianças na sala, entendeu?

S.D.A.: Qual é a sua opinião sobre esse trabalho formativo que é realizado aqui na escola, na EMEI Carolina?

J.M.S.: Eu acho que é importante, assim, porque, quando você vai chegando, que nem quando você chega aqui na escola, o pessoal faz um monte de coisa na sua cabeça, entendeu? Tem uma reunião, aí eles falam um monte de coisa. E aí, nessas formações, você vai absorvendo cada coisinha, você vai mudando o seu pensamento em relação a certas coisas. Então, acho que é importante, muito importante. Aí a questão de gênero, a questão do preconceito mesmo, do racismo. E às vezes é uma coisinha assim, é uma chavinha que precisava ser virada na sua mente, que aí ela acaba contribuindo para a formação.

S.D.A.: Quando você fala essa chavinha que é virada, você está dizendo para mim, olha, as formações, me corrija se eu

5:8 Sim, toda segunda-feira a gente faz o plane...
B 2 - Engajament...
D 4 - PPP com ba...

6:9 Sim...
A 2 - Formação p...
A 3 - Formação tr...

5:10 Eu acho que é importante, assim, porque, quando voc...
A 2 - Formação p...
A 3 - Formação tr...
C 1 - Importância ...
C 6 - Valorização ...

tiver entendido de forma errada, as formações elas contribuem para o meu entendimento sobre essa questão.

J.M.S.: A temática, isso, do racismo. Que nem tem coisa que a gente, às vezes, faz no dia a dia e às vezes a gente não percebe, né? Tipo assim, você sair na rua, você tá andando na rua, você atravessa porque aquela pessoa é negra. É um racismo estrutural, tá ali. E tem várias coisas assim, no dia a dia, que você vai tirando porque você recebeu aquele conhecimento. E às vezes até na prática mesmo, olhar com as crianças, com todas as crianças, entendeu?

S.D.A.: Tem alguma situação específica que você consiga me dar como exemplo com as crianças, que a formação tenha contribuído para o seu olhar ficar mais atento para essa questão racial?

J.M.S.: Eu acho que a questão do jeitinho de cada pessoa. Eu acho que ajuda você ter um olhar diferente em questão do cabelo, em questão da pele, como as outras crianças estão conversando com aquela outra criança. Eu acho que ajuda bastante.

S.D.A.: Na sua opinião, qual é o nível de engajamento do grupo com esse trabalho?

J.M.S.: Em porcentagem?

S.D.A.: Não, assim, você acha que o grupo se envolve, se envolve mais ou menos, se envolve pouco, uma parte se envolve, outra parte não se envolve, o que você observa do grupo?

J.M.S.: Acho que a grande maioria se envolve, que é o projeto da escola. Então aí, se você vai pensar uma atividade, você já vai pensar com essa temática do grupo. O racismo sobre os indígenas, sobre a Carolina. Então, tudo que você faz ali, você tem esse olhar. Até as bonecas que a gente acaba comprando, as coisas que a gente acaba... Você vai pegar uma atividade, você vai ter um olhar diferente sobre as representações que tem ali. Então, acho que acaba sendo um olhar do grupo. Até nas nossas formações de reunião

5:11 A temática, isso, do racismo. Que ne...

A 2 - Formação p...
A 3 - Formação tr...
B 7 - Experiência ...
D 4 - PPP com ba...

6:12 Eu acho que a ques...

A 1 - Formação co...
A 3 - Formação tr...
B 7 - Experiência ...
C 8 - Enfrentament...

5:13 Acho que a grande maioria se envolve, qu...

B 1 - Iniciativa pe...
C 10 - Conscientiz...

pedagógica, a gente recebe às vezes pessoas para poder conversar. S.D.A.: Das formações que são oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, você já participou de alguma? Se já, quantas? Você tem ideia?

J.M.S.: Porque é difícil conseguir. Eu já consegui, acho que uma ou duas. Que, assim, você se inscreve e fica na esperança de conseguir.

S.D.A.: E, assim, o que você acha que dificulta o acesso a essa formação?

J.M.S.: O que dificulta é a quantidade de vaga. E até assim, se eles oferecerem mais vagas, é de preferência online. Porque aí fica mais fácil de você ir. Você já fica aqui o dia inteiro, assim. Depois você vem, no momento que você tá em casa, você consegue dar uma estudada ali. Eu acho que essas formações online que eles fizeram na época, agora que tá voltando lá pra DRE e, às vezes, é tão cansativo pra gente. Que nem, eu moro em Carapicuíba, pra vir pra São Paulo, no Butantã, pra estudar, é difícil.

S.D.A.: Então, seria interessante se fosse num formato online, à distância?

J.M.S.: E o curso que eu fiz, ele era bom, eu gostei, mas, infelizmente, não é pra todo mundo.

S.D.A.: Você considera a política de formação da Secretaria Municipal de Educação suficiente pra dar conta das demandas relacionadas à temática étnico-racial?

J.M.S.: Eu acho que não, a gente precisa de mais, de ter mais formação. Porque não dá conta, assim, às vezes tem um curso bom, que não é todo mundo que vai ter acesso.

S.D.A.: E isso por conta do número de vagas?

J.M.S.: Por conta do número de vagas, porque a gente, quando faz esses cursos, a gente pontua, então todo mundo quer fazer, entendeu? S.D.A.: No projeto político-pedagógico da escola, esse tema tem relevância? E de que forma ele reflete nas práticas cotidianas?

J.M.S.: Eu acho assim, para as crianças, no caso, eu acho que reflete muito assim, porque as crianças se sentem bem no ambiente que elas estão. Elas se sentem representadas. Esses dias eu estava aqui, aí a menina pegou a criança e falou assim, "professora, pega pra mim aquela boneca pretinha?". Quando que no nosso tempo ia ter uma boneca pretinha representando ela?

S.D.A.: Que ela se sentisse confortável. O projeto político-pedagógico da escola, ele... trata sobre essa questão? O PPP?

J.M.S.: Trata sobre os indígenas, sobre a questão antirracial, gênero também (pausa). E até a questão da religião também, que aí as pessoas se sentem... não que a gente ensine religião aqui. Mas, assim, quando você tem a representação de outras princesas africanas aqui, outros deuses e tudo mais, aí as pessoas se sentem, as crianças se sentem representadas no dia a dia.

S.D.A.: Sim. Você considera a formação sobre o tema suficiente para o desenvolvimento do processo de mudança nas práticas pedagógicas docentes comprometidas com a educação das relações étnico-raciais? J.M.S., vamos pensar um pouco aqui na escola. Você considera que essas formações têm sido o suficiente para vocês trabalharem no dia a dia, para ter uma mudança nessas práticas pedagógicas?

J.M.S.: Eu acho que ajuda também. É importante, porque aí vai modificando a prática mesmo. Porque, se tiver alguma coisa assim que não tá alinhada com o projeto, você ali naquela formação, você já vê que não tá. O que você tá fazendo ali na sala não tá legal. Aí você já modifica a sua prática. Mas eu acho que aprender assim, você tem que tá sempre aprendendo, pra poder ter mais formação. Mas ela auxilia bastante para você poder realizar o projeto.

S.D.A.: J.M.S., você disse que começou a trabalhar com essa temática aqui na EMEI Carolina. A gente sabe que tem uma legislação, a gente tem um currículo, a escola tem uma formação, mas em que momento você percebeu que era

5:19 Eu acho assim, para as crianças...

C 4 - Visibilidade ...
C 5- Espaço como...
C 6 - Valorização ...
C 7 - Desconstruç...
C 8- Enfrentament...

5:20 Trata sobre os indígenas, sobre...

E 2- Metodologia...
E 3- Ações Integra...
E 4- Realidade esc...
E 5- Ações pedag...

5:21 Eu acho que ajuda também, é import...

A 1 - Formação co...
A 2 - Formação p...
A 3 - Formação tr...

importante tudo isso? Porque outras pessoas também passam por essas formações e elas não conseguem perceber a importância que elas têm. E acabam trabalhando ou para cumprir tarefa ou de uma forma descomprometida. Em que momento você percebeu, teve um start da importância dessa formação, de que ela era necessária?

J.M.S.: Eu acho que, assim, como eu sempre vim assim de quando a gente, uns 20 anos, a gente começou a participar de movimentos estudantil, dessas coisas, então a gente já tem um olhar diferenciado com respeito ao outro. Então, eu acho que sempre, qualquer, esse tema sempre foi. Mas assim, na escola, eu acho que quando eu iniciei, eu ainda tinha aquele negócio da questão do gênero. Porque eu fiquei 15 anos no Correio. De repente, eu entro numa sala de aula. Quando eu aprendi, era, tipo, o professor ensinava datas comemorativas, tudo mais. Então, nesse momento que eu chego aqui nessa EMEI, então eu começo a ter esse contato com o estudo mais aprofundado. Mas sempre estive ali, entendeu? Meu pai sempre foi assim, voltado para o lado da esquerda. Então quem está na esquerda tem um olhar diferente, assim, em respeito ao outro, na questão social.

S.D.A.: Quais as ações de formação você considera importantes para que essa temática seja trabalhada de forma mais consistente e aprofundada nas escolas? Que tipo de ação você acha que seria importante para aprofundar essa temática na escola? A temática é o étnico-racial.

J.M.S.: Porque aqui a gente dá uma base pra eles, assim. A gente vai trazendo pra que reconheça África e os povos indígenas como a população que chegou antes aqui, né? E aí a nossa formação não foi só do europeu. E aí eu acho importante isso.

S.D.A.: Mas tem alguma, assim, você, enquanto professora, olha, se nós tivéssemos acesso a esse tipo de formação, seria melhor

§22 Eu acho que, assim, como eu sempre vim assim de quando a gente, uns 20...

A 3 - Formação tr...

B 1 - Iniciativa pe...

§23 Porque aqui a gent...

A 3 - Formação tr...

B 7 - Experiência ...

E 3- Ações Integra...

E 5- Ações pedag...

para o nosso trabalho. Nosso trabalho seria melhor desenvolvido. Tem alguma coisa que você acha, alguma ação que você acha, ou dentro da escola, ou até mesmo de SME, para melhorar essa formação? Aí a gente está pensando na formação do professor.

J.M.S.: É, acho que só mais cursos pra gente poder informar e também, assim, tipo umas oficinas pra que a gente pudesse ter uma prática mesmo, não só o estudo, mas como levar pras crianças essas temáticas. Acho que ajuda bastante.

S.D.A.: J.M.S., você tem alguma sugestão para a gente aprimorar esse processo de formação? Vamos pensar assim, eu gostaria de fazer, você já falou da formação, mas algo a mais que você acha que seria importante nesse processo todo de se formar enquanto professora? Olha, eu gostaria de ter acesso a essa questão, acesso a coisas que você ainda não teve?

J.M.S.: Acho que seria mais o estudo sobre a África, pra gente ter uma base maior pra falar com as crianças.

S.D.A.: Você acha que falta o quê?

J.M.S.: Não sei (risos).

S.D.A.: Tranquilo.

