

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP

Sheila Ferreira Costa Coelho

As leis 10.639/03 e 11.645/08 na prática do Professor Orientador de Sala de  
Leitura (POSL)

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2017

Sheila Ferreira Costa Coelho

As leis 10.639/03 e 11.645/08 na prática do Professor Orientador de Sala de Leitura - POSL

Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup>. Helenice Ciampi.

São Paulo

2017

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

*Dedico este trabalho  
Aos meus filhos Pedro e Thiago  
e ao meu companheiro de vida, Sandro Luiz Coelho.*

**Agradecimento**

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pela bolsa de estudo concedida.

### *Agradecimentos*

A tempo de finalizar a pesquisa, pois, como me disse a orientadora Helenice Ciampi: *o ponto final da pesquisa será dado e colocado pelo tempo*, resta agora o último exercício de escrita, na tentativa de expressar a gratidão por todos aqueles que tornaram possível a realização desse sonho.

O tempo chegou e em todo percurso foi implacável, se impondo com os imponderáveis da vida, como se me quisesse dizer que ele e a vida, com todas suas belezas e agruras, não parariam para respeitar o cronograma da realização da pesquisa.

Foi um tempo de muito aprendizado, num cenário de muitas dificuldades.

No campo pessoal entre tantas dificuldades o maior desafio foi conciliar a rotina familiar, de estudo e de trabalho com o período de doença e tratamento do meu companheiro.

No campo profissional, período de possibilidades nos convites aceitos para cargos políticos-pedagógicos que foram da formação de professores a implementação de políticas de leitura na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP). Nesse sentido, quero aqui registrar a gratidão a minha tia e também professora, Aparecida Costa dos Santos, que me incentivou, primeiro na escolha da minha profissão e, depois, na decisão de assumir o desafio de compor a equipe pedagógica da DRE-PJ, convite realizado pelo supervisor de ensino Luiz Fernando Franco, outra pessoa a quem sou grata pela oportunidade e confiança.

A riqueza das possibilidades do período profissional vivenciado infelizmente se contrastaram, logo na sequência, com um período de retrocesso no cenário político nacional em relação às conquistas, fruto de lutas históricas dos brasileiros, que chegou na forma de um governo golpista, cujo projeto havia sido rejeitado nas urnas.

Sendo assim a pesquisa se tornou para mim um abrigo, uma espécie de refúgio temporário, intencionando que a pesquisadora fortalecesse a militante.

Ousar ser pesquisadora e realizar um mestrado sendo mulher, da classe trabalhadora, casada e mãe de dois filhos, só se tornou possível por ter se constituído toda uma rede de sustentação. Meu desafio nesses agradecimentos é tornar visível os fios da trama que me

sustentaram até aqui, nomeando algumas dessas pessoas, de modo a agradecer a todas que, mesmo não mencionadas, dela fizeram ou fazem parte.

Há tempo também para os agradecimentos, e é por isso opto por fazê-lo em ordem cronológica, agradecendo em primeiro lugar os meus pais José de Britto Costa Netto e Maria do Carmo Ferreira Costa que cursaram somente até a antiga quarta série primária, o que não lhes impediu de despertar nas duas filhas o interesse e o gosto pelos estudos. Agradeço minha irmã Cássia Ferreira Costa, formada em biblioteconomia e segunda revisora dessa dissertação.

À minha família que foi se constituindo ao longo de todo o meu percurso profissional de magistério, meus companheiros de vida a quem dediquei esse trabalho no sentido de retribuir toda a compreensão das tantas horas de ausência: Sandro Luiz Coelho, marido, companheiro de sonhos e lutas, de profissão bibliotecário e primeiro revisor da pesquisa.

Os filhos amados que nasceram dessa parceria, os que em todo processo de pesquisa foram os mais onerados em relação às ausências e, ao mesmo tempo, os mais compreensivos:

Pedro Luiz Costa Coelho, quinze anos da companhia de um garoto carinhoso e tímido que sempre se aventurou pelo mundo das artes, tocando flauta e fazendo aulas de teatro com o professor de História, no contra turno do colégio. Atualmente, se dedica aos jogos eletrônicos e as aulas de violão, em busca de sua primeira guitarra. Cursando o primeiro ano do ensino médio profissionalizante, vive um período de indecisão em relação aos rumos da vida profissional, que passa pela dúvida entre estudar História ou Música, entre outros seus questionamentos ao mundo do trabalho e a escolha da profissão, que só se acentuaram após a leitura do “Manifesto Comunista” de Karl Marx e Friedrich Engels.

Thiago Luiz Costa Coelho, doze anos de uma companhia alegre, impositiva, cheia de teimosia, com aversão à injustiça, já quis ser “plantista” (leia-se “biólogo”) e artista. Atualmente cursando o sétimo ano do ensino fundamental, afirma querer ser arquiteto ou, talvez, historiador. Para além dos jogos eletrônicos que tomam parte considerável de seu tempo, cursa aulas de teatro, aprecia cinema e artes marciais.

À todos os estudantes, professores e funcionários da EMEF Fontenelle, na pessoa da diretora Maria Marta Vilela, que por meio da arte incentivou ao grupo de professores a ousar e sonhar no sentido freiriano “*Aí de nós educadores se deixarmos de sonhar sonhos possíveis*”.

Às amigadas forjadas na convivência diária dos treze anos de magistério entre as quais carinhosamente cabem nomear: Ana Lucia Adornato, Andreia Lima, Sandra Castro, Fabiana Cola, Soraia Magri, Olivia Spínola e Alvaci Amorim.

Ao meu querido amigo e mestre, prof. Dr. Claudemiro Esperança Claudio, coordenador pedagógico da Escola Fontenelle, por ter me incentivado a buscar o conhecimento como fonte de respostas para tantas angústias profissionais do exercício do magistério, o primeiro responsável por despertar e cultivar em mim o desejo de trilhar o caminho acadêmico da pesquisa.

Às amigas mestras, com as quais conheci e trabalhei na equipe pedagógica da DRE-PJ Ana Maria Cesar Guabiraba e Franciele Busico Lima, mulheres de luta com as quais pude e posso dialogar sobre o cotidiano escolar, na perspectiva de encontrar as brechas e as frinchas, nas astúcias que só a classe popular consegue fazer, segundo Michel de Certeau, para realizar uma educação emancipatória, tão necessária à nossa classe trabalhadora. Amigas a quem tenho um imenso carinho, respeito e um profundo sentimento de gratidão por me possibilitarem me tornar um ser humano melhor. Ambas leitoras e revisoras dessa dissertação.

A cada um dos noventa e seis POSL da DRE-PJ, pelos momentos formativos que se constituíram como matéria prima da pesquisa. Em especial, a Sylvania Maria de Jesus que assumiu os encontros formativos no ano de 2015 dando continuidade a eles até dezembro de 2016, contribuindo com os fundamentos e conceitos da pedagogia Griô.

Aos amigos e parceiros do período de trabalho em SME-SP: Diogo Marciano, Tiago Tiago Souza da Cruz, Rafael Ferreira, Cristiane Santana, Marcia Cordeiro, Fatima Antônio, Livia Maria Antongiovani.

Ao programa EHPS, por ter acolhido e qualificado meu tema de pesquisa no decorrer das disciplinas cursadas com os professores: Odair Sass, Alda Junqueira, Circe Bittencourt,

Antonio Giovinazzo Junior, Kazumi Munakata e Mauro Castilho. A querida e indispensável Betinha, secretária do programa.

À CAPES agradeço a bolsa de estudos concedida no segundo semestre, sem a qual não seria possível concluir a realização da pesquisa.

À turma ingressante de 2016, pelos momentos de troca e reflexões, nas aulas, no café, nos corredores e bares, por todo o apoio que nos ajudou e muito a superar os momentos mais difíceis. Em especial, aos colegas que se tornaram amigos para a vida, Pamela Matos e Eduardo Navarro.

À banca de qualificação composta pelas professoras Dra. Patrícia Teixeira Santos (UNIFESP) e a Dra. Monica Fátima Valenzi Mendes (PUC) que muito contribuíram para qualificar o trabalho, apontando possibilidades e sugestões que foram incorporadas, tanto em relação às agendas de combate ao racismo, quanto da perspectiva do processo histórico das Salas de Leitura na RMESP.

Aos parceiros do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA Perus 1, no qual tenho a grata oportunidade de compor a equipe desde janeiro de 2017, por todo companheirismo e compreensão que tanto me auxiliaram na fase de conclusão da pesquisa.

Por fim, para além de um agradecimento, gostaria de registrar todo o carinho, afeto, respeito e admiração pela minha queridíssima orientadora: Helenice Ciampi, por toda convivência, aprendizado e respeito que foi constituído durante um ano e meio de convivência nas aulas semanais, nas disciplinas cursadas, e nos momentos de orientação. Dentre as várias qualidades demonstradas como conhecimento, rigor, profissionalismo e amorosidade, destaco a prontidão e a agilidade nos retornos das orientações solicitadas como o diferencial que estabeleceu um relacionamento afetuoso de confiança entre orientadora e orientanda, o que possibilitou a realização da pesquisa no tempo planejado, mesmo frente às muitas dificuldades enfrentadas.

*A obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a História e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da História e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra ao contrário, diz respeito a todos brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.*

*Kabengele Munanga*

COELHO, Sheila Ferreira Costa. *As leis 10.639/03 e 11.645/08 na prática do professor orientador de sala de leitura (POSL)*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo (Cidade), 2017.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo investigar as apropriações que os Professores Orientadores de Sala de Leitura da Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, realizaram da formação continuada, pautada na educação para as relações étnico-raciais, realizadas no período de 2013 a 2016, com objetivo de subsidiar a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, e como essas apropriações estão presentes nas suas práticas cotidianas de Sala de Leitura. Para inferir a efetivação das ações da política de formação afirmativa, foram desenvolvidas duas etapas complementares: levantamento e análise bibliográfica, e, realização de entrevistas considerando a História Oral Temática como metodologia apropriada para responder a seguinte questão: Quais relações podem ser estabelecidas entre os fundamentos da ação educativa das relações étnico-raciais trabalhados na formação de professores orientadores de Sala de Leitura e as memórias dos docentes entrevistados? Os critérios da seleção dos quatro docentes entrevistados foram: serem Professores Orientadores de Sala de Leitura da Diretoria de Educação Pirituba/Jaraguá e atuarem nessa função desde antes de 2013, tendo participado dos encontros de formação continuada nos anos de 2013 a 2016. Os autores que subsidiam a pesquisa são: Ivor F. Goodson sobre currículo; Kabengele Munanga e Nilma Lino sobre educação para as relações étnico-raciais; Dominique Juliá sobre cultura escolar; Verena Alberti sobre história oral; Le Goff sobre memória e Mauricio Tardif sobre os saberes docentes.

**Palavras-chave:** professores orientadores de sala de leitura; relações étnico-raciais; formação de professores; leis 10.639/03 e 11.645/08; história oral temática.

## ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the appropriations that the Reading Room Advisors of the Regional Directory of Education - Pirituba / Jaraguá of the Municipal Education Network of the city of São Paulo carried out in-service teacher education, based on education for ethnic-racial relations, between 2013 and 2016, in order to subsidize the implementation of Laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08, and how these appropriations are present in their daily practice of the Reading Room. To infer the effectiveness of affirmative policies actions, two complementary stages were developed: survey and bibliographic analysis, and interviews, considering Oral Thematic History as an appropriate methodology to answer the following question: Which relations can be established between the fundamentals of the ethnic-racial relations educational action developed during the education of Reading Room guidance teachers and the memories of the interviewed teachers? The selection criteria of the four teachers interviewed were: to be teachers of the reading room of the Directory of Education - Pirituba / Jaraguá and to work in this position prior to 2013, and to have participated in in-service teacher education meetings between 2013 and 2016. The authors who supported the research are: Ivor F. Goodson on curriculum; Kabengele Munanga and Nilma Lino on education for ethnic-racial relations; Dominique Juliá on school culture; Verena Alberti on oral history; Le Goff on memory and Mauricio Tardif on teaching knowledge.

