

A CONSOLIDAÇÃO DA LEI 10.639 NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS-SÃO PAULO: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

Ângela Fátima Soligo¹

Caroline Felipe Jango²

Tamyris Proença Bonilha Garnica³

Edna Lourenço⁴

Resumo: Este estudo apresenta os dados referentes a uma pesquisa realizada com as/os educadoras/es do Município de Campinas-SP, a respeito da implantação e desenvolvimento das ações relativas à lei 10.639, a partir de demanda apresentada pela Comissão de Educação da Câmara Municipal de Campinas. O questionário elaborado para a realização da pesquisa foi disponibilizado para a rede docente do município de Campinas em ambiente virtual da Secretaria Municipal de Educação, ao qual responderam 218 profissionais da Educação. Os resultados indicam que, embora as questões das africanidades e da História da África estejam contemplados nos Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Ensino, elas ainda não adentram as práticas pedagógicas das/dos docentes. Evidenciam ainda as lacunas da formação e corroboram a constatação da dinâmica do racismo institucional no cotidiano escolar, que se opera pela ausência, pelo silêncio e pela superficialidade.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; africanidades; práticas pedagógicas; formação docente.

THE CONSOLIDATION OF LAW 10.639 IN THE MUNICIPALITY OF CAMPINAS-SÃO PAULO: EXPERIENCES AND CHALLENGES

Abstract: This study presents the data referring to a research carried out with the educators of the Municipality of Campinas-SP, regarding the implementation and development of the actions related to Law 10.639, based on demand presented by the Education Committee of the Campinas. The questionnaire prepared for conducting the research was made available to the teaching network of the city of Campinas in a virtual environment of the Municipal Education Department, to which 218 Education professionals responded. The results indicate that, although the issues of African and African History are covered in the Political-Pedagogical Projects and Teaching Plans, they still do not enter into the pedagogical practices of teachers. They also highlight the lack of

¹ Docente da Faculdade de Educação da Unicamp, Departamento de Psicologia Educacional, Membro do Grupo de Pesquisa DiS (Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças e Subjetividades em Educação: estudos surdos, do racismo, gênero e infância), Presidente da ABEP-Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e Presidente da ALFEPSI-Associação Latinoamericana de Formação e Ensino em Psicologia.

² É Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFSP desde 2015 e membro do grupo de pesquisa DiS (Diferenças e Subjetividades na Educação - Unicamp) desde 2006.

³ Atua como Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, área de Educação, no Instituto Federal de São Paulo - Campus Avaré.

⁴ Assessora do Vereador Carlos Roberto de Oliveira, da Câmara Municipal de Campinas-SP. Membro do Fórum para Promoção da Igualdade e Diversidade Étnico-racial de Campinas. Fundadora e Membro da Coordenação do Grupo Força da Raça. Em 2014 recebeu a Comenda Abdias do Nascimento.

training and corroborate the evidence of the dynamics of institutional racism in school life, which operates through absence, silence and superficiality.

Key-words: Law 10.639/03; africanities; pedagogical practices; teacher training.

LA CONSOLIDATION DE LA LOI 10.639 DANS LA MUNICIPALITÉ DE CAMPINAS-SÃO PAULO: EXPÉRIENCES ET DÉFIS

Résumé: Cette étude présente les données se référant à une recherche réalisée avec les éducateurs de la municipalité de Campinas-SP, concernant la mise en œuvre et le développement des actions liées à la loi 10.639, basée sur la demande présentée par le Comité de l'éducation de la Campinas. Le questionnaire préparé pour mener la recherche a été mis à la disposition du réseau d'enseignement de la ville de Campinas dans un environnement virtuel du Département de l'éducation municipale, auquel 218 professionnels de l'éducation ont répondu. Les résultats indiquent que, bien que les problèmes de l'histoire africaine et africaine soient couverts dans les projets politico-pédagogiques et les plans d'enseignement, ils n'entrent toujours pas dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Ils soulignent également le manque de formation et corroborent les preuves de la dynamique du racisme institutionnel dans la vie scolaire, qui opère par l'absence, le silence et la superficialité.

Mots-clés: Loi 10.639/03; africanités; pratiques pédagogiques; formation des enseignants.

LA CONSOLIDACIÓN DE LA LAY 10.639 EN EL MUNICIPIO DE CAMPINAS-SÃO PAULO: EXPERIÊNCIAS Y DESAFIOS

Resumen: Este estudio presenta los datos referentes a una investigación realizada con las/los educadoras/es del Municipio de Campinas-SP, respecto a la implantación y desarrollo de las acciones relativas a la ley 10.639, a partir de la demanda presentada por la Comisión de Educación del Ayuntamiento de Campinas. El cuestionario elaborado para la realización de la investigación quedó disponible para la red docente del municipio de Campinas en ambiente virtual de la Secretaría Municipal de Educación, al que respondieron 218 profesionales de la Educación. Los resultados indican que, aunque las cuestiones de las africanidades y de la historia de África estén contempladas en los proyectos políticos-pedagógicos y en los planes de enseñanza, todavía no adentran las prácticas pedagógicas de las/los docentes. Evidencian aún deficiencias de la formación y confirman la constatación de la dinámica del racismo institucional en el cotidiano escolar, que opera por la ausencia, por el silencio y por la superficialidad.

Palabras-clave: Ley 10.639/03; africanidades; prácticas pedagógicas; formación docente.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O ingresso do povo negro no Brasil teve sua origem no escravismo, processo marcado pelo sequestro, aprisionamento e despersonalização de povos africanos, que foram trazidos à revelia e submetidos a condições de trabalho e vida cruéis e desumanizantes.

A cidade de Campinas recebeu, no período escravista, grande contingente de negros escravizados, em função das lavouras de açúcar e café, e hoje conta com uma população composta por aproximadamente 35 por cento de pessoas que se declaram negras, segundo dados do IBGE (2018).

O escravismo brasileiro foi o mais longo da América Latina, e a abolição da escravatura em 1888 foi resultado, por um lado, dos interesses das forças econômicas dominantes, e por outro da luta dos negros por liberdade, das revoltas, dos quilombos e dos movimentos abolicionistas e republicanos.

Findo o escravismo, o povo negro não contou com leis de proteção e reparação – como as que foram criadas para os imigrantes europeus⁵ – foi deixado às margens das cidades que cresciam e, ao longo de nossa história, ocupou e ocupa as camadas desfavorecidas da sociedade, apresenta os menores percentuais de renda e acesso a bens sociais como Educação, Saúde, trabalho assalariado formal (Soligo, 2001; Theodoro, 2008; Paixão e Rosseto, 2012).

No campo da Educação, segundo dados do Censo Escolar (Bonilha e Soligo, 2015), as crianças e jovens negros vão, ao longo de sua trajetória escolar, sendo excluídos da escola, e ao final do nível médio representam o menor percentual de estudantes matriculados. No Ensino Superior, as pessoas negras correspondem a 35% dos matriculados, embora hoje representem mais de 50% da população brasileira.

Apesar das disparidades entre as condições de vida entre brancos/brancas e negros/negras, a cultura brasileira cultivou e cultiva a ideologia da democracia racial, cunhada pelos trabalhos de Gilberto Freyre e, nos anos 50, a partir de pesquisas de Pierson publicadas pela ONU (Soligo, 2001).

A ideologia da democracia racial, que marca até hoje a cultura brasileira, produziu e deu suporte não apenas a projetos higienistas e de branqueamento da população brasileira, resultando em políticas desiguais para os segmentos branco e negro, bem como

⁵ Alguns exemplos de protecionismo e incentivo à imigração europeia podem ser identificados desde a Carta Régia de 1818, que autoriza a aquisição pela Coroa de lotes para assentar famílias suíças. Em 1871, o governo brasileiro criou leis de incentivo à imigração, que previam subsídios para transporte de famílias europeias ao Brasil e também às fazendas de destino quando de sua chegada, assim como adiantamento de 20 mil réis a cada família de imigrante. Em 1886 cria-se a Sociedade Protetora da Imigração em São Paulo (Carvalho, 1940).

fraturas na construção da identidade negra, além de um processo de apagamento e silenciamento do povo negro e das questões do racismo (Soligo e Weschler, 2002).