J.M.S.: Formação, né? Acho que, quanto mais formação a gente tiver, melhor.

S.D.A.: Sim.

J.M.S.: E também a aceitação das famílias, às vezes, caso assim, eles tenham o certo (pausa). Mas quando a gente conversa, na última reunião do Dia da Família, foi bem legal a conversa com as famílias. E ali explicando, contando como que era o nosso projeto, eles entenderam tudo. Eles apoiaram. S.D.A.: Você gostaria de acrescentar alguma questão, algo que eu não tenha te perguntado, algo que você queira mesmo falar a respeito desse tema?

J.M.S.: Eu acho que, assim, o legal era vivenciar assim na nossa escola como que é no dia a dia, que aí você já vê assim como que é. Porque eu não sei, eu não sei falar bem assim, mas o dia a dia tá ali. O nosso projeto. Ali as crianças se sentindo bem de estar

6:24 E, acho que s...

A 8 - Participação ...

6:25 e? J.M.S. ...

A 3 - Formação tr...

6:27 Eu acho que, assim, o leg...

A 2 - Formação p...

A 3 - Formação tr...

B 6 - Conscientiza...

B 7 - Experiência ...

C 6 - Valorização ...

aqui, conhecendo os países. Eu não sou muito inteligente para falar.

S.D.A.: Imagina. Falar não é uma coisa tão tranquila, né. Eu entendo, mas a sua contribuição é muito importante pra gente entender esse processo da EMEI Carolina e pra nós entendermos, né, o que vocês fazem. Então, toda contribuição tem muito valor, tanto a sua quanto a da gestão dos outros docentes. Eu gostaria muito de te agradecer pela participação. Assim que eu tiver o resultado dessa pesquisa, eu vou trazer, vou apresentar para vocês, e desde já eu agradeço muito pela sua contribuição.

J.M.S.: Obrigada.

S.D.A.: Tchau, tchau.

FICHA DA(O) ENTREVISTADA(O) 3

Nome do(a) entrevistado(a): (S.Y.H.)

Idade:49

Data de nascimento:12/07/1976 Localidade:

São Paulo

Gênero: Feminino Cor/etnia:

Amarela Ocupação atual:

Professora

Nível de instrução: Psicóloga e Pedagoga

Data da gravação: 24/02/2025

Número de sessões: 1 Título da entrevista:

Nome da entrevistadora: Sueli Dutra de Andrade (S.D.A.)

ENTREVISTA 3

S.D.A.: Bom dia, S.Y.H., meu nome é Sueli. Eu estou fazendo mestrado. A minha pesquisa tem relação com a Lei 10.639 e o objeto dela é tentar entender por que, na prefeitura, algumas escolas cumprem com a Lei 10.639, na sua rotina tem projetos relacionados, e por que em outras escolas a lei, vamos dizer assim, ela não funciona. Nós temos currículo, nós temos formações na própria rede. E por que que ainda a lei é tratada, quando ela é tratada, ela é tratada como uma data comemorativa, atividades pontuais ou ela é realizada por alguns dos docentes.

S.Y.H.: E não tá incorporada no currículo, não é?

S.D.A.: Ela não está no dia a dia da escola como um objeto de trabalho, ela não está no PPP, ela não está garantida na rotina da escola, então nós temos dois instrumentos importantes – a legislação e a formação –, mas por que que, diante deles, nós ainda não avançamos tanto? Fala pra mim qual é o seu nome? S.Y.H.

S.D.A.: Você é professora ou gestora? S.Y.H.:

Chorando a última soja, professora. S.D.A.: Seu gênero?

S.Y.H.: Feminino.

S.D.A.: De acordo com as categorias do IBGE, como você se autodeclara?

S.Y.H.: Sara amarela.

S.D.A.: Quantos anos de experiência profissional você tem na educação?

S.Y.H.: Gente, espera aí só um pouquinho. Vai fazer 30 anos.

S.D.A.: Bastante, né?

S.Y.H.: 29 anos, vai fazer 30.

S.D.A.: Há quantos anos você faz parte do corpo docente da Carolina Maria de Jesus?

S.Y.H.: Desde 2011.

S.D.A.: Você participa de alguma atividade extraescolar relacionada às questões raciais?

S.Y.H.: É atividade, qualquer atividade não necessariamente, curso... então, assim, eu procuro cursos fora do trabalho, então fora da formação do Projeto Especial de Ação (PEA), eu busco cursos que dizem respeito às relações étnico-raciais. A educação para relações, faço leituras em relação ao tema e também busco bastante várias exposições, então isso se tornou parte do meu cotidiano, então saí de férias, fui pra embaixada da ilha de Itamaracá. Ah, fui pra o museu lá em Salvador, o museu do Benin, então vou procurando repertoriar. É sobre as culturas africanas e afro-brasileiras, e trago isso para as crianças também, então isso faz parte do meu cotidiano enquanto pessoa e isso só aconteceu com a minha vivência aqui na EMEI Carolina.

S.D.A.: Como você avalia a educação étnico-racial nas escolas brasileiras de modo geral?

S.Y.H.: Eu acho que, como você apresentou, tem escolas que aplicam a lei de forma efetiva, trazendo isso pro currículo, e tem outras escolas que não, que trabalham muito mais pontualmente,

ou é o Dia da Consciência Negra ou alguma outra data, e que não fazem de fato um trabalho que seja cotidiano na escola.

S.D.A.: Quando você começou a trabalhar com a temática étnico-racial em sala de aula?

S.Y.H.: Olha, eu trabalhei numa escola de ensino fundamental, eu trabalhava com a área de história e geografia. Isso 2003... Acho que 2003-2004, por aí. E aí eu já trazia elementos pras as crianças das culturas indígenas e culturas africanas para poder trabalhar o percurso que a gente tinha história e geografia, na época.

S.D.A.: De que maneira você desenvolvia ou desenvolve esse trabalho?

S.Y.H.: É, bom, eu vou... Acho que contar o que a gente faz aqui um pouquinho, né, e aí, se você quiser perguntar dos outros trabalhos, aí a gente faz outros recortes. O trabalho aqui na EMEI Carolina se divide basicamente em dois semestres, os grandes semestres, né. Então, em um dos semestres, a gente escolhe juntamente com as crianças um país africano ou um povo africano e aprofunda os conhecimentos sobre esse povo ou esse país africano. E as crianças, elas vão fazendo um percurso de pesquisa por meio de perguntas. Elas vão perguntando coisas que elas querem saber e a gente vai trazendo um repertório pra que elas possam perguntar mais, e aí elas vão aprofundando essa pesquisa e conhecendo mais coisas, curiosidades sobre a cultura desse lugar. Não é sobre a história desse lugar, às vezes a história de um tecido, às vezes é a confecção de um tecido. Às vezes é a história de uma máscara. Às vezes são coisas bem específicas, e cada caminho vai sendo delineado por essas crianças e junto comigo. E no outro semestre a gente faz o mesmo percurso com os povos indígenas. Isso não significa que no meio desses conhecimentos as crianças não venham com questões... Com questões relacionadas a se relacionar, né, as inter-relações e as interações, então a gente intervém a todo momento se a

5:4 Olha, eu trabalhei numa es...

B 7 - Experiência ...

5:5 Acho que contar o que a gente faz aqui um pouquinho, né, e aí, se você ...

A 2 - Formação p...

C 3 - Fortalecimen...

C 4 - Visibilidade ...

C 5- Espaço como...

C 6 - Valorização ...

5:6 E no outro semestre a gente faz ...

C 10 -Conscientiz...

C 4 - Visibilidade ...

C 5- Espaço como...

criança se olha, não se vê, ou se olha, não se vê bem ou se vê mal, e como é isso, e aí a gente vai ajudando essas crianças a se verem com imagens positivadas, no meio do caminho, com os brinquedos, com os livros, com tudo que a gente puder oferecer com vídeos. E com as referências que a gente vai trazendo, né? Então isso vai se dando também por meio das relações, não só em termos de conteúdo.

S.D.A.: Essa temática, ela é trabalhada coletivamente?

S.Y.H.: Ah, menina, nessa unidade sim, ela já se transformou em currículo. Ela já está no currículo, está no PPP da escola. Isso não aconteceu desde sempre, então, assim, a escola, desde que eu entrei aqui, em 2011, ela já pensava a diversidade, né, a diversidade como diferenças, diferenças entre os seres humanos. Suas características... já pensava África, mas eram temas que eram trazidos assim muito soltos, aí que a gente começou a fazer. A gente começou a ler Carolina Maria de Jesus, ler Quarto de despejo, se inspirar na Carolina, começou a estudar, a fazer estudos em relação à educação para as relações étnico- raciais. E a gente começou a afinar que a gente queria fazer um trabalho coletivo, e aí, como é que seria esse trabalho coletivo, então seriam duas grandes pesquisas, uma pesquisa sobre o povo indígena e uma pesquisa sobre algum povo ou um país africano, então isso a gente decidiu coletivamente...

Só que no começo foi muito difícil, porque não tinha uma literatura tão vasta quanto tem hoje, e o acesso também. A escola foi formando o acervo que tem hoje, então antes não tinha tudo separadinho, não tinha tantos livros como a gente tem hoje, né, voltado pra educação pra relações étnico-raciais. Isso foi... a gente foi formando esse acervo, então, de objetos indígenas, dos bonecos, dos livros, das paredes adesivadas, né? A gente foi formando esse acervo conforme a demanda. Será que eu deixei de

5:6

5:7

5:8

5:9

5:10

5:11

5:12

5:13

5:14

5:15

5:16

5:17

5:18

5:19

5:20

5:21

5:22

5:23

5:24

5:25

5:26

5:27

5:28

5:29

5:30

5:31

5:32

5:33

5:34

5:35

5:36

5:37

5:38

5:39

5:40

5:41

5:42

5:43

5:44

5:45

5:46

5:47

5:48

5:49

5:50

5:51

5:52

5:53

A 2 - Formação p...

C 4 - Visibilidade ...

C 6 - Valorização ...

B 1 - Iniciativa pe...

B 2 - Engajament...

D 6 - Barreiras ins...

D 8- Recursos Ma...

A 2 - Formação p...

C 6 - Valorização ...

D 4 - PPP com ba...

responder alguma coisa?

S.D.A.: Não, não. E há momentos de formação nesta unidade escolar?

S.Y.H.: Há momentos de formação, então tem um momento chamado PEA (Projeto Especial de Ação). É o projeto especial de ação e que a gente escolhe os textos juntos. A equipe gestora, junto com as professoras, a gente senta, elenca os textos que a gente tem que estudar, o que a gente sentiu falta no anterior se baseando na avaliação da unidade do ano anterior. A gente sempre faz a avaliação do PEA, que é esse momento de estudos, e depois refaz ele pensando nas faltas que a gente tem. E aí a gente aprofunda os estudos no ano seguinte, então já, desde 2014, que o foco do PEA é nas relações étnico-raciais. E aí a gente vai aprofundando os conceitos e vai trazendo experiências de outras escolas. E vai trazendo diversos pensadores que nos ajudam a fundamentar essa nossa prática.