**Keywords:** reading room teachers; ethnic-racial relations; teacher upbringing; Laws 10,639 / 03 and 11,645 / 08; oral history.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	20
CAPÍTULO 1 – AS SALAS DE LEITURA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO .....	33
1.1 Perspectiva histórica do Projeto de Sala de Leitura .....	34
1.2 As políticas de Leituras implementadas pela Secretaria Municipal de Educação - São Paulo por meio do núcleo Sala e Espaço de Leitura no período de 2013-2016. ....	53
CAPÍTULO 2 - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL .....	78
2.1 Origem e trajetória do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais – NEER ....	78
2.2 O trabalho do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais no período de 2013-2016 .....	82
2.3 Leituraço .....	96
CAPÍTULO 3 – ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NA PRÁTICA DOS PROFESSORES ORIENTADORES DE SALA DE LEITURA .....	106
3.1 Identificação dos sujeitos da pesquisa .....	107
3.2 Processo de Construção dos saberes provenientes da formação familiar e escolar .....	110
3.3 Saberes provenientes da formação profissional para o magistério relacionados à Educação para as relações étnico-raciais .....	117
3.4 Saberes provenientes da formação continuada do Professor Orientador de Sala de Leitura na Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá, no período de 2013-2016, em relação à implantação e implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 .....	121
3.5 Saberes provenientes da formação continuada na Unidade Escolar relacionados à Educação para as relações étnico-raciais .....	137

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	153
ANEXO I – Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.....	157
ANEXO II – Lei 11.645, de 10 de março de 2008. ....	158
ANEXO III – Portaria nº 7.655 , de 17 de dezembro de 2015 .....	159
ANEXO IV – Descrição em ordem cronológica do trabalho do NEER disponível no site de SME-SP .....	167
ANEXO V – Critérios de seleção para aquisição de livros do Projeto Leituraço.....	170
ANEXO VI – Livreto Leituraço 2014 .....	176
ANEXO VII – Livreto Leituraço 2015.....	186
ANEXO VIII – Livreto Leituraço 2016 .....	201
ANEXO IX - Roteiro das entrevistas.....	214
ANEXO X - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCL .....	215
ANEXO XI - Autorização para realização da pesquisa na unidade escolar .....	216

## LISTA DE SIGLAS

**ANL** - Associação Nacional de Livrarias

**APL** – Academia Paulista de Letras

**APM** – Associação de Pais e Mestres

**BPC** – Benefício da Prestação Continuada

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CBL** – Câmara Brasileira Livro

**CECI** – Centro de Educação e Cultura Indígena

**CEERT** – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

**CEFAI** – Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão

**CEI** – Centro de Educação Infantil

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CEMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil

**CEU** – Centro Educacional Unificado

**CIEJA** – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

**COCEU** – Coordenadoria dos Centros Unificados e da Educação Integral

**CONSED** - Conselho Nacional de Secretários de Educação

**CRECE** – Conselho Regional dos Conselhos de Escolas

**DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**DIPED** – Diretoria Pedagógica

**DOC** – Diário Oficial da Cidade de São Paulo

**DOT-P** – Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica

**DRE** – Diretoria Regional de Educação

**DREM** – Diretoria Regional de Ensino Municipal

**DRE-PJ** – Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá

**DRU** – Desvinculação de Receita da União

**EHPS** – Educação: História, Política e Sociedade

**EMEBS** – Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos

**EMEDA** – Escola Municipal de Educação para Deficientes Auditivos

**EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental

**EMEFM** – Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio

**EMEI** – Escola Municipal de Educação Infantil

**EMIL** – Encontro Mundial da Invenção Literária

**ENEM** – Exame Nacional de Ensino Médio

**ERER** – Educação para as Relações Étnico-Raciais

**ESL** – Encarregado da Sala de Leitura

**EUA** – Estados Unidos da América

**FIES** – Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

**FLIMPI** – Feira Literária Marginal Periférica e Independente

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

**FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Magistério

**GAAE** – Grupo de Acompanhamento de Ação Educativa

**GTP** – Grupo de Trabalho Permanente

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano

**IFSP** – Instituto Federal de São Paulo

**IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

**JEIF** – Jornada Especial Integral de Formação

**MEC** – Ministério da Educação

**MEC-SEB** – Secretaria de Educação Básica

**MERCOSUL** – Mercado Comum do Sul

**NEER** – Núcleo de Educação Étnico-Racial

**OMC** – Organização Mundial do Comércio

**ONG** – Organização Não-Governamental

**PC do B** – Partido Comunista do Brasil

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PDE** – Plano de Desenvolvimento de Educação

**PEB** – Programa Escola-Biblioteca

**PESL** – Professor Encarregado de Sala de Leitura

**PIB** – Produto Interno Bruto

**PMDB** – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

**PMLLB** – Plano Municipal do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca

**PNBE** – Programa Nacional Biblioteca da Escola

**PNPIR** – Política Nacional de Promoção de Igualdade Racial

**POIE** – Professor Orientador Informática Educativa

**POSL** – Professor Orientador de Sala de Leitura

**PQLSP** – Programa Quem lê sabe por que

**ProUni** – Programa Universidade para Todos

**PSB** – Partido Socialista Brasileiro

**PSDB** – Partido da Social Democracia Brasileira

**PT** – Partido dos Trabalhadores

**PTRF** – Programa de Transferência de Recursos Financeiros

**PUC-SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**RMESP** – Rede Municipal de Educação de São Paulo

**SAEL** – Sala e Espaço de Leitura

**SGP** – Sistema de Gestão Pedagógica

**SMC-SP** – Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo

**SME-SP** – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

**SMEC** – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

**SME/COPED/NTC/SAEL** – Secretaria Municipal de Educação/ Coordenadoria Pedagógica  
/Núcleo Técnico de Currículo/ Sala e Espaço de Leitura

**SMPIR** – Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial

**SPCine** – Empresa de Cinema e Audiovisual de São Paulo

**TCL** – Termo de Consentimento de Livre Esclarecido

**UAB** – Universidade Aberta do Brasil

**UBE** - União Brasileira de Escritores

**UE** – Unidade Escolar

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

**UNAR** – Universidade de Araras

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNESP** – Universidade Estadual Paulista

**UNICAMP** – Universidade de Campinas

**UNIFESP** – Universidade Federal de São Paulo

**UNINOVE** – Universidade Nove de Julho

**USP** – Universidade de São Paulo

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1.1 – Quantidade de POSLs por classes em cada U.E. ....	50
Tabela 1.2 – Plano de Metas - Prefeitura do Município de São Paulo (2013 – 2016) .....	56

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 – Sala de Leitura da EMF Brigadeiro Henrique Raymundo Dyott Fontenelle .....	70
Figura 1.2 – Oswaldo Faustino na abertura da 1ª feira em 2015 na Galeria Olido com uma contação de história para os professores e bibliotecários .....	74
Figura 1.3 – Público da FLIMPi! Na feira de livros nos corredores da Galeria Olido em dezembro de 2015 .....	75
Figura 2.1 – Contação de histórias na abertura do 2º Seminário Leituração com Kiusan de Oliveira .....	100
Figura 2.2 – Mesa de abertura do 2º seminário Leituração em 2015 .....	100

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema as relações étnico-raciais na prática dos Professores Orientadores de Sala de Leitura (POSLS<sup>1</sup>), que participaram de formações nos anos 2013-2016 da Diretoria Regional de Educação - Pirituba/Jaraguá (DRE-PJ), que objetivava subsidiar a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

A Lei nº 10.639/2003 altera os artigos 26-A, 79-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 de dezembro de 1996. A Lei Federal nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008 altera a Lei nº 9.394/96 modificada pela Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; temáticas essas que deveriam ser abordadas especialmente nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História. A Lei 11.645/08 complementa a Lei 10.639/03 e não a substitui.

O interesse sobre as práticas pedagógicas realizadas nas Salas de Leitura decorre do percurso profissional da pesquisadora com formação inicial, no Magistério (1997), Graduação em Pedagogia (2000) desde então, atuando como professora de Educação Infantil e Ensino fundamental da Rede Municipal Ensino da Cidade de São Paulo (RMESP), dos quais trabalhou por seis anos como professora alfabetizadora, sete como POSL na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Brigadeiro Henrique Raymundo Dyott Fontenelle. No período de 2013-2015, atuou como coordenadora e formadora dos encontros da Sala de Leitura<sup>2</sup> da DRE-PJ e em (2015-2016), como Coordenadora do Núcleo Sala e Espaço de Leitura (SAEL) da Secretaria Municipal Educação da Cidade de São Paulo (SME-SP).

A experiência nos diversos espaços de atuação profissional de docência, de formação e de gestão de políticas de projetos de leitura, permitiu o olhar sob diferentes perspectivas a respeito das práticas pedagógicas das Salas de Leitura, com interesse específico para as questões da educação para as relações étnico-raciais, na perspectiva que nos apresenta Goodson:

A experiência das pessoas deve ser encarada como ponto de partida da inquirição científica, mas deve ir para além daquilo que é microscópio e

---

<sup>1</sup> Nas siglas que constam nesta pesquisa, como POSL, DRE e outras, será acrescentado o “s” para indicar plural, tais como constam em documentos oficiais e documentos analisados.

<sup>2</sup> Optou-se por redigir Sala de Leitura com letra maiúscula para enfatizar a importância do programa na Rede Municipal de Educação de São Paulo.

anedótico. Efetivamente, precisamos perceber que as experiências vividas pelas pessoas estão ligadas de forma dialética às relações sociais da sociedade em que elas estão inseridas e que ninguém- nem mesmo os investigadores- está alguma vez totalmente fora dessas relações. (2008, p. 25).

Neste percurso de POSL/formadora/gestora, foi possível constatar o quanto a literatura pode contribuir para a construção de um imaginário sobre as populações negras e indígenas e ser um espaço privilegiado para abordagem de aspectos importantes que trate de cultura, história e relações sociais. No sentido de desvelar o que alerta Munanga:

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado pelos livros didáticos. Não nos esqueçamos, ainda, do racismo institucional, refletido nas políticas educacionais que afetam negativamente o negro. (2005, p. 50).

Sendo assim, a presente pesquisa visa aferir como o trabalho desenvolvido com a literatura de autores preocupados em desconstruir os estereótipos historicamente reproduzidos, trazendo uma nova forma de construção do texto e, conseqüentemente das imagens sobre negros e indígenas, numa ótica que aonde existe uma preocupação que não se configura como um discurso *sobre* o negro ou *sobre* o indígena, mas um discurso *do* negro e *do* indígena, pode colaborar na importante tarefa de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

O espaço de prática escolar analisado por motivos já apresentados será a Sala de Leitura, que no decorrer de quatro décadas em meio a transformações, segundo Mendes (2006) se mostrou uma experiência pioneira e bem-sucedida em termos de permanência e ampliação do programa. Originou-se por um programa de leitura criado em 1972 por meio de uma experiência piloto de ação complementar, envolvendo escolas de 1º Grau e a Biblioteca Infantojuvenil Anne Frank. Objetivando um melhor desempenho dos alunos em comunicação e expressão, a ação pedagógica do programa foi centrada nas chamadas técnicas de leitura, que eram constituídas de uma leitura conduzida por fichas plastificadas com perguntas aos leitores, que se dirigia a leitura de obras literárias em sessões semanais. Essa experiência foi considerada positiva resultando em um programa de leitura denominado “Programa Escola-Biblioteca” (PEB). À medida que as escolas e as bibliotecas desenvolviam suas programações, crescia o interesse pela leitura por parte dos alunos e se fez necessário criar uma “biblioteca” em cada escola para

facilitar essa atividade. Foi criado então, um espaço específico para a leitura na escola: a Sala de Leitura.

Atualmente se pode constatar que as Salas de Leitura estão presentes nas 570 (quinhentos e setenta) Escolas de Ensino Fundamental e Médio, da SME-SP, passando da leitura dirigida por fichas para atividades diversificadas, com um ou mais POSLs por unidade escolar.

Para atuar como POSL de acordo com a portaria<sup>3</sup> em vigor, os professores precisam ser concursados e eleitos pelo conselho de escola, mediante apresentação de proposta de trabalho. Após a eleição são designados pelo Secretário de Educação para exercer o cargo e iniciam um processo de formação em serviço basicamente por meio de três ações: formação inicial, realizada na SME-SP; formação continuada em horário de serviço com periodicidade mensal realizada pelas Diretorias Regionais de Educação – DREs; e convocações para participação de eventos como palestras, cursos, seminário, feira de livros e oficinas.

Tal como informa Polido (2012), nas diversas gestões municipais os professores designados como POSLs, realizam formação continuada em horário de serviço.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa foi inferir como a formação continuada dos POSLs em serviço subsidiaram (ou não) a implantação e implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

E os objetivos específicos foram historicizar e relatar o trabalho desenvolvido pelos núcleos SAEL e Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER), com ênfase no período de 2013-2016. Para atingir os objetivos propostos foram considerados os documentos de formação de SME-SP e as portarias para analisar as relações e as tensões entre o currículo em nível de prescrição e o que foi relatado pelos POSLs entrevistados, o currículo em nível de interação.

O trabalho de parceria realizado entre os núcleos SAEL e NEER no período 2013-2016, pautou-se na preocupação de promover dentro da RMESP, um espaço para a leitura e a difusão

---

<sup>3</sup> PORTARIA Nº 7.655, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2015. Dispõe sobre a organização das salas de leitura, espaços de leitura e núcleos de leitura na rede municipal de ensino e dá outras providências. DOC, 18 dez. 2015, p. 14.

de produções literárias de países africanos, bem como, a produção literária de escritores afro-brasileiros e indígenas.

No levantamento inicial para elaboração deste projeto, utilizando a palavra-chave *sala de leitura* nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), localizei quatro pesquisas que versam sobre as Salas e Espaço de Leitura da cidade de São Paulo, sendo elas:

- A tese de doutorado de Mônica Fátima Valenzi Mendes, defendida em 2006, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Política, Sociedade – EHPS, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) intitulada: Salas de Leitura nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às discontinuidades políticas. Apresenta um estudo panorâmico sobre as Salas de Leitura desde sua criação em 1972, até o ano 2000, buscando apreender as transformações e a permanência do projeto Salas de Leitura na Rede Municipal de São Paulo a partir do exame da legislação que o normatizou, com o objetivo de contribuir para compreensão da escola identificando razões, circunstâncias e fatores internos e externos de seu desenvolvimento.
- A dissertação de mestrado de Ana Carolina dos Santos Martins Leite, defendida em 2009, no Programa de estudos Pós-Graduados em Educação, Política, Sociedade – EHPS, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) intitulada: O lugar da sala de leitura na rede municipal de ensino de São Paulo. Apresenta a Sala de Leitura na dimensão espacial, ampliando a compreensão sobre seus diversos aspectos, partiu-se da hipótese de que a Sala de Leitura é um espaço culturalmente proposto a partir do projeto, mas, é lugar a partir do uso que se faz dela e é território pela subjetividade que marca.
- A tese de doutorado “Salas de Leitura na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento” de Nágila Euclides da Silva Polido defendida em 2012, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Apresenta um estudo focado na organização e funcionamento desses espaços regidos por legislação específica, que desde sua implantação e implementação vem adequando-se a diferentes concepções de leitura decorrentes de diferentes propostas

educacionais das gestões que assumem a administração municipal. No entanto, o projeto tem resistido a essas discontinuidades, constituindo-se como um programa de longa duração entre aqueles que têm a leitura como centralidade.

