

**DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS: PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS E UMA  
EPISTEMOLOGIA AFROBRASILEIRA NA FORMAÇÃO DOCENTE E GESTORA  
NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

**PRACTICES OF EDUCOMMUNICATION, AFRO-BRAZILIAN EPISTEMOLOGY  
AND PEDAGOGICAL DIALOGUES AT TRAINING COURSES OF MANAGERS  
AND EDUCATORS IN SÃO PAULO CITY**

**Rosangela Malachias\***

Doutora pela Universidade de São Paulo

Professora da Universidade de São Paulo

E-mail: [rosmalach@gmail.com](mailto:rosmalach@gmail.com)

São Paulo, São Paulo, Brasil

---

\*Endereço: Rosangela Malachias

Cátedra UNESCO de Comunicação e Desenvolvimento Universidade Metodista de São Paulo, Avenida Basiléa  
91 A, Lausane Paulista, CEP: 02440-060 - São Paulo, SP – Brasil.

**Editora-chefe: Dra. Marlene Araújo de Carvalho/Faculdade Santo Agostinho**

**Artigo recebido em 03/08/2014. Última versão recebida em 23/08/2014. Aprovado em 24/08/2014.**

**Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review pela Editora-Chefe; e b) Double Blind Review (avaliação cega por dois avaliadores da área).**

## RESUMO

Mais do que analisar encontros de formação continuada de Educadoras/es pertencentes a Unidades Escolares (UEs) vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), este artigo objetiva frisar a relevância do tema central que os propiciou: a *Educação para as Relações Étnico-raciais* sob uma ótica reflexiva. Neste sentido, a narrativa dialoga com as práticas cotidianas da escola, sempre sintonizadas aos eventos da sociedade no âmbito da família e, numa perspectiva mais ampla, da esfera pública representada nas mídias. A metodologia foi alicerçada nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais, que orientam a Educação para as Relações Étnico-raciais Ensino de Cultura e História Afrobrasileira e Africana (BRASIL: 2005), a saber: (1) Consciência Histórica e Política da Diversidade; (2) Fortalecimento das Identidades e Direitos e (3) Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações. Tal opção explica-se na interface entre Educação e Comunicação, campos que - aliados à História e demais Ciências Sociais - estruturam a elaboração didático-pedagógica formativa. A escuta avaliativa dos cursistas permite contabilizar: (1) a crescente demanda que o tema desperta e o reduzido número de vagas oferecidas; (2) as dificuldades individuais e institucionais para o enfrentamento cotidiano dos estereótipos, preconceito, discriminação e racismo manifestados na escola. (3) A necessidade do acompanhamento crítico das práticas e a ampliação das redes/networks para o seu compartilhamento; (4) no âmbito acadêmico, de propiciar o (re)conhecimento das teorias e práticas críticas afrobrasileiras, que têm contribuído para o que chamamos de despertar educ comunicativo da consciência negra.

**Palavras-chave:** Formação. Educação. Relações étnico-raciais. Comunicação. Consciência.

## ABSTRACT

More than promoting analysis about continuous training of teachers and educators, who are workers in schools from the Municipal Secretary of Education from São Paulo, this article aims to stress a reflection about a central issue that is the Education for Ethnic and Racial Relations. In addition, in a wide perspective, this reflection is also a dialog with daily practices from schools that are linked with events of society, family and the public sphere of media. The methodology is structured for principles from the National Guidelines about the Education for Ethnic and Racial Education. The first is the Political and Historical Consciousness of Diversity; the second is the Strengthening of Rights and Identities and the third is the Educacional Actions against Discrimination and Racism. This methodological option can be explained by the Education and Communication approach, which are fields linked to Social Sciences and History. Together, these fields can support the didactic activities of training courses. As partial results from an evaluative listening of Educators, it is possible to mention: (1) a growing interest about the issue and, in opposition to the few number of vacancies; (2) daily difficulties to face the institutional and individual manifestation of racism, discrimination and stereotypes at school; (3) the need of a critical monitoring of practices and the enlargement of networks, in order to broadcast and share them (4) to promote, in the academic sphere, studies for the recognition of Afro-Brazilian critical and practices theories about what we are calling the awakening of black consciousness made by educommunication.

**Keywords:** Training courses. Education. Ethnic and racial relations. Communication. Black consciousness.

## 1. INTRODUÇÃO

Toda ação precisa de um instrumento. O instrumento básico da vida é a instrução. Se educar é aprender a viver, é aprender a pensar... E nessa vida, não se enganem, só vive plenamente, o ser que pensa. Os outros se movem, tão somente. Essas não são apenas palavras de uma professora, são palavras de uma mulher que, desde cedo, aprendeu essa lição. (ANTONIETA DE BARROS, 1901-1952).<sup>1</sup>

Como o texto aborda a busca pela igualdade pelo reconhecimento da diversidade étnico-racial utilizaremos o feminino e o masculino em parênteses as(os) ou as(es) exercitando também a igualdade de gênero, porque a rede pública de ensino estudada é majoritariamente composta por mulheres.

A formação sobre o tema Educação para as Relações Étnico-raciais Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana não somente atrai o interesse das(os) Educadoras(es) pela sua obrigatoriedade – determinada desde 9 de janeiro de 2003, quando a lei federal 10.639/03 foi promulgada alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n.º. 9394 de 20 de dezembro de 1996 – mas também pela dificuldade que cursistas relatam sentir frente a cenas cotidianas de violência racial ocorridas na escola entre as próprias crianças, ou manifestadas por colegas educadoras(es).

A narrativa que segue aproxima reflexivamente dois períodos distintos de ações formativas ocorridas no âmbito da Prefeitura do Município de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação – Diretoria de Orientação Técnica (PMSP-SME-DOT). A primeira formação foi iniciada em setembro de 2011 (Ano Internacional dos Afrodescendentes proclamado pela Organização das Nações Unidas - ONU) estendendo-se até agosto de 2012, com público e formatos diversificados.

O segundo período de formação iniciou-se no 1.º semestre de 2014, embora a sua aprovação pelas Coordenadorias dos Programas da Educação Infantil e da temática Étnico-racial da SME-DOT tenha ocorrido em dezembro de 2013. Trata-se do curso *Diálogos Pedagógicos e Práticas Educomunicativas para uma Educação das Relações Étnico-raciais na Escola – Abordagens para a Infância*, formulado e ministrado pela autora deste artigo e direcionado a Educadoras(es) das 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs) da cidade de São Paulo, com 50 vagas para cada uma delas.

Em suma, o artigo relata reflexões, debates e resultados das ações formativas acima

---

<sup>1</sup> O pensamento exposto na epígrafe deste artigo revela o comprometimento de Antonieta de Barros (1901-1952) para com a educação. Jornalista, educadora, foi a primeira mulher e negra a ser eleita deputada estadual por Santa Catarina, na primeira eleição na qual as mulheres puderam votar e se candidatar (1935-1937).

mencionadas e detalhadas no item Metodologia. Porém, com relação ao curso *Diálogos Pedagógicos (...)*, as considerações reflexivas são ainda parciais, porque foram redigidas antes do término do curso, previsto para ocorrer em outubro de 2014, e cobrem 46,15% das/os cursistas inscritas(os).

Outro dado relevante a considerar refere-se à ocorrência de ambas as formações continuadas em gestões governamentais político-partidárias distintas, que sugerem a utilização de suas “Orientações Curriculares”. De um modo geral, a troca da gestão política em qualquer esfera do governo demanda mudanças em relação ao trabalho anterior.

Este dado reitera o que Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus listaram como resultados de sua pesquisa nacional sobre os “desafios e indagações” decorrentes das práticas pedagógicas voltadas para a lei 10.639/03. Para ambos, a ação indutora das Secretarias de Educação – somada à gestão da escola pode viabilizar e estimular processos de formação continuada em pleno serviço. (GOMES e JESUS, 2013, p. 31).