S.D.A.: Certo, você já respondeu a pergunta seguinte, né? Se fosse sim, como o trabalho é planejado e desenvolvido. Eu vou aproveitar e te fazer uma outra pergunta a partir dessa. Você relata que, a partir de 2014, vocês começam a organizar o PEA para estudar sobre a educação das relações étnico-raciais.

S.Y.H.: Isso, educação antirracista.

S.D.A.: É um percurso longo, S.Y.H., já é um percurso significativo. E como é que vocês lidam com essa questão de o Projeto Especial de Ação (PEA) ter essa grande temática com 10 anos já? Como é que vocês...

S.Y.H.: A gente nunca... quanto mais a gente está estudando o tema da educação para as relações étnicas, mais a gente sente falta de inúmeras outras coisas, então é um estudo que é infinito. Então, se a gente lê um texto de um autor, a gente sente falta de outro e vai buscar mais e vai buscar se aprofundar, então é um

S.11 A gente nunca, quanto mais a gente está estudando a temática...

A 2 - Formação p...

B 2 - Engajament...

B 7 - Experiência ...

E 3- Ações Integra...

E 4- Realidade esc...

E 5- Ações pedag...

estudo que nunca acaba. E a gente junta com questões que a gente levanta na própria prática. Então tem questões que às vezes a gente estuda e vai colocar em prática, e pensa em como colocar em prática, e vai lá e faz alguma proposta pras crianças. A gente repensa de novo e sente a necessidade de atender outra demanda que surgiu com as crianças também. Então, às vezes é uma demanda nossa de um estudo e às vezes é uma demanda que apareceu no nosso cotidiano, na nossa prátipedagógica, ok?

S.D.A.: Qual é a sua opinião sobre o trabalho formativo que é realizado aqui na escola?

S.Y.H.: O trabalho formativo que é realizado aqui na escola, ele transforma as pessoas de verdade, então a gente se depara com situações que a gente se pega pensando e agindo de uma forma inadequada, e a gente é capaz de rever nossa prática. Então, as situações de algumas crianças que eram invisibilizadas no próprio cotidiano, por exemplo, a gente passa a prestar atenção, então a gente fica atento às pequenas ações das crianças, seja ela escondida em forma de brincadeira, seja uma criança que fica mais quieta, mais isolada, então a gente fica mais atenta a todas as crianças atravessadas pelas relações étnico-raciais.

S.D.A.: Então é um estado de atenção.

S.Y.H.: É um estado de atenção, é uma preocupação. É um olhar. Acho que a gente muda o olhar, muda como a gente vê as crianças. Mas por que determinada criança, as outras crianças não tão dando a mão para aquela criança? Será que isso tem o recorte racial ou não? Aí a gente vai pensar e, se tiver, a gente vai intervir, né, a gente tem um olhar que se torna mais aguçado, e isso só se fez por conta da formação, né, então foi pensando, foi debatendo, foi pensando de novo, foi lendo mais, aí foi “não, isso não basta, vamos ler mais”, “isso não basta, vamos ver mais”. E fomos, e a gente vai aprimorando. Acho que isso nos faz melhor, nos faz os educadores melhores, né?

S.D.A.: Sim. Na sua opinião, qual é o nível de engajamento do

A 2 - Formação p...

B 2 - Engajament...

B 7 - Experiência ...

E 3- Ações Integra...

E 4- Realidade esc...

E 5- Ações pedag...

grupo neste trabalho?

S.Y.H.: Olha, a gente já teve níveis de engajamentos muito diferentes aqui na história da EMEI Carolina. Já tô aqui há bastante tempo e já tiveram pessoas que saíram por conta do projeto. Antes de ser currículo, ele era um projeto, então esse projeto começou na turma do intermediário. Você sabe um pouquinho da organização das crianças aqui?

S.D.A.: Eles entram às sete e saem meio-dia e meia, quase uma hora. S.Y.H.: Nós não somos mais integral, então das sete às onze eu fico com as crianças, depois, das onze até meio-dia e meia fica uma outra professora, então nesse período, que é um intermediário, funcionava o projeto, o projeto que foi piloto lá em 2014. E aí esse projeto, ele começou sendo um projeto de pesquisa que a gente ia lançar pras crianças em relação a um país africano no primeiro semestre. E as professoras do intermediário que tocavam esse projeto. Então ele começou assim, aí vamos começar, mas como a gente começa? Vamos começar junto. Vamos começar junto como? Vamos fazer uma pesquisa e vai ser o intermediário que vai tocar. Então vamos, então vamos escolher a área, porque das onze até meio-dia e meia tinha um almoço. E tinha meia hora, então em meia hora o que você faz com as crianças?

S.D.A.: Perfeito. É um período bem curto, perfeito.

S.Y.H.: Ele é curto. Daí o que a gente resolveu? A gente falou assim: bom, a gente trabalha com algumas áreas do conhecimento, então vamos lá pensar nos campos de experiência e pensar no que a gente pode focar, o que seria interessante. Aí a gente pensou que a área do movimento, a área do corpo e a área das artes. Falei tá bom então vamos lá tocar duas áreas, então a gente de repente escolhe propostas que tenham a ver com movimento e com artes e vai colocar esse projeto. Então a gente escolheu um povo africano, um país africano na época. Eu acho. E aí tocou essa pesquisa nessas duas áreas, e com o povo indígena foi a mesma coisa. E foi como se fosse um projeto experimental. Vamos

5:15 esse projeto, ele começou sendo um projeto de ...
5:16 Ele é curto. Daí o que a gente resolveu? A gente falou assim: bom, a g...

B 1 - Iniciativa pe...

B 2 - Engajament...

B 3 - Resistência ...

◆ E 2- Metodologia...

◆ B 2 - Engajament...

E 2- Metodologia...

experimental juntos, pesquisava junto. "Olha, então você escolheu a Nigéria, então anda, ninguém tem isso, tem esse livro, tem isso, né?" E aí o outro também ajudava a pesquisar. E a gente ia trocando, pesquisando junto, né? E aí a gente foi fazendo essa experimentação desse projeto. Então esse projeto ficou como projeto. Aí depois, no ano seguinte, isso já foi incorporado como um projeto que todo

mundo ia fazer. Então não só as professoras do intermediário como um projeto experimental, era uma coisa que todas as professoras iam circular. Aí, depois de um tempo, já se tomou currículo, que não sei precisar em que ano foi que isso aconteceu. É uma outra coisa que eu queria falar, repete a pergunta pra mim, por gentileza. S.D.A.: Qual é o nível de engajamento?

S.Y.H.: Ahn, então, e aí tiveram professoras que acabam saindo da escola, inclusive por conta de não se envolver no trabalhar com a temática e acabaram saindo da escola. Eu acho que, atualmente, a gente tem um grupo de trabalho já faz uns anos que é bastante engajado, que procura a formação sim, que tá pensando sério sim. A gente busca fazer um trabalho com seriedade.

S.D.A.: Das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, você já participou de quantas?

S.Y.H.: Não sei precisar quantas, não sei que já é, mas de algumas da implementação da lei, que foi junto com aquele documento vermelho, vermelhinho, tá? Então dessa implementação participei do curso sim. Achei bem bacana, que serviu pra gente pensar vários conceitos. Inclusive a gente trouxe pro PEA. E aí vai estudando também o documento, que essa é uma coisa que a gente faz aqui no PEA. A gente traz muita gente aqui na escola. Então, pela Secretaria Municipal de Educação (SME), a gente já trouxe uma pessoa. Não vou lembrar, foi da gestão Haddad, quando tinha um grupo de educação para relações étnico-raciais, fazendo uma formação mais massiva, e aí os formadores vinham pras escolas. Eu não vou lembrar da data, não. Lancei 2015, 2000 e talvez... não sei. E aí, quando teve essa formação que os

5:17

5:18: Ahn, então, e aí tiveram profe...

B 2 - Engajament...

B 3 - Resistência ...

5:19 Não sei precisar quantas, não sei que já é, mas de algumas da implemen...

A 10 - Formação ...

B 7 - Experiência ...

C 9 - Democratiza...

formadores iam mais pras escolas, a gente recebeu os formadores aqui. Isso foi bacana. Fora isso, tem as outras formações que acontecem pelas Diretorias Regionais de Ensino (DREs), e a gente vai participando. Mas eu não sei precisar quantos cursos, não.

S.D.A.: Você é uma das professoras que têm publicação nessa temática?

S.Y.H.: Eu tenho uma publicação quando eu fiz uma formação de educação em direitos humanos pela UFABC. Aí a gente fez um artigo. Foram quatro professoras aqui, e a gente estudou, fez esse curso de extensão e a gente publicou um artigo sim. Agora tem outras professoras. A professora Talita, por exemplo, fez o mestrado.

S.D.A.: Na entrevista da L.S.C. (Coordenadora Pedagógica), ela cita essa experiência de vocês, anterior à chegada dela.

S.Y.H.: A rede sempre procura, então escolas da rede procuram a EMEI Carolina como referência para o trabalho. Às vezes é legal. Às vezes não. Eu vou dizer por quê. Eu acho que a escola precisa construir a sua história, num percurso de pesquisa e num percurso de aprimorar a prática. Eu não acho que tenha que ser uma receita. Não acho que todas as escolas têm que fazer o mesmo percurso ou a mesma pesquisa que a EMEI Carolina faz. Eu acho que cada escola tem a sua história e tem que respeitar sua história e fazer a implementação da lei à sua maneira, né, dentro da sua história.

S.D.A.: É, S.Y.H., eu até entendo a sua fala pra gente não criar modelos, mas é muito importante quando a gente decide, num percurso como esse, entender o que a escola tava pensando, né? Essa experiência é muito enriquecedora pra quem tá interessado, porque muitas vezes a escola, os profissionais, a gestão... não sabem.

S.Y.H.: Por onde vamos começar.

S.D.A.: Sem um interesse, mas não sabe. E aí, a escola que já tem um percurso longo, acaba sendo um parceiro avançado, que as experiências que ela já teve ajudam outros a pensar nas suas próprias experiências. Então eu vejo mais por esse lado. Eu

5.20 Eu tenho uma publicação...

A 2 - Formação p...
B 1 - Iniciativa pe...

5.21 A rede sempre procura, então escolas da rede procura...

B 7 - Experiência ...

entendo o que você tá dizendo, que cada um precisa construir sua identidade.

S.Y.H.: A identidade e a própria escolha pedagógica, mesmo. Então, assim, que percurso a gente vai fazer? Não precisa ser a pesquisa como a EMEI Carolina faz, mas quais os caminhos? Eu acho que aí cada caminho a escola vai ter que decidir, se reunir e pensar e decidir. A gente já foi falar em muitos lugares, muitos. Então isso eu não vou saber precisar pra você. Congressos de relações étnico-raciais, a gente já foi falar sobre a nossa experiência. Algo assim indígena no novembro negro, a gente já foi falar pra outras escolas. A gente participou de muitas coisas assim.