- A dissertação de mestrado intitulada “Sala de Leitura na Rede Municipal de São Paulo: Reflexões sobre eventos e práticas de letramento com uma turma de 4º ano” de Estevão Marcos Armada Firmino apresentada em 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Faz um diálogo instrumental com as pesquisas de MENDES (2006) e POLIDO (2012) e contextualiza os aspectos históricos e sociais que aconteciam em torno da política e sociedade, desde o início do projeto até a atualidade, enfatizando com maior centralidade eventos e práticas de letramento ocorridas em uma Sala de Leitura no ano de 2015. Nessa pesquisa há a descrição e o desenvolvimento da Sala de Leitura num período recente, que vai dos anos 2000 até 2014, no qual apresentando as atribuições da função do POSL.

Passada a fase da elaboração do pré-projeto e sob orientação da Professora Helenice Ciampi, foram localizadas as seguintes pesquisas que versam sobre a educação das relações étnico-raciais que passaram a compor com o aporte teórico da presente pesquisa:

- A dissertação de mestrado de Andréia Vitória Silva Mazzone, defendida em 2014, no Programa de estudos Pós-Graduados em Educação, Política, Sociedade (EHPS), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) intitulada “Entre a lei, o saber e a cultura: dificuldades, avanços e perspectivas sobre a implementação da Lei 10.639/03 a partir das práticas e saberes docentes”. Investiga de que maneira os saberes docentes, em sua relação direta com o currículo e a cultura escolar operam como elementos decisivos no processo de implantação da Lei 10.639/03.
- A dissertação de mestrado de Rosana Maria de Camargo, defendida em 2015, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Política, Sociedade (EHPS), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada “Diversidade étnico-cultural no currículo: Ações para formação de professores realizadas por dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros paulistas (2003-2013)”. Investiga as ações e elaboração de materiais didáticos para a formação de professores de dois núcleos de estudos Afro-Brasileiro paulista no período de 2003 a 2013, em articulação com a Lei 10.639/03.

- E a dissertação de mestrado de Rafael Ferreira Silva, defendida em 2010, no Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-USP, intitulada “Educando pela diferença para igualdade: professores, identidade profissional e formação contínua”. Pesquisa a formação continuada de professores da rede estadual de ensino de São Paulo, realizada entre 2004 e 2006, para a implementação e aplicação da Lei Federal nº 10.639/03.

As referências supracitadas foram fundamentais para alicerçar o início do desenvolvimento dessa pesquisa, por abordarem as políticas e concepções do projeto de Sala de Leitura, a implementação da Lei 10.639/03 e a elaboração de materiais para formação de professores voltados para a educação das relações étnico-raciais.

Entretanto, como nenhuma das dissertações ou das teses estudadas, abordaram especificamente a formação continuada em serviço dos POSLs, pautadas na implantação e implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, viu-se a possibilidade e a relevância do desenvolvimento da presente pesquisa.

A hipótese investigada foi que a implementação das referidas leis dependeria dos sujeitos envolvidos no processo, inferindo que, mesmo tendo formação em serviço, há dificuldades para realizar a mediação didática do que é vivenciado nos processos formativos de POSL para as práticas pedagógicas nas unidades escolares. Sendo assim, a pesquisa procurou identificar essas possíveis dificuldades com o objetivo de entender os limites e potencialidades dos processos formativos nos quais os POSLs da DRE-PJ foram submetidos.

Pelo fato da pesquisadora ter participado e atuado em diferentes perspectivas por aproximadamente oito anos no grupo de POSLs da DRE-PJ e, por se tratar do segundo maior grupo de POSLs (composto por 96 professores) da cidade de São Paulo, optou-se por realizar a pesquisa entrevistando quatro professores do grupo de formação continuada da DRE-PJ, partindo da hipótese que a implementação das referidas leis depende dos sujeitos envolvidos no processo, ou seja, do seu saber docente: experiências de vida, valores e formação.

A metodologia de História Oral Temática foi utilizada nesta pesquisa, pois a utilização da mesma favorece o resgate do universo subjetivo das dificuldades enfrentadas para uma educação voltada para as relações étnico-raciais.

É necessário apontar a diferença entre o uso da metodologia de *história oral* de vida, e a metodologia de *história oral temática*. Os trabalhos que se apoiam em histórias de vida privilegiam o fluxo narrativo do colaborador e a utilização de estímulos. Já em história oral temática utiliza-se o recurso de roteiros e questionários que delimitam os temas a serem abordados durante a entrevista, o que possibilita maior interferência do entrevistador, que direciona os temas de interesse. Tais diferenças não significam que há interrupções bruscas na fala do entrevistado, nem tampouco falta de respeito por sua subjetividade.

Segundo Alberti (2013b, p. 9), “(...) a História oral tem o grande mérito de permitir que os fenômenos subjetivos se tornem inteligíveis, isto é, que se reconheça neles, um estatuto tão concreto e capaz de incidir sobre a realidade quanto qualquer outro fato”.

Para inferir as ações da política de formação dos POSLs, no que tange as relações étnico-raciais, esta pesquisa foi desenvolvida em duas etapas complementares: levantamento e análise bibliográfica, e entrevista com quatro POSLs da DRE-PJ.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica consiste em uma seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa, ou seja, a pesquisa é desenvolvida e elaborada a partir de um material já existente, como por exemplo, livros, teses, dissertações, artigos de revistas científicas ou, até mesmo, trabalhos apresentados em congressos. A partir do levantamento e seleção de materiais deve ser realizado o fichamento das referências e posteriores análises textuais, discussão e diálogo com o material com vistas a possibilitar um aprofundamento conceitual das temáticas relacionadas.

A pesquisa bibliográfica deste trabalho envolveu uma revisão de literatura para abordagem de conceitos-chave, como “educação para as relações étnico-raciais”, “mito da democracia racial”, “ações afirmativas”, “formação de professores”, “cultura escolar” e “saberes docente”.

A pesquisa documental consiste no levantamento, seleção, organização, descrição e análise dos documentos relacionados ao objeto de estudo, no caso, os documentos oficiais relacionados à formação dos POSLs.

A análise dos dados coletados considerou que se deve entender, que apesar das conquistas das leis 10.639/03 e 11.645/08, a imposição de mecanismos normativos legais não são suficientes para romper com culturas escolares, currículos e práticas docentes marcadas pelo racismo existente na sociedade brasileira. Nesse sentido, o levantamento bibliográfico realizado mostrou que o tema e os conceitos de cultura escolar, mito da democracia racial, currículo, saberes docentes e memória serviriam de lentes mais apropriadas para se observar o objeto de estudo.

A pesquisa buscou aferir o quanto os espaços de formação para as relações étnico-raciais conseguiram, ou não, “arranhar” essa cultura escolar sacralizada nos conhecimentos eurocêntricos, em detrimento de uma diversidade de culturas constituintes do povo brasileiro.

A cultura escolar descrita no sentido de um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. (JULIA, 2001).

A leitura do autor nos permite perceber como professores e alunos selecionam algumas regras e fazeres escolares em detrimento de outros. Para isso valem-se da experiência construída histórica e socialmente, essas escolhas nem sempre são conscientes, mas são expressões das diferenças sociais de gênero, geração, etnia, classe ou grupo social.

Dominique Julia, Kabengele Munanga (2005 e 2008) e Nilma Lino (2005 e 2012), nos auxiliaram a entender o racismo e o mito da democracia racial, assim como Goodson (2001 e 2008), o currículo.

Para o antropólogo:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação a formação de cidadãos, de professor e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação delas resultadas colocam cotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo que devemos considerar como reflexo se nosso mito da democracia racial compromete sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsável de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos, em função de esta reproduzir conscientemente ou inconscientemente preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p. 15).

O autor evidencia o mito da falsa democracia racial que tem origem logo após a abolição da escravatura, com a intenção de construir a nação e a identidade nacional brasileira pautadas nas preocupações da elite de “apagar” todas as influências negativas de origem africana e indígena.

Toda preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira. (MUNANGA, 2008, p. 48).

Para o autor este mito foi e ainda é apresentado como se fosse a verdade da sociedade brasileira, indicando a naturalização da crença na existência da mestiçagem e no desaparecimento total do branco e do negro e do índio em termos de discurso, já que os comportamentos discriminatórios das diferenças permanecem.

Conforme pontua Nilma Lino Gomes:

Lei n.º 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) e pode ser considerada uma reivindicação do Movimento Negro e de organismos da sociedade civil, de educadores e intelectuais comprometidos com a luta antirracista. Pode também ser entendida como uma resposta do Estado às demandas em prol de uma educação democrática, que considere o direito à diversidade étnico-racial como um dos pilares pedagógicos do País, especialmente quando se consideram a proporção significativa de negros na composição da população brasileira e o discurso social que apela para a riqueza dessa presença. De Norte a Sul do País, a presença negra é divulgada discursivamente como um forte componente da diversidade cultural brasileira. Todavia, do ponto de vista das políticas, das práticas, das condições de vida, do emprego, da saúde, do acesso e da permanência na educação escolar, a situação ainda é de desigualdade, preconceito e discriminação. Segundo dados divulgados na Pesquisa Nacional por Amostra de Municípios (BRASIL, 2007), 49,4% da população brasileira se autodeclararam ser da cor ou raça branca, 7,4% preta, 42,3% parda e 0,8% de outra cor ou raça.<sup>1</sup> Quando se tomam, por exemplo, os dados sobre escolarização, observam-se as dinâmicas dessa desigual distribuição de oportunidades. Apesar dos avanços oriundos das políticas públicas, o fenômeno social do analfabetismo apresenta-se diferentemente nos segmentos negros e brancos da população. (2012b, p. 19).

Neste sentido outro autor que compõe o referencial teórico da pesquisa é Goodson. Segundo o autor, “a tarefa do historiador do currículo é recuperar os complexos padrões de estruturação e as distribuições de poder que influenciam a forma como a sociedade seleciona, classifica, transmite e avalia o seu conhecimento público”. (2001, p. 118).

Considerando os elementos apontados pelo autor, pode-se concluir que o controle das “diferenças” se faz pelo e no currículo, e apontam para discussões em termos de políticas educacionais que considerem as escolas como espaços públicos capazes de produzir novos significados.

Sendo assim, entendeu-se ser necessário a presente pesquisa analisar as dificuldades de implementação das referidas leis no tangente à constituição dos saberes docentes. A complexidade desses saberes é expressa por Mauricio Tardif da seguinte maneira: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências”. (2016, p. 36).

Para a realização da pesquisa se fez necessário historicizar o processo de instituição e atuação dos núcleos SAEL e NEER, o que foi realizado por meio de levantamento bibliográfico e análises de portarias e documentos e site oficial de SME-SP.

Aqui vale ressaltar que devido ao pouco tempo de instituição do núcleo NEER (2005), da SME-SP em relação ao SAEL (1972) não foram localizadas pesquisas específicas sobre o trabalho desenvolvido pelo NEER. Sendo assim, a título de registrar e até criar novas fontes que possam ser exploradas em outras pesquisas, optou-se em realizar uma entrevista com o coordenador do NEER (2013-2016), Rafael Ferreira Silva<sup>4</sup>.

Na pesquisa essa entrevista foi utilizada como fonte complementar para a composição do segundo capítulo e não foi analisada de acordo com a metodologia de história oral temática como foram as demais entrevistas que compõe o capítulo três.

Os sujeitos da pesquisa, que tiveram suas entrevistas analisadas de acordo com a metodologia de história oral temática, são quatro professoras da RMESP que exercem a função

---

<sup>4</sup> Graduado em História (Licenciatura e Bacharelado pela Universidade de São Paulo, 2005) e Mestrado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2010); linha de pesquisa: "Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares". Tem experiência de trabalho docente e técnico na área de História, Educação e Comunicação. Atuou como coordenador na Prefeitura Municipal de São Paulo, Secretaria Municipal da Educação no Núcleo de Educação Étnico-racial - NEER/SME-SP.

de POSL na DRE-PJ. As escolhas desses sujeitos não foram aleatórias e seguiram os seguintes critérios:

- Ser Professor Orientador de Sala de Leitura da Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá
- Ter participado sistematicamente dos encontros de formação no período de 2013-2016
- De preferência, ser participante do grupo anterior ao ano de 2013.
- Engajamento com os processos formativos da educação para as relações étnico-raciais.

De acordo com o termo de consentimento de livre esclarecido – TCL (ANEXO X), assinado pelo pesquisador e sujeitos da pesquisa os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação dos sujeitos e das instituições escolares, sendo assim optou-se por utilizar nomes fictícios<sup>5</sup> aos sujeitos e instituições da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa passarão a ser assim identificados:

Carolina Maria de Jesus<sup>6</sup>, nasceu em São Paulo, no bairro da Lapa, em 1961 é graduada e pós-graduada em História pela USP e atualmente está cursando Pedagogia. Exerce a função de POSL desde 2012 na EMEF Canindé<sup>7</sup>.