Todavia, a pesquisa Retrato da Rede 2013 promovida, publicada e distribuída pelo Sindicato dos Especialistas de Educação (SINESP) ouviu 613 profissionais<sup>2</sup> da gestão escolar, e no “Indicador Capacitação” mostra que a Secretaria Municipal de Educação não tem estrutura suficiente para oferecer formação continuada de qualidade a todos os integrantes da Carreira do Magistério” (SINESP/ISEM, 2013, p. 6).

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

As dicotomias teoria e prática; pesquisa e difusão científica, alusivas aos campos da Comunicação, Educação e Etnicidade marcam a trajetória de vida pessoal, acadêmica, científica, ativista e profissional desta autora que lhes escreve e são consideradas relevantes e dialéticas para o trabalho de formação de educadoras(es), que implica o exercício dinâmico de mediações (BARBERO, 2001) no mundo da vida (HABERMAS, 1981). Por isso optamos por uma diversidade teórico-metodológica, adiante apresentada.

Frigotto (2008) nos alerta para o fato de que

A questão da interdisciplinaridade, ao contrário do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é, sobretudo, uma questão de método de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano. A questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como

---

<sup>2</sup> Coordenador pedagógico: (46,5%); Diretor de escola: (43%); Assistente de diretor: (5,2%); Supervisor escolar: (4,1%); Gestor de CEU: (0,5%); Outros: (0,7%). (SINESP-ISEM, 2013, p. 9).

problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico (FRIGOTTO, 2008, p.42).

Neste sentido, a condição desta autora, cientista da comunicação e co-protagonista na elaboração e docência das formações continuadas, que são objeto deste artigo, influenciou na definição teórico-metodológica das práticas que os compuseram. As referências ilustram indivíduos, cuja ação histórica foi significativa para a proposição de uma agenda política educacional, décadas antes da alteração da LDBN 9394/96 pelas leis 10.639/03 e 11.465/08. Esta opção não visa desrespeitar as regras de submissão de artigos pré-definidas por esta publicação; mas, sim, sustentar as referências teóricas mais recentes, nacionais e internacionais, com pilares históricos do ativismo social negro no Brasil.

Concordamos com a assertiva de que esta legislação tornou-se “instrumento demarcador de uma nova postura na educação ofertada, especialmente no que se refere à forma pela qual a memória histórica é concebida pelo saber escolar. (COELHO; COELHO, 2013, p.70).

Por esta razão, as ações formativas (ocorridas em 2011, 2012 e início de 2014) podem ser categorizadas como compatíveis ao que Libâneo define como “correntes sócio-críticas” da pedagogia - Sociologia crítica do currículo; Teoria histórico-cultural; Teoria sociocultural; Teoria sociocognitiva; Teoria da ação comunicativa. (in SANTOS, 2008, p.72). Porém, por vislumbrarem uma escola que seja capaz de promover a educação com igualdade no Brasil, último país do mundo a abolir a escravidão, há que se considerar a pertinência da perspectiva histórico-cultural, como tentamos fazer adiante, uma vez que,

é preciso considerar que essa função primordial da escola – a formação cultural e científica – destina-se a sujeitos diferentes, já que a diferença não é uma excepcionalidade da pessoa humana, mas condição concreta do ser humano e das situações educativas. Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

Autores clássicos da Escola Paulista – Roger Bastide, Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Emília Viotti da Costa, Oracy Nogueira – alicerçaram a incursão desta autora nos estudos das relações raciais no país.

Cabe salientar que esta vasta literatura das Ciências Sociais e História tem um marco na pesquisa sobre *Preconceito Racial em São Paulo* (1952), coordenada pelo francês Roger Bastide e pelo brasileiro Florestan Fernandes. Dentre as principais fontes da pesquisa destaca-se o militante negro José Correia Leite, jornalista autodidata, fundador do jornal *O Clarim*, cujo título foi posteriormente alterado para *O Clarim da Alvorada* (1924-1940), uma das

publicações de maior longevidade da Imprensa Negra Paulista. A pesquisa de Bastide e Fernandes integrou o *pool* de estudos promovidos pela UNESCO, que objetivaram o rechaçamento das ideias racistas ampliadas pelo nazismo, no segundo pós-guerra e foram publicados nos anos 1960, sob a coordenação geral de outro francês, o antropólogo Jean Claude Levis-Strauss. O estudo sobre preconceito na cidade de São Paulo promove uma ruptura com relação à perspectiva culturalista assumida pelo antropólogo Gilberto Freyre, autor do clássico *Casa Grande e Senzala*, publicado na década de trinta, apresentando teses sobre povos fundadores do Brasil, o indígena, o português colonizador, o negro africano escravizado. Embora Freyre, nunca tenha cunhado a expressão “democracia racial”, a sua obra fundamenta este mito propagado ideologicamente pelos governos e academia<sup>3</sup>. Em contrapartida, no Caribe, o pensamento do etnólogo cubano Fernando Ortiz, contemporâneo a Gilberto Freyre explicita o conceito *transculturação* (ORTIZ, 1973) - como confronto, violência, aculturação e resistência em reelaborações dialéticas.

Em 1988, ano do centenário da Abolição, conheci o intelectual e ativista negro Ivair Augusto dos Santos, na época vice-presidente do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo (CPDCN). Santos apresentou-me a autores(as) negros(as), cujos textos fizeram-me, como bem dizia Paulo Freire, “ler o mundo” e despertar para uma nova consciência, na qual os Movimentos Negros, antes por mim desconhecidos, ganharam protagonismo.

A Educação foi o principal caminho trilhado por este ativismo social para denunciar o racismo brasileiro, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980, quando a presença de jovens negros(as) militantes nas universidades como a PUC-SP, a USP e a UERJ provocou a consideração do tema e o início da realização sistemática de seminários e pesquisas<sup>4</sup>, que confrontaram e negaram o mito da democracia racial, ao explicitar as assimetrias históricas, sociais, econômicas, educacionais entre brancos e negros.

Parceiros de trabalho da ativista negra e docente da UERJ Lélia Gonzalez, os cientistas sociais brancos Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva publicaram a pesquisa

---

<sup>3</sup> Casa Grande e Senzala é obra clássica internacionalmente conhecida e referência obrigatória para a compreensão do pensamento brasileiro sobre relações raciais e mestiçagem no país. Freyre define os capítulos da obra, identificando os papéis de cada povo. Notamos com relevância a associação do português à formação de uma sociedade agrária escravocrata; do indígena na formação da família brasileira e o papel do escravo na vida sexual e de família do brasileiro (FREYRE, 1980). Nos cursos que ministramos, perguntamos aos cursistas se viria desta organização metodológica o estereótipo recorrente sobre a sexualidade e lascividade dos negros? [Nota da autora].

<sup>4</sup> Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), Fundação Carlos Chagas (FCC), Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial (Inspir) são exemplos de instituições que promoveram pesquisas utilizando dados dos Censos feitos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e as Pesquisas Nacionais de Amostras de Domicílios (PNADs).

*Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*, em 1979, um ano após a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), sendo os primeiros autores a estabelecerem a relação entre discriminação e desigualdade racial no país utilizando dados quantitativos. Com Hasenbalg, Gonzalez publicou *Lugar de Negro* (1982), livro clássico da sociologia das relações raciais no Brasil.

A gestão de Ivair A. dos Santos no CPDCN iniciou uma parceria com a Fundação Carlos Chagas (FCC), promovendo o *Seminário Negro e Educação* (1986). Em 1987 a FCC publicou os anais deste evento nos *Cadernos de Pesquisa no. 63 Raça Negra e Educação*, e a incidência de artigos sobre a temática passa a ocorrer em cadernos posteriores da FCC, tendo basicamente três enfoques: (1) representação étnico-racial nos materiais didáticos e paradidáticos; (2) estatísticas educacionais e (3) identidade e socialização da criança negra (PINTO, 1992, p.41).