S.D.A.: Vocês vão ser sempre uma referência positiva, né? Até porque, por exemplo, quando eu conheci a EMEI Carolina, eu conheci pela fala de uma professora: "... o trabalho lá é muito engessado", e aí, assim, eu também sou coordenadora, mas também tenho um cargo de professora na educação infantil, e aí aquilo ficou ecoando na minha cabeça, né? O que é um trabalho engessado? O que é um trabalho engessado? E as coisas convergiram no mestrado pra eu estar aqui. O que eu percebo é a necessidade da gente entender os percursos, né? Uma fala, uma frase, algumas falas sem contexto, elas não dão a dimensão do que é a escola.

S.Y.H.: E do que acontece dentro da escola.

S.D.A.: E a gente pensando em formação, em processos, eles são processos, né? Que você vai se alimentando, que você vai enriquecendo, e que pra alguns faz sentido e pra outros ainda não acessou. Então, assim, eu acho interessante porque aquela fala que eu ouvi e o que eu venho conhecendo... eu li o PPP da escola. E eu li o PEA do ano passado, então eu tenho lido a documentação da escola pra conhecer o percurso da escola, conversado com as pessoas, então tem sido muito interessante, porque dá uma noção maior.

5:22 A.I...	B 1 - Iniciativa pe...
	B 7 - Experiência ...
	C 8- Enfrentament...

S.Y.H.: E do que é a vida da escola, né? E por quê? Também num recorte a pessoa dizer que... (refere-se à fala de que a escola tem um projeto engessado). Eu acho que tem, né? (risos). Tem umas durezas da escola. Já posso até te falar outras coisas, enfim. Porque, nessa necessidade da gente construir esse projeto juntos, trazendo naquele ano corrente. Então a gente tinha que pesquisar, trazer, pesquisar, trazer e voltar com a angústia.

S.D.A.: Era um processo ao mesmo tempo...

S.Y.H.: Ao mesmo tempo.

S.D.A.: Eu aprendo, eu ensino, eu aprendo, eu partilho com as crianças.

S.Y.H.: Então, assim, e como trazer também, porque a gente não tinha a história da Carolina e livros pra crianças. Então a gente trazia a reportagem do jornal. A gente trazia o que a gente tinha encontrado na internet. A gente conseguia um livro de adulto e trazia para as crianças e tudo isso rolando junto. Então, foi uma pesquisa junto com o trabalho, com a prática pedagógica, caminhando junto.

S.D.A.: Caminhando e aprendendo, caminhando e aprendendo. Você considera a política de formação da Secretaria Municipal de Educação suficiente pra dar conta das demandas relacionadas à educação das relações étnico- raciais?

S.Y.H.: Nunca. E eu acho que elas são poucas mesmo, porque a gente, como trabalha com o currículo para educação das relações étnico- raciais, a gente precisa tá estudando sempre e precisa tá aprofundando sempre os temas. E, além de ser insuficiente, ela não atende todo mundo. Como é que a gente consegue fazer inscrição nesses cursos? Então são pra alguns. Então tá bom, alguns fazem os cursos e outros não. Então essa galera tinha que tá na escola. Tinha que tá nas escolas, tinha que voltar, tinha que dar formação aqui pra todo mundo e passear pelas escolas e dar formação.

5.23 Eu acho...

B 1 - Iniciativa pe...
B 2 - Engajament...
B 7 - Experiência...

5.29 Então, assim, e como trazer ta...

A 2 - Formação p...
B 1 - Iniciativa pe...
B 2 - Engajament...
D 8 - Recursos Ma...

5.31 Como é que a gente cons...

C 9 - Democratiza...
D 3 - Omissão ins...

S.D.A.: Você tá falando que essa galera são os formadores da Diretoria de Ensino?

S.Y.H.: Formadores de SME. Até porque, quando a gente recebeu aqui, foram formadores de SME, não foram da DRE, não é de Diped, é de SME da educação para as relações étnico-raciais, é o núcleo de formação. E eles vieram aqui.

S.Y.H.: E como ela funciona. Então, assim, teve um período que isso aconteceu, então é possível. Então precisa fortalecer essas redes, porque isso vai fazendo com que isso aconteça em mais escolas.

S.D.A.: E assim, por mais que você tenha horário que inicia inscrição, eu, por exemplo, por muitas vezes tentei entrar em formações em que um minuto depois já não tinha vaga.

S.Y.H.: Não tinha vaga. É exatamente o que acontece, não tinha vaga. E tem que qualificar os cursos. Não adianta um curso que você vai ler trechos do documento, ou fazer um curso simplesmente teórico. Tem que fundamentar, sim, teoricamente, tem que dar exemplos de práticas pedagógicas, tem que fazer essas correlações. Promover reflexão.

S.D.A.: O Projeto Político-Pedagógico da EMEI Carolina. Qual é a relevância desse tema? A gente já falou um pouquinho, mas eu gostaria que você falasse um pouco mais sobre como isso se reflete na prática, na rotina.

S.Y.H.: O PPP. Até seria interessante você pegar a versão, ua outra versão mais antiga, antes até do D.B.N. chegar. A gente já fez vários exercícios da escrita desse PPP, porque às vezes o PPP parece um Frankenstein, porque ele é escrito por muitas mãos. E aqui, de verdade, ele é escrito a muitas mãos. É porque um escreve um pedaço, outro vai escrevendo outro pedaço, passa por uma revisão na equipe de outros grupos. E teve um período que a gente dividiu nos grupos de PEA a reescrita do PPP.

5.33 E como ela fu...

A 2 - Formação p...

5.34 Não tinha vaga. E exatam...

A 8 - Participação ...

5.35 O PPP. Até seria interessante você pegar a versão, um...

A 2 - Formação p...

B 2 - Engajament...

B 7 - Experiência ...

C 2 - Coordenaçã...

C 3 - Fortalecimen...

D 4 - PPP com ba...

B 1 - Iniciativa pe...

B 2 - Engajament...

C 6 - Valorização ...

D 4 - PPP com ba...

Então ele foi mostrando um pouquinho desse percurso da implementação do projeto como o currículo aqui na EMEI. É por isso que eu disse que, de repente, você pegar esse PPP mais antigo, talvez de 2016-2017. É que a gente fez esse exercício de sentar nos grupos para escrever coletivamente o PPP. Ele ficou esquisito do ponto de vista da escrita, mas ele representou aquilo que a gente tava pensando e o percurso construído até então. Porque no PPP tem parte da história, parte desse percurso, vários conceitos do que a gente concebe mesmo aqui na escola e vários elementos que refletem na prática pedagógica, na prática de fato. Então o PPP não é um documento que fica engavetado. É um documento que é vivo, de verdade. PPP vai e volta, vai pra prática. Às vezes tem coisa que era na prática e não se refletia no PPP, então a gente teve que reescrever o PPP. Isso é um processo que é de todos os anos.

S.D.A.: Ele não é essa revisão, é um documento que precisa ser vivo. S.Y.H.: E tinha coisa de fato que tinha na prática e não estava no PPP. E, né, acho que o contrário não. Acho que o que tá no PPP, a gente faz mesmo, porque foi a partir da prática e das leituras que a gente foi fazendo que o PPP nasceu. Tanto que, quando chega alguém novo, em especial da equipe gestora, a gente sempre fala "olha, o pessoal novo tá chegando, mas olha, a gente tem um percurso aqui". E a gente sempre diz e sempre conta pras pessoas que tão chegando como que é que a gente faz. A L.S.C. (Coordenadora Pedagógica), ela recebeu uma carta.

S.D.A.: Ela me relatou, e eu achei assim tão importante vocês, enquanto professoras docentes, as professoras dessa unidade, demonstrar a importância desse percurso. Eu achei muito significativo. S.Y.H.: Porque a gente ficou com receio, assim, que coordenadora é essa que tá chegando? A gente não sabe como que vem, se vai vir com ordens, assim, de cima pra baixo, que a gente não funciona assim, não. E aí, a gente tem um coletivo que é forte, que a gente acredita nesse trabalho que a gente construiu. Então ela vai ter que saber um pouquinho de como a gente

S.38 Porque a gente ficou com receio, ass...

B 2 - Engajament...

B 7 - Experiência ...

C 8 - Enfrentament...

D 6 - Barreiras ins...

S.39 Va...

B 1 - Iniciativa pe...

B 2 - Engajament...

C 10 - Conscientiz...

funciona. Ela recebeu uma pasta com os jornais, expressos, Carolina...

S.Y.H.: Vamos documentar, tudo documentadinho. Recebeu tudo (risos).

S.D.A.: Nossa, muito bacana. Achei muito, muito potente, muito forte essa preocupação de relatar: "olha, nós temos essa história", e é importante quando a gente chega numa

scola. A gente observar esse histórico dessa escola. S.Y.H., você já falou sobre a formação, o que você acha, mas eu vou enfatizar uma outra questão aqui. Essas formações, ainda que elas não sejam suficientes de SME, das DREs, você considera que elas têm importância pra essa mudança da prática pedagógica do professor em relação à temática étnico-racial? S.Y.H.: Olha, é... e eu acho que as formações, elas são essenciais pra que as professoras que ainda não colocam em prática a legislação, mas de alguma forma as professoras precisam ser tocadas, sensibilizadas. Eu não sei se, de fato, isso poderia acontecer numa formação pontual. Eu acho o PEA muito mais potente, quando se fala nessa formação que muda a gente de verdade. Então, pra mudar o meu olhar pras crianças atravessadas pelas questões raciais, eu preciso ser tocada, preciso ser sensibilizada. E eu acho que falar de uma documentação, falar de uma... Eu não sei se funciona, sabe? Falar só sobre conceitos. Eu acho que isso, tem que vir junto uma chamada pro engajamento, o que isso dá muito mais certo no PEA, entendo porque tem os parceiros, tem o debate, é tudo junto. Não sei dizer.

S.D.A.: S.Y.H., você disse a data que você começa a trabalhar essa temática, mas antes, né, lá na disciplina de história e geografia na EMEF, você cita no início da entrevista, mas em que momento você teve um start de perceber o tamanho da importância que tem?

S.Y.H.: Foi aqui. Não foi lá!

S.D.A.: Quando é que te atravessou e você falou "nossa, mas isso realmente é necessário"?

S.Y.H.: Foi aqui, por volta de 2014, que foi o ano que a gente

começou a aprofundar os estudos. Foi nesse momento, acho. S.D.A.: Você consegue lembrar de alguma situação que tenha, assim, falado “nossa, isso pegou para mim. Isso me atravessou”?

S.Y.H.: Eu vou dar alguns exemplos pra ver se... enfim. Eu acho que lá em 2014 a gente leu Eliane Cavaleiro. Tava falando a diferença de tratamentos entre as crianças por

esse recorte racial. Quando a gente lê, percebe que aquela leitura faz sentido, e o debate também fez sentido. E que a gente deixou de perceber algumas crianças, ou algumas crianças passavam despercebidas, ou algumas situações que algumas crianças viviam, a gente não olhava com o cuidado que deveria ter. Eu acho que essa foi uma situação.