Ombela<sup>8</sup>, nasceu em São Paulo, 1987 é graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), pós-graduada em Literatura pela USP. Exerce a função de POSL desde 2012 na EMEF Ondjaki<sup>9</sup>.

---

<sup>5</sup> Os nomes foram escolhidos como forma de homenagear personagens e autores da literatura africana e afro-brasileira, dentre os livros que compõe o acervo do projeto Leituraço.

<sup>6</sup> Carolina Maria de Jesus foi uma escritora brasileira, e sua obra mais importante foi “Quarto de despejo”. É considerada uma das primeiras e mais importantes escritoras negras do Brasil.

<sup>7</sup> Carolina Maria de Jesus foi moradora da favela do Canindé, zona norte de São Paulo. Ela trabalhava como catadora e registrava o cotidiano da comunidade em cadernos que encontrava no lixo.

<sup>8</sup> Ombela, a personagem principal do livro “Ombela, a origem das chuvas”, do autor Ondjaki.

<sup>9</sup> O poeta e escritor africano Ndalu de Almeida, conhecido como Ondjaki, nasceu na cidade de Luanda, metrópole e capital angolana, em 1977.

Wangari Maathai<sup>10</sup>, nasceu em Ruy Barbosa – Bahia em 1968, cursou magistério é graduada em História pela USP-1997. Pós-Graduada em Psicopedagogia - Faculdades Osvaldo Cruz - 2001. Concluiu o curso de Complementação Pedagógica em Administração Escolar pela Universidade de Araras (UNAR) - 2005. Possui Mestrado em Educação concluído em 2009 na Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Exerce a função de POSL desde 2013. Nesse período atuou em duas EMEF, atualmente na EMEF Franck Prévot<sup>11</sup>.

Rosa Parks<sup>12</sup>, nasceu no Tucuruvi, São Paulo, em 1995, cursou magistério, é graduada em Letras e pós-graduada em Gramática. Exerce a função de POSL desde 2010 na EMEF Alabama<sup>13</sup>. Isto posto a presente pesquisa apresenta-se dividida em três capítulos:

O *capítulo I* - subdividido em duas partes, a primeira apresenta uma trajetória histórica do projeto Sala de Leitura do período de 1972 a 2012, apoiada na revisão bibliográfica de teses e dissertações que versam sobre as Salas de Leitura da RMESP, com destaque ao minucioso trabalho de Mendes (2006) e Polido (2012). Na segunda parte, uma descrição mais detalhada das portarias e documentos produzidos pelo SAEL no período de 2013 a 2016, recorte temporal da pesquisa.

O *capítulo II* - subdividido em três partes, a primeira apresenta um breve histórico do NEER, na segunda encontra-se o trabalho desenvolvido pelo núcleo no período de 2013-2016, ancorado na análise de documentos oficiais com destaque para o Relatório do Grupo de Trabalho Intersecretarial de Educação para as Relações Étnico Raciais e em entrevista com o coordenador do núcleo (2013-2016), Rafael Ferreira Silva. Na terceira parte uma descrição detalhada do projeto *Leituraço* com objetivo de melhor compreender o trabalho de formação continuada dos Professores Orientadores de Salas de Leitura – POSL, para aferir os desdobramentos dessas formações nas práticas dos docentes entrevistados.

---

<sup>10</sup> Wangari Muta Maathai foi uma professora e ativista política do meio-ambiente do Quênia. Foi a primeira mulher africana a receber o Prêmio Nobel da Paz.

<sup>11</sup> Franck Prévot autor do livro “Wangari Maathai: a mulher que plantou milhões de árvores”.

<sup>12</sup> Rosa Louise McCauley, mais conhecida por Rosa Parks, foi uma costureira negra norte-americana, símbolo do movimento dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos.

<sup>13</sup> No dia 1 de dezembro de 1955 em Montgomery, estado do Alabama (EUA), Rosa Parks, entrou para a história ao se recusar a ceder seu lugar num ônibus para um homem branco que exigia que ela se retirasse para ele poder se acomodar. A história de Rosa é retratada no livro “O ônibus de Rosa”, do autor Fabrizio Silei (tradução Maurício Santana Dias).

O *capítulo III* - apresenta os dados da pesquisa e sua análise relacionando-os com o referencial teórico adotado. Tendo as quatro entrevistas das POSLs da DRE-PJ sidas selecionados como fonte, foram analisadas de acordo com a metodologia de história oral temática, objetivando inferir o quanto e como a formação continuada em serviço subsidiaram (ou não) a implantação e implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

## CAPÍTULO 1 – AS SALAS DE LEITURA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

As Salas de Leitura existem na RMESP há mais de quarenta anos. Desde então muitas foram as propostas para esse espaço. Ao longo de quatro décadas, o que se consolidou foi um projeto e um espaço privilegiado para a leitura de literatura, conforme consta na coleção: “*Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria*” publicada em outubro de 2016.

Sendo assim, este capítulo foi dividido em dois subtítulos, o primeiro busca traçar uma trajetória dos processos históricos da Sala de Leitura do período de 1972 a 2012, apoiada na revisão bibliográfica de teses e dissertações sobre as Salas de Leitura, com destaque ao minucioso trabalho de Mendes<sup>14</sup> (2006) e Polido<sup>15</sup> (2012).

Buscou-se destacar nessa trajetória as diversas transformações conceituais e metodológicas que ocorreram ao longo desse período, ressaltando o cenário político e educacional do Brasil e do município de São Paulo; assim como os desdobramentos desses fatos no projeto de Sala de Leitura da RMESP e as nuances da formação dos POSLs, de acordo com as autoras.

O segundo subtítulo apresenta uma descrição detalhada das portarias e documentos produzidos por SME no período de 2013 a 2016, na gestão do Prefeito Fernando Haddad. Isso porque a presente pesquisa tem como objeto de estudo, analisar as apropriações que os POSLs, fizeram das formações em horário de serviço no período de 2013 a 2016, proporcionadas pela SME-SP na DRE-PJ. Esse estudo envolveu o trabalho dos núcleos NEER e SAEL em parceria com o grupo de trabalho permanente, composto por profissionais da RMESP que atuam nas DREs. Ressalta-se ainda que as ações de formação realizadas neste período que serão analisadas

---

<sup>14</sup> MENDES, Mônica Fátima Valenzi. *Sala de leitura nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às descontinuidades políticas*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

<sup>15</sup> POLIDO, Nagila Euclides da Silva. *Salas de leitura da rede municipal de ensino do estado de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

estão relacionadas às literaturas africana, afro-brasileira e indígena, na perspectiva de implantar e implementar as leis 10.639/03 e 11.645/08.

### **1.1 Perspectiva histórica do Projeto de Sala de Leitura**

Segundo Mendes (2006), a Sala de Leitura da Rede Municipal de Educação de São Paulo é uma experiência pioneira e bem-sucedida em termos de permanência e ampliação do programa. Originou-se por um programa de leitura criado em 1972 por meio de uma experiência piloto de ação complementar, envolvendo escolas de 1º Grau e a Biblioteca Infantojuvenil Anne Frank. Objetivando um melhor desempenho dos alunos em comunicação e expressão, a ação pedagógica do programa foi centrada nas chamadas técnicas de leitura que se constituía em uma leitura dirigida por fichas plastificadas com perguntas aos leitores, sobre obras literárias em sessões semanais. Essa experiência foi considerada positiva resultando em um programa de leitura denominado *Programa Escola-Biblioteca (PEB)*. À medida que as escolas e as bibliotecas desenvolviam suas programações, crescia o interesse pela leitura por parte dos alunos e se fez necessário criar uma “biblioteca” em cada escola para facilitar essa atividade. Foi criado, então, um espaço específico para a leitura na escola: a *Sala de Leitura*.

Ainda, segundo Mendes (2006), essa linha de trabalho continuou a vigorar nas Salas de Leitura até 1989, quando se abriram novas perspectivas para o programa dentro da proposta da Secretaria Municipal de Educação de se construir uma escola pública popular democrática e de qualidade. Este fato exigia uma revisão do perfil do professor encarregado e do papel da Sala de Leitura como um todo.

Em 1990, a legislação específica de Sala de Leitura é alterada pelo decreto 28.889 de 25/07/90, da portaria nº4.580 de 16/08/90, e do comunicado 226 de 20/08/30. Por meio dela, facultou-se a instalação de Salas de Leitura em todas as escolas de 1º e 2º Graus do município de São Paulo.

Já em 1992 com aprovação do Estatuto do Magistério (lei 11.229 de 26/07/92) o Professor Encarregado de Sala de Leitura (PESL) passa a se denominar Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL) e a ser reconhecido como docente em regência de aula, portanto, com os mesmos direitos dos demais professores. Para Mendes (2006), paralelamente a essa nova legislação, cria-se a demanda de uma ação efetiva em relação ao acervo que as Salas de

Leitura deveriam comportar. Como o investimento em nível legal e material não seriam suficientes para garantir uma nova qualidade em relação ao ensino da leitura, tem se investido também desde então na formação dos POSLs.

Mendes (2006) divide a trajetória das Salas de Leitura em três períodos: o de instituição e institucionalização; o de inserção das Salas de Leitura nas unidades educacionais da RMESP; e de consolidação das mesmas.

Polido (2012) segue essa proposta e apresenta um estudo focado na organização e funcionamento desses espaços regidos por legislação específica, que desde sua implantação e implementação vem se adequando a diferentes concepções de leitura decorrentes de diferentes propostas educacionais das gestões que assumem a administração municipal.

A primeira década do projeto de Sala de Leitura (1972-1983), intitulada pelas autoras de *década de instituição*, o Brasil vivia um processo de abertura política após um contexto de autoritarismo. A economia, que vivia um período de crescimento no início dos anos 1970 passa por uma crise no começo dos anos 1980, cenário esse que ampliou as desigualdades sociais e intensificou o êxodo rural. A administração dos municípios era exercida por prefeitos indiretamente eleitos. Na educação, a Lei Federal 5.692/71 instituía a extensão da obrigatoriedade escolar e a generalização do ensino profissionalizante, demonstrando uma visão utilitária dos processos escolares. Não havia uma proposta de política educacional formal.

No entanto, o movimento migratório promoveu significativo crescimento da cidade de São Paulo e fez surgir um problema para RMESP: a mudança no perfil dos alunos atendidos e a necessidade de se readequar as metodologias de ensino. Nesse bojo político e social tem início o projeto de Sala de Leitura instituído pela portaria nº 2.032, de 13 de julho de 1972.

Nessa década de instituição do programa de Sala de Leitura, a organização do trabalho se dava com a visita das escolas a bibliotecas municipais nas quais a classe era dividida em três grupos que passavam por atividades de leitura recreativa, sala de artes, sala de jogos e bibliotecas circulante. Essas atividades duravam no total uma hora e meia e os grupos rodiziavam, revezando as atividades.

As atividades na Sala de Leitura compreendiam a leitura silenciosa por uma hora, de um livro selecionado pela equipe coordenadora, composta por professores e bibliotecários, sendo essa leitura dirigida por fichas. Essas fichas eram elaboradas com objetivo de desenvolver habilidades de compreensão de leitura.

Com os bons resultados obtidos após um ano de encerramento da experiência piloto a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), resolveu criar o PEB. Foram traçadas como metas para implantação e expansão dos projetos dois cursos: curso de leitura básica e curso de leitura informativa para os docentes e técnicos da Unidade Escolar (UE) e bibliotecários que participavam do PEB.

Em 1975 com o desmembramento da SMEC em Secretaria Municipal de Educação (SME-SP) e Secretaria Municipal de Cultura (SMC-SP) e baseado nas dificuldades de manter as visitas as bibliotecas, começa a se cogitar a possibilidade de veicular uma Sala de Leitura dentro de cada UE e a necessidade de discutir o treinamento do Encarregado da Sala de Leitura (ESL).

A equipe do PEB, tendo em vista a proposta das Salas de Leituras, produziu um texto intitulado “Apreciação sobre as atribuições e atividades do Professor Encarregado da Sala de Leitura”, ressaltando as diferenças entre as atribuições e atividades de um PESL e um bibliotecário.

Para aquisição dos acervos iniciais das Salas de Leituras houve contribuição da Associação de Pais e Mestres (APM) e auxílio eventual de SME-SP. Posteriormente houve verba específica destinada pela SME-SP.

Em 1980 e 1981 foi oferecido um curso de treinamento para Encarregado de Sala de Leitura (ESL) com carga horária de 72 horas oferecidos aos professores designados para Sala de Leitura, obrigatório e em horário de serviço.

#### Segundo Polido:

De maneira geral, percebe-se que esse primeiro período das SL reflete concepções de educação e leitura de sua época, bem como cenário político e social. A delimitação de habilidades e critérios bem definidos e a instrumentalização da prática do professor indicam um modelo tecnicista,

centrado nos procedimentos. A literatura é tomada prioritariamente como um recurso para a concretização do currículo e a aprendizagem da leitura como um processo de treinamento para alcançar o domínio do código e a compreensão. Há pouca indicação de que a interpretação do leitor seja, pelo menos desejável. (2012, p. 107).