A FCC aproximou militantes e acadêmicos. No início dos anos 1990, o artigo *Movimento Negro e Educação do Negro: a Ênfase na Identidade*, de Regina Pahim Pinto, pesquisadora branca da FCC, que se tornou aliada na luta contra o racismo na Educação, foi considerado pioneiro, por ilustrar historicamente os eventos passados e contemporâneos realizados pelo ativismo negro, em prol do mero mas difícil acesso à educação. Os estudos de Pinto demonstraram a “mudança substancial” na “postura” e na “ação do negro no campo educacional”, visto que o negro passa “paulatinamente a reivindicar do sistema educacional formal e da sociedade brasileira o reconhecimento da sua cultura, do seu modo de ser e da sua história” (PINTO, 1993, p.28).

E neste sentido, o artigo *Movimento Negro e Educação*, dos docentes negros Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2000), faz um percurso histórico desde o período escravista até o século XX, para evidenciar como as perdas do presente poderiam ter sido evitadas se políticas públicas governamentais tivessem ocorrido. Os autores definem “o abandono” e “a exclusão” como práticas institucionalizadas no país em relação à população negra, e Regina Pahim Pinto (1993), Silva e Gonçalves (2000) mencionam como “em momentos cruciais da história republicana” as organizações negras protestaram por igualdade e pelo direito à educação, criando, inclusive, estratégias próprias para que as crianças negras e pobres pudessem acessar a alfabetização.

Dentre os autores e autoras ativistas negras(os), que são biográfica e/ou bibliograficamente referenciadas(os) na formação continuada de professoras(es), estão: José Correia Leite (1900-1989), Antonieta de Barros (1901-1952), Abdias Nascimento (1914-2010), Lélia Gonzalez (1935-1994), Beatriz Nascimento (1942-1995), Hamilton Cardoso

(1953-1999), Oliveira Silveira (1941-2009), Rachel de Oliveira, Maria Aparecida Silva Bento, Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva, dentre outros. Utilizamos a definição de consciência negra cunhada pelo sul-africano Stephen Bantu Biko (1946-1977), idealizador do *Black Consciousness Movement* (BCM) e debatemos a presença colonial na África, sob a perspectiva do martinicano Frantz Fanon (1925-1961), cuja obra *Peau Noir, Masques Blancs* (Pele Negra, Máscaras Brancas) também influenciou profundamente o educador Paulo Freire, quando redigia o clássico *Pedagogia do Oprimido*.

Lélia Gonzalez foi uma das primeiras intelectuais a propor análises interseccionais da sociedade brasileira, que considerassem as perspectivas contextuais de raça, classe e gênero sendo, portanto, fundadora do feminismo negro brasileiro.

Em artigo publicado pela Revista ABPN – Associação de Pesquisadores Negros, Ana Angélica Sebastião (2010) discorre sobre o feminismo negro afirmando que

“Nas devidas proporções, a construção do feminismo negro no Brasil também tem sido fundamentada a partir da experiência coletiva do racismo responsável pela exclusão das mulheres negras nos campos do trabalho, da saúde, da educação e em outras categorias” (SEBASTIÃO, 2010, p.71).

Hamilton Cardoso (1941-1999), jornalista, fundador do MNU em São Paulo e ainda hoje considerado um dos mais críticos intelectuais negros do país provocou seus leitores e ouvintes à tomada de consciência sobre o papel histórico e revolucionário dos Movimentos Negros no Brasil e no mundo.

“[...] a partir de 1978, os movimentos negros foram impulsionados no país e, exatamente deste debate, surgiu o primeiro fenômeno da sua unificação. E, curiosamente, ao contrário das teorias clássicas da esquerda brasileira, esta unidade e impulso se desenvolveram a partir e por cima das teses tradicionais de luta de classes, em voga na sociedade brasileira de então. O grande móvel condutor da nova “consciência negra” foi exatamente um dos elementos propulsores da luta anti-racista dos EUA: o nacionalismo negro”. (CARDOSO, 1988).

Mas Hamilton Cardoso também expunha em textos jornalísticos a “fragilidade interna do movimento” que, para ele, era determinada por diferentes fatores, dentre os quais a forma como “os setores de esquerda, liberais e social democratas marginalizavam, em suas análises, fatores culturais e políticos do colonialismo, entre eles o privilégio da branquitude” (Idem, 1988). Cabe ressaltar que Cardoso foi um dos pioneiros a abordar o conceito de “branquitude” (ou branquidade)<sup>5</sup>. como necessário para a compreensão das relações raciais no

<sup>5</sup> No final dos anos oitenta e início dos anos noventa, a psicóloga Edith Piza dedica-se ao estudo de ambos os termos – branquitude e branquidade. Em palestras, ela se dizia “incomodada com os privilégios de ser

país, assim como a psicóloga Maria Aparecida Silva Bento, que pesquisou a discriminação racial sofrida pela população negra no mercado de trabalho (1992) e, posteriormente, aprofundou seus estudos sobre *branquitude* publicando, com Ruth Frankenberg, o livro *Branquidade – identidade branca e multiculturalismo* (2004). A coletânea de artigos demonstra como a “branquidade” resume “o lugar de vantagem estrutural” ocupado pela população branca “nas sociedades estruturadas na dominação racial” (FRANKENBERG, 2004, p.212).

Angela Onwuachi-Willig (2013) cita a frase "To be white is to not think about it," (Ser branco é não pensar sobre isso) proferida décadas atrás, por uma famosa scholar chamada Barbara Flagg (WILLIG, 2013), para evidenciar a neutralidade do ser branco em relação a outros grupos etnicamente discriminados por estereótipos e atitudes.

Em ensinamentos sobre acesso e permanência no estudo superior, Rajendra Chetty (2014) serviu-se da teoria crítica da Escola de Frankfurt (Adorno, Benjamin, Habermas) sobre cultura de massa e indústria cultural, bem como da Pedagogia Crítica para mensurar a relevância das categorias de raça e classe no acesso à educação básica na África do Sul (CHETTY, 2014).

Uma das formas mais eficazes de se apagar a memória de um povo é a negação e/ou invisibilidade do seu protagonismo histórico. Como “problema” interdisciplinar no “plano material histórico-cultural” (FRIGOTTO, 2008,p.42), a Educação para as Relações Étnico-Raciais demandam o estudo de conceitos específicos (como o da branquitude) e o conhecimento de saberes inerentes a experiências sociais, cosmovisões culturais e civilizatórias sub-valorizadas ou recusadas pela academia eurocêntrica e, por conseguinte, excluídas do currículo institucionalmente reconhecido pela Educação.

### 3. METODOLOGIA

Os trabalhos de formação a serem descritos utilizaram os conceitos de *transculturação* (IANNI, 1999; ORTIZ, 1973), que explica o choque histórico e cultural entre europeus, indígenas e africanos e as reelaborações (MALACHIAS, 2009; 2006; 1996) contínuas advindas deste embate. Serviram-se da *interdisciplinaridade* como caminho viável à prática educativa, ao aproximar e, por vezes, ultrapassar diferentes disciplinas, que se utilizam de temas geradores comuns, aprofundados em cada quadro de referência da pesquisa disciplinar

---

branca frente a visíveis discriminações sofridas por suas colegas de universidade, dentre as quais as pesquisadoras negras, Rachel de Oliveira e Maria Aparecida Silva Bento.

(FRIGOTTO), uma vez que a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos Afrobrasileiros e Africanos nas escolas possibilita tanto o exercício interdisciplinar entre fatos históricos, geográficos, linguísticos, matemáticos e artísticos referentes a temas geradores igualmente diversos, quanto transdisciplinar.