Por volta do final dos anos 1980, período que corresponde ao processo de redemocratização do país, diversos estudos e movimentos negros trouxeram à tona a temática da realidade do racismo que marca nossas relações, mostrando não apenas a profunda desigualdade evidenciada nas condições de vida do povo negro, mas também as várias facetas pelas quais se revela o nosso racismo, chamado por muitos de racismo à brasileira, racismo cordial, racismo camuflado (Munanga, 1999; Hasenbalg, 1979; Soligo, 2014).

Apesar dos impactos incontestáveis do legado do escravismo nas relações racializadas, o racismo brasileiro ganhou contornos específicos ao longo do século XX, os quais demarcam o lugar de subordinação e inferiorização do negro na sociedade. Dessa forma, a raça, como atributo socialmente elaborado, é analisada como um critério eficaz dentre os mecanismos que regulam o preenchimento de posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social (Hasenbalg, 1979).

Longe de ser mera sobrevivência do passado escravista, o racismo no Brasil está funcionalmente relacionado aos benefícios simbólicos e materiais que os brancos obtêm em virtude da desqualificação competitiva do grupo negro, conforme explica Hasenbalg (1979, p.118):

[...] depois da Abolição o preconceito foi redefinido socialmente num duplo sentido: não só formalmente, cor e condição social não correspondiam mais à mesma irremissível situação de casta dos escravos, como o negro livre passou a frustrar mais generalizadamente as expectativas dos brancos e, mais tarde, a ameaçar a exclusividade das posições sociais por eles mantida. A partir desse momento, começa realmente o “problema negro”: o preconceito muda de conteúdo significativo e de funções sociais.

Historicamente, os lugares sociais destinados à população negra são aqueles com menor prestígio social, subordinados aos interesses da população branca, e que negam o reconhecimento da importância da cultura e da história do povo africano para a constituição da sociedade brasileira; um lugar em que se apagam as diferenças, as tradições e os conhecimentos construídos por gerações; que por inviabilizar o “outro” e negar-lhe as diversas possibilidades de existência, caracteriza-se como um “não-lugar”.

O “não-lugar” é compreendido por Bonilha e Soligo (2015) como um espaço do anonimato, que é impessoal, sem qualquer traço de identidade ou de valorização; uma forma eficaz de silenciar e apagar um segmento da população da história e da cultura de um país. Tal exclusão acontece principalmente no nível simbólico, isto é, o não-lugar não corresponde apenas a um espaço físico, mas trata-se também de uma exclusão que opera no nível da subjetividade.

Estudos sobre a realidade do racismo institucional na educação, sobre as condições das crianças negras na escola, vieram para mostrar a permanência do negro nos “não-lugares” sociais e afirmar que a democracia racial brasileira é uma falácia frente ao racismo operante cotidianamente no contexto escolar, produzindo exclusão e sofrimento (Feitosa, 2012; Silva, 2008; Soligo e Wechsler, 2002).

Os elevados índices de desigualdade racial refletem tanto a acumulação histórica dos prejuízos sofridos pelo povo negro como as deficiências na qualidade da educação oferecida à população em idade escolar. Os negros são os brasileiros com menor escolaridade em todos os níveis, os que enfrentam as piores condições de aprendizagem e o maior nível de defasagem escolar. Dados do Censo Escolar analisados por Bonilha e Soligo (2015) apontam que, em 2013, a população branca possuía 8,8 anos de estudo em média; já a negra, 7,2 anos; a taxa de analfabetismo entre os negros (11,5) é mais de duas vezes maior que entre os brancos (5,2).

Outras pesquisas mostraram a ausência, no currículo escolar, de conteúdos que levassem em conta os conhecimentos e contribuições das culturas africanas e afro-brasileira, bem como a presença do racismo como elemento estruturante da organização escolar e seus conteúdos (Souza, 2005).

Nessa linha de análise, estudos como os de Soligo (2001); Cavalleiro (2005); Nascimento (2003); Gomes (2011); Feitosa (2012) apontaram para o silêncio presente no interior da escola em relação ao racismo e às desvantagens que as crianças negras sofrem na sociedade brasileira. Para as autoras, o silêncio na escola não é neutro, uma vez que orienta para a definição de padrões, daquilo que é superior e inferior; baseado no discurso da igualdade de direitos entre os sujeitos, nega as contradições sociais, as diversidades culturais e legitima um tipo de saber hegemônico, que é tido como universal.

O ambiente escolar está impregnado de um racismo difuso, silencioso, fundamentado na cristalização das imagens negativas presentes no imaginário social, afetando especialmente o desempenho escolar das alunas e alunos negros (Romão, 2001; Cavalleiro, 2005; Souza, 2004; Veríssimo, 2005; Cardoso, 2009; Castro E Abramovay, 2006). A difusão de representações sociais negativas sobre a população negra é estratégia de discurso racista observada como forma de discriminação no interior das escolas, via livros didáticos e literatura infanto-juvenil (Pinto, 1993; Rosemberg 1998; Telles, 2003), atuante também em diversos espaços sociais, notadamente nos meios midiáticos.

O processo de redemocratização da sociedade brasileira, a LDB de 1996, a ação dos movimentos negros organizados, os estudos acadêmicos e debates em torno do racismo resultaram na urgência de se pensarem políticas de reparação e ações afirmativas e, em 2003, foi promulgada a lei 10.639, que determina o ensino de História da África na Educação Básica e na formação de professores, na perspectiva de combate ao epistemicídio afro e constituição de referências de identidade positiva às crianças e jovens negros (Gomes, 2006).

O Conselho Nacional de Educação, quando aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), estabeleceu orientações a respeito de conteúdos a serem incluídos e trabalhados nas escolas e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. A Resolução CNE/CP nº. 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei nº. 10.639/2003.

Em Campinas, por meio do MIPID⁶, ações afirmativas baseadas no ensino de História da África e africanidades foram pioneiras no Estado de São Paulo, tendo sido implementadas desde 1998. O MIPID, que se antecipou à promulgação da lei, tem sido um projeto estratégico na cidade para implementação das ordenações legais, oferecendo aos docentes do município formação e suporte ao trabalho com a história da África e africanidades.

⁶ Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade na Rede Municipal de Campinas.



Apesar de mais de 10 anos desde a promulgação da lei 10.939/03, estudos evidenciam uma descontinuidade em sua aplicação, entraves e dificuldades, bem como uma relativa aderência das escolas e professores ao sentido da lei e do que ela representa (Passos, 2014).

Diferentes pesquisas sobre o tema constataram que as reflexões acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais ainda não foram universalmente incorporadas nas políticas de formação docente nem fazem parte da cultura escolar e dos projetos político-pedagógicos da escola, ficando, muitas vezes, restritas apenas à realização de projetos e programas isolados e/ou reduzidos a ações de um único professor ou grupo de professores (Oliveira, 2010; Muller; Coleho, 2013).

Assim, a promulgação da Lei nº. 10.639/03 deve ser entendida como um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para ser valorizada e reconhecida por sua importância na constituição da cultura brasileira, e ao mesmo tempo um ponto de partida, visto que no cenário da política educacional, a referida lei provocou mudanças relevantes quanto à compreensão sobre o papel da escola no processo de formação de subjetividades, contudo permanece como desafio a transformação das concepções/ideais em práticas pedagógicas que efetivamente contribuam para a melhoria da qualidade da educação e que estejam amparadas nos princípios da educação para as relações étnico-raciais.

A memória coletiva, a história, a cultura e a identidade das alunas e dos alunos negros, apagadas na escola pelo predomínio da perspectiva eurocêntrica, quando são abordadas seguem a ótica humilhante e despersonalizada, do ponto de vista do “Outro”. Como adverte Munanga (2005), as consequências desse fato são incontestáveis para o rendimento escolar dos alunos negros e afeta diretamente sua estrutura psíquica, por falta de conhecimento e valorização dos saberes geracionais; não se reconhecem na história “oficial” contada no currículo escolar.

Se adotamos a interpretação de Fanon (2008), podemos compreender mais profundamente as consequências nefastas desse racismo que opera no silêncio e apagamento, na medida em que, segundo esse autor, o povo negro sequer logrou ser reconhecido como o Outro das relações marcadas pela branquitude, já que historicamente teve sua humanidade negada e interdita.