A segunda década do projeto, já nos anos 1980 é considerada pelas autoras, com a *década de inserção das Salas de Leituras nas unidades educacionais da RMESP*. Esse período tem como cenário político fatos significativos como a eleição direta para governadores de estado que culmina com a eleição indireta de Tancredo Neves como primeiro presidente civil em 21 anos, e se consolida com a promulgação da constituição de 1989. Se há no campo político avanços significativos, no campo econômico a crise se agrava e, com ela, se ampliam as desigualdades sociais.

Na educação o tema recorrente é a universalização da escolarização e o fracasso escolar nas camadas populares.

Nesse cenário político e econômico o Projeto de Sala de Leitura se manteve, com proposta de ampliação. Em 1984 foi publicado outro documento “Salas de Leitura”, que enfatizava os 12 anos de existência e importância do projeto, e estabelecia como meta implantar Salas de Leitura em todas as 290 escolas de 1º grau da RMESP.

Os objetivos do projeto Sala de Leitura se mantiveram, bem como as orientações gerais relacionadas à organização de tempo, espaço, aquisição de acervo, mobiliário e atividades. Ressaltando que nesse período do projeto houve uma preocupação maior com o desenvolvimento do gosto pela leitura e a integração com outras atividades curriculares.

Em 1987 foi oferecida formação aos PESL em três modalidades de treinamento em serviço, treinamento optativo e reuniões de apoio técnico. Essas formações contemplaram os jogos dramáticos na Sala de Leitura, recuperação e conservação de livros, palestras com autores de literatura infantojuvenil e troca de experiência sobre o uso de novas fichas de empréstimos.

Houve curso de formação inicial para os ESL recém-designados e em 1988 foram inaugurados os “Encontros de ESL” da RMESP, para discutir fundamentações teóricas que embasassem as atividades desenvolvidas nas Salas de Leitura, possibilitar troca de experiências e divulgar trabalhos bem-sucedidos.

Não por acaso, a década de 1980 foi um período de aprofundamento nas pesquisas e estudos sobre a leitura em geral e sobre a leitura literária no Brasil. A produção nacional sobre o tema amplia de maneira significativa, o que permite começar a pensar as questões a partir de um ponto de vista fundamentado na realidade brasileira (econômica, social, cultural, pedagógica) sem, contudo, afastar-se das abordagens propostas no âmbito internacional. Simultaneamente, as ações governamentais na esfera federal favorecem essas discussões, pois a leitura começava a ser colocada em pauta como um dos eixos para o avanço na educação. É nesse momento de estabilização da democracia que a proposta de Paulo Freire, da “leitura de mundo” e do leitor crítico, começa a ganhar força. (POLIDO, 2012, p. 113).

A terceira década do projeto, anos 1990, é considerada pelas autoras como a *década da consolidação do projeto de Salas de Leitura no cotidiano das escolas municipal de primeiro grau*.

No cenário político nacional dessa década podemos destacar o mandato do primeiro Presidente civil eleito diretamente após a Ditadura Militar - Fernando Collor de Mello, que renuncia após fracasso da política econômica associado a uma série de denúncias de corrupção em seu governo.

Assume a presidência Itamar Franco, e sob o comando do Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, a política econômica por meio do Plano Real alcança resultados satisfatórios em relação ao controle da inflação e estabilização da moeda.

Eleito presidente da República em 1994 e, reeleito em 1998, Fernando Henrique Cardoso deu continuidade as medidas econômicas iniciadas no governo Itamar Franco. Em 1998 o governo fecha um novo acordo com o Fundo Monetário internacional (FMI) e os compromissos firmados nesse acordo levam o Brasil a um quadro insatisfatório do ponto de vista da desigualdade social.

Nesse período o Brasil reflete uma tendência internacional à globalização e ao neoliberalismo, com uma política de estado mínimo, baseada em privatizações de empresas estatais e redução de gastos governamentais.

Nesse cenário econômico, a Educação passa a ser vista como estratégia básica para o desenvolvimento, tomando forças as propostas educacionais voltadas ao diagnóstico, análises

que visem soluções rápidas e únicas, que buscam a qualidade para às adequações e necessidades econômicas, mais do que as pessoais, sociais e culturais.

O Projeto de Sala de Leitura passou por três gestões Municipais na década de 1990, com diferentes abordagens conceituais e metodológicas.

Na gestão da prefeita Luíza Erundina (1989 a 1992), tendo como secretários da educação Paulo Freire (1989-1991) e Mario Sergio Cortella (1991-1992), o projeto de Sala de Leitura foi abordado em consonância com a política educacional de SME-SP com uma proposta de educação libertadora, que apontou para necessidade de mudança no projeto de Sala de Leitura em três direções: da legislação que regulamentava o projeto; da discussão de outro perfil para o PESL, por meio de formação permanente; da ampliação e atualização do acervo.

No que se refere à legislação, o decreto nº 27.614, de 01/01/1989, revogou o Decreto nº 21.839/86, e revigorou o decreto nº 21.811, de 27/12/1985, passando a valer, novamente, o Regimento Comum das Escolas Municipais instituído no final do governo Mario Covas.

O Decreto nº 28.713, de 25/05/1990 autorizou a criação da Sala de Leitura em cada Escola Municipal de Primeiro Grau e a Portaria nº 3.128, de 29/05/1990, fixando normas para a Sala de Leitura, apresentando os seus objetivos e atribuição do PESL.

O Decreto nº 28.889/90 ampliou o projeto Sala de Leitura para as Escolas Municipais de Educação para deficientes Auditivos (EMEDA), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e para o 2º grau, estabelecendo assim critérios para quantidade de PESL por escolas de acordo com o número de classe a serem atendidas.

Em 1992 com a Lei Municipal nº 11.229, que dispõe sobre a organização dos Quadros Profissionais da Prefeitura do Município de São Paulo, fica estabelecido que, para exercer a função de Orientação da Sala de Leitura, deveria ser designado um docente efetivo ou estável, eleito pelo Conselho de Escola. Sendo assim, a denominação até então utilizada - Professor Encarregado de Sala de Leitura (PESL), foi modificada para Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL), mudança que indica o fim de um caráter técnico de um professor encarregado, para a função de um educador com formação e conhecimentos específicos que possam

promover um trabalho significativo de leitura muito além da simples aplicação das técnicas de leitura.

Pautados pela Lei nº 11.229, que instituiu também duas jornadas de trabalho aos professores, o Decreto nº 32.582 permitiu a ampliação do número de POSLs para atuarem na Sala de Leitura. Assim determinou-se que:

- ✓ UE com 25 classes - 1 POSL
- ✓ UE com 26 a 50 classes - 2 POSLs
- ✓ UE com 51 a 75 classes - 3 POSLs
- ✓ UE com mais 76 classes - 4 POSLs

A Portaria nº 12.780, de 07/12/1992 manteve os objetivos e competências do POSLs estabelecidos na Portaria nº 3.128/1990.

Em relação à discussão do perfil e formação permanente do PESL/POSL dessa gestão pode-se destacar que os candidatos ao cargo passaram a ter que apresentar, obrigatoriamente, uma proposta de trabalho no Conselho de Escola, que deveria eleger aquela que melhor atendesse as necessidades da unidade escolar. O mandato teria duração de um ano, com possibilidade de reeleição.

Dentre as atribuições fixadas pela Portaria nº 3.128/90 estava a de participar da elaboração do Plano Escolar; planejar atividades da Sala de Leitura integradas ao planejamento da unidade escolar; elaborar anualmente relatórios de atividades.

A Portaria 12.780/1992 recomendava que o horário de trabalho fosse organizado de modo a atender todos os turnos da escola, prevendo que os professores da classe acompanhassem seus alunos nas atividades desenvolvidas na Sala de Leitura. Todas as classes deveriam ser atendidas em, no mínimo, uma sessão semanal de 45 minutos.

Em relação à formação, ocorreram cursos optativos e de formação inicial. Os cursos optativos tiveram como temáticas Confecção e Manipulação de Bonecos, Leitura e Produção de Texto, Educação em Direitos Humanos, Projeto Oficina na área do Teatro e Projeto Oficina-Poesia à vista.

A formação inicial visava abordar a legislação, estrutura e organização da Sala de Leitura, perspectiva histórica do projeto, noções teóricas e práticas das atividades desenvolvidas.

Em síntese, podemos dizer que a gestão de Luiza Erundina deu ao Projeto Sala de Leitura um papel de espaço cultural conforme consta no documento *Visão de Área*:

Nessa perspectiva a Sala de Leitura passa a ser um espaço da escola destinado a toda comunidade escolar, organizado de forma a atender alunos, educadores, funcionários, pais, ex-alunos, etc. funcionando o maior número possível de horas e tornando propício o trabalho com a leitura ampla que o leitor pode fazer de si, do outro e do mundo. Deve contar com um acervo diversificado e numeroso, capaz de estabelecer a interação entre a leitura e a realidade. Por outro lado, o professor encarregado indispensavelmente um leitor apaixonado, crítico e sedutor, deve ter o livro como material básico para o seu trabalho. Porém, além da linguagem escrita, deve trabalhar com outras formas de linguagem (sensorial, pictórica, etc.) com o apoio nas atividades de pós-leitura do texto. É fundamental a percepção da literatura como fonte de crescimento e descoberta das várias leituras da realidade e do próprio desenvolvimento da História e da Cultura. Cabe-lhe, ainda, como coordenador de um processo em que se pretende que todo educador seja mediador de leitura, possibilitar que a criança, o jovem e o adulto cheguem a consciência de que a leitura só se faz produtiva e produtora quando resulta da reflexão sobre as coisas do mundo no qual cada um está particularmente inserido. E mais ela permite possíveis soluções para o momento em que se vive. (SÃO PAULO – Município, Movimento de Reorientação Curricular, 1992, p. 20).

Paulo Salim Maluf (1993-1996), sucessor de Luiza Erundina, tendo como secretário da Educação Sólton Borges dos Reis (1993-1997), buscou afastar da educação a dimensão política, aproximando-a de uma gestão de negócios, implantando um Programa de Qualidade Total, que visava eficiência e maximização dos recursos.

No bojo dessa política educacional, o projeto de Sala de Leitura deixa de se constituir como espaço de mediação de leitura de mundo, um espaço cultural, para se tornar um local de promoção e acesso ao livro e a leitura. Enfatizando a fantasia e a imaginação, buscando valorizar o prazer pela leitura e, ao mesmo tempo, afastando dela qualquer dimensão política presente na gestão anterior.

Neste período, as Salas de Leitura tiveram sua organização e funcionamento regulados pela portaria nº 5.168 de 17/06/1993, que em relação à portaria anterior trazia mudanças nos critérios para escolha e atribuição de aula: os professores poderiam escolher aulas

suplementares como trabalho excedentes e fixava momentos específicos para a pesquisa bibliográfica.

Uma mudança significativa em relação à importância e qualidade do trabalho desenvolvido em Sala de Leitura se deu com a publicação das Portarias nº 5.497 de 31/10/1994 e nº 2.272 de 07/04/1995, nas quais se determinou que deveriam ser utilizados todos os recursos disponíveis na escola, inclusive o POSL, com prejuízo das funções da Sala de Leitura, enquanto durasse o processo de reposição de aula.

Outras alterações foram reguladas pelo Decreto nº 35.072/95 e organizadas pela Portaria nº 3.107/95. Nesta indicava que o candidato a POSL deveria ser um professor efetivo ou estável de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I da própria unidade ou da Diretoria Regional de Ensino Municipal (DREM). Esgotadas essas possibilidades, a vaga poderia ser oferecida para docentes efetivo ou estável de nível II, do componente curricular Português.

As formações realizadas nesse período visavam as práticas por meio de troca de experiências entre os POSLs e o contato com autores. Nesse sentido, se instituiu a obrigatoriedade da realização de estágio, após a designação, de 20 horas-aulas em Sala de Leitura já em funcionamento da rede, e vários encontros com autores. Esses encontros formativos foram intitulados como: capacitação inicial; palestra “O gosto pela leitura” com Arnaldo Niskier; oficina com Eva Furnari; encontro com Ângela Lago; oficinas de conto de fadas, dobraduras e orientação de consultas bibliográficas.

Celso Pitta (1997-2000), sucedeu Paulo Maluf na prefeitura com o projeto de transformar a cidade de São Paulo num polo econômico e cultural para o MERCOSUL. Na SME, seu principal projeto educacional era democratização do acesso com a implantação de um sistema de matrícula *online*.

Em relação à legislação relacionada a Sala de Leitura, o Decreto nº 36.969, de 30/07/1997 que estabeleceu a criação de Salas de Leitura nas EMEIs, para atendimento semanal de todas as turmas sob responsabilidade do professor regente de classe, pois não havia designação para o cargo de POSL nas EMEIs.

A Portaria nº 7.851, de 30/12/1997 foi a que regulou o funcionamento das Salas de Leitura das Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio, sem apresentar muitas alterações, dentre elas, a possibilidade do professor de Português Ensino Fundamental II e Médio, concorrer diretamente com o professor de Ensino Fundamental I.

As formações mantiveram as propostas da gestão anterior, de leitura por prazer, formação prática que valoriza diferentes linguagens, e os POSLs participaram de encontro de troca de experiências, encontro com autores dentre eles Eva Furnari, Pedro Bandeira e Angela Lago, de evento comemorativo dos 25 anos de Sala de Leitura, visitas a 15ª e 16ª Bienal do Livro.