As outras situações eram os textos lidos que me repetiam as coisas da minha infância. Então eu tinha uma avó, eu tive quatro avós japoneses que eram do Japão. E uma das minhas avós, acontecia alguma coisa errada, ela falava: “foi o korotyan”. Korotyan significa pessoa preta, só que é uma pessoa preta de um jeito muito ruim. A palavra já é carregada de um preconceito muito ruim. Então se sumiu alguma coisa, “foi korotyan que entrou aqui em casa e pegou”. Então, quando essas situações foram vindo à minha mente, eu tomando consciência de que isso é racismo, fui tomando consciência de coisas que me marcaram, de coisas que aconteceram muito tempo atrás. Isso só foi possível nos debates que a gente foi fazendo. Então, não lembrava dessa situação, e fui lembrar quando fui acessada de alguma forma. Não vou achar o texto ou o que tava acontecendo, mas foram os debates do PEA que foram acessando coisas que são pessoais. E que isso faz a gente se engajar. Então é um processo que é pessoal além do profissional. Então, é uma desconstrução. Uma desconstrução que a gente vai fazendo aos pouquinhos. E quando eu falo que a gente vai se desconstruindo e constrói todo ano um pouquinho, então 10 anos não são suficientes pra gente estudar. Vamos mais e mais e mais, porque a gente precisa estudar pra todo sempre, porque cada hora a gente se depara com uma outra coisa.

5:47 Eu vou ...

A 1 - Formação co...
B 5 - Conscientiza...
B 6 - Conscientiza...
C 10 -Conscientiz...

5:48 Não vou achar o texto ou o que tava acontecendo, m...

A 1 - Formação co...
A 2 - Formação p...
A 3 - Formação tr...
C 5- Espaço como...

5:49 Juro com a descon...

A 1 - Formação co...
A 2 - Formação p...
A 3 - Formação tr...

S.D.A.: E a gente vai se desconstruindo nesse processo, né?

S.Y.H.: E aí, junto com a desconstrução, outras práticas. Então o que a gente põe num lugar? Então aqui era uma escola que as professoras liam bastante os contos de fadas, todo ano. Então, não é um conto que é proibido, não. Mas a gente consegue ler duzentas histórias brasileiras ou africanas e

ndígenas, nem perpassar pelos contos europeus e tá tudo bem. Então é uma escolha que a gente faz, sim.

S.D.A.: Que importante, né? Quais ações, além da formação, você considera importantes pra que essa temática seja trabalhada de forma mais consistente e aprofundada nas escolas?

S.Y.H.: Que difícil essa pergunta. Queria que fosse uma mágica. Que... vamos todo mundo? Bora? Já é lei, já é lei, tem documento. Eu não sei. Quem sabe uma política pública que falasse "ó, isso dá certo". Eu queria essa varinha aí mágica (rimos nessa pergunta pela maneira espontânea que a entrevistada respondeu). Não sei.

S.D.A.: Vamos pensar assim, a varinha mágica seria maravilhosa, mas dentro das experiências que você já teve, que você considerou potentes, que contribuíram de forma ímpar. Por exemplo, você cita num dado momento a formação de SME dentro da escola.

S.Y.H.: É, a formação de SME na escola é boa. As vivências. Trazer formação, porque a formação conceitual é super importante e ela embasa o nosso trabalho. Acho que isso é essencial. Mas, quando a gente traz a vivência pra escola, de ampliação do nosso repertório, ela também vai fazendo a gente perceber que a gente pode usar esse caminho. Seja pela literatura, seja pelas brincadeiras. Então, estava pensando nessa formação de SME, eles trouxeram textos, não vou lembrar qual, que faz tempo. Eles trouxeram duas brincadeiras africanas da Tanzânia, acho. Porque a gente vai ampliando nosso repertório. Eu acho que isso abre um pouquinho o caminho. Assim, quando a gente partilha repertórios com as... quando a gente vai falar, por exemplo, pra uma escola que não começou o trabalho. Quando a gente mostra histórias, quando a gente mostra brincadeiras, quando a gente mostra

550 E a formação de SME na escola é boa. As vivências. Trazer formação, p...

B 2 - Engajament...

B 7 - Experiência ...

algumas vivências com os tecidos, algum objeto, isso desperta. Desperta interesse em procurar saber mais. Acho que esse pequeno seria um caminho, mas não sei e outra coisa que seria uma política pública ou algo maior para a implementação.

S.D.A.: Vou aproveitar e perguntar, das formações que a gente tem conhecimento fora da escola, que a SME e as DREs através de Diped promovem, você acha que elas chegam na escola?

S.Y.H.: Sabe o que acaba acontecendo? Alguns professores vão atrás dessas formações, não pela temática, pela pontuação. Eu acho que esse seria um caminho, de repente. De repente ter um curso de educação pra relações étnico- raciais que pontue mais, sei lá. De repente isso vem como uma coisa que, de algum modo, vem de cima pra baixo.

S.D.A.: Mas como essa formação chegar na sala de aula?

S.Y.H.: Ah, pra se transformar em prática?

S.D.A.: Transformar em prática. É porque...

S.Y.H.: Não adianta fazer... enfim. Não é da SME, mas enfim, da Universidade Federal de Minas, da Universidade Estadual de Minas Gerais. No ano passado eu participei de um curso que chamava curso ERES. Esse curso, ele trazia a parte teórica. Então tinha os textos pra ler, tinha encontros mensais com o pequeno grupo e tinha encontros mensais com uma live. Ele foi totalmente a distância. E quando juntou essas lives, que tinham essa ampliação de repertório, de coisas, de elementos que eram possíveis serem trazidos pra prática pedagógica, e depois tinha um momento de retornar essa prática nos fóruns, eu acho que isso obrigava um pouco as pessoas a experimentarem aquele repertório. Então era quase uma tarefa do curso, sabe? Então, olha, você tem um curso? Isso te deu um embasamento teórico, isso te deu uma ampliação de repertório. Aí você tem que fazer uma aplicação pensando em tudo isso. Bora aplicar. E você tem que botar o resultado lá. Mas ainda acho isso descolado de uma coisa que não tem engajamento. Também não funciona muito bem.

3.5.1 Sabe o que acaba aconte...

A 10 - Formação ...

S.D.A.: O que você chama de engajamento, S.Y.H.?

S.Y.H.: Da pessoa tá envolvida. Da pessoa tá envolvida. E acreditar que aquilo é verdadeiro, de que aquilo é importante.

ue perpassa também pela desconstrução, e uma outra construção, um outro olhar. Tudo isso junto. Acho que tem que tá envolvida com isso, porque senão vira só uma aplicação de um conteúdo, e eu não acho que é isso. Eu acho que, quando a gente fala de educação para relações étnico-raciais, são relações. E as relações, elas só se dão com a gente olhando e a gente fazendo intervenções, com a gente se implicando nelas.

S.D.A.: Me corrija. Em outras palavras, em outras... você também...

que eu poderia dizer que isso não é só profissional? S.Y.H.: Não é só profissional. Eu acho que não tem como ser só profissional. Ela é profissional e pessoal. Quando eu escolho nas minhas férias ir pra Salvador e ir pro Muncab, ir pro museu do Benin... Eu tô escolhendo pessoalmente. Eu estou nas minhas férias, mas que isso vai me favorecer um crescimento profissional, vai. Mas um crescimento pra mim como pessoa também. Eu sou uma pessoa melhor depois do Carolina.

S.D.A.: Pra gente finalizar, você tem alguma sugestão, algumas sugestões, para o aprimoramento dos processos de formação sobre essa temática? Você pode pensar aqui na escola.

S.Y.H.: Ah, aqui na escola. Eu acho que é um conjunto de coisas. Quando a gente traz formadores de fora da escola, que a gente convida, que são estudiosos naquele tema específico que a gente quer estudar. As falas das pessoas são valiosas. Quando a gente traz uma pessoa que pode compartilhar vivências com a gente, ou quando a gente vai visitar também alguma outra unidade que já tem um percurso de par avançado. A gente foi visitar a EMEI Nelson Mandela antes da gente começar. Não, foi no meio do percurso já da nossa história de implementação do projeto. A gente foi na EMEI

5:52 Da...	A 1 - Formação co...
	A 2 - Formação p...
	A 3 - Formação tr...
	B 1 - Iniciativa pe...
	B 2 - Engajament...

5:53 Não é só profissional. Eu acho que n...	B 1 - Iniciativa pe...
--	------------------------

Nelson Mandela, que já tinha uma história com os bonecos. Aqueles... construíram os bonecos que tinham uma história, que era coletiva, que eles traziam os bonecos da África e aí todas as crianças/turmas perpassavam por essa

história. E a gente foi lá visitar e perguntar pras meninas como faziam e como era. Então poder partilhar com os pares é importante. Poder buscar repertório em todos os lugares. Acho que essa coisa da pesquisa constante, ela é fundamental. Ler, estudar, ir em exposições, se repertoriar, reportar as crianças, levá-las para muitos lugares que a gente tem conseguido levar. Então a gente foi no Museu Afro. A gente foi no CCB, naquela exposição de arte africana. Foi no MAE, Museu de Arqueologia e Etnologia, ver os objetos indígenas. Então me repertoriando. Pra nós e as crianças, tudo junto e misturado.

S.D.A.: S.Y.H., tem alguma coisa que você gostaria de acrescentar nessa nossa conversa? O que você acha importante que, por alguma razão, eu não tenha trazido pra gente conversar?

S.Y.H.: É, eu acho que ter uma equipe gestora que apoie o trabalho e faça com que a gente... o trabalho... é fundamental. Tanto para adesivar as paredes, gravar as mesas, comprar os bonecos, quanto para ampliar o acervo de livros. Acho que isso é fundamental. É ter um PEA que fundamente esse trabalho, é também fundamental. Eu acho que... tinha outra pergunta que você queria fazer (risos).

S.D.A.: As perguntas já tão de bom... tá muito perguntado (risos). Eu quero agradecer a sua participação. Assim que a pesquisa estiver finalizada, eu trago pra vocês todo o processo. Eu trago pra vocês, pra que vocês saibam onde é que nós chegamos, onde a pesquisa chegou. E, mais uma vez, muito obrigada pela disponibilidade.

S.Y.H.: Imagina.

554 Poder buscar repertório em todos os...

C 9 - Democratiza...

555 eu acho que ter uma equipe ge...

A 2 - Formação p...

A 3 - Formação tr...

C 1 - Importância ...

C 3 - Fortalecimen...

FICHA DA(O) ENTREVISTADA(O) 4

Nome do(a) entrevistado(a): (D.R.N.)

Idade: 64 a

Data de nascimento:03/05/1961 Localidade:

Gênero: Masculino Cor/etnia:

Branca Ocupação atual:

Professora

Nível de instrução: Pedagoga Data da gravação:10/03/2025

Número de sessões: 1

Título da entrevista:

Nome da entrevistadora: Sueli Dutra de Andrade (S.D.A.)