O resgate e a valorização da memória coletiva e da história da população negra não interessam apenas aos alunos de ascendência negra, mas também aos alunos de outras ascendências, principalmente branca, pois também são afetados em sua constituição identitária por uma educação estruturada em torno de relações desiguais e preconceituosas e de uma patológica crença na superioridade branca (Fanon, 2008). Além disso, essa memória não pertence apenas aos negros, mas a todos os brasileiros, já que a cultura da qual partilhamos foi construída por diferentes segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (Munanga, 2005).

Passado o período de implementação de uma política pública, com rupturas e quebras de paradigmas, é fundamental analisar o modo como tal política é apropriada e ressignificada pelos sujeitos em seu contexto. Nesse sentido, considera-se que o sucesso da implementação da lei 10639/2003 depende, entre outros fatores, do modo como os sujeitos apropriam-se de seu conteúdo e passam a modificar suas ações em virtude dessas representações.

A partir dessas reflexões, consideramos que o período transcorrido até agora seria suficiente para realizarmos um levantamento que aponte como se tem consolidado, em Campinas, a lei 10.639, os avanços, as experiências singulares e as dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola. Este constitui-se o objetivo deste estudo.

Este trabalho, procurou não apenas contribuir com a produção de dados sobre a temática racial na Educação Básica de Campinas, mas também conhecer as experiências singulares e os obstáculos e dificuldades enfrentadas por professoras/es e gestoras/es, no sentido de colaborar com o aperfeiçoamento dos projetos e práticas.

APORTE METODOLÓGICO

O objetivo dessa pesquisa foi identificar e analisar as experiências com a educação das relações étnico-raciais do Município de Campinas, a partir do relato das/dos educadoras/es, buscando evidenciar conhecimentos, avanços, dificuldades e práticas singulares.

Esta pesquisa caracteriza-se como quali-quantitativa, pois visa levantar dados quantificáveis sobre conhecimentos e ações com o ensino de História da África, assim como relatos de experiências, impressões e apontamentos de dificuldades e perspectivas.

É importante ressaltar que o intento do estudo não se limita a apontar avanços ou entraves, mas visa produzir conhecimentos que permitam identificar necessidades e apontar possibilidades e estratégias de apoio ao trabalho docente, razão pela qual os dados qualitativos são tão relevantes para a pesquisa e receberão tratamento e análises aprofundados.

Para efetivação da pesquisa, foi construído um questionário semiaberto contendo questões relativas à localização na rede municipal e trajetória formativa dos respondentes, bem como conhecimentos e práticas com a questão das africanidades. O questionário foi aplicado por meio do sistema informatizado Educação Conectada, da Secretaria de Educação de Campinas, ficando disponível para as/os educadoras/es durante um mês.

Antes de disponibilizarmos o questionário, foram feitas reuniões entre a equipe da pesquisa, membros da Secretaria de Educação e gestoras/es educacionais – diretoras/es, supervisoras/es, coordenadoras/es, orientadoras/es educacionais, com o intuito de explicitar os objetivos da pesquisa e solicitar apoio e incentivo à participação das/dos educadoras/es. Esses momentos foram extremamente importantes, pois resultaram em sugestões ricas para a equipe da pesquisa.

Participaram da pesquisa 218 profissionais da educação – professoras/es, diretoras/es, orientadoras/es pedagógicas/os, supervisoras/es, monitoras/es de creches - que voluntariamente optaram por responder ao questionário.

As questões fechadas gerais foram processadas no sistema e as abertas analisadas pela equipe responsável, utilizando-se as estratégias propostas por Bardin (2001), que incluem análise temática, identificação de núcleos de significados e categorias emergentes e/ou definidas pela equipe da pesquisa.⁷

⁷ Para as etapas de elaboração e inserção do questionário no ambiente virtual e análise dos dados quantitativos, a equipe contou com o trabalho colaborativo do Assessor da Secretaria de Educação Alexandre Tadeu Dias e dos técnicos assessores da Câmara Municipal Ivan Gois Santos Jr. e Mateus Zanetti.

Faz-se imprescindível salientar que, em nenhum momento, dados de identificação da escola ou do professor foram ou serão tornados públicos, garantindo-se o direito à confidencialidade e preservação dos respondentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra foi constituída por 218 profissionais, que se dispuseram a responder ao questionário, de uma rede de Educação composta por 7.080 educadoras/es, distribuídos entre os cargos de professor, agente de Educação Infantil, Gestor e Gestor de nível centra.

Se considerarmos a totalidade da Rede, nossa amostra representa 3,8% do universo de educadoras/es do município. Esse percentual não impacta a qualidade dos dados obtidos pela pesquisa, já que 218 respondentes representam uma quantidade expressiva em uma pesquisa de caráter quali-quantitativo e que não teve a pretensão de construir uma amostra estatisticamente representativa. Por outro lado, revela, entre outros possíveis fatores, o silêncio da Educação e seus atores em torno da temática racial. A interpretação desse número a partir da perspectiva do silêncio tem suporte em outras pesquisas realizadas sobre a temática, como já apontado em nossos fundamentos teóricos (Cavalheiro, 2005; Feitosa, 2012; Soligo, 2014).

O primeiro dado geral do estudo que deve ser ressaltado é o que aponta a distribuição da amostra segundo o sexo, ou seja, 93,6% das/dos profissionais que responderam ao questionário são do sexo feminino e apenas 6,4% são do sexo masculino, sendo assim, a pesquisa reitera um dado já conhecido e evidenciado por diversos autores, que é a predominância de profissionais da educação do sexo feminino (Costa, 1999; Vianna, 2013)

Historicamente, em nosso país, o principal mecanismo de inserção das mulheres no mundo do trabalho valorizado foi o magistério, em especial a Educação de crianças, pois se acreditava, no início do século XX, que sendo as mulheres possuidoras de dons “naturais” para o cuidado com as crianças, elas poderiam ser também boas educadoras no contexto da escola (Freire, 2011). Ao longo do processo de desenvolvimento, outras opções foram conquistadas pelas mulheres, mas o magistério continua sendo uma profissão majoritariamente feminina, marcada pela ideia de complementariedade salarial

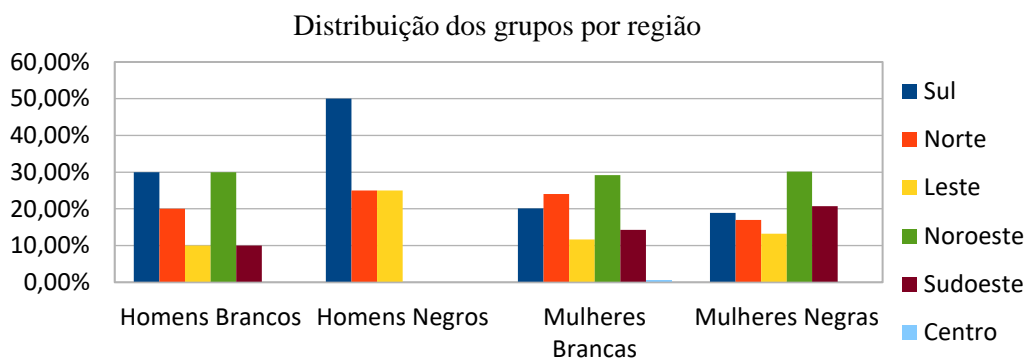


e pelo recorde de gênero, que confere às profissões ditas femininas um status inferior e menos valorizado em relação às consideradas masculinas.

Quanto a distribuição da amostra segundo a auto declaração de cor/etnia devemos destacar que a grande maioria das/dos professoras/es respondeu ao item, somente 0.9% não se declararam. Nossa amostra possui 22.5% de profissionais negras/os e 74.8 % de profissionais brancas/os, evidenciando uma sub-representação do segmento negro na profissão. Devemos ressaltar, também, que nossa amostra não possui representante indígena.

Essa sub-representação está associada aos determinantes históricos, sociais e educacionais, que resultam em exclusão de grande parte dos negros dos contextos universitários, e representa um ponto a se considerar, do ponto de vista das políticas públicas, no que se refere à presença de educadores negros, que representem elementos de identificação positiva para as crianças.