Enfim, a década de consolidação da Sala de Leitura pode ser resumidamente explicitada, conforme segue:

O município de São Paulo passou, ao longo da década de 1990, por três gestões que, em termos conceituais, mantiveram a diretriz iniciada na gestão de Mario Covas (1983-1985), focalizando o prazer de ler. Apesar de apresentar diferentes abordagens metodológicas, as legislações relativas à organização escolar publicadas no período contribuíram para que as SL se estabelecessem na RMESP. (POLIDO, 2012, p. 114).

A quarta década do projeto de Sala de Leitura (2001-2012) é abordada na tese de Polido com o subtítulo de *Choque de concepções*. Tem como cenário político uma crise econômica mundial devido ao processo de globalização iniciado nos anos 1990. No Brasil, há um pequeno crescimento econômico, associadas às dificuldades administrativas no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso o que favorece a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para presidente, com posterior reeleição (2003 a 2011).

Luiz Inácio Lula da Silva foi um dos presidentes mais populares do Brasil. Suas duas gestões foram marcadas pela opção da responsabilidade social, baseado em uma dinâmica de aumento do poder aquisitivo das camadas mais baixas da população por meio do aumento real do salário mínimo, de programas de transferência de renda e de facilidades de crédito para consumo, seu governo diminuiu a pobreza, diminuiu as desigualdades sociais, melhorou a imagem do país perante outros países do mundo, ajudou outros países a sair de crises, criou programas sociais que são exemplos para outros países dentre eles os programas: Bolsa Família;

o Prouni; o Fome Zero; o Minha Casa, Minha Vida, Luz para todos, Brasil alfabetizado e Educação de Jovens e adultos, entre outros.

Seus mandatos caracterizaram-se pela não interrupção da estabilidade econômica do governo anterior, manutenção da balança comercial com um superávit (quando há excesso da receita sobre a despesa num orçamento em fase de crescimento) e intensas negociações com a Organização Mundial do Comércio (OMC).

No campo da política fiscal e monetária, não houve reformas significativas, mas com a popularidade em alta, apesar de constantes deflagrações de escândalos de corrupção envolvendo seu governo, Lula conseguiu eleger sua sucessora, Dilma Rousseff (2010).

Na educação, houve um investimento em avaliação institucional de larga escala, redimensionada como instrumento de gestão.

No cenário Municipal, Marta Suplicy assume a Prefeitura de São Paulo (2001 a 2004) com a proposta de um “Governo de Reconstrução” para a cidade.

A política educacional da SME-SP apresenta como diretrizes: a democratização da gestão, democratização do acesso e permanência, e democratização do conhecimento como construção da Qualidade Social da Educação.

Ao apresentar essas diretrizes, SME-SP deixa claro uma concepção de escola como cenário de ações políticas e uma opção de se incorporar a comunidade educativa no desenvolvimento do currículo a partir da formação permanente, tendo a escola como *locus*.

Essa escolha é corroborada com as publicações oficiais do período, em especial, dos cadernos Educação, distribuídos para rede a partir de janeiro de 2001. Abordando temas como Política Educacional e Projeto Político Pedagógico da escola; Organização de Grupos de Acompanhamentos da Ação Educativa (GAAE); Cidade Educadora - Educação Inclusiva: um sonho possível; apresentação do Projeto Centro Educacional Unificado (CEU) inspirado no conceito de Escola Parque, de Anísio Teixeira, e que acabou por marcar profundamente a gestão de Marta Suplicy, no âmbito da Educação.

As publicações dos cadernos Educação vinham acompanhadas de ações concretas como a constituição de GAEE, inicialmente composto por um membro de Instituição de Ensino Superior contratados, dois integrantes de cada Núcleo de Ação Educativa (NAE), um supervisor, unindo supervisão e formação permanente na escola. Posteriormente, os GAEE passaram a ser constituídos pelas equipes pedagógicas dos NAE.

Esta gestão apresentou uma proposta de reformas e ampliação do número de escolas e a construção de CEUs, que apresentavam uma arquitetura diferenciada, integrando no mesmo espaço equipamentos educacionais - Centro de Educação Infantil (CEI), EMEI e EMEF, equipamentos culturais, cine teatros, salas para oficinas e sala multimeio, biblioteca municipal e telecentro, equipamentos esportivos, quadras cobertas, piscina infantil e adultos, pista radical e parquinhos.

Além dos CEU, é apresentado o Projeto Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI), contando com dois espaços físicos diferenciados: uma EMEI, com propostas de atividades em guarani e português, e um local destinados a eventos culturais.

São realizadas outras ações, licitações para compra de agasalhos, bolsas, materiais escolares, transporte gratuito, visando assegurar a qualidade social da educação.

Para garantir a democratização da gestão foi proposto o fortalecimento dos Conselhos de escola, grêmio estudantil, reconstrução dos Conselhos Regionais dos Conselhos de Escola (CRECE), o aperfeiçoamento do Conselho Municipal de Educação, a abertura das escolas nos finais de semana visando criar espaços de cultura, lazer e prática de esportes.

A integração das ações educacionais, sociais, culturais e da saúde, visavam o vínculo entre escola e comunidade e foi criada a Rede de Proteção Social envolvendo projetos e programas como Projeto Vida, Projeto Escola Aberta, Recreio na Férias, projeto Educom.rádio, Programa de educação Preventiva e Sexualidade.

Nesse bojo educacional, a Sala de Leitura só tem sua primeira publicação em dezembro de 2004, já no fim da gestão com a revogação dos decretos nº 35.072/1995 e nº 36.969/1997. O Decreto nº 45.654, de 27/12/2004, autoriza a Criação de Salas e Espaço de Leituras em unidades de todas as modalidades de ensino, incluindo CEI incorporados a SME-SP, e nos

Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), desde que haja condições físicas e sem prejuízo ao atendimento da demanda escolar. Nas Coordenadorias de Educação é proposta a organização de Núcleos de Leitura, sob a responsabilidade da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P).

Não houve alterações significativas quanto à organização da SL nem indicações muito específicas sobre seu funcionamento, mas a opção por uma concepção de leitura mais abrangente fica clara nos Art.3º, Art.4º, Art.5º, que definem

*Art 3º As Salas de Leitura são ambientes de produção e recepção de informação e conhecimento, com atividades diversificadas, envolvendo as múltiplas linguagens e favorecendo a memória das tradições e a geração da cultura.*

*Art 4º O Espaço de Leitura é o recanto onde se aloca o conjunto de compêndios, livros, revistas, jornais e outros da espécie, disponibilizando referidos materiais para atendimento dos educandos em sala de aula, possibilitando-lhes oportunidades de apropriação de informações com atividades diversificadas, envolvendo as múltiplas linguagens e favorecendo a memória das tradições e a geração da cultura.*

*Art 5º As Salas de Leitura e os Espaços de Leitura terão sua atuação articulada e em consonância com os princípios educacionais do Laboratório de Informática Educativa, Sala de Vídeo, Laboratório Radiofônico (EDUCOM), Projeto Recreio nas Férias, Projeto Escola Aberta e demais recursos existentes, todos integrantes do Projeto Político Pedagógico das unidades educacionais.*

Desse modo, as múltiplas linguagens definitivamente são incorporadas ao contexto das SL, bem como sua característica como espaço cultural. (POLIDO, 2012, p. 128).

As Salas de Leituras construídas nas EMEFs dos CEUs, possuem uma arquitetura diferenciada que podem ilustrar essa concepção de Sala de Leitura descrita nos artigos do Decreto nº45.654, de 27/12/2004. Foram previstas salas com um amplo espaço arejado, com mobiliário e equipamentos diferenciados, dos comumente encontrados, para além das mesas redondas, cadeiras e prateleiras com acervo, equipadas com tapetes, almofadas, poltronas plásticas, arquibancadas, televisor, aparelho de reprodução audiovisual, aparelho de som e microcomputador com acesso à internet.

Sobre os aspectos de arquitetura e concepção das Salas de Leitura enquanto espaço cultural, vale ressaltar a discussão apresentada na dissertação de mestrado de Ana Carolina dos Santos Martins Leite, intitulada: *O lugar da sala de leitura na rede municipal de ensino de São*

*Paulo*. O estudo apresentou a Sala de Leitura nessa dimensão espacial, ampliando a compreensão sobre seus diversos aspectos, entendendo a Sala de Leitura como um espaço culturalmente proposto a partir do projeto, mas que se torna um lugar a partir do uso que se faz dela e é um território, pela subjetividade que marca.

Nesse período, essa concepção de leitura mais abrangente está presente também nas formações para as quais os POSLs foram convocados, dentro do seu horário de trabalho, a participarem de lançamento de livros e palestra com o autor Olívio Jekupé (indígena da aldeia Krukutu-SP); com o historiador e editor Jaime Pinsky e Fernando Bonassi; formação permanente – Círculo de Leitura; participação na 17ª Bienal do livro; Vivências Culturais para Educadores.

Os cursos e encontros de formação permanente abordaram temas relacionados à leitura e escrita no contexto da qualidade social da educação, tais como: proteção social, multiculturalidade, ler e escrever - desafio de todos.

As Vivências Culturais para educadores contemplaram, além dos POSLs, os Professores Orientares de Informática Educativa (POIE), professores de História, Artes e Educação Física. Esse curso foi organizado em parceria entre SME-SP e o Instituto Tomie Ohtake, e propunha aos professores experiências no campo da arte e da cultura, sem uma obrigação de transposição didática. As atividades aconteceram em diferentes espaços culturais da cidade.

Foram oferecidos outros cursos optativos aos educadores da RMESP que abordavam os seguintes temas: orientação sexual, protagonismo juvenil, orçamento participativo.

Sucedendo a gestão de Marta Suplicy, José Serra assume a prefeitura de São Paulo, ficando no cargo de janeiro de 2005 à março de 2006, e indica como Secretário da Educação, José Aristidemo Pinotti. Logo no início da gestão foi publicado em diário Oficial do Município o documento *Educação no Município de São Paulo: uma proposta para discussão*, no qual o secretário elencava os problemas encontrados e encaminhava uma série de propostas para serem discutidas.

As diretrizes de trabalho apresentadas pelo secretário, em linhas gerais apontavam como meta primordial, que as crianças fossem competentes na leitura e escrita, já no 2º ano do ciclo

I. Para alcançar essa meta os documentos oficiais dessa gestão vão trazer como possível solução o envolvimento e responsabilidade dos gestores (supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos) no processo de aquisição dessas competências.

Como ressalta Polido:

Para alcançar essas metas foram apresentadas algumas ações no âmbito do Ensino Fundamental na Proposta de formação DOT 2005. Entre elas destaca-se a gestão pedagógica, indicando o envolvimento de gestores (supervisores, diretores, coordenadores pedagógicos) nos debates sobre as condições necessárias para as mudanças nas práticas pedagógicas que levassem ao sucesso no ensino da leitura e da escrita nas instituições sob sua responsabilidade. Nesse aspecto, há um redimensionamento dos objetivos da gestão escolar, se comparamos o modelo de gestão pedagógica em relação à proposta de “gestão democrática” da administração anterior. Nessa última, percebe-se uma perspectiva humanizadora, no sentido de proporcionar aos atores do processo educacional as condições para um protagonismo social, cultural e político. Na gestão pedagógica, há um esforço em tornar claro que a escola desempenha um papel social específico: proporcionar aos alunos as competências necessárias ao domínio da leitura e da escrita, entendendo-o como condição imprescindível para a inserção social. (2012, p. 134).

Diante dessa política educacional de SME-SP, além dos gestores, os POSLs teriam um papel de destaque na formação de leitores competentes.

José Serra se afasta da prefeitura em março de 2006, e o vice-prefeito, Gilberto Kassab, assume o cargo e nomeia Alexandre Schneider como novo Secretário da Educação. Apesar da mudança, os programas e projetos educacionais foram mantidos.

Em relação à legislação específica da Sala de Leitura, foi publicado o Decreto nº 46.163, em 15 de agosto de 2005 alterando o Decreto nº 45.654/2004.

A Portaria nº 104/2006, de 07/01/2006, regulamentada pelo Decreto nº 46.163/2005, organiza e disciplina o funcionamento das Salas de Leitura, correlacionando-as aos “Programas São Paulo é uma Escola” e “Ler e Escrever”, alterando a organização das Salas de Leitura, Sala de Informática Educativa e Educação Física que passam a atender aos alunos fora do seu horário regular de aula, sem obrigatoriedade de frequência e sem o acompanhamento de professor regente.

Anteriormente a essa portaria o atendimento aos alunos eram realizados uma vez por semana no período regular de aula pelo POSL, em docência compartilhada com o professor titular das turmas do ensino fundamental 1, e, no caso do ensino fundamental 2 os atendimentos das turmas aconteciam preferencialmente nas aulas do professor titular de Língua Portuguesa.

Essas alterações no atendimento tinha o sentido de ampliar o tempo de permanência do aluno na unidade escolar no chamado pré ou pós-escola, sem a ampliação de investimentos financeiros, sejam eles para fins estruturais, materiais ou contratação de novos professores.

Essas medidas ocasionaram um esvaziamento dessas atividades, dificuldade de organização de entrada e saída dos alunos e de muitas críticas por parte de toda a comunidade escolar.

Outras mudanças dessa portaria foi estabelecer a 2ª quinzena do mês de novembro de cada ano como momento de avaliação do desempenho do trabalho desenvolvido pelo POSL para decisão de referendo pela permanência do profissional na função ou não. Caso o trabalho não fosse bem avaliado pelo conselho escolar e a decisão fosse pelo não referendo, a designação ficaria assegurada até o fim do período letivo, sendo desencadeado novo processo eletivo.