ENTREVISTA 4

S.D.A.: Boa tarde, D.R.N. Eu sou a Sueli, mestranda da Universidade 9 de julho, e a minha pesquisa, meu questionário de pesquisa e minha pesquisa é sobre a Lei 10.639, que trata da educação das relações étnico-racial. E a minha pesquisa tem o objetivo de compreender por que a Prefeitura Municipal de São Paulo, se nós temos a Lei 10.369, nós temos currículo e nós temos formações, por que a lei é tratada de diferentes formas nas unidades escolares, educacionais? Algumas tratam a lei de uma forma com trabalhos muito estruturados, concisos, bem elaborados, e a maioria trata – quando trata – de uma forma muito superficial, como uma data comemorativa. A pesquisa tem o intuito de entender por que isso acontece mesmo a gente tendo legislação, currículo e formação. Então, todo questionário está com essa ideia, tem essa direção. Então, vou fazer duas perguntas pra você e aí você vai me falando sobre cada item que a gente vai abordar. Primeiro, qual o seu nome?

D.R.N.: Meu nome é Doris Rodrigues do Nascimento.

S.D.A.: Você é professora ou gestora?

D.R.N.: Sou professora de educação infantil e fundamental I e também professora de educação infantil.

S.D.A.: Seu gênero?

D.R.N.: Sou mulher.

S.D.A.: De acordo com as categorias do IBGE, como você se autodeclara? Quantos anos de experiência profissional na educação você tem, D.R.N.?

D.R.N.: Eu fiz o meu magistério, eu encerrei em 79, mas eu fiquei anos, atuei em escolas particulares, depois a minha própria escola e na rede municipal eu tô há uns 16 anos, mais ou menos.

S.D.A.: Ok. Há quantos anos você faz parte do corpo docente da EMEI Carolina Maria de Jesus?

D.R.N.: Eu iniciei esse ano no Carolina Maria de Jesus, na EMEI.

S.D.A.: Ok. Você participa de alguma atividade extraescolar relacionada às questões étnico-raciais?

D.R.N.: Não, não participo.

S.D.A.: Como você avalia a educação étnico-racial nas escolas brasileiras, de modo geral?

D.R.N.: Certo. Eu venho de MFs, já passei por diversas MFs, por diversas escolas. E essa questão da diversidade, de uns tempos pra cá, tem sido abordada com mais intensidade. Mas, depois que eu cheguei na Carolina, aqui na SME, eu percebi uma mudança no meu olhar, porque é uma escola que respira, vive e respira essas questões, já dentro da programação dos projetos da escola estão inseridas essas questões dos povos originários, coisa que a gente não percebe em todas as escolas. É falado, é cobrado, mas não tem esse olhar tão aprofundado, sabe?

S.D.A.: Sim. D.R.N., quando você começou a trabalhar com a temática étnico-racial e se começou a trabalhar na sala de aula?

B 7 - Experiência ...

8.1 Eu fiz o meu m...

D 2 - Omissão Ins...

8.2 Certo. Eu venho de MFs, já passei por diversas M...

D.R.N.: Nas EMEFs eu já vinha trabalhando, trazendo leituras, porque a rede aqui em São Paulo tem se preocupado em enviar materiais para leitura, então eu sempre selecionei materiais para leitura quando nós fazemos o leituraço. Então, você levar sempre um livro dos povos originários, criação de trabalhos até artísticos ligados à cultura africana. Então, eu... sempre tive essa preocupação de inserir nas minhas leituras e nos trabalhos artísticos, sempre fazer alguma coisa voltada para os povos originários mesmo, fazendo questão de que as crianças tivessem um conhecimento mais, não vou dizer aprofundado, porque você sabe que em MF você tem aquela cobrança do conteúdo também, então a gente tem uma série de coisas, número de crianças, as inclusões. Então, por exemplo, na última escola eu tinha 32 crianças, como eu estava com o terceiro ano, é o último ano do ciclo de alfabetização. Então, a preocupação em alfabetizar os que não eram alfabetizados, que eram em torno de 10 crianças, entendeu? Duas crianças com deficiência que faziam parte da inclusão e os demais. Então, não é fácil. É uma realidade também que dificulta a gente desenvolver esse trabalho, entendeu?

S.D.A.: Sim. Você saberia me dizer assim, olha, desde tal ano eu comecei a trabalhar com.

D.R.N.: A temática... Incluir a temática?

S.D.A.: Exatamente.

D.R.N.: Acho que uns quatro, cinco anos que...

S.D.A.: De que maneira você desenvolve esse trabalho em sala de aula?

D.R.N.: Então, é que nem eu te falei, como na educação infantil, mesmo no ensino fundamental, é de suma importância a parte da leitura. Eu sempre faço leitura, trago uma leitura. Então, eu sempre parto da leitura. Então, trazendo as lendas, para que eles conheçam a cultura africana. Então, você vai, tipo, repertoriando, entendeu? Trazendo, porque dali surgem as perguntas, dá para se fazer a pesquisa, pedir para que eles façam pesquisas, e abre também para que eles possam falar,

B3: Nas EMEFs eu já vinha trabalhando, trazendo leituras, porque a rede aq...

B1 - Iniciativa pe...

B7 - Experiência ...

C6 - Valorização ...

E1 - Prática pont...

B3: Então, é que nem eu te falei, como na ...

C10 - Conscientiz...

C4 - Visibilidade ...

C6 - Valorização ...

acerca dos seus familiares, de si, o reconhecimento. Eu, pelo menos, às vezes me surpreendia porque muitas crianças na roda de conversa, depois da leitura, quando você questionava acerca de como ele se classificava em relação à cor, à raça dele, eles acham que são brancos. Entendeu? Muitos se acham brancos, não se acham negros e, às vezes, nem pardos, entendeu?

S.D.A.: Aqui, nessa unidade educacional, como essa temática é trabalhada coletivamente, D.R.N.?

D.R.N.: Então, aqui nós temos os projetos, né? Os projetos, por exemplo, inicialmente a gente começa com o projeto de identidade, né? Trabalhando a identidade das crianças. Depois, agora, por exemplo, no mês de março vem a... nós vamos trabalhar a Carolina Maria de Jesus, que é a patrona aqui da escola. Então, nós vamos trazer para as crianças para que eles... vídeos, falamos dos livros, do que ela fez. Então, nós vamos trazer essas informações para as crianças. Você já percebeu que todas as nossas portas são... são pintadas com personalidades negras ou indígenas. Então, tudo isso desperta o interesse das crianças. E, também, depois nós entramos para o projeto africano, da cultura africana, e, no segundo semestre, nós entramos no projeto indígena, sabe? Então, é dessa forma.

S.D.A.: Aqui, na unidade, há momentos de formação para essa temática?

D.R.N.: Acredito, como eu iniciei agora, não sei dizer com profundidade, mas, por exemplo, a GEIF, eu que estou chegando, recebo sempre orientações, eu participo, então a GEIF, essa formação, sempre traz, nos mantém atualizados, sabe?

S.D.A.: Você faz a GEIF?

D.R.N.: Então, eu não faço a GEIF, mas eu participo do meu HA na segunda-feira é na GEIF.

S.D.A.: Ah, entendi.

D.R.N.: Então você acaba participando. Sim, pra eu poder me inteirar desses conhecimentos, entendeu?

84

85

B 2 - Engajament...

C 5- Espaço como...

86

A 3 - Formação tr...

87

A 9 - Impossibilid...

C 2 - Coordenaçã...

S.D.A.: Sim, sim. Como esse trabalho é planejado e desenvolvido nessas formações?

D.R.N.: Então, é sempre o que eu percebi aqui, que eu achei muito importante, que não é um projeto engessado, entendeu? Então, a gente tem a temática, mas eu tenho liberdade para trabalhar com as minhas crianças. Então, é sempre partindo do conhecimento dessas crianças, ouvindo, para que essas crianças possam, você percebe o interesse e dentro desse interesse você vai desenvolvendo o seu trabalho, entendeu? Mas o ouvir, a escuta é uma coisa muito importante, e você consegue perceber o que ele sabe e quando não, por exemplo, no caso da Carolina Maria de Jesus, no caso, nós aqui procuramos depois focar num país africano, para depois trabalhar as brincadeiras, as músicas, toda a cultura daquele... desde a localização no globo terrestre, todo esse trabalho. Só que eu vou repertoriar essas crianças, então eu trago histórias, vamos supor, da Nigéria, histórias do Congo, de vários países, para que eles possam, dependendo daquilo, de como eles vão responder, do interesse deles, é que a gente vai desenvolvendo o trabalho, entendeu?

S.D.A.: Qual é a sua opinião, eu sei que você está há pouco tempo na escola, D.R.N., mas daquilo que você já viu nesse mês e meio de trabalho, qual é a sua opinião sobre a formação, a parte formativa da escola?

D.R.N.: Eu acho fundamental, não só nessas questões, porque eu acho que muita coisa é por não conhecer, é ignorância. Então, mesmo os professores, eles ignoram, eles desconhecem muitas coisas. Então, eu acho que, quando o seu olhar se abre, entendeu? Você começa a enxergar por um outro ângulo que você não conseguia ver. Porque a gente acha que entende o que foi, o que é ser negro, o que é, entendeu? Passar por... Mas, na verdade, você só vai entender se você se debruçar, se você estudar, se você ouvir. Então, a formação, eu acho que é fundamental pra você ouvir os depoimentos, né? Saber como se posicionar perante as situações.

B8: Então, é sempre o que eu percebi aqui, que eu achei muito importante...

B 7 - Experiência ...
E 3- Ações Integra...
E 5- Ações pedag...

B9: Eu acho fundamental, não só nessas questões, porque eu ac...

A 3 - Formação tr...
C 9 - Democratiza...

S.D.A.: Vocês já estão nesse processo de formação, o que você tem percebido da formação daqui, dessa unidade?

D.R.N.: Eu tenho gostado da formação, acho que eles são muito preocupados com isso, entendeu? Que nem nós estamos fazendo agora uma revisão do PPP, entende? Então, cada um de nós, a gente está se debruçando sobre aqueles, sobre partes do PPP, revisando tudo, porque todo ano isso tem que ser revisto, atualizado. Então, essa busca da atualização, da revisitação, eu acho que é importante. Porque não é só o fazer. A gente faz e depois a gente tem que voltar lá e fazer uma revisão. E ver, olha, aqui nós acertamos e então podemos manter. Mas aqui, olha, nós temos que fazer alguma alteração. Então, é um eterno aprendizado, né? Então a formação ajuda muito nisso, sabe? Você poder também se abrir, né? Ouvir as suas parceiras, compartilhar experiências, né? Porque hoje ninguém sabe tudo, né?

S.D.A.: Sim. Na sua opinião, D.R.N., qual é o... o nível de engajamento dos colegas aqui, do grupo, com esse trabalho, pensando sempre na temática das relações étnico-raciais. Qual é o nível de engajamento do grupo?