Gráfico 1. Distribuição dos educadores por região na Cidade de Campinas



A amostra conta com profissionais de todas as regiões, porém com mais representantes da região norte, sul e noroeste. As educadoras e os educadores negros concentram-se prioritariamente nas regiões noroeste e sul, respectivamente, assim como estão sub-representados na região central e nas regiões de maior poder aquisitivo. Na cidade de Campinas, as regiões centrais e norte apresentam maiores indicadores sócio-econômicos, como renda, acesso à educação e saúde, saneamento, entre outros, ao passo que as regiões noroeste e sul concentram a população com menos índices de renda e

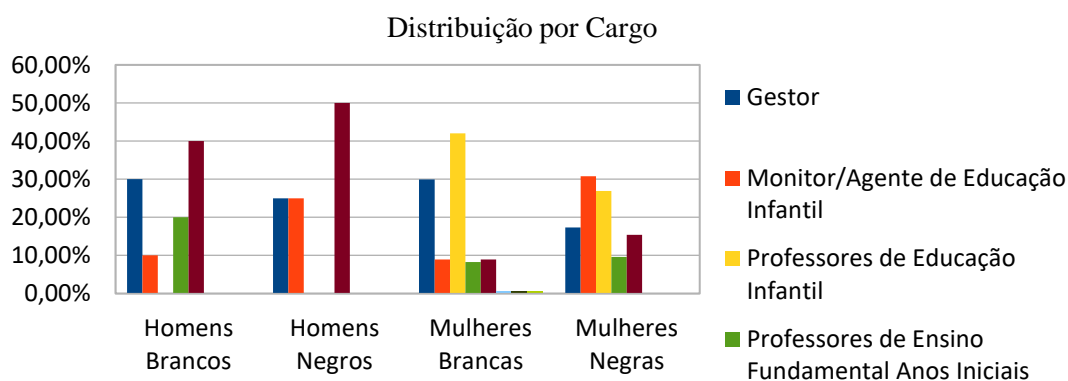
acesso a bens sociais, como mostra o estudo demográfico realizado por Nascimento (2013).

Com relação ao tempo de atuação na rede pública, mais da metade da nossa amostra possui mais de 10 anos de atuação na educação pública.

Ao separarmos os dados por cargo, observamos que o público que mais aderiu à pesquisa foram as/os Professoras/es de Educação Infantil, seguidos pelos monitores/agentes de educação infantil. Tal dado pode indicar maior abertura deste nível de ensino à temática em questão, bem como maior articulação dos gestores deste nível para que os profissionais respondessem aos questionários, pois se compararmos dados dos gestores por nível de ensino também veremos que os que atuam na educação infantil tiveram participação expressiva em relação aos demais gestores, principalmente os Orientadores Pedagógicos. Esse interesse e disposição já haviam sido evidenciados nas reuniões preparatórias realizadas com a equipe de pesquisa.

Abaixo apresentamos o Gráfico 4, que traz os dados combinados relativos ao sexo, cor e cargo.

Gráfico 2. Distribuição da amostra por Cargo, sexo e cor declarada



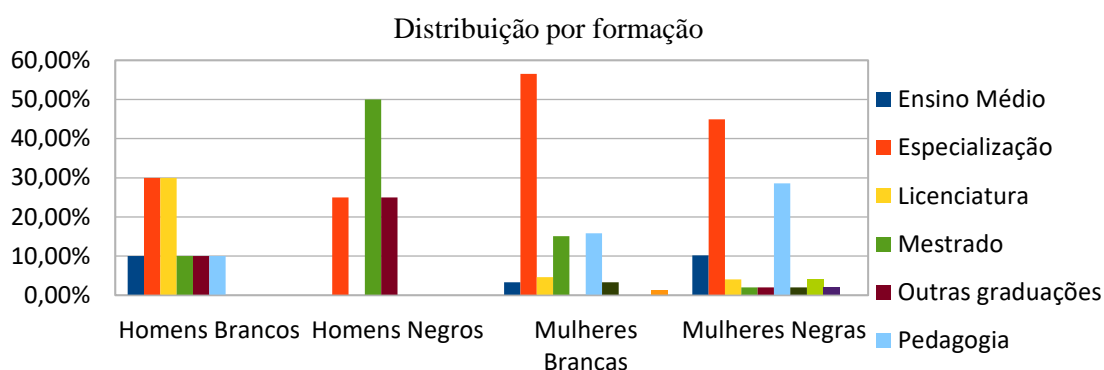
O gráfico apresenta dados bastante interessantes e que corroboram estudos já realizados. O primeiro deles refere-se à ausência de homens de nossa amostra, brancos ou negros, como professores de Educação Infantil, o que reforça a ideia corrente de que não cabe ao homem o cuidado e educação das crianças pequenas (Vianna, 2013).

Outros dados importantes são a representatividade dos homens negros na Educação de Jovens e Adultos, o que os coloca em contato prioritariamente com uma

faixa etária que já formou seus referenciais identitários primários, e a maior presença de mulheres negras como agentes de Educação Infantil e não como professoras, o que novamente reforça a ideia de subalternidade dos sujeitos negros. Esse dado reporta-nos aos componentes da exclusão dos negros da educação superior, bem como à importância de problematizarmos a menor presença de educadores negros nos anos iniciais e seus reflexos na formação identitária dos alunos.

Em relação à formação dos profissionais, podemos destacar que 68.8% são pós-graduados, dado este que indica um bom nível de formação dos profissionais. No gráfico 3 podemos observar o dado dividido por sexo, cor e formação.

Gráfico 3. Distribuição da amostra por sexo, cor, formação



Podemos afirmar, de acordo com os dados, que há uma procura de todos os segmentos por ampliar a formação para além da formação inicial, o que contradiz com o discurso corrente, de que os professores não se interessam por aperfeiçoar sua formação e trabalho, como apontado no estudo realizado por Pereira, Leite e Soligo (2008). Em sua maioria, a especialização é o grau atingido pela amostra, mas chama atenção o maior grau de qualificação formal dos educadores negros, no nível de mestrado.

FORMAÇÃO E TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL

Quando questionados sobre o contato com a questão étnico-racial na formação inicial, 47% dos profissionais evidenciam não ter tido contato com a temática; 42.4% destacam que tiveram contato de forma transversal em diversas disciplinas e apenas 10.6% em disciplinas específicas. Tal dado demonstra a lacuna da formação inicial

docente acerca da temática em questão, indicando que grande parte dos professores precisa buscar o conhecimento acerca da questão étnico-racial após a formação inicial. No entanto, inclusive por ser mais específica, a formação em nível de pós-graduação também não supera esta lacuna, uma vez que 60.6% dos profissionais destacam que também não tiveram contato com a temática nesse nível. Esse é um dado importante, porque coloca para as instituições formadoras – faculdades e universidades, a questão premente de romper com o silenciamento da temática racial e das africanidades, inclusive com o epistemicídio que cotidianamente se pratica contra os saberes científicos africanos.

Com relação à formação continuada, a participação das/dos professoras/es em cursos e ações específicas sobre as relações étnico-raciais ocorre em grande maioria de forma esporádica, como indicam 40.4% dos participantes. Porém, o número mais preocupante é o que indica a não participação destes profissionais em formações nesta temática, ou seja, 42%. Poderíamos prever que o baixo oferecimento de formação continuada pela rede municipal ocasionaria a não participação, porém os participantes tinham a opção de escolher “nunca participei, mas tenho interesse”, mas apenas 9,6% o fizeram. Ou seja, do total de profissionais que nunca participaram de formações, aproximadamente 77,2% não indicaram interesse em fazê-lo. Além disso, quanto ao dado que indica a busca de formação em outros espaços que discutem as relações étnico-raciais, apenas 9.2% destacaram buscar com frequência, 21,6% buscam esporadicamente e o restante não busca. Para compreender esse pouco interesse declarado, é necessário recorrer à influência da ideologia da democracia racial que ainda atua fortemente na cultura escolar e representações das/dos educadoras/es, que faz silenciar e negar a importância dos conhecimentos relativos à história da África e africanidades.

Entre todos os segmentos, a formação em outros espaços realiza-se em universidades, sindicatos, pontos de cultura, ONGs, igrejas.

Outro dado importante refere-se à maior procura por formação por parte de educadoras e educadores negros, o que foi evidenciado nos questionários respondidos pelas/os professoras/es do Ensino Fundamental, da EJA e pelas/os gestoras/es.