Como “problema” interdisciplinar no “plano material histórico-cultural”, a Educação para as Relações Étnico-Raciais demandam o estudo e o conhecimento de saberes inerentes a experiências sociais, étnicas e culturais. Por isso, temos assumido o risco de considerar a “complexidade” (MORIN, 2001; SANTOS, 2008) inerente à “transdisciplinaridade” (D'AMBRÓSIO, 2001; SANTOS, 2008) como esteio para ousar e ampliar a compreensão sobre o fenômeno da transculturação, como dinâmico e implícito ao processo colonizatório nas Américas.

A compreensão e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (BRASIL, 2005) podem contribuir para que a negação e desconhecimento alusivos à participação negra e indígena não se perpetuem. Para tanto, os princípios das Diretrizes orientam: (1) a Consciência Histórica e Política da Diversidade; (2) o Fortalecimento das Identidades e Direitos e (3) as Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações (BRASIL, 2005, 18-26).

Tal opção explica-se na interface entre Educação e Comunicação, campos que - aliados à História e demais Ciências Sociais - estruturam a elaboração didático-pedagógica formativa. Em adição a tais perspectivas e estratégias metodológicas servimo-nos de exercícios de *media literacy*, bem como da concepção de ecossistemas comunicativos (SOARES, 2000) para inserir a Educomunicação – conceito em contínua formação – como prática democrática da comunidade escolar.

### 3.1. A Rede Pública De Ensino Municipal De São Paulo

A estrutura da rede de ensino público municipal de São Paulo congrega mais de 82,8 mil funcionários distribuídos em Unidades Escolares (UEs), pertencentes a 13 Diretorias Regionais de Ensino (DREs) que cobrem as regiões norte, sul, leste, oeste e centro da cidade. O quadro 1 abaixo ilustra, parcialmente, tamanha grandiosidade, que atende diretamente 1 milhão de alunos e cresce quando somamos a participação da comunidade (famílias responsáveis pelas crianças e jovens matriculados), superando a população de algumas cidades brasileiras, ao atingir a casa dos 5 milhões de pessoas. (SINESP-ISEM: 2013).

QUADRO 1 – Números da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Total de Escolas:	3.135
Total de Docentes da ativa:	57.164
Total de Supervisores Escolares:	331
Total de Diretores de Escola:	1.430
Total de Assistentes de Diretor:	1.490
Total de Coordenadores Pedagógicos:	1.905

Fonte: Retrato da Rede 2013/ SINESP-ISEM. (2013, p.4).

Na formação ocorrida no período de 2011 a 2012, a escolha do(a) profissional formador(a) pelas DREs era feita por currículo publicado no website da SME-DOT Étnico-racial. O(a) formador(a) era chamado(a) a participar como palestrante em reuniões pedagógicas denominadas de “JEIF” Jornada Especial Integral de Formação e/ou em eventos educacionais organizados pelas DREs. Em regra, todo(a) formador(a) também ministrava cursos de 20 horas – individualmente ou em dupla nas DREs espalhadas pela cidade.

Na agenda desta autora, foram registradas participações como docente do curso ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais<sup>6</sup> nas DREs do Butantã (zona oeste); Pirituba (zona oeste); Itaquera (zona leste); Freguesia do Ó/Brasilândia (zona norte); Campo Limpo (zona sul). Além das 20 horas de curso devem ser acrescidas 3 horas das reuniões de JEIF. Juntos, estes encontros contabilizaram uma presença média de 600 pessoas. Cada DRE abriu 40 vagas, o que representaria 280 cursistas, porém as vagas para as JEIF variaram entre 120 a 150 pessoas. As diretorias aceitaram a participação de ouvintes nos cursos que, nas regiões de Pirituba-Lapa e Itaquera, ultrapassou o dobro das vagas. Em Campo Limpo, as reuniões de JEIF ocorreram no Centro de Educação Unificado – CEU Feitiço da Vila, na zona sul e nos CEUs Jaçanã e Perus, respectivamente, zonas norte e oeste, com a participação média de 150 professores(as) por encontro.

O segundo período de formação iniciou-se no 1º. semestre de 2014, embora a sua aprovação pelas Coordenadorias dos Programas da Educação Infantil e da temática Étnico-racial da SME-DOT tenha ocorrido em dezembro de 2013. Trata-se do curso *Diálogos*

<sup>6</sup> Em 2012, o curso ERER foi co-elaborado com outras formadoras, a saber: Dra. Nirlene Nepobuceno (em Pirituba-Lapa); doutoranda Eliane Gonçalves (DRE Butantã); doutoranda Luana Antunes (DRE Itaquera) . No curso compartilhado por Antunes e Malachias, foi dada ênfase aos conceitos inerentes à questão étnico-racial e à literatura infantil africana e afrobrasileira. No curso compartilhado por Malachias e Nepobuceno também foi dada ênfase aos conceitos e sua relação com mídia imagética (televisão e cinema) e livros didáticos e no curso compartilhado com Gonçalves, os conceitos foram a prioridade.

*Pedagógicos e Práticas Educomunicativas para uma Educação das Relações Étnico-raciais na Escola – Abordagens para a Infância*, formulado e ministrado pela autora deste artigo e direcionado a Educadoras(es) das 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs) da cidade de São Paulo, com 50 vagas para cada uma delas.

Estima-se que, em setembro de 2014, minimamente, 650 cursistas tenham passado pela formação. Minimamente, porque, a despeito das 50 vagas, todas as seis diretorias atendidas até junho/14 (nas regiões de Campo Limpo, Santo Amaro, São Mateus, São Miguel, Pirituba e Capela do Socorro) registraram filas de espera e também aceitaram cursistas ouvintes, que não receberam qualquer pontuação por assistirem às aulas.

Tamanho interesse por formação continuada não pode ser justificado apenas por outro interesse, pragmático e objetivo: a ascensão funcional possível pela pontuação atribuída a cursos com carga horária definida institucionalmente. Conforme afirmado acima, algumas DREs registraram filas de espera com até 120<sup>7</sup> pessoas e a média de ouvintes por curso variou entre 10 a 20<sup>8</sup> pessoas, após solicitação de autorização à formadora. A restrição de vagas visou a qualidade do curso e a garantia da participação equitativa das equipes nas dinâmicas previstas.

### 3.2. Dificuldades Metodológicas

Não é nada fácil falar de preconceito, racismo, discriminação a públicos semanais, que variam entre 20 a 450 pessoas. Todavia, na medida que desenvolvemos tanto a reflexão sobre a análise crítica da mídia, quanto a proposição e a prática da recriação de novas linguagens e discursos, capazes de circularem nos ecossistemas (SOARES, 2000) comunicativos da escola, a resposta da *real possibilidade* se apresenta. *Real possibilidade* de um(a) professor(a) *aprender a conhecer* os caminhos para a (con)vivência da diversidade dentro da escola e, por isso mesmo, criar condições para uma educação em prol da igualdade.

Mesmo com o grande interesse participativo de cursistas no curso *ERER*, ministrado em 2011 e 2012, durante o primeiro encontro, parte da primeira hora, dentre as três de duração de cada um dos seis dias, era dedicada a respostas para as queixas das(os) professoras(es) e gestoras(es) contrárias à obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

---

<sup>7</sup> Informação dada pela DRE Campo Limpo e DRE São Mateus, respectivamente nos meses de março de 2014.

<sup>8</sup> DRE Itaquera – curso ocorrido quinzenalmente de março a maio de 2012.