D.R.N.: Eu acho que o grupo é muito engajado. Eu acho que só fica quem é engajado. Porque, antes de eu vir pra cá, eu procurei saber, né? Eu falei assim, "ó, vocês já ouviram falar dessa EMEI"? E aí muitas pessoas me diziam assim, "ah, eu já ouvi falar, porque lá eles trabalham só isso, tipo assim, é só essa temática". Mas assim, não foi uma coisa positiva, entendeu? Como se fosse assim, não, é um trabalho engessado. Tipo, não, você tem que fazer aquilo que eles querem, entende? Você é obrigada a trabalhar aquilo. Como se você não tivesse, dentro dessa temática, milhões de oportunidades de inventar coisas, de planejar. Então, essa foi a... Como se diz? O que me informaram acerca da... Ah, eu conheço! É aquela que trabalha sobre os africanos e sobre os indígenas, mas não no sentido positivo. E isso não me desanimou a vir. Pelo contrário. Eu falei, não, eu quero ir lá, eu quero ver como é que funciona isso, né?

B:10 Eu tenho gostado da formação, acho que eles são muito preocupados ...

B 2 - Engajament...

C 9 - Democratiza...

D 4 - PPP com ba...

B:11 Eu acho que o grupo é muito engajado. Eu acho que só fica quem é engaj...

A 3 - Formação tr...

B 2 - Engajament...

C 6 - Valorização ...

C 8 - Enfrentament...

S.D.A.: Eu também conheci a escola dessa maneira, de forma bem negativa, né? O olhar sobre o trabalho, né? É importante a gente verificar como é que as coisas acontecem, né? Agora, D.R.N., a gente vai falar um pouquinho numa questão mais ampla, fora da escola, pensando na Secretaria Municipal de Educação. Das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, você já participou de algumas?

D.R.N.: Já participei.

S.D.A.: Você consegue me dizer sobre essa temática? Sim. Porque a gente tem muitos temas. Muitos, muitos, mas... Você consegue quantificar para mim, Sueli? Eu fiz tantas formações, mais ou menos? D.R.N.: Eu acho que umas cinco ou seis formações com temáticas entre indígenas e africanas.

S.D.A.: Você considera que essas formações foram suficientes?

D.R.N.: Não, não considero.

S.D.A.: Por que, Dóris?

D.R.N.: Porque, você sabe, é um número grande de professores que vão para a formação e eu fiz algumas dessas presenciais ainda, que antes tinham muitas formações presenciais. Então eu cheguei a fazer presenciais e você, por exemplo, não tem como fazer um questionamento, tirar uma dúvida com tantas pessoas, então você ouve e às vezes surgem ideias ou dúvidas que você não pode sanar, entende? Então eu acho que a nível de... Talvez de DRE ou de escolas, de unidades, talvez uma coisa mais perto, sabe? Mais próxima.

S.D.A.: Então, perai, deixa eu ver se eu entendi, aí você me corrige se eu estiver equivocada. Você está me dizendo que agora as formações são a distância, algumas são a distância, a maioria são a distância e isso dificulta a interação.

D.R.N.: Mesmo as presenciais, Sueli, quando eu fiz, que era presencial, você ia preencher aquele anfiteatro gigantesco e as pessoas que davam a formação, os formadores estavam lá no palco, fazendo, explicando, trazendo. Então, são... Quantas

8:12 Eu...

A 4 - Formação Es...

A 8 - Participação ...

8:13

A 10 - Formação ...

8:15 Mesmo as pre...

A 10 - Formação ...

A 7 - Limitação d...

A 8 - Participação ...

D 6 - Barreiras ins...

8:15
 pessoas podem ser ouvidas? Mesmo que levavam, às vezes, o microfone pra um ou pra outro, mas quantas pessoas conseguiriam, se todo mundo ali fosse levantar, é impossível. Ou 20% daquela plateia não tem espaço para tudo isso. Nem horário para poder responder todas essas perguntas. Então, você voltava com os questionamentos, entendeu? Então, e a distância não é diferente. Você pode perguntar, que agora você entra no chat lá, deixa seu comentário, sua pergunta, até posteriormente eles podem responder. Mas não é também o ideal, né? Eu acho que o ideal eram informações com números menores. É que a nossa rede, a rede municipal de São Paulo, é enorme, né? Então... Eu sei que é difícil, mas seria muito interessante, sabe?

S.D.A.: Bom, eu entendi. Você considera a política de formação da Secretaria Municipal de Educação suficiente para dar conta das demandas relacionadas a esse tema?

D.R.N.: Então, eu acho que não. Porque não são... é que nem você falou, nós estamos falando das demandas desse tema e as demais. Que nem a gente vê, eu que vim de MF, a preocupação com a alfabetização, então as formações para alfabetização e formação, então são... inúmeras formações visando muitas, atender muitas frentes, né? Alguma vai ficar prejudicada, entendeu? Então, eu acho que... tinha que ter até uma forma, não sei, como que seria, um grupo para desenvolver um trabalho específico.

S.D.A.: Grupos, talvez, menores.

D.R.N.: Menores, sabe, e formadores voltados para essa temática e com grupos menores. E até esses grupos, nas suas escolas, nas suas unidades, desenvolvendo, trazendo, compartilhando.

S.D.A.: Estudo mais... ajustado a cada escola, menor, mesmo se você tivesse um grupo de escolas, mas que fosse mais próximo, não tão distante dessa discussão, com tantas pessoas que acabam inviabilizando a discussão. Você ouve, você escuta, você tem um conhecimento ali, no entanto, a discussão sobre...

8:15

A 10 - Formação ...

8:16 Então, eu acho que não. Porque não são...

A 7 - Limitação d...

8:17 Menores, sab...

D.R.N.: Aquele conhecimento ela fica, por exemplo, o caso dessa escola. Essa escola seria importante, vamos supor, para ser utilizada até como um elemento para ser estudado. Então, professores que quiserem fazer tipo um estágio, ficar aqui alguns dias, participar, ver como que é a rotina dessa escola, como que funciona. Aqui as crianças brincam, lógico que elas brincam, o EMEI, o brincar, tá na educação infantil, mas elas brincam, mas você pode trazer várias coisas pra eles brincarem, então eles podem brincar, eles podem brincar fazendo uma atividade, vamos supor, com argila, elaborando alguma coisa que eles ouviram, que eles estudaram sobre a cultura africana. Podem brincar com tecidos e fazer os seus turbantes, se vestirem, danças, jogos, brincadeiras. Então, é isso que nós fazemos aqui. E será que as outras escolas às vezes acham isso muito difícil? Mas será que se viessem fazer uma visita, entendeu? Será que não ia sair daqui com uma visão diferente, entende? Então, assim, a escola passa a ser... S.D.A.: Um... Um observatório, um espaço de observação para que outras unidades escolares, outras unidades educacionais, pudessem observar o trabalho na prática.

D.R.N.: Na prática e depois aplicar nas suas escolas e adaptar às suas realidades, porque cada comunidade e tudo mais tem uma realidade, mas o tema tem que ser trabalhado. Então, como? Como que nós vamos fazer isso? Veja como que a escola faz. Aqui é uma escola que faz isso acontecer. Então, seria importante dar um destaque para quem faz, que eu acredito que tenha outras escolas também na rede que façam um trabalho bonito e eficiente, que poderia servir de inspiração.

S.D.A.: No projeto político-pedagógico, tem lei, esse tema tem relevância. Quais práticas se tem, quais práticas refletem essa relevância?

D.R.N.: Então, tem sim, eu acho que o PPP ele gira em torno disso assim, isso daqui é fundamental no PPP da ADCNE e todo o percurso das crianças é voltado para os povos originários, que nm eu falei pra você, a gente começou com a

B:18 Aquele conhecimento ela fica, por exemplo, o caso dessa escola. Essa e...

A 2 - Formação p...
A 3 - Formação tr...
C 6 - Valorização ...
E 2 - Metodologia...
E 6 - Valorização ...

B:19 Na prática e depois aplicar nas suas escola...

C 9 - Democratiza...
E 6 - Valorização ...

B:20 Então, tem si...

A 2 - Formação p...
A 3 - Formação tr...
B 2 - Engajament...
E 5 - Ações pedag...
E 6 - Valorização ...

identidade, já vamos, eles escolhem o nome da turma, é um processo de escolha de nome, o logo da turma, aqueles próprios desenhos e tudo mais, aí nós já vamos pra Carolina Maria de Jesus, né, depois nós vamos para os povos africanos. Aí trazemos, repertoriamos essas crianças, trazemos diversas leituras, brincadeiras, jogos, e aí eles vão escolher que país eles querem conhecer mais a fundo e a temática vai até o meio do ano. Depois, quando eles voltarem do recesso, entra a temática indígena. Da mesma forma, a repertoria traz as diversas etnias, contos, histórias, lendas, brincadeiras e tudo isso aqui envolvendo no dia a dia. Porque em todas as áreas do conhecimento. E isso, pintura, na hora da pintura, na hora, você entende? Não é uma coisa assim, olha, só agora nesse horário que nós vamos observar ou vamos escutar falar sobre isso, entende? Então, as bonecas, se você for na brinquedoteca, tem umas prateleiras cheias de bonecas, entendeu? Bonecas negras, indígenas, tem também com deficiências, sabe? Pra criança, entendeu? Aquilo não precisa ser uma coisa a se ocultar. É uma coisa que é para ser... Então, sem inclusão, já tem que partir desde o brinquedo, né? E aí a gente tem isso tudo na brinquedoteca. Na sala de leitura, a mesma coisa. Vários bonecos. E nas nossas salas de aula também, entendeu? Então, eu acho assim, de suma importância, sabe? S.D.A.: Você considera a formação sobre o tema suficiente para o desenvolvimento do processo de mudança nas práticas pedagógicas docentes comprometidas com a educação das relações étnico-raciais? D.R.N.: Então, aqui eu acho que tem um projeto que sim, eu acho, mas por todas as outras escolas, eu não concordo. Eu acho que falta isso que eu te falei, eles não sabem como colocar isso na prática. Sabem que é importante, querem, acham que é relevante, e orientam os professores, olha, vocês não podem, mas, assim, não tem uma cobrança, entendeu? Porque, vamos supor, na escola, no ensino fundamental, o professor, ele está na sala dele, então, tudo bem, ele pode, ele

820

821 pedagógicas docentes comprometidas com a e...

A3 - Formação tr...

tem que apresentar, acho que teria que cobrar mais no planejamento, sabe, do professor, o que tá sendo dado, o que tá sendo feito, uma coisa mais assim, que haja um acompanhamento, sabe?

S.D.A.: Eu vou aproveitar e te fazer uma pergunta que não tá aqui, D.R.N., mas, por conta do que você tá me trazendo, eu acho importante a gente falar um pouquinho sobre isso. Você disse que veio de uma EMEF. E nessa EMEF você percebia a importância, dentro da escola, a importância da temática, mas que ela não acontecia... Nem todos, quase. Nem todos, e por falta de uma cobrança. Mas também tinha formação.