É preciso salientar, no entanto, que desde a criação do MIPID, em 1998, a rede municipal de Campinas tem oferecido, mesmo que de forma descontinuada, como salientou Passos (2014), cursos e experiências de formação, disponíveis a toda a rede.

Ainda acerca da formação continuada, 76.6% dos profissionais indicam participar de formações com outras temáticas, ou seja, novamente a questão da educação das relações étnico-raciais parece relegada ao lugar da ausência, do silêncio. E mais, sendo a maioria dos participantes pertencente ao segmento branco, reitera-se a ideia de que a questão racial é problema dos negros, não do conjunto da sociedade brasileira, como já apontado por Oliveira (2010).

Acerca das motivações indicadas pelos profissionais para participação nas formações disponíveis identificamos os seguintes argumentos: necessidade de atualização, discussão e articulação entre os pares; interesse profissional; identificação com a temática; preocupação em cumprir a Lei 10.639/03; cursos oferecidos pela Rede, pelo CEFORTEPE⁸; para aprimorar a prática em sala de aula; pela oferta de formação nos TDCs⁹; pelo evento que ocorre uma vez por ano sobre a cultura negra e indígena; pela necessidade de construção de uma sociedade mais justa; em função das responsabilidades do cargo que ocupam (gestores). No caso das/dos educadoras/es negros, podemos inferir a busca pela construção de identidades negras positivamente referenciadas.

Já os argumentos para não participar foram: poucas opções de cursos e eventos, o que dificulta o acesso; os cursos e eventos são pouquíssimo divulgados; localização e horários incompatíveis; acúmulo de função e falta de horários; conflito com as tarefas burocráticas; o assunto não é prioritário; não possui interesse pelo tema; por desconhecer cursos que trabalham a temática na área específica de formação do docente. Embora não revelada explicitamente, a branquitude marca as justificativas. No grupo de respondentes, majoritariamente branco, as questões das africanidades aparecem novamente subalternizadas, silenciadas, coerentes com a ideia de democracia racial, que desresponsabiliza o segmento branco do enfrentamento do racismo.

Alguns elementos apontados pelos respondentes podem ser considerados pela Secretaria Municipal de Educação, na perspectiva de melhoria das condições de oferta de formação para a Educação das Relações Étnico-raciais: os locais de oferta de cursos

⁸ Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa em Educação “Professor Milton de Almeida Santos”

⁹ Trabalho Docente Coletivo



podem ser escolhidos visando ampliar as possibilidades de participação; pode-se também otimizar as formas de divulgação e as condições de participação.

Com relação aos conteúdos trabalhados na formação, as professoras de educação infantil apontaram uma gama de componentes/conteúdos aprendidos nos espaços de formação que tem orientado sua prática pedagógica. Em relação a temática alvo desta pesquisa os componentes, conteúdos e atividades destacadas são: racismo e suas implicações; o empoderamento negro, afirmação e auto-estima; literatura infantil voltada para a questão étnico-racial; escuta verdadeira; diversidade étnica, cultural e racial; direitos humanos; diretrizes curriculares; igualdade, afetividade, autonomia; política do branqueamento; cotas raciais; vídeos voltado para a questão étnica; contação de histórias com personagens negros; mulheres negras; história da África; conteúdos históricos, culturais, folclóricos, religiosos, folguedos, instrumentais/musicais, gastronômicos, linguísticos; a abordagem em relação às famílias; a importância de falar com as crianças sobre a diversidade e respeito pelo outro; uso dos termos: preto, negro, valorização da cultura e beleza negra; panorama geral sobre as estatísticas no mercado de trabalho dos negros/brancos; identidade das crianças negras, acolhimento sem distinção entre as crianças; refletir sobre a visibilidade da cultura afro-brasileira e Africana dentro do trabalho pedagógico realizado.

Já as/os professoras/es do ensino fundamental mencionaram: valorização da história da África e sua importância para nossa cultura, enfatizando aspectos da arte; personagens negros importantes na história e na música, jogos e brincadeiras indígenas

As/os professoras/es de educação de jovens e adultos apontaram os seguintes conteúdos: respeito às minorias; relações étnico-raciais, história de luta.

Os gestores e gestoras mencionaram os seguintes conteúdos: racismo; constituição da identidade e representações; leis; cultura ações de enfrentamento; multiculturalismo e diversidade; história da África; práticas pedagógicas na temática étnico-racial; democratização da escola; Cadernos Temáticos da Rede Municipal; processos reflexivos.

Podemos perceber, pelos conteúdos mencionados, que há grande diversidade de temas abordados nos cursos de formação, que apontam para o respeito à diversidade, o reconhecimento da história e da cultura africana e afro-brasileira, a dinâmica do racismo e a importância de ações pedagógicas de enfrentamento.



Nota-se, no entanto, a prevalência, ainda, de uma visão que restringe a contribuição do povo negro nas dimensões das artes, da literatura e da cultura cotidiana, sem o devido reconhecimento de sua contribuição em todos os campos da vida, como por exemplo a filosofia, as ciências e as tecnologias¹⁰ de maneira geral, o que acaba por reforçar o apagamento da contribuição negra no conjunto das práticas culturais e científicas do país.

CONHECIMENTO DAS LEIS

Quanto ao questionamento que diz respeito à legislação que regulamenta a abordagem da temática no espaço educativo, devemos destacar que todas/os as/os professoras/es de educação infantil negras/os evidenciaram conhecer o teor da Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. No entanto, a Lei 9.777/1998 que dispõe sobre a inclusão no currículo escolar da rede municipal de ensino de Campinas, inclusive supletivo, na disciplina de História, de matéria relativa ao estudo do negro na formação sociocultural brasileira, não é conhecida por estes professores. O mesmo ocorre com o Parecer CNE/CP – 003/2004 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Já o Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.012, foi citado por apenas 16,6% das professoras e professores negros de educação infantil, assim como ocorreu com a lembrança da Lei 7716/89, que dispõe sobre os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor.

Analisando os dados dos professores e professoras brancos do nível de ensino em questão, constatamos que 18,9% destes profissionais desconhecem qualquer legislação que respalda a inserção da temática étnico-racial no espaço educativo. Continuando a análise, percebemos que 27.5% das/dos professoras/es de educação infantil

¹⁰ Nesses campos, podemos destacar, entre muitos, Merit Ptah (2700 a.C.) cientista egípcia, considerada a primeira médica registrada do mundo; André Rebouças (1838-1898), engenheiro considerado o pai da engenharia no Brasil; Granville Taiter Woods (1856-1910) engenheiro elétrico e mecânico autodidata afroamericano, responsável pela invenção do transmissor de telefone, sistema ferroviários, sistema de metrô, montanha-russa; Sonia Guimarães, primeira mulher negra PhD em física do Brasil, especialista em mísseis no ITA em São José dos Campos.

autodeclaradas/os brancos conhecem somente a legislação que estabelece a obrigatoriedade da inserção da temática no currículo, ou seja, a Lei nº 10.639/2003 (Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira e Africana) e/ou 11.645/2008 (História e Cultura Afro-brasileira e Indígena). Ademais, apenas 22.4% afirmam conhecer a Lei Municipal 9.777/1998 que dispõe sobre a inclusão no currículo escolar na disciplina de História, de matéria relativa ao estudo do negro na formação sociocultural brasileira e dá outras providências.

Podemos observar, também, que apenas 17.2% dos professores e professoras tem conhecimento do Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.012. Além disso, o parecer que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é desconhecido por mais da metade dos/das profissionais (56.4%).

Nenhum dos professores e professoras da educação infantil autodeclarados brancos indicaram conhecer a Lei 7716/89 que dispõe sobre os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor.

Entre as/os professoras/es do Ensino Fundamental, todos os negros dos dois níveis informaram conhecer a lei 10.639. A quase totalidade conhece também a lei 11.645. Dos 3 docentes negros do Fundamental II, dois conhecem também o Estatuto da Igualdade Racial, o Parecer CNE que dispõe sobre as diretrizes para educação das relações étnico-raciais e a lei específica do município.