Os POSLs recém-designados deveriam realizar sob a supervisão e orientação das DOT-P das Coordenadorias de Educação, estágio de 20 horas-aula em Sala de Leitura em funcionamento.

Foi conferido a DOT/SME-SP a responsabilidade pela indicação de títulos para compras de acervo inicial e de reposição em consonância com as diretrizes da política educacional de SME-SP.

A Portaria nº 104/2006, de 07/01/2006 foi revogada pela portaria nº 3.670, de 26/08/2006, devido às críticas apresentadas em relação ao atendimento dos alunos fora do horário regular de aula, e a mudança mais significativa da nova portaria foi restabelecer o atendimento da Sala de Leitura dentro do horário regular de aula dos alunos.

Embora a nova portaria restabeleça o atendimento da Sala de Leitura no horário regular, esse atendimento visa garantir uma ampliação na carga horária do estudante uma vez que as

aulas de Sala de Leitura, laboratório de informática, educação física passam a compor os componentes curriculares independentes, ou seja, essas aulas que até já aconteciam em docência compartilhada, passam a acontecer sem o acompanhamento de outro professor.

Nesse sentido podemos ressaltar que numa mesma gestão municipal o projeto de Sala de Leitura passa por duas decisões antagônicas, primeiro uma portaria que torna facultativa a presença do aluno nas aulas de Sala de Leitura, depois outra portaria que incorpora as aulas da Sala de Leitura à grade curricular obrigatória. Por fim, a decisão que melhor contempla os objetivos administrativos e pedagógicos da gestão foi ampliar o horário de permanência do aluno na escola, economizando ao incorporar a Sala de Leitura ao currículo, pois se deixa de pagar dois professores ao mesmo tempo para atendimento de uma única turma de aluno.

Para adequar-se à nova configuração das jornadas dos profissionais de Educação estabelecida pela Lei nº 14.660/2007, o Decreto nº49.731, de 10/07/2008 revoga os Decretos anteriores apresentando tais alterações:

- Substitui a nomenclatura *Coordenadorias de Educação* por *Diretorias Regionais de Educação* (DRE)
- Define as Salas de Leitura como espaços onde os alunos devem aprender comportamentos de leitor, por meio de atividades com gêneros textuais, atribui como função dos POSLs organização permanente do acervo, o tombamento e empréstimo de livros, orientação para pesquisa bibliográfica e organização de atividades de leitura que contemplem os diversos gêneros literários.
- Estabelece como competência da UE em caráter complementar do acervo a aquisição de títulos por recursos próprios, como Programa de Transferência de Recursos Financeiros às Associações de Pais e Mestres - PTRF.
- Proíbe a extinção de Salas de Leitura ou descarte do acervo sem acompanhamento e autorização da DRE.

O Decreto nº 49.731/2008 passou a ser regulamentado pela Portaria nº 3.079/2008, que traz como mudança significativa correlacionar a organização e funcionamento das Salas de Leitura aos parâmetros adotados na Prova São Paulo, ou seja, a Sala de Leitura é vista como

mais uma estratégia para preparar os alunos da RMESP para realização da Prova São Paulo, em relação a ampliação do interesse pela leitura.

Esse paradoxo entre a importância do trabalho com a leitura e o pouco tempo destinado as atividades de Sala de Leitura pode ser constatado com a diminuição do módulo de POSL designado, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 1.1  
Quantidade de POSLs por classes em cada U.E.

Módulo de POSL nas portarias anteriores.	Módulo de POSL na Portaria nº 3.079/2008
UE com 25 classes 1 POSL	UE de 17 a 33 classes 1 POSL
UE com 26 a 50 classes 2 POSLs	UE de 34 a 50 classes 2 POSLs
UE com 51 a 75 classes 3 POSLs	UE com mais de 50 classes 3 POSLs
UE com mais 76 classes 4 POSLs	

Fonte: Portaria nº 3.079/2008

Em setembro de 2008, foi acrescentado o artigo 19 à Portaria nº 3.079/2008 determinando que, nos casos de afastamento do POSL por período igual ou superior a 30 dias consecutivos, é cessada sua designação e adotados procedimentos para escolha e designação de outro professor para função.

As formações para POSLs realizadas em 2006 e 2007 foram organizadas em parceria com Instituição de Ensino Superior e tinham como preocupação sistematizar o ensino de leitura e escrita, o que deu ao projeto Sala de Leitura e ao perfil do POSL uma dimensão diferente: no sentido de explorar questões linguísticas do texto, os aspectos literários e artísticos passaram a ficar em segundo plano. Não há uma preocupação de fruição estética e sim com a aquisição de habilidades e competências.

Sendo assim, de acordo com Polido (2012), podemos concluir que a Política Educacional de SME-SP no período de 2005 a 2011 conferiram para a Sala de Leitura e para a formação de POSL proposta pautadas em uma abordagem da leitura mais voltada ao desenvolvimento cognitivo do aluno. No entanto, no contexto da Sala de Leitura uma aula semanal de 45 minutos e levando-se em consideração as formações diversificadas dos POSLs

talvez não se configurem como ambiente mais apropriado para realizar atividades de análise linguística.

Essa concepção dada ao programa perdura até a publicação da nova Portaria nº 5.637, de 02/12/2011, que revoga a Portaria nº 3.670/2006 e retoma alguns princípios do programa Sala de Leitura. Entre as mudanças mais significativas estão a ampliação do número de POSLs de acordo com a quantidade de classes de cada UE e as possibilidades de composição de jornada favorecem o atendimento de todas as classes dentro do horário de aula regular dos alunos. Há também a possibilidade de realizar projetos de leitura fora do horário regular, visando aumentar o tempo de permanência do aluno na escola de acordo com o Projeto Ampliar. Essa possibilidade de atendimento fora do horário vem corroborar com as possibilidades de projetos apresentados nas formações de POSLs, como Clubes de Leitura e Formação de Jovens Mediadores de Leitura.

A Portaria nº 5.637/2011, também volta a garantir os horários para consultas bibliográficas, e para o segundo atendimento semanal para turmas em realização de projetos. Um aspecto que não sofreu mudanças foi a cessação da designação dos POSLs que precisam de licenças médicas iguais ou superiores a trinta dias.

As formações continuadas de POSLs nos anos de 2010 e 2011 tinham como objetivo organizar conteúdos e materiais a partir dos *Referenciais de Expectativas e as Orientações Curriculares*.

Os temas abordados e discutidos nos encontros de formação estavam relacionados às vivências de propostas que envolvessem a leitura de gêneros literários específicos (crônica, conto, texto dramático, poesia, ficção científica), Clubes de Leitura, organização do acervo e do espaço, elaboração do plano de trabalho e registro de atividades. Essas atividades realizadas nos encontros de formação como tarefas pessoais, constituíram a material base para a elaboração e publicação do *Caderno Orientador para Ambientes de Leitura*.

Enfim, ao longo dessas quatro décadas iniciais como foi apresentado nessa primeira parte do capítulo, podemos concluir que o programa de Sala de Leitura tem resistido as descontinuidades administrativas, as políticas de diferentes concepções de leitura presentes na

formação continuada dos POSLs e vem se constituindo como um programa de longa duração entre aqueles que têm a leitura como centralidade.

## **1.2 As políticas de Leituras implementadas pela Secretaria Municipal de Educação - São Paulo por meio do núcleo Sala e Espaço de Leitura no período de 2013-2016.**

A segunda parte do capítulo dará continuidade a contextualização do programa Sala e Espaço de Leitura, e, assim como na primeira parte, buscará destacar o cenário político educacional, nacional e municipal, e os desdobramentos desses fatos no programa de Sala de Leitura da RMESP, apoiada na análise de documentos e portarias publicadas no período 2013-2016 durante a gestão do prefeito Fernando Haddad.

Durante esse período, a pesquisadora atuou como formadora nos encontros de formação continuada dos POSLs da DRE-PJ, e em 2015, como Coordenadora do Núcleo SAEL da SME-SP. Nesse sentido, faz necessário considerar a participação ativa da pesquisadora quando não direta, bastante próxima, no desenrolar dos processos e na escrita de documentos e da portaria que regulamenta as Salas e Espaços de Leitura. A descrição a seguir é feita com base nos documentos acumulados e na participação da pesquisadora.

Na Política Educacional Nacional, Fernando Haddad assumiu o cargo de Ministro da Educação, ainda no Governo Lula em 29 de julho de 2005, permanecendo até janeiro de 2012 já no primeiro governo da presidenta Dilma, quando é indicado pelo Partido dos Trabalhadores – PT, para se candidatar à Prefeitura de São Paulo. A sua candidatura é anunciada num período em que a pasta de educação do Governo Federal – Ministério da Educação (MEC), foi a melhor avaliada pela opinião pública.

Fernando Haddad, durante os seis anos e meio em que comandou o MEC implantou Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, inaugurando no MEC uma visão sistêmica da educação, que levou o Ministério a atuar da creche à pós-graduação.

Ainda em 2007, instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que passa a medir a qualidade do ensino fundamental e médio. Segundo o ministro, o indicador permite estabelecer metas de desempenho anual para cada escola, município e estado, bem como melhorar a distribuição dos recursos pela identificação das carências localizadas.

Substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). A mudança ampliou o financiamento, antes restrito ao ensino fundamental, para toda a educação básica, incluindo creche, pré-escola, ensino médio e modalidades como alfabetização de adultos e educação no meio rural.

Em relação ao ensino superior a gestão Haddad, expandiu o acesso com a criação de novas universidades federais; concebeu e implementou a Universidade Aberta do Brasil e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; criou o Programa Universidade para Todos (ProUni) que concede bolsas de estudo em universidades privadas para estudantes de baixa renda e alterou as regras do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), assegurando a redução dos juros, aumento de prazo de carência e a dispensa de fiador.

Em 2009 reformulou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A mudança amplia as funções do exame e, em 2011, 59 Universidades federais e privadas já utilizavam a nota do ENEM para substituir o vestibular.

Haddad conseguiu apoio político para aprovar duas Emendas Constitucionais (nº 53 e nº 59) que alteraram dispositivos da Constituição, instituindo:

- Obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos;
- Fim do dispositivo de Desvinculação de Receitas da União (DRU) que retirava do orçamento do MEC, desde 1995, cerca de R\$ 10 bilhões ao ano;
- Limite mínimo do investimento público em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB);
- Ensino fundamental de nove anos;
- Substituição do FUNDEF pelo FUNDEB;
- Piso salarial nacional para os professores da rede pública;
- Extensão dos programas complementares de livro didático, alimentação, transporte e saúde escolar para toda a educação básica, da creche ao ensino médio.

Os indicadores nacionais e internacionais de avaliação constataam que, embora ainda haja muito a fazer para compensar o atraso histórico da educação brasileira, houve melhorias objetivas durante a gestão do ministro Fernando Haddad no MEC, conforme consta no documento “Brasil Governo Federal, balanço de governo 2003-2010<sup>16</sup>”, e no artigo “Dossiê Governo Lula: Educação Um novo patamar institucional<sup>17</sup>”, de Maria Aparecida Azevedo Abreu, doutora em Ciência Política pela USP e pesquisadora do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

No cenário político do município de São Paulo, Haddad foi escolhido candidato pelo ex-presidente Lula após sua exitosa passagem pelo Ministério da Educação. Começou a campanha com 3% das preferências e só se tornou favorito na virada do segundo turno, vencendo o candidato José Serra (PSDB). O então ex-ministro da Educação, de 49 anos, foi eleito prefeito de São Paulo com 3,4 milhões de votos, 55,57% do total, contra 44,43% de José Serra.

Haddad foi eleito com o plano de governo intitulado “*Um novo tempo para São Paulo*<sup>18</sup>” com um programa de metas que deveriam ser cumpridas no período de 2013 a 2016. A partir de eixos temáticos, o plano de metas era composto por compromissos, com os direitos sociais e civis, desenvolvimento econômico sustentável com redução das desigualdades, e gestão descentralizada, participativa e transparente.

Como podemos verificar na introdução do plano:

ARCO DO FUTURO:

UM TEMPO NOVO PARA SÃO PAULO

A análise dos números e a visualização dos mapas dos principais indicadores de São Paulo mostram que se trata de uma cidade profundamente desigual e desequilibrada. As desigualdades e os desequilíbrios se constituíram ao longo do próprio processo histórico da formação da cidade. Foram poucas as autoridades estaduais e os prefeitos que pensaram e agiram na cidade a partir do planejamento. Muitos dos planos elaborados foram ficando amarelados ao longo no tempo, jazendo nas gavetas da burocracia e da ineficiência. Mudar os

---

<sup>16</sup> Documento disponível em: <[https://i3gov.planejamento.gov.br/dadosgov/textos/livro3/3.2\\_Educacao.pdf](https://i3gov.planejamento.gov.br/dadosgov/textos/livro3/3.2_Educacao.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2017.

<sup>17</sup> Artigo disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002010000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200008)>. Acesso em: 13 fev. 2017.

<sup>18</sup> UM NOVO TEMPO PARA SÃO PAULO. Plano de governo Fernando Haddad. 2012.

rumos e os sentidos dessa história não é fácil, mas é o que se propõe a candidatura de Fernando Haddad à Prefeitura Municipal de São Paulo.