Algumas críticas consideravam a legislação uma obra partidária, “coisa do PT”<sup>9</sup> ou ação individualizada. Argumentos como “Pessoas brancas e pobres também são discriminadas” ou “Os próprios negros não se aceitam” foram manifestados indicando que, a despeito dos quase 10 anos da lei 10.639, dentre a maioria das(os) participantes, ainda vigorava o desconhecimento da história do Movimento Negro brasileiro, que por séculos<sup>10</sup> tem buscado o acesso à educação como caminho para o ingresso qualificado ao mercado de trabalho e, ainda, como espaço para ensino e aprendizado da cultura africana e afro-brasileira. Tal desconhecimento decorre, principalmente, de uma educação etnocêntrica, na qual a cultura branca europeia torna-se padrão civilizatório e estético, enquanto os povos africanos e indígenas são relegados aos *estereótipos*.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais, que orientam a implementação da lei 10.639/03, apresentam a relevância do conhecimento da história, cultura e luta dos afro-brasileiros, como as insurreições, rebeliões e as múltiplas formas de resistência ocorridas durante o sistema escravista, bem como aquelas decorrentes das discriminações resultantes do preconceito racial e do racismo institucional vigentes na sociedade brasileira, a despeito do mito da democracia racial.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º. da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, a escola (BRASIL, 2005, p. 16).

#### 4. DISCUTINDO ALTERNATIVAS

Ciente dessa postura recorrente das/(os) educadoras(es) de questionar a obrigatoriedade da legislação, em 2014, no curso *Diálogos Pedagógicos e Práticas Educomunicativas para uma Educação das Relações Étnico-raciais na Escola – Abordagens para a Infância* elaborado por esta autora, uma alternativa didática foi pensada como uma dinâmica introdutória ao tema. As turmas foram divididas em equipes com o máximo de seis participantes e o mínimo de três. Cada integrante deveria contar alguma experiência pessoal

<sup>9</sup> Partido dos Trabalhadores.

<sup>10</sup> Para o historiador Clóvis Moura (1981), as insurgências dos escravos também devem ser consideradas como movimentos negros em prol da liberdade. Foram quatro séculos de escravismo e também de resistências, rebeliões e outras formas de protesto em prol da liberdade.

que viveu e ou assistiu sobre discriminação de classe, raça ou gênero<sup>11</sup>. Após a contação das histórias por todas(os) integrantes, a equipe deveria eleger, dentre os fatos narrados, um ou dois, no máximo, para compartilhar com a sala. Na hora do compartilhamento das histórias observamos em cada uma das 6 DREs onde o curso foi finalizado que:

- 1) Dentre a média de 10 equipes, 10 a 12 histórias escolhidas mencionaram eventos reais de discriminação racial ocorridos na escola e ou na família envolvendo a participação direta (personagem da história) ou indireta (testemunha do fato).
- 2) Apenas 1 ou 2 histórias relataram discriminação de gênero e ou classe.
- 3) Em todas as DREs, houve equipes que pediram autorização para relatar mais de 2 histórias.

Como formadora, além de ouvir os relatos, fiz perguntas diretas sobre a “reação” da pessoa discriminada frente o fato narrado; no caso da escola, se houve alguma ação institucional em defesa das crianças e ou profissionais discriminadas(os). Porém, em todas as DREs, as histórias causaram sentimentos que foram definidos conjuntamente pelas equipes e escritos a mão – a pedido da formadora – em uma figura geométrica (pentágono) feita de papel cartão colorido. Cada sentimento foi colado na parede, formando uma colmeia de reações frente à violência da discriminação e do racismo. “Indignação”, “Ira”, “Revolta”, “Vergonha”, “Surpresa”, “Raiva”, “Tristeza” foram os mais recorrentes.

No segundo dia do curso, as equipes retomaram os sentimentos e as histórias para pensarem e proporem reações antônimas possíveis, que sirvam como prática educativa às crianças, à comunidade e ou aos colegas de trabalho. Desse modo, um fato que ocorreu no bairro ou numa família, fora da escola, ganha amplidão social, quando sai do âmbito privado e íntimo e possibilita a ocorrência de respostas, reações e atitudes que recusam a desigualdade e a violência do preconceito, discriminação e do racismo.

O terceiro e quarto dia do curso introduzem, respectivamente, os temas Arte Africana e Afro-brasileira e Vamos Brincar Comigo (visto que a ênfase dos conteúdos é dada à Educação Infantil). Todas as DREs têm direito a mais 5 horas formativas, sendo um plantão presencial, desta formadora, de 4 horas e 1 hora de atendimento EAD. Os plantões são facultativos para as(os) cursistas, mas a participação no primeiro semestre girou em torno de 70%.

Tanto na formação de 2011-2012, quanto na realizada em 2014, definimos a mídia, conjunto dos meios de comunicação, como protagonista dos conteúdos a serem analisados, criticados e, principalmente, produzidos pelos(as) cursistas. O campo da comunicação, em

---

<sup>11</sup> A diversidade de histórias e riqueza de detalhes que expõem situações de violência racial, de gênero e de classe serão tema de livro desta autora, em fase inicial de redação, sem a identificação nominal dos personagens, mas com a autorização concedida via termo de consentimento esclarecido firmado no primeiro dia do curso.

particular da *media literacy* (UNESCO, 2012) e da educomunicação é, portanto, nos cursos elaborados, ministrados e ou coordenados por esta autora, área chave para a formação de um pensamento crítico anti-racista e anti-sexista (MALACHIAS, 2009), que considera necessária a contextualização histórica e cultural das relações entre as classes hegemônicas e as subalternas (GRAMSCI). Para Manuel Castells (2008):

“Nas sociedades democráticas, os principais meios de comunicação são representados, essencialmente, por grupos empresariais, cada vez mais concentrados e globalmente interconectados” (CASTELLS, 2008: p.370).

Se considerarmos esta realidade na conjuntura brasileira e na internacional, podemos constatar o porquê das representações de classe, raça e gênero - discursivas e imagéticas - terem como padrão estético modelos eurocêtricos, em detrimento das diferenças e da diversidade étnica e cultural presente na sociedade.

Peter J. Schraeder e Brian Endless (1998) pesquisaram a representação imagética e textual do continente africano no jornal *The New York Times* durante a era Clinton (1955-1995). Os autores infomam que a África aparece com a categoria de imagem chamada *National Geographic*, que pode ser compreendida pela veiculação de estereótipos como selva, animais, pobreza, corrupção, doenças como o Ebola e a Aids.

“The mentions of Africa typically conjures up stereotypical images of lush jungles and wild animals, poverty and famine, corruption and tribal warfare, and deadly diseases, such as he Ebola and AIDS viruses. [...]” (SCHRAEDER; ENDLESS, 1998).

Por isso, a educomunicação pode ser definida como a análise crítica do conjunto dos meios de comunicação (mídia) e, enquanto processo, a educomunicação propicia a elaboração de modalidades discursivas diferenciadas e capazes de expressar a diversidade cultural existente na escola. Murais, painéis, cartazes, fanzines, blogs, websites, banners, projetos, planos de aula, vídeos, programas de rádio tanto podem diversificadamente comunicar os conteúdos de todas as áreas do conhecimento, quanto favorecer a comunicação interna entre toda a equipe. Neste caso, tornam-se um procedimento incorporado nos ecossistemas da instituição, inclusive no PPP – projeto político pedagógico (MALACHIAS, 2009).

Durante a formação sugerimos que as práticas educacionais sejam aprendidas e utilizadas, a fim de contribuir para a minimização dos ruídos comunicacionais mencionados por educadoras(es), que debateram algumas dificuldades de implementação da lei em suas respectivas unidades.

Neste sentido, as/os cursistas foram instigadas(os) a:

(a) refletir sobre os diferentes discursos linguísticos e imagéticos propagados na sociedade (sobre raça/etnia, gênero e classe) e para quem eles se dirigem;

(b) ampliar a ainda limitada idéia de que a emissão e recepção de mensagens define o ato de se comunicar, para o entendimento de que podemos, enquanto sujeitos, fazer mediações (MARTIN-BARBERO) críticas dos discursos midiáticos recebidos, a partir de ações comunicativas manifestadas no mundo da vida (HABERMAS).