Entre os professores e professoras brancos, 84% afirmam conhecer a lei 10.639; 25% conhecem a lei 11.645; 29% têm informação sobre o Parecer CNE 003; apenas 16% conhecem a lei 9.777, que trata do ensino de História da África no Município de Campinas (todos do fundamental II); e 16% conhecem pouco sobre o Estatuto da Igualdade Racial.

Esse é um dado preocupante, pois o Estatuto é uma importante ferramenta de orientação do olhar, das práticas e sobre os direitos do povo negro.

Entre os professores e professoras de Educação de jovens e adultos, o conhecimento relativo à lei 10.639 engloba 92%; 79% conhecem a lei 11.645; 46% têm conhecimento sobre a lei 9.777; 50% conhecem o Parecer 003 CNE; 25% conhecem o Estatuto da Igualdade Racial. Um respondente informou conhecer a lei Caó, que criminaliza os crimes de racismo.



É importante salientar que, do conjunto dos respondentes, a quase totalidade dos educadores negros conhece o corpo todo das leis, enquanto entre os brancos o conhecimento está mais direcionado às leis relativas à inclusão da História da África e História indígena.

No segmento dos gestores, 91% conhecem a lei relativa à história da África, sendo que a totalidade das gestoras e gestores negros informam conhecer a lei; 69% conhecem a lei relativa à história da África e indígena; 51% conhecem as orientações curriculares para a Educação das relações étnico-raciais; 39% conhecem a legislação específica do município para essa temática e apenas 22% afirmam conhecer o Estatuto da Igualdade Racial.

Embora seja importante salientar que a grande maioria dos gestores conhece a legislação referente à História da África, há ainda um desconhecimento em relação ao conjunto dos regramentos relativos à Educação das Relações Étnico-raciais e aos direitos do povo negro, o que pode afetar a profundidade do seu trabalho com a questão e de orientação à equipe escolar.

Ao olharmos o conjunto dos dados, um elemento importante é reconhecer que há conhecimento dos mecanismos reguladores, especificamente concentrado nas leis que tratam do ensino da História da África. Porém, esse conhecimento ainda demanda maior aprofundamento, para ampliar e contextualizar essas leis em um espectro maior de direitos.

Também merece menção o fato de que, entre os educadores negros, é maior o conhecimento relativo aos regramentos legais, o que nos leva a refletir, como já apontado por pesquisadores do racismo, como Munanga (2005), sobre a ideia corrente em nossa sociedade de que o racismo e a responsabilidade por construir relações igualitárias é uma questão apenas dos negros, e não do conjunto dos cidadãos.

Com relação à importância e necessidade dessas leis, o conjunto dos educadores e educadoras, em todos os níveis, destaca que as leis têm função de promoção da educação para o respeito, para os direitos humanos, para a contemplação das diferenças, bem como para a construção de identidades positivas e o combate ao racismo e às desigualdades. Destaca ainda que as leis têm função indutora, no sentido de garantir o trabalho com as relações étnico-raciais, respaldar projetos e ações e fomentar práticas de enfrentamento.



Muitos educadores e educadoras salientam que, não fossem as leis, as questões das africanidades seriam negadas ou ignoradas no contexto da escola. Mas que a existência das leis não garante sozinha o seu cumprimento, face à cultura do silêncio, e que deveria haver, por parte do poder público, maior investimento em formação e estrutura adequada ao trabalho com as africanidades.

TRABALHO PEDAGÓGICO

Com relação ao trabalho com as questões étnico raciais, o primeiro ponto investigado refere-se ao Projeto Político Pedagógico da Unidade em que a/o educadora/or trabalha.

Segundo 4,6% dos educadores/as de educação infantil, as questões da igualdade étnico-racial não são tratadas na proposta político pedagógica de seu local de trabalho. Já para 37,5% deles estas questões são tratadas de forma superficial. Entretanto, 57,8% afirmam que as questões são tratadas de forma explícita e significativa.

Cinquenta e um por cento dos professores e professoras do ensino fundamental informaram que os projetos pedagógicos de suas instituições tratam a temática racial de forma explícita e significativa; 45% afirmaram que os projetos contemplam a temática de forma superficial, e 3,2% informaram que os projetos não contemplam a questão.

Os professores/as da educação de jovens e adultos informam que a temática racial aparece de forma explícita e significativa em 50% dos projetos pedagógicos, de forma superficial em 48% e não aparece em 4,2% dos projetos.

Entre o grupo gestor, 46% apontaram que os projetos pedagógicos de suas instituições abordam a temática de forma explícita e significativa; para 52%, a temática racial é tratada de forma superficial; e segundo 1,9%, a temática não aparece no projeto pedagógico da escola.

Podemos afirmar que esse pode ser considerado um avanço, mesmo que em muitos casos o aporte da temática ainda seja superficial, mas há aqui um evidente avanço no reconhecimento da questão racial como tarefa da Educação básica. A existência de um baixo percentual de projetos que não contemplam a temática deve ser observada, no entanto, pelos gestores da Educação, uma vez que há ainda instituições que não estão

cumprindo a legislação municipal e a lei maior, mas não invalida o reconhecido caminho percorrido no processo de inserção da História da África no contexto educativo da cidade de Campinas.

Com relação ao modo como as questões são abordadas no Projeto Pedagógico da escola, todos os segmentos apontaram: a valorização da história e da cultura; leis; literatura, arte e culinária; brinquedos – bonecas negras; identidade e família; estética negra – cabelos; vídeos e filmes; dia da consciência negra e semanas culturais; formação continuada; MIPID; Reuniões e TDC; rodas de conversa, assembleias de classe e trabalho cooperativo – resolução de conflitos.

Merecem menção os trabalhos com a construção de bonecas negras, pois atingem as várias possibilidades educativas: a construção de identidades positivas, a discussão das diferenças, o envolvimento das famílias e a ludicidade. Também merece destaque um trabalho do ensino fundamental realizado por uma escola - os Informafricanos¹¹, que são produções realizadas por professores e alunos e sintetizam um conjunto de ações sistemáticas e constantes em torno da temática racial. Esse trabalho envolve conhecimento, criatividade, reflexão e protagonismo das e dos estudantes.

Outro elemento interessante diz respeito à questão da reflexão sobre a estética, que se atrela ao cabelo negro, pois esse tem sido um dos elementos que ancoram os preconceitos contra crianças e jovens negros.

Vale ressaltar, também, que muitos educadores, em todos os níveis, apesar de reconhecerem a presença da temática no texto dos projetos, informam que as práticas são pontuais e, muitas vezes, atreladas à vontade individual.

Docentes da educação infantil salientam também que muitas vezes as vozes dos negros não são ouvidas e o assunto é tratado de forma superficial e preconceituosa.

Com relação à abordagem da questão racial nos horários de trabalho coletivo, o conjunto dos educadores/as respondeu que nem sempre é possível tratar da temática de forma aprofundada, uma vez que há outros temas a serem tratados, e que em geral esse horário é reservado à discussão de questões relativas à organização do trabalho e das práticas pedagógicas e à solução dos problemas cotidianos. Temas como alfabetização,

¹¹ Acessíveis em <http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/mipid/africanidades-e-informafricanos>.

avaliação, indisciplina, questão ambiental, infância, gênero, são alguns dos abordados no horário de trabalho coletivo.

No que diz respeito ao plano de ensino das/dos professoras/es da educação infantil, somente 39% indicaram tratar as questões étnico-raciais e africanidades de forma explícita e significativa. 6,25% não tratam do assunto e mais da metade (54.6%) tratam da temática de forma superficial.

Entre os professores e professoras do ensino fundamental, 45% informam inserir a temática racial em seus planos de ensino de forma explícita e significativa; 39% de forma superficial e 16% não trabalham com a temática. Na educação de jovens e adultos, 52% trabalham com a temática racial de forma explícita e significativa, 38% de forma superficial e 13% não trabalham. Para o grupo dos gestores a questão não foi computada, pois para a maioria a questão não se aplica às atividades previstas em sua função.

Ao justificar suas respostas sobre o plano de ensino, muitos professores/as indicam a falta de orientação pedagógica para o trabalho e a falta de conhecimento aprofundado da temática. Além disso, muitos/as destacam que desenvolvem o trabalho de forma superficial e esporádica, como no dia da consciência negra. Alguns/as profissionais destacam não desenvolverem este trabalho, muitos deles não justificaram os motivos, outros indicaram que não há interesse dos alunos. Muitos/as profissionais só trabalham a temática quando ocorrem situações de conflito.