D.R.N.: As formações são oferecidas. Agora, um outro detalhe. Você sabe que a nossa rede agora tem muitos contratados. Então, os contratados, eles vêm para a escola, mas eles não têm essa formação que o professor efetivo tem. Então, ele chega em sala de aula, ele está meio que perdido. Entende? Porque ele não sabe. Ele sabe. Ah, é importante? Pode ser importante. Mas como que eu vou fazer isso? Porque eu acabei de ser contratada pela prefeitura. Como eu vou fazer isso? Como que eu coloco? Como que é que funciona? Entende? Então, eu acredito que pra esses contratos, pra esses professores recém- chegados, eles têm que ser oferecidos. E, para os que já estão, continuar e ter essa cobrança, sabe? Periodicamente, uma devolutiva de como está sendo o trabalho, como é que está se saindo os seus alunos, como é que... Entendo, então, essa questão de gestão, coordenação, cobrar uma devolutiva, né? E dar um apoio também, né?

S.D.A.: O apoio que você diz é o quê?

D.R.N.: Eu acho que o apoio seria, você precisa ter materiais para trabalhar com as crianças. Por exemplo, argila, você quer fazer uma máscara, você quer desenvolver algum trabalho. Precisa ter isso. Precisa ter, vamos supor, hoje nem todas as escolas têm o telão onde pode passar um vídeo, pode trazer uma informação, entende? Então tem, aqui nós temos, em

8:21

8:26 As formações são oferecidas. Agora, um outro detalhe. Você sabe que a...

A 5 - Ausência de ...

8:23 Eu acho que o apoio seria...

D 8- Recursos Ma...

várias escolas nós temos, mas também ainda existem escolas que não têm.

S.D.A.: Na rede municipal?

D.R.N.: É, eu não sei se todas já têm.

S.D.A.: Agora todas já têm do ANC, mas, assim, pensando aqui no nosso pedaço de DRE Butantã, que é a menor DRE. D.R.N.: Que a gente tem.

S.D.A.: Você já, em outra escola, não aqui, você já teve formação dentro da escola sobre essa temática?

D.R.N.: Não, dentro da escola não. A formação foi pela Secretaria Municipal de Educação.

S.D.A.: D.R.N., quais ações, além da formação, você considera serem importantes para que essa temática seja trabalhada de forma mais consistente e aprofundada? Porque uma coisa é uma formação inicial. Agora a gente está falando de ações, além da formação, que seriam importantes, que você considera importantes, para um aprofundamento sobre essa temática.

D.R.N.: Então, Sueli, não sei, eu acho assim que, por exemplo... Não, eu pensei em uma outra coisa, depois vamos ver se eu não esqueço para poder falar, mas, assim, eu acho que o professor, ele precisava ler mais, ele precisava conhecer mais a história dos povos originários. Ele precisava, porque é mentira dizer que todos leem livros de autores negros ou indígenas, então eles precisavam conhecer. Por quê? Para ouvir, porque essa é a voz deles, entendeu? Essa é a voz desses povos. Só que, se você não lê, você não entende. Você não entende a dor, você não entende a alegria, você não entende a dificuldade, o sofrimento, as limitações. Você acha que, como tem muita gente que acha assim, ah, não, estão exagerando, não é bem assim, não existe o preconceito, não existe perseguição.

S.D.A.: Existe racismo.

D.R.N.: Não existe racismo. Está na cabeça dessas pessoas. Por quê? Porque, na verdade, as pessoas ignoram, entendeu? E muitas não querem saber. Por isso que eu acho que,

8:23

8:25 Não...

A 5 - Ausência de ...
D 2 - Omissão Ins...

8:27 Então, Sueli, não sei, eu acho assim que, por exemplo... Não, eu pensei...

A 2 - Formação p...
A 5 - Ausência de ...
C 10 -Conscientiz...

8:28 Não exis...

A 2 - Formação p...
C 10 -Conscientiz...
C 8 - Enfrentament...
C 9 - Democratiza...

enquanto você é professor, você tem, sim, que saber. Você tem que procurar, entendeu? Aprender, de repente, dentro das suas GEIFs, dentro dos seus pés, levantar, olha quantos livros voltados para essa temática fazem parte para a leitura e para o estudo coletivo. E aí, depois que vocês leram, vamos ver o que vocês entenderam. Fazer uma avaliação. A gente não avalia todos os dias os alunos? Por que os professores também não podem fazer uma avaliação? Para saber, olha, eu entendi, eu aprendi isso, eu não entendi isso, então, a partir daí, outros direcionamentos seriam tomados, entendeu? Então, eu acho que cobrar essa leitura não é a leitura que eu vou levar para o meu aluno, você entende?

S.D.A.: Mas a formação, uma leitura para conhecer.

D.R.N.: Essa...

S.D.A.: Docente é se formar, se formar.

D.R.N.: Saber quem é, quem é, né? Você entendeu? Tantos autores bons, mas e os livros estão chegando nas unidades, então falta o quê? Colocar esses livros como, olha, faz parte, então vamos dividir, ou você lê esse livro e vai trazer pra gente o que você entendeu, descobriu nesse livro e compartilhar com todos, talvez para alcançar um número maior de livros e despertar o interesse da gente continuar conhecendo e buscando.

S.D.A.: Sim. D.R.N., eu vou te fazer uma outra pergunta. Em que momento aí na sua trajetória como docente, como professora, você percebeu a importância de trabalhar a educação das relações étnico- raciais?

D.R.N.: Eu acredito que já há um bom tempo, e a gente, por conta até do preconceito, você começa, às vezes, muitos casos de violência, de agressividade, começa a acontecer em sala de aula por conta de provocações, de bullying que as crianças sofrem, então aí começa... Essas questões começam a gerar outros problemas. Então, você vai vendo quanto o racismo começa a trazer problemas. E, às vezes, o aluno passa a ser taxado de violento, mas ele está se sentindo agredido todos os dias. Então, ele está revidando, entende?

8:28

8:29 Saber quem é quem é, né? Você ent...

A 2 - Formação p...

B 2 - Engajament...

C 9 - Democratiza...

8:30 Eu acredito que já há um bom tempo, e a ...

B 1 - Iniciativa pe...

B 5 - Conscientiza...

B 7 - Experiência ...

C 10 - Conscientiz...

C 7 - Desconstruç...

C 8 - Enfrentament...

Porque ele se sente agredido, ele se sente ofendido. Porque, você sabe, as crianças brincam, aí é um xingamento. Você ser negro é xingamento, entendeu? Eu trabalhei na DRE Ipiranga, numa escola, numa EMEF chamada Duque de Caxias, e lá tem muitos nigerianos, muitos africanos, por conta que ali tem uma igreja, Nossa Senhora da Paz, que recebe esses imigrantes, né? E... E também tem um outro departamento lá que cuida, sabe, desses imigrantes que recebe e tal. E eles ficam muito naquela região do Glicério. E lá tinha bastante. Então, eu lembro, eu tinha um aluno lindo, um negro lindo, e ele falou assim um dia pra mim, "professora, tão me chamando de negrão, tão me chamando de negrão", revoltado, entende? Por quê? Porque não é porque ele não seja negro, não, é porque ele sentiu que o chamamento não era pernicioso, era com uma intenção de humilhar, de ridicularizar, entende? Então ele veio falar isso pra mim, se sentiu incomodado, entende? Então é isso que eu quero falar. Aí, numa dessa, ele veio me procurar triste, chateado, sabe? Até com lágrimas. E ele vai pra cima do outro. Por conta do racismo que gera violência. Eu senti necessidade de mostrar para essas crianças que ninguém é igual. Nós somos diferentes, mas temos que respeitar as nossas diferenças, as nossas diversidades. Comecei a trazer essa temática para tentar mostrar para as outras crianças que não podia agir daquela forma, sabe?

S.D.A.: E você se recorda em que ano foi?

D.R.N.: Isso foi em 2016. Já tem um tempinho.

S.D.A.: D.R.N., para finalizar, eu vou te fazer uma última pergunta. Você teria alguma sugestão para o aprimoramento desses processos de formação sobre a temática étnico-racial? Eu acho que, se a Secretaria Municipal de Educação, se a nossa escola, se aqui na EMEI, se as escolas tivessem tais ações, tivessem tal ação, tivesse tal recurso, seria interessante.

D.R.N.: Então, o que eu noto, Sueli, é o seguinte, que existe uma forte associação da questão de você trabalhar com os

830

831 revoltado, entende? Por quê? P...

B 5 - Conscientiza...

C 7 - Desconstru...

C 8- Enfrentament...

832 En...

C 10 -Conscientiz...

C 7 - Desconstru...

povos originários e a falta de compreensão dos pais, que acham, associam à religião, as questões culturais se misturam com as questões religiosas. Então, eu acho que a formação não pode ficar só dentro da escola. Essas famílias precisavam receber uma formação também, porque os familiares entendem que você está querendo incutir a religiosidade. E como o nosso país é de... O cristianismo impera, então nós temos ou católicos ou evangélicos. Então, essa temática às vezes entra em choque com as famílias, e é muito difícil, porque a família é muito opositora. Aqui não é fácil também, só que eles usam aqui a gestão, tem que ter um jogo de cintura para conversar com essas famílias, explicar e tudo mais, mas tem isso aí. Então eu acho que não basta só a criança, porque a criança fica conosco um período, mas eles voltam para casa, entende? E, em casa, eles recebem essa carga, assim, olha, não, isso daqui, se afasta disso, porque isso, entende? Nem para pra saber o que é, para conhecer. Então, não quero saber, porque isso daqui é do mal. Então, é assim, é o mal e o bem, aquelas coisas assim, entendeu? Já estereotipadas, né? Então, eu acho que fazer um trabalho que traga essa... Essa clareza, sabe? Não é fácil e não é de um dia para o outro. Mas nós sabemos que tudo é um processo. Na educação, nada acontece de um dia para o outro. Então, se nós não começamos, nunca vai acontecer. Então, eu acho que esse trabalho, se fosse, tivesse uma visão também familiar, sabe? Ia ajudar, porque aí a família não.

D.R.N.: É, e entender que aquilo, olha, eles têm que saber, mas não quer dizer que isso daqui, nós estamos fazendo a cabeça do seu filho pra ir pra essa religião, que isso é religião. É conhecimento, é cultura. Como lá o pessoal do Nordeste tem as suas tradições, a sua cultura. Então, tem que chamar, trazer, participar, sabe? Então, essa formação por pessoas capazes, que tenham respostas para todas as dúvidas dessas pessoas. Então, é isso. Tá bom, Sueli?

S.D.A.: D.R.N., muito obrigada.

D.R.N.: Imagina!

832

833 Então, eu acho que fazer um tr...

834 E, e entender que aquilo, ol...

B 8 - Processo de ...

C 5 - Espaço como...

C 9 - Democratiza...

C 6 - Valorização ...

C 8 - Enfrentament...

C 9 - Democratiza...

S.D.A.: Pela sua disponibilidade de conversar comigo, e assim que a pesquisa estiver pronta, eu retorno pra conversar com vocês sobre o resultado.

D.R.N.: Ok, foi um prazer.

S.D.A.: O prazer foi todo meu. Obrigada.

D.R.N.: Espero ter ajudado.