(c) exercitar o seu olhar crítico sobre os materiais didáticos utilizados na escola, na disciplina/curso que ministram, bem como na forma como a escola representa, em suas mídias próprias (cartazes, painéis, port-fólios, murais, fotografias...) a diversidade étnico-racial e de gênero. A partir desse olhar,

(d) (re)produzir a diversidade, as diferenças e erradicar as desigualdades, preliminarmente na elaboração e registro de Planos de Aula, Sequências Didáticas e, principalmente, no PPP de sua escola.

A multiplicidade de caminhos teóricos nos tem favorecido práticas pedagógicas reflexivas. Os estudos sobre África, como constantemente afirma o antropólogo Kabengele Munanga, obrigam a compreensão da unidade na diversidade e da diversidade na unidade. Ora, não é diferente quando juntos analisamos as relações étnico-raciais e a cronologia da população negra no Brasil.

Em geral, não aprendemos reflexivamente como vivenciar as relações étnico-raciais sem hierarquizações etnocêntricas e por isso temos<sup>12</sup> criado, ao longo de mais de uma década, alternativas metodológicas capazes de contribuir para que a autocrítica em relação à propagação de estereótipos e preconceitos ocorra.

Além das referências bibliográficas definidas pela formadora e compartilhadas com as(os) cursistas, em 2011-2012, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo sugeriu a adoção complementar de suas próprias *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio*, que sugerem atividades pedagógicas para tais níveis.

Em 2014, uma nova gestão político-partidária, pós-eleição, assumiu a SME-DOT e solicitou a adoção de outro documento – a *Orientação Normativa No. 1 – “Avaliação na*

---

<sup>12</sup> O plural se refere à própria autora, mas principalmente a todos/as os/as ativistas do Movimento Negro no Brasil e no exterior e a todas as pessoas que se colocaram a serviço da propagação de uma pedagogia não racista, não sexista, não classista, tal como Paulo Freire vislumbrava em sua *Pedagogia da Autonomia* (2001).

*Educação Infantil: aprimorando os olhares*” - 2013.<sup>13</sup> O texto foi construído democraticamente ao longo de 2012, com a participação da rede municipal e concebe a criança como sujeito histórico.

Todavia, a pesquisa Retrato da Rede (SINESP-ISEM, 2013) salienta a opinião das(os) gestoras(es) entrevistadas(os) sobre a utilização pelas UEs das Orientações Curriculares, mostrando que

52,2% avaliaram que as orientações curriculares que a SME oferece não contemplam as necessidades dos projetos pedagógicos desenvolvidos nas unidades escolares. O principal fator que influencia nessa defasagem é a postura ou metodologia de atendimento que desconsidera a realidade de cada escola (46,7% das respostas). Também merecem destaque as orientações incompletas ou superficiais (22,5%).

Dos pesquisados, 69,3% avaliaram que as orientações pedagógicas oferecidas pelo DOT-P (Diretoria de Orientação Técnica) são insuficientes, embora a qualidade das orientações seja avaliada como boa (40,6% das respostas) ou regular (46,8%). Talvez seja o serviço de apoio às escolas oferecido pela SME mais bem avaliado. (SINESP-ISEM, 2013, p.39).

Nas duas formações, servimo-nos do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e seus princípios *Políticos, Éticos e Estéticos* para, pedagogicamente, dialogar com os três princípios (e suas dezenas de ações específicas) que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial. São eles:

- (1) *Consciência Política e Histórica da Diversidade*
- (2) *Fortalecimento de Identidades e de Direitos*
- (3) *Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações*

Em 2011 e 2012, atendendo a orientações da assessoria<sup>14</sup> que acompanhava o trabalho de formação, incorporamos aos conceitos já trabalhados (ação afirmativa, alteridade, branquitude/branquidade, raça, racismo, etnia, discriminação, estereótipo, preconceito etc) três outros: *ancestralidade, civilidade e corporeidade*, que enriqueceram ainda mais os debates travados com as(os) cursistas, instigando-as(os) a repensar o real sentido da diversidade étnico-racial, a partir do reconhecimento da África como berço da humanidade e também como matriz de tecnologias e culturas trazidas ao Brasil; a formação do estado brasileiro e da identidade nacional.

Em 2014, os conceitos *identidade, ancestralidade, diversidade, transculturação, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade* são trabalhados com os cursistas.

<sup>13</sup> ON - 2 de dezembro de 2013, publicada no D.O. 3 de dezembro de 2013, p.103-105.

<sup>14</sup> Prof. Dr. Valter Silvério e Prof. Me. Antonio Carlos Malachias (Billy)

Estas reflexões demonstram que as leis 10.639/03 e 11.645/08 são frutos do ativismo que vem conseguindo transformá-las em política pública de estado. No município de São Paulo, ambas foram alvo da formação em frentes como História da África, Literaturas Africanas, Artes e o foco em Educação para as Relações Étnico-raciais no período 2011-2012 evidenciando que o Estado brasileiro reconhece a existência do racismo e da sua imbricação às desigualdades socioeconômicas e educacionais, estas dirigidas a taxas de dificuldade de aprendizado diferentes entre crianças brancas, negras e indígenas.

Há que se registrar, também, que houve questionamentos iniciais sobre a necessidade e obrigatoriedade da lei 10.639/03 durante o processo formativo, realizado ao longo de 2011 até agosto de 2012, ouvimos dezenas de depoimentos de professoras(es) que vivenciaram na escola situações de preconceito racial manifestado por estudantes e ou por colegas de trabalho. Em todas as DREs foram compartilhados relatos similares de professoras da Educação Infantil que se surpreendem com a postura de crianças brancas (e também afrodescendentes de pele clara), que se recusam a pegar nas mãos de crianças negras durante atividades pedagógicas, como a formação de uma roda de conversa. A surpresa mesclada a uma certa indignação, e mediante a possibilidade de “crianças serem racistas” (sic), bem como a incapacidade de resposta, mediação ou reação à discriminação motivou a busca de formação específica sobre a temática étnico-racial.

Neste sentido, a multiplicidade metodológica anteriormente mencionada favoreceu a revisão sobre como pensar, redigir e implementar Planos de Aula e ou Sequências Didáticas que:

a) pudessem propiciar às crianças, jovens e adultos atitudes reflexivas que evidenciassem sua consciência crítica (e política) sobre o Brasil como um país formado por indígenas, europeus, africanos, asiáticos e outros povos componentes da diversidade. Esta condição aparentemente subjetiva implica, segundo relatos de docentes cursistas, a mudança do comportamento da criança e/ou jovem, que passa a demonstrar interesse pelo aprendizado das disciplinas.

b) Colaborassem com o fortalecimento de suas identidades (étnico-racial, de gênero, classe) a ponto de verem-se como protagonistas da história do país e, por conseguinte, agentes de transformação.

c) Contribuíssem para a criação de um “banco de práticas bem sucedidas”, avaliadas como tal e propagadas (via site SME-Étnico-racial) e também por diferentes mídias da escola.

## 5. DESAFIOS

Talvez o maior desafio seja a ampliação qualitativa das oportunidades de formação continuada sobre o tema, bem como a realização sistemática de um acompanhamento das práticas, com a avaliação desenhada pelas UEs, e nas quais a Comunidade escolar tenha voz. Numa rede com 1 milhão de estudantes, a multiplicação de práticas democráticas, não racistas, não classistas, não sexistas e sem intolerância religiosa<sup>15</sup> teriam impacto visível na erradicação da violência.

Tem sido desafiante, mas não impossível, questionar o uso da linguagem, sem criticidade e portanto como fortalecedora de estereótipos de raça e gênero. O uso da palavra “negro” como exemplo de negatividade ainda é fato cotidiano. Outro exemplo recorrente nas DREs é a fala, entre mulheres brancas, de que “as loiras são burras” (sic). Ora, mulheres, educadoras reproduzem discursos marcados por estereótipos negativos sobre o seu próprio gênero. Tal comportamento pode ser explicado pela argumentação de Octavio Ianni (1999) quando diz que “a visão de mundo delineada pela língua não é isenta de tensões, hiatos ou contradições, já que leva consigo algo ou muito das forças sociais, compreendendo disparidades e desigualdades” (IANNI,1999, p.38).