Alguns profissionais da educação infantil afirmam que não trabalham, pois as crianças são pequenas e não sabem a diferença.

Grande parte dos professores e professoras evidencia trabalhar a diversidade de um modo geral, a socialização e aprendizado de várias culturas, assim como o respeito ao outro e a inclusão. Porém, não incluem o tema das relações étnico-raciais e africanidades ou só incluem se o tema surgir no projeto.

Em algumas respostas fica evidente a postura dos/das profissionais em reconhecer que deveriam trabalhar mais a temática, já outros responderam de forma genérica que o tema está no projeto pedagógico e no plano de ensino.

A literatura é o conteúdo mais citado como forma de desenvolver o trabalho com a temática, as brincadeiras e as músicas também aparecem como alternativa. Alguns/as profissionais destacam pensar na representação dos negros nos recursos e no resgate da

memória e da história da cultura afro-brasileira. O trabalho com a identidade também é lembrado, para tanto é indicado o uso de bonecos étnicos, fantoches, confecção de painéis, pesquisas com as famílias, atividades que promovem a valorização da estética negra e etc. As artes no geral aparecem como estratégias em pouquíssimas respostas e ainda menos expressivas são as respostas que apontam para um trabalho sobre elementos da religiosidade de matriz africana. A cultura, os costumes, são elementos presentes nos planos de ensino.

Professoras/es do ensino fundamental mencionam disciplinas específicas, como português, matemática e ciências. Os da educação de jovens e adultos trabalham a questão a partir da história, literatura, ciências e arte.

Mesmo evidenciando a temática em questão como transversal, são poucos professores/as que conseguem explicitar como este trabalho ocorre.

Em relação ao desenvolvimento das questões relativas às relações étnico-raciais e africanidades nas aulas ou demais atividades, 23.4% dos professores/as de educação infantil destacaram que seu trabalho é pontual em uma sequência didática (leitura de livros, interpretação, debates, atividade artística ou corporal, etc), 18.7% destacaram que o trabalho é regular, 15.6% evidenciaram que o trabalho ocorre como tema transversal, 12.5% indicaram que o trabalho ocorre a partir de situações conflitos, 9.3% que o trabalho é organizado como eixo temático e 9.3% ocorre como projeto de pesquisa. Ademais, 3.12% afirmaram que o trabalho não ocorre.

Os professores/as do ensino fundamental, quando perguntados sobre o modo como trabalham em suas disciplinas, informaram que trabalham pontualmente, em uma sequência didática (32%), em datas comemorativas (6,4%), como tema transversal (6,4%), regularmente (29%), como eixo temático (9,7%), em situações de conflito (6,4%), em projetos de pesquisa (3,2%); 6,4% informaram não trabalhar com a temática.

Entre os professores/as da educação de jovens e adultos, 37% afirmam trabalhar a questão de forma significativa; 25% como tema pontual em uma sequência didática; 4,1% como projeto de pesquisa; 4,1% como eixo temático, 4,1% em datas comemorativas; 8,3% como tema transversal; 4,1% em situações de conflito e 12,5% não trabalham com a temática.

Quando solicitadas/os a descrever um conteúdo relativo às questões étnico-raciais que desenvolvem e uma estratégia utilizada, 26.5% das/dos participantes do segmento da educação infantil não responderam a questão.

Grande parte dos/das profissionais respondeu novamente de forma genérica, indicando que trabalham histórias, músicas, brinquedos, desenhos, pinturas, rodas de conversa, identidade, expressões, respeito ao outro etc. sem nomear e descrever as atividades ou indicar especificamente os recursos utilizados. Ademais, alguns professores/as se utilizaram deste espaço para relatar situações de discriminação entre as crianças, evidenciando que na educação infantil existem momentos em que tais conflitos vêm à tona, mesmo se tratando de crianças pequenas.

Os professores/as do ensino fundamental e de EJA mencionaram, além dos elementos citados, o trabalho com literatura e ciências, e sobre a formação do povo brasileiro. Em geral, também para esses segmentos as menções foram bastante genéricas, evidenciando apenas a presença do trabalho e não as especificidades do cotidiano.

Os gestores e gestoras indicaram, no conjunto de seu trabalho, o compromisso com a valorização das culturas negra e indígenas, o compromisso com o cumprimento das leis, o apoio ao trabalho pedagógico, a atuação na formação continuada dos professores.

De modo geral, podemos afirmar que as questões das africanidades estão inseridas no cotidiano do trabalho docente, o que mostra um avanço e o resultado de um esforço na implantação da política, mas observamos que essa inserção ainda é pontual e marcada pela inconstância e não transversalidade ao conjunto de conteúdos e práticas. E ainda que a dificuldade na descrição das práticas parece indicar que as africanidades ainda não ultrapassaram o nível do discurso.

Vale destacar, no entanto, as atividades da educação infantil com a confecção de bonecas e com a literatura infantil, como formas de valorização da identidade negra.

MATERIAL PEDAGÓGICO

Com relação à presença de material pedagógico na unidade educacional, a tabela abaixo apresenta as respostas dos 4 segmentos pesquisados.



Tabela 1. Presença de material pedagógico para os segmentos pesquisados, em percentuais por segmento

	Sim, em quantidade adequada	Sim, mas não em quantidade adequada	Não	Não sei
Educação Infantil	25	67,1	0	7,8
Ensino Fundamental	16,1	48,4	0	35,5
Educação jovens/adultos	8,3	54,2	4,2	33,3
Gestores	28,8	57,7	7,7	3,8

A tabela nos mostra que, embora sejam poucos os respondentes que afirmem não saberem ou não haver material disponível na escola, a maioria, entre os 4 segmentos, informa que há material, mas não em quantidade suficiente ou adequada às necessidades. Essa informação certamente deve ser considerada na elaboração de políticas de inclusão e na proposta orçamentária do município.

Ao serem questionados/as sobre a utilização do material, no entanto, muitos educadores/as não utilizam ou utilizam pouco ou apenas pontualmente o material disponível, o que parece incongruente frente à afirmação da insuficiência do material.

Com relação às fontes utilizadas, na ausência de material disponível na escola, a grande maioria utiliza-se de acervo pessoal, livros, filmes, e de conteúdo disponível na internet, esta citada como fonte privilegiada de informações.

DIFICULDADES

Ao serem questionados/as sobre as dificuldades para o trabalho com a questão étnico-racial, os professores/as da educação infantil apresentam, como principais dificuldades, os recursos e a estrutura. Os/as do ensino fundamental mencionaram prioritariamente os recursos e estrutura, os alunos, dificuldades pessoais e alguns citaram a comunidade local, em especial os atravessamentos religiosos que criam obstáculos ao trabalho com as africanidades. Do mesmo modo, os educadores/as de jovens e adultos também mencionam as dificuldades relativas à religiosidade da comunidade. Colocam também bastante ênfase na falta de estrutura e recursos.

Também os gestores e gestoras concentram as dificuldades nos recursos e estrutura, mas mencionam ainda aspectos pessoais, ligados à necessidade de maior



preparo para o trabalho com os docentes. Os gestores/as apontam ainda os atravessamentos religiosos como entraves ao trabalho com a temática racial.

De modo geral, há demanda por melhorias nas condições do trabalho e estrutura. É preocupante, também, a menção aos atravessamentos religiosos, que ameaçam a laicidade da escola e os direitos de todas e todos de construir identidades valorizadas de forma equitativa.

Outro aspecto a considerar é que, em função das dificuldades pessoais de assumirmos, como sociedade, nossa responsabilidade pessoal e papel no enfrentamento do racismo, marcados que somos pela ideologia da democracia racial, a tendência das educadoras e educadores é projetar as dificuldades em outros elementos que não em si próprias, o que dificulta o aperfeiçoamento do trabalho e representa desafio aos gestores da educação municipal.

AS BOAS EXPERIÊNCIAS

Com relação ao relato de boas experiências, na educação infantil os temas referem-se ao brincar, à contação de histórias, à confecção de bonecas negras e elaboração de histórias e contextos para elas. A arte – desenho, música, cinema, são apontados como ferramentas importantes. Vale ressaltar aqui o trabalho com o tema cabelo, objeto de discriminação da criança negra, principalmente a menina. Em geral o trabalho gira em torno da construção de identidades positivas.

No ensino fundamental, as experiências incluem o trabalho com literatura, arte, matemática, estética, identidade, conflitos e convivência. O cabelo também aparece como tema e prática, e além da identificação positiva, reflexões para enfrentamento do racismo são propostas nessa etapa da escolaridade.

Na educação de jovens e adultos, destaca-se o trabalho com arte, literatura, ciência, e a reflexão sobre diferenças e preconceitos.

Os gestores/as apontaram experiências de trabalho na formação continuada, a experiência com bonecas étnicas, novamente o cabelo e a produção de reflexões sobre a questão racial. Alguns relataram problemas relativos à adesão da comunidade escolar para discutir a temática e outros ao próprio preparo para trabalhar.

A dificuldade de aceitação pode estar associada à ideologia da democracia racial, que perpassa a cultura nacional e escolar. A falta de preparo, embora ancorada na insuficiente formação inicial, não parece coerente com a quantidade e qualidade de experiências de formação oferecidos pela rede, historicamente, por meio do MIPID e de outras iniciativas, como os Cadernos Temáticos elaborados por docentes da Rede em 2016, e pode apresentar-se como discurso justificador para a própria dificuldade de adesão.

OBIGATORIEDADE E IMPORTÂNCIA DA PESQUISA

Com relação à obrigatoriedade do Ensino de História da África, há um quase consenso em todos os segmentos de que ela é necessária, para induzir a política, promover acesso a conhecimentos negados historicamente, apoiar o trabalho do educador. Reconhecem que, não fosse a obrigatoriedade, grande parte desses conteúdos seria subtraído da formação das crianças e jovens.

Com relação à pesquisa, a maioria dos respondentes considera importante, necessária no sentido de conhecer as dificuldades da rede. Destaca, no entanto, que o instrumento é muito longo, que deveria ser reduzido.

Consideram ainda que a pesquisa deve ser socializada com as escolas e com a Secretaria de Educação, para que gere reflexões e demandas concretas à implementação de melhorias que deem suporte ao trabalho do educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da pesquisa trouxe sem dúvida contribuições na direção de conhecermos melhor a realidade da implantação da lei 10.639/03 no Município de Campinas, e poderá favorecer de forma substancial o diálogo entre a Secretaria de Educação, as/os educadoras/es e as universidades participantes, na direção do aperfeiçoamento de práticas formadoras e promotoras da igualdade racial.

Os dados nos apontam que, apesar de ainda se configurarem como práticas pontuais e não universalizadas na rede, houve avanço nos movimentos de consolidação da lei e hoje temos um importante corpo de experiências que podem e devem compor um

acervo ou base de dados sobre práticas formadoras na educação das relações étnico-raciais. Há ainda, no entanto, um longo caminho a percorrer, na direção da efetiva inserção das africanidades de História da África no cotidiano e na cultura escolar, na busca do enfrentamento e ruptura do racismo institucional no cotidiano escolar, que se opera pela ausência, pelo silêncio e pela superficialidade.

É importante frisar a necessidade de continuidade das políticas implantadas, no sentido do aperfeiçoamento e melhoria das práticas educativas, de efetivação de ações que se anunciam nos projetos pedagógicos, e de modo algum a cidade, pioneira na implantação de políticas de educação para as relações étnico-raciais, pode ou deve aceitar impedimentos e retrocessos. Como apontam diversos autores, como Munanga (2005), Soligo (2014) Cavalheiro (2005), a ideologia da democracia racial ainda marca de forma perversa nossas relações sociais, o racismo configura-se como racismo institucional nas escolas e sistemas educativos e, portanto, urge um enfrentamento constante e sistemático do racismo e de todas as práticas discriminatórias e de inferiorização do povo negro e de sua cultura.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence (2001). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- BONILHA, Tamiris P. e SOLIGO, Angela F. (2015). “O não lugar do sujeito negro na Educação brasileira”. *Revista Iberoamericana de Educación* vol. 68, nº2, pp. 31-48.
- CARVALHO, Péricles de Melo (1940). A legislação imigratória do Brasil e sua evolução. *Revista da imigração e colonização*. Vol 1(4): 719-736.
- CAVALLEIRO, Eliane (2005). *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto.
- COSTA, M. V. (1999) O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. (Orgs.). *Formação do Educador e Avaliação Educacional*. v. 3, São Paulo: UNESP. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/neccso/frame10.html>. Acesso em: 22 jul. 2017.
- FANON, Frantz (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.
- FEITOSA, Caroline (2012). “Aqui tem racismo!”: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp.

FREIRE, Eleta (2011). Mulher no magistério: uma história de embates entre espaço público e espaço privado. *Lugares de Educação*, 1 (2): 239-256.

GOMES, Nilma (2006). *Diversidade Cultural, Currículo e Questão Racial: Desafios para a prática pedagógica*. In ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M.; SILVÉRIO, V. (orgs). *Educação Como Prática da Diferença*. Campinas: Armazém IPÊ (Autores Associados).

GOMES, Nilma (2011). *Diversidade Étnico-Racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira: desafios, políticas e práticas*. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>. Acesso em: Março, 2011.

HASENBALG, Carlos. (1979). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: IUPERJ.

IBGE – Censos 2000 e 2010.

IBGE - <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campinas/panorama>. Acesso em 30/01/2018,

MULLER, Tania.; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (2013). A Lei no 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) - ABPN*, v. 5.

MUNANGA, Kabengele (1999). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes.

MUNANGA, Kabengele (org) (2005). *Superando o Racismo na escola*. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

NASCIMENTO, Ederson (2013). *As desigualdades socioespaciais urbanas numa metrópole interiorana: uma análise da região metropolitana de Campinas (SP) a partir de indicadores de exclusão/inclusão social*. Dissertação (Mestrado). Campinas: Instituto de Geociências – Unicamp.

NASCIMENTO, Elisa (2003). *Sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus.

OLIVEIRA, Luiz F.. (2010) *Histórias da África e dos Africanos na Escola: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETO, Irene (orgs.) (2012). *Relatório Anual das desigualdades Raciais no Brasil; 2009 -2010*. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades_raciais_2009-2010.pdf, Acessado em 12/12/2012.

PASSOS, Isabel P.O.S. (2014). *A lei 10.639/03 e sua implementação nas escolas municipais de Campinas*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp.



PEREIRA, Elisabete M. de A.; LEITE, Sérgio A.S.; SOLIGO, Ângela F. (2008). A formação superior de professores em exercício: a experiência da Unicamp na Região Metropolitana de Campinas. *Espaço Pedagógico*, v. 15: 111-131.

ROMÃO, Jeruse. (org) (2005). *História do negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*: - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SILVA, Caroline (2008). *As representações sociais acerca da criança negra na educação infantil: mecanismos de discriminação*. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp.

SOLIGO, Ângela F. (2001). *O Preconceito Racial no Brasil: Análise a partir de adjetivos e contextos*. Tese de Doutorado. Campinas: Instituto de Psicologia da PUCAMMP.

SOLIGO, Ângela (2014). “O racismo camuflado no Brasil e seus geuetos simbólicos”. In GALLO, S. (Org). *As diferentes faces o racismo e suas implicações na escola*. Campinas: Leitura Crítica. Pp 183-190.

SOLIGO, Ângela F. e WECHSLER, Solange M. (2002). “Crianças negras e professoras brancas: um estudo de atitudes”. *Escritos em Educação* vol 1 n° 1: 17-30.

SOUZA, Yvone (2005). *Crianças Negras: deixei meu coração embaixo da carteira*. Porto Alegre: Mediação.

THEODORO, Mário (org.) (2008). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA.

VERÍSSIMO, R (2005). *Negros reafirmam discriminação na classe média, mesmo possuindo igual padrão de consumo*. São Paulo: Agência USP de Notícias, 02 de junho de 2005.

VIANNA, Cláudia P. (2013). *A feminização do magistério na Educação Básica e os desafios para a prática e identidade coletiva docente*. Biblioteca Digital de Produção Intelectual. São Paulo: USP.

*Recebido em setembro de 2017
Aprovado em dezembro de 2017*