Como expandir, então, a consciência sobre a mediação reflexiva entre a gestão escolar, corpo docente, técnico e a comunidade, na perspectiva de imprimir, nas práticas cotidianas, no currículo e demais documentos de registro, como o PPP - Projeto Político Pedagógico, discursos didáticos que insiram e manifestem a diversidade cultural, étnica, de gênero e geracional, a fim de promover a igualdade na unidade escolar?

As “Questões Introdutórias” das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, asseveram e propõem a

divulgação e produção de conhecimentos, **a formação de atitudes, posturas e valores** que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (2005: p.10).<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> A despeito do estado brasileiro ser laico e a Constituição garantir a liberdade de crença, durante as formações ouvimos depoimentos de cursistas que narraram a dificuldade na implementação da legislação devido a resistência de colegas que, “por serem evangélicos” se recusavam a trabalhar com a cultura africana ou afrobrasileira, sempre associada ao “demônio”.

<sup>16</sup> Grifo nosso.

As Diretrizes salientam que indígenas, europeus, africanos, asiáticos são sujeitos de uma história demarcada pelo etno/eurocentrismo e por isso hierarquizações, preconceitos e estereótipos foram naturalizados e propagados contribuindo para a ampliação das desigualdades.

Como então podemos promover a igualdade na escola?

O exercício dos quatro pilares da educação (DELORS, 2001) abaixo comentados é o caminho didático sugerido (MALACHIAS, 2004; 2008) como desafio, já que implicam o compromisso individual das(os) professoras(es) e da gestão escolar de promoverem ações educativas capazes de questionar e recusar os estereótipos institucionalizados nas suas mentes.

Aprender a conhecer a diferença e a cultura de outros grupos, sem hierarquizações e preconceitos. Aprender a conviver, exercitando a tolerância e o respeito intercultural. Aprender a fazer, promovendo aulas, exercícios, projetos, oficinas, seminários que contemplem o conhecimento inter e transdisciplinar alusivo à cultura e história da população negra no Brasil e no mundo. Aprender a ser, reconhecendo em si as posturas preconceituosas em relação aos negros, às mulheres, homossexuais, nordestinos, pobres... E, a partir dessa auto crítica agir, cotidianamente, em prol da superação. O aprender a ser é um exercício pessoal necessário que contagia a coletividade em nosso entorno.

## 6. RESULTADOS

Ao longo dos encontros, as(os) professoras(es) e gestoras(es) foram estimulados(as) a desenvolver análise crítica da mídia, seguida de leituras e propostas criativas para planos de aula. Em roda apresentavam suas “pesquisas semanais”, explicando aspectos positivos e ou negativos observados na internet, na TV, revistas, jornais.

Paralelamente a esta prática, o encontro também propiciou a definição de conceitos<sup>17</sup> chave para o estudo das relações étnico-raciais.

Como produto final da formação de 2011 a 2012, nas diferentes DREs, foram contabilizados planos de aula ilustrados com trabalhos artísticos, como desenhos, apresentações em power point, mini-peças teatrais, vídeos de aulas, enfim, técnicas educacionais direcionadas ao enfrentamento das situações discriminatórias que ocorrem no cotidiano escolar. Todo esse material foi conjuntamente analisado pela equipe de

---

<sup>17</sup> Raça, racismo, preconceito, discriminação, ações afirmativas, gênero, etnia, políticas compensatórias etc.

formadoras(es), que selecionou alguns para postagem no site da SME, link Étnico-racial, em fase de reestruturação.

Os estereótipos, o preconceito e o racismo são personagens reais que podem ser enfrentados pelo conhecimento histórico e adoção do respeito às diferenças culturais. Pesquisa patrocinada pela Fapesp e desenvolvida por Luciana Coutinho Pagliarini de Souza e Maria Ogécia Drigo envolvendo as áreas de Comunicação e Educação demonstrou como as imagens de mulheres afrodescendentes nos livros didáticos indicados pela PNLD-2011 contribuem para a difusão do discurso do “branqueamento” (SOUZA e DRIGO, 2014, p.51). A pesquisa verificou que na representação do homem negro, o cabelo mostrado nas mídias “contribui para prolongar a herança cultural africana”. As autoras evidenciaram a sua preocupação com necessária “construção de ambientes que propiciem a vivência com o outro”, ou seja, o respeito às diferenças. (SOUZA e DRIGO, Idem).

O poder midiático na propagação de mensagens é inegável e a percepção de que somos capazes de mediar com reflexividade as mensagens que nos chegam e reelaborá-las, transculturalmente, a partir de ações comunicativas empodera os indivíduos. Um exemplo real, que pode ser aferido, é a disponibilização de uma câmera digital nas mãos de estudantes conscientes de sua cidadania, encorajados(as) a produzir conhecimento interdisciplinar. Os resultados são criativos e não se limitam à estética visual, podem incorporar a produção poética e musical, como letras de rap anunciadoras de mensagens próprias, híbridas.

Um aspecto positivo deste curso foi a autocrítica das(os) cursistas, agentes escolares que trabalham em creches ou Centros de Educação Infantil. Muitas relataram ter dificuldade em cuidar dos cabelos crespos das crianças negras, leia-se meninas, o que demonstra a atualidade dos argumentos de Souza e Drigo (2014). A fala sobre o cabelo crespo é recorrente e demanda por oficinas de estética capilar afro.

Houve quem afirmasse que, nas paredes e muros da escola, as figuras representadas não expressavam a diversidade brasileira e, também, houve escolas que apresentaram em power point, fotos de seus murais, nos quais a diversidade étnica da comunidade está representada. Esta visibilidade conseguiu aproximar a comunidade do ambiente escolar. “As famílias e as crianças agora se reconhecem na escola” afirmou uma professora da região de Campo Limpo durante a reunião de JEIF.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica das mídias, aliada ao cotidiano da escola, conteúdos curriculares e conhecimento conceitual têm propiciado debates reflexivos ocorridos nos encontros. As/os professoras/es e gestoras/es da educação infantil, ensino fundamental séries iniciais e finais, Educação de Jovens e Adultos avaliam<sup>18</sup> o conteúdo oferecido, com criticidade; constataam que o preconceito, a discriminação e o racismo (inicialmente negados pela grande maioria) estão presentes na escola, como na sociedade. Porém, compreendem que é possível modificar posturas quando se adquire conhecimento.

Este fato, que consideramos relevante, respalda o que a pesquisa SINESP-ISEM apurou, pois, dentre as(os) gestoras(es) entrevistados sobre a Lei 10.639/03; 14,6% afirmaram que “a lei provocou mudanças” destacando como “maiores reflexos observados” o aumento da “reflexão sobre o tema, conhecimento da história e superação do preconceito”. (SINESP-ISEM, 2013, p. 59).

Entretanto, os dados da mesma pesquisa salientam a carência formativa, visto que, para 66,9% da gestão, “a implementação da lei 10.639/03 sobre a questão étnico-racial não trouxe mudança significativa para a vivência dos alunos, em especial, porque falta formação específica para os professores e porque não há divulgação ou discussão a respeito” (SINESP-ISEM, 2013, p. 59).

Estas falas reforçam que as áreas da Educação e da Comunicação precisam caminhar juntas e a perspectiva histórica e social transdisciplinar contribui para a visibilidade das transculturações e resistências manifestadas pelos grupos populacionalmente majoritários e politicamente minorizados.

A concepção/transformação de conteúdos que incorporem temas tão amplos nas disciplinas e áreas do currículo mostra-se, a princípio, como um problema difícil de superar, porém os exercícios de leitura crítica das mídias – e das representações impressas e expressas na UEs, têm demonstrado como muitas(os) educadoras(es), instigadas(os) a refletir e a reagir, elaboram (ou apresentam) práticas eficazes (algumas em andamento), que não seriam, entretanto, consideradas como alusivas à temática étnico-racial antes da formação.

---

<sup>18</sup> Em geral a avaliação final das atividades é ministrada pela instituição, no caso, a DRE sede do curso. Em 2014 foi adotado o formulário google enviado on line para as/os cursistas responderem. Esperamos, dedicar um próximo artigo às centenas de observações feitas pelas/os participantes, assim que os Programas da Educação Infantil e Étnico-racial da SME-DOT finalizarem a coleta avaliativa,, prevista para ocorrer em dezembro de 2014.

A democratização de práticas favorece a crítica e o aprendizado, todavia observamos que a falta de reconhecimento identitário não se dá apenas no plano étnico-racial, mas também na percepção do trabalho educativo como transformador da história. Por isso, ao falarmos das políticas públicas contemporâneas (políticas compensatórias, ações afirmativas, cotas sociais e raciais nas universidades públicas, cotas para mulheres nos partidos políticos; a busca pela igualdade de direitos...) como resultados de anos de luta dos Movimentos Negros e de Mulheres, muitas(os) cursistas se surpreendem e despertam uma consciência (negra?), que passa a incomodar os seus pares. “Por que você quer falar dos negros, se você é uma pessoa branca?” É uma das perguntas que as(os) cursistas narram ouvir com certa frequência após participarem da formação continuada sobre EREER.

Por tudo isso recomendamos a continuidade e a ampliação qualitativa e quantitativa do oferecimento de cursos e encontros formativos, mas, sobretudo, o acompanhamento das UEs, que, após o curso elaboraram PPPs, contemplam a diversidade étnico-racial como conteúdo que perpassa o ano e não apenas as datas comemorativas. Tais escolas precisam propagar suas práticas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, outubro de 2005.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010.  
CASTELLS, Manuel – **O Poder da Identidade. A Era da Informação Sociedade e Cultura** – vol. 2, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2008.

CARDOSO, H. **História recente. Dez anos do movimento negro**. Teoria e Debate no. 2 (março/1988).

CHETTY, R. *Class dismissed? Youth resistance and the politics of race and class* in South African education. *Critical Arts*. 28.1 (Feb. 2014): p88.

COELHO, W. de N. B; COELHO, M. C. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

D'AMBRÓSIO, U. **Transdisciplinaridade** - São Paulo, Palas Athena, 2002.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Trad. José Carlos Eufrázio. Brasília/São Paulo: MEC/UNESCO/Cortez, 4ª ed., 2000.

FANON, F. **Pele negra, máscara branca** - Rio de Janeiro, Fator, 1980.

FERNANDES, F. **Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante**. Estudos Avançados, 8 (22) 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE** – Campus de Foz do Iguaçu, vol. 10, no. 1o. semestre de 2008 - p.41-62.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a Política Educacional e Desafios para a Pesquisa**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GONZALES, L; HASENBALG, C. A. **Lugar de Negro**, Rio de Janeiro, Editora Marco Zero, 1982.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas** – trad. Manuel Cruz; revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo, Martins Fontes, 1978.

HABERMAS, J. **Historia y critica de la opinión pública**, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1981.

IANNI, O; **Língua e sociedade**. In: Aulas de Português. Perspectivas inovadoras. – André Valente (Org.), Petrópolis, Ed. Vozes, 1999, p.11-47.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MALACHIAS, R. *Communicative Actions. Brazilian Women in Educational Leadership. In: Women Leading Education Across the Continents – Sharing the Spirit, Fanning the Flame*. Edited by Helen C. Sobehart foreword by Charles Dougherty. Lanham, New York, Toronto, Plymouth, UK, American Association of School Administrators, 2009, 230pp.

\_\_\_\_\_. **Cabelo Bom, Cabelo Ruim** – In: Coleção Percepções da Diferença – vol. 4 – Gislene A Santos (Org.) - MEC/UNIAFRO/NEINB-USP. Editora Terceira Margem, 2009.

\_\_\_\_\_. **Considerações metodo-ideológicas. Teoria, prática e o ativismo Negro, Feminista e Juvenil**. In: Direitos Humanos, Segurança Pública & Comunicação. Rosana Martins, Maria Goretti Pedroso, Tabajara Novazzi Pinto. São Paulo, Editora AcadePol, (ISBN. 978-85-61034-00-9), 2008.

\_\_\_\_\_. **A experiência do Programa RDDDS, Raça, Desenvolvimento e Desigualdade Social, Brasil – Estados Unidos (RDDDS), patrocinado pela CAPES"**. Livro "Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior", 2008. MEC/SECAD/UNESCO.

\_\_\_\_\_. **Mídia Educação e Movimentos Negros - REVSTA MÍDIA ETNIA – A IMAGEM DOS NEGROS NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO – ISSN 1808-7353.** Prefeitura da Cidade de São Paulo. Setembro de 2006.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos Meios às Mediações. Comunicação, Cultura e Hegemonia.** Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2001.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** Maria da Conceição de Almeida e Edgard Assis Carvalho (Orgs.) – Tradução: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo, Cortez, 2002.

**ORIENTAÇÃO NORMATIVA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – 2013 – SME-DOT, 2** de Dezembro – 2013.

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES: EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICORACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO /** Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2008. 240p.

ORTIZ, F. **Por la integración cubana de blancos y negros,** In Orbita de Fernando Ortiz, La Habana, Col. Órbita, Ediciones Uneac, 1973 p.181-191.

PEREIRA, A. L. **Para além do pensamento social hegemônico: Abdias do Nascimento e a condição afro-brasileira -** Revista Thema Volume 8 - Número Especial – 2011.

PINTO, R. P. **Diferenças Étnico-Raciais e Formação do Professor -** Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas - Cadernos de Pesquisa, nº 108, p. 199-231, novembro/1999.

\_\_\_\_\_. **Movimento Negro e Educação do Negro: a ênfase na Identidade.** Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas - Cadernos de Pesquisa, nº 86, p. 25-38, agosto/1993.

RATTZ, A. **Eu sou atlântica. sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento,** São Paulo, Instituto Kuanza, Imprensa Oficial, 2006.

**RETRATO DA REDE 2013.** Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo – Índice SINESP da Educação Municipal – SINESP-ISEM.

RONSINI, V. V. M. **A perspectiva das mediações de Jesús Martín-Barbero (ou como sujar as mãos na cozinha da pesquisa empírica de recepção).** COMPÓS - Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação – 2010 – [www.compos.org.br](http://www.compos.org.br) [acesso em 17 de junho de 2014 às 14h19].

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. da. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

SANTOS, A. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para**

**resgatar o elo perdido.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

SILVA, P. B. G. **Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras.** In: Superando o Racismo na Escola – Kabengele Munanga (org.), Brasília, MEC-SECAD, 2005.

SEBASTIÃO, A. A. **Feminismo negro e suas práticas no campo da cultura.** V. 1 - N. 1, mar-jun. 2010.

SOARES, I. de O. **Educomunicação: um campo de mediações.** In: Comunicação e Educação – 19 - ano VII – set./dez, 2000, p.12-24.

SODRÉ, M. **O Globalismo como neobarbárie.** In: Por uma outra Comunicação. Rio de Janeiro, Record, 2005. p.21-40.

SOUZA, L. C. P. DE ; DRIGO, M. O. Representações visuais da mulher afrodescendente em livros didáticos. Comunicação & Educação • Ano XIX • número 1 • jan/jun 2014.

SOUZA, R. S. **Racismo Institucional: para compreender o conceito.** REVISTA DA ABPN V.1 – N. 3 – JANEIRO DE 2011 – P. 77-87.