Os mapas da Educação, Renda, IDH-Desigualdade, Emprego, Equipamentos e Serviços de Saúde e Vulnerabilidade Social mostram indicadores num nível acima da média no Centro Expandido da Cidade, um nível médio satisfatório no seu entorno e um nível muito abaixo da média na medida do afastamento do centro no sentido leste, sul e norte da cidade. As regiões central, sudoeste e o início da zona leste concentram os empregos, os melhores hospitais, as melhores universidades, a renda, a infraestrutura urbana e as oportunidades. Entretanto, não são as mais populosas da cidade.

Quando os mapas dos indicadores são sobrepostos, é possível notar uma significativa área de coincidência entre as deficiências educacionais, de renda, de emprego, de saúde e de habitação nos lugares mais afastados do centro. Além disso, as regiões menos desenvolvidas também são aquelas em que a desigualdade gera mais violência. Embora o Plano Diretor Estratégico, elaborado da gestão Marta Suplicy, já tivesse apontado esta realidade e proposto ações e instrumentos para enfrentá-la, as administrações Serra/Kassab não implementaram a política proposta, baseada no desenvolvimento regional, microrregional e local, capaz de focar as necessidades específicas de cada região, efetivando políticas públicas com vistas a mitigar as fortes desigualdades existentes.

Os números demonstram que o modelo de desenvolvimento econômico e social de São Paulo continua concentrador e excludente. Se a cidade, via de regra, acompanha o crescimento econômico do País, a distribuição da riqueza e, especialmente, sua condição socioterritorial continuam padecendo dos mesmos males. As regiões ricas ficam mais ricas e as regiões pobres continuam pobres. Enquanto o Brasil avançou na redução da pobreza e das desigualdades, Serra e Kassab pouco fizeram em São Paulo para enfrentar este problema.

São Paulo continua a viver a síndrome de “Belíndia”, concentrando no mesmo município bolsões de riqueza e pobreza. Como os indicadores de desenvolvimento (PIB; PIB per capita; Índice de Gini e mesmo IDH) geralmente são medidos para o município, há certo mascaramento da realidade. A zona sudoeste, por exemplo, que tem uma das melhores relações entre população/ área habitada, concentra boa parte da renda e infraestrutura. Parte dos municípios da região metropolitana, muitos deles superpopulosos, também gravita por São Paulo no que tange a emprego, serviços e aproveitamento de políticas públicas, tornando ainda mais complexa a tarefa de compreender os problemas da cidade e propor soluções para os mesmos. Nos distritos dos extremos norte, leste e sul, o cidadão tem menos oportunidades: estuda menos, desloca-se muito para chegar ao trabalho, ocupa posições subalternas no trabalho e tem menos serviços públicos do município à disposição. (Plano de Governo - Fernando Haddad, 2012).

Na Política Educacional do programa de governo no item “educação” as prioridades apresentadas foram:

Tabela 1.2  
Plano de Metas - Prefeitura do Município de São Paulo (2013 - 2016)<sup>19</sup>

Meta	Descrição
07	Ampliar em 20 mil o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos e implantar 3 novos Centros Integrados (CIEJA).
14	Valorizar o profissional da educação por meio da implantação de 31 polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB).
15	Ampliar a jornada escolar de 100 mil alunos da Rede Municipal de Ensino.
16	Ampliar a Rede CEU em 20 Unidades, expandindo a oferta de vagas para a educação infantil.
17	Obter terreno, projetar, licitar, licenciar, garantir a fonte de financiamento e construir 243 Centros de Educação Infantil.
18	Construir 65 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI).
19	Expandir a oferta de vagas para educação infantil por meio da rede conveniada e outras modalidades de parceria.
52	Garantir a oferta de vagas a todas as crianças beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) e seu acompanhamento nos moldes do BPC Escola.
54	Revitalizar os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), assegurando a formação de professores e o acompanhamento aos alunos com deficiência matriculados na Rede Municipal de Ensino.
82	Apoiar a implantação da UNIFESP e do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) nas Zonas Leste e Norte, respectivamente.

Fonte: Plano de Metas Governo Haddad (2013-2016)

A Política Educacional de SME-SP<sup>20</sup> do período vai pautar-se na garantia do cumprimento das metas apresentadas. Tendo no período 2013-2016 três secretários de educação.

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.planejasaampa.prefeitura.sp.gov.br/metas/>> Acesso em 2 jan. 2017.

<sup>20</sup> Foi publicado no Diário Oficial da Cidade de São Paulo do dia 30/12/2016 um suplemento com um “balanço de gestão 2013-2016” com relatórios dos trabalhos desenvolvidos pelos núcleos e diretorias da SME-SP.

Cesar Callegari (PSB), sociólogo, foi secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, quando Haddad era ministro. Atua como membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi secretário municipal de Educação de Taboão da Serra (SP), e duas vezes deputado estadual. Permaneceu no cargo de Secretário da Educação do Município de São Paulo de 2013 a 2015, e participou da reforma promovida pela gestão Haddad implementando o programa *Mais Educação São Paulo*<sup>21</sup>, que, entre outras mudanças, estabeleceu uma nova configuração dos ciclos de ensino, que passaram a ser denominados ciclo de alfabetização (6 a 8 anos), ciclo interdisciplinar (9 a 11 anos) e ciclo autoral (12 a 14 anos).

As principais mudanças mencionadas estavam relacionadas a um antigo debate na sociedade: a mudança dos ciclos de aprendizagem, que eram considerados muito longos e o aumento das possibilidades de reprovação (de dois para cinco anos). Também ocorreram mudanças no aumento do número de horas do aluno na escola, a integração das disciplinas e a avaliação para a aprendizagem.

A nova proposta de divisão de ciclos, nomeando os ciclos conforme os objetivos propostos e/ou a metodologia priorizada (alfabetização, interdisciplinaridade, autoria) exigiu que esta administração conceituasse e pormenorizasse os conceitos que foram colocados em destaque.

A SME-SP publicou no Diário Oficial, por meio do Decreto nº 54.452 de 10 de outubro de 2013, os alicerces do Programa Mais Educação São Paulo por meio das 21 notas técnicas que versavam sobre a implantação da Reforma Curricular e os principais pontos debatidos nas consultas públicas. No ano seguinte foi publicada a 22ª nota técnica com a temática “avaliação”. As notas técnicas tinham como objetivo esclarecer os principais pontos do programa, além de subsidiar os debates sobre as possíveis mudanças no cotidiano escolar que a proposta curricular pudesse suscitar.

As políticas para as Salas de Leitura desse período não sofreram alterações do ponto de vista da legislação, a Portaria nº5.637/2011 permaneceu em vigor até dezembro 2015. As alterações se deram primeiro pelo viés formativo.

Aqui cabe ressaltar que mesmo não havendo alteração na legislação da Sala de Leitura até dezembro de 2015, foi implementado em todas as unidades educacionais da SME-SP do

---

<sup>21</sup> SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação*. São Paulo. SME/DOT, 2014).

ensino fundamental o Sistema de Gestão Pedagógico (SGP)<sup>22</sup> por meio da portaria nº 1224/14 de 10 de fevereiro de 2014, a implantação do novo sistema trouxe em seu bojo um elemento típico da forma escolar para o cotidiano das aulas de Sala de Leitura que até então não existia, o registro da chamada em diário de classe online.

No período de gestão (2013 a 2015), a Diretoria de Orientações Técnico Pedagógico de SME-SP, articulou programas, projetos e ações de formação por meio do trabalho de parceria entre os Núcleos Sala e Espaço de Leitura e o Núcleo de Educação Étnico Racial – SME/NEER e da Coordenadoria de CEU. Entre os programas e projetos articulados destacam-se:

a) *Programa “Quem lê, sabe por quê” – PQLSP (2013-2014)*

O “Quem lê, sabe por quê” – PQLSP (2013-2014) foi um programa de formação de mediadores de leitura e, ao mesmo tempo, iniciativa de constituição de uma rede de leitura. Criado com objetivo de constituir e de articular redes de leitura a partir das bibliotecas e das Salas de Leitura dos equipamentos CEU, vigorou entre setembro de 2013 e início de 2015.

O PQLSP implantou 46 Núcleos Locais - sediados nas unidades CEU. Cada Núcleo local da “Rede Quem Lê, Sabe Por Quê”, acompanhado por um dos 13 tutores/formadores, especialistas em leitura e escrita<sup>23</sup>.

Em sua vigência, os tutores contratados ofereceram oficinas mensais de mediação de leitura nos Núcleos, acompanhando as ações e projetos de leitura e fornecendo subsídios teóricos e práticos às equipes locais, com experiência comprovada na área e com formação em nível de mestrado ou de doutorado, com o objetivo de oferecer formação continuada aos

---

<sup>22</sup> O Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), implantado em 2014, tem como principais objetivos digitalizar os registros cotidianos da escola e organizar um banco de dados e aplicativos que facilitem a análise da aprendizagem de cada unidade escolar. Inicialmente, seguindo o modelo do clássico Diário de Classes, este sistema digital permite o acompanhamento da presença dos alunos, o registro dos conteúdos trabalhados, o lançamento das avaliações e anotações complementares sobre o desenvolvimento de cada educando. O SGP possibilita ainda a inserção de algumas informações sobre o aluno que são disponibilizadas para os pais ou responsáveis por meio de um boletim online.

<sup>23</sup> Os mediadores foram contratados por meio de Edital 002/2013, publicado no Diário Oficial da Cidade.

Professores Orientadores de Sala de Leitura e bibliotecários dos CEUs, com objetivo de articular redes de leitura abarcando tanto as Salas de Leitura, as Bibliotecas dos CEUs e outras.

O programa foi lançado no *Seminário Internacional do Programa: “Quem lê sabe por quê”*, no Auditório Elis Regina, Palácio das Convenções do Anhembi, reunindo Professores Orientadores de Sala de Leitura e bibliotecários, com os Palestrantes: Max Butlen (França); Beatriz Medina (Venezuela); Silvia Castrillon (Colômbia); Manuel Felipe Leal (Portugal); Sarah Corona Berkin (México).

Ainda em 2013, foram realizados cinco Encontros *de Polos Regionais “Quem Lê, Sabe Por Quê”*, reunindo, no total, em torno de 400 profissionais que atuam nos CEUs, com o objetivo de preparar a implantação dos núcleos locais da rede sediados nas bibliotecas CEU.

Em 2014 foram contratados treze (13) Formadores tutores, cada um com tutoria mensal em três CEUs. Foram realizados 205 encontros mensais, num total aproximado de 820 horas, envolvendo aproximadamente 500 profissionais dentre gestores, coordenadores de educação, cultura, esportes, de projetos de bibliotecas, bibliotecários, auxiliares, POSLs, professores, supervisores, além de parceiros da comunidade, dentre outros.

No final de novembro de 2014, também se realizou o Encontro Municipal com o Seminário Nacional do Programa “Quem lê sabe por quê” no Auditório da UNINOVE, Campus Vergueiro, com objetivo de promover a reflexão sobre os atos de ler e de escrever a partir de experiências relatadas por escritores /leitores.

Os palestrantes do encontro foram o escritor Ricardo Azevedo, que discorreu sobre a temática “Descaminhos que levam a literatura”; a Prof. Dra. Marisa Lajolo, com a temática “Leitura e Mediação de leitura”; a escritora Heloisa Prieto, que discorreu sobre a temática: “A escrita invisível – a importância da troca entre leitores e pré-leitores” e a escritora Heloisa Pires Lima, com a abordagem sobre a “Bibliodiversidade” – mundos entre livros e leitores”.

No Comunicado nº 1.608/2014, de 21 de novembro de 2014, encontram-se os objetivos do Seminário: “Contribuir na formação dos profissionais que trabalham com a formação de

leitores na Rede Municipal de Educação; Instrumentalizar os educadores para atuarem como multiplicadores e desencadeadores da formação leitores para Crianças, Adolescentes e Adultos nos territórios CEU; Auxiliar a reflexão, o fortalecimento e a sistematização das atividades de mediação de leitura nos núcleos locais do Programa “Quem Lê, Sabe por quê”, e estimular os POSLs e Bibliotecários a desenvolverem ações de mediação de leitura junto aos educandos das Unidades Escolares dos CEU e aos usuários das Bibliotecas dos CEU.

Dos encontros de formação promovidos pelo programa “*Quem Lê Sabe Por quê*” formou-se o grupo de *Bibliotecários Mediadores de Leitura* que vem acolhendo as comunidades escolares, os coletivos culturais, a produção literária local.

*b) Projeto ADoLêSer (2014 a 2015)*

Articulado ao Programa “Quem Lê Sabe Por Quê”, o projeto *ADoLêSer* teve início no segundo semestre de 2014, conforme portaria nº 4.359 de 16 de julho de 2014.

Esse programa foi muito criticado nas reuniões internas da SME-SP, pelo grupo de formadores das orientações técnico-pedagógicas das diretorias de ensino, do qual a pesquisadora fazia parte.

As críticas, estavam relacionadas principalmente à terceirização dos encontros de formação continuada de POSLs, que passariam a ser de responsabilidade da organização não governamental (ONG) “A Cor da Letra” e por ter sido implementado por decisão do Núcleo de Sala e Espaço de Leitura, sem passar por discussões que levassem em consideração as demandas dos POSLs de cada região da qual os formadores eram porta-vozes. Vale destacar que um dos motivos principais para troca dos integrantes do Núcleo de Sala e Espaço de Leitura que ocorreu em julho de 2015, tem origem no descontentamento impositivo da implantação do projeto, o que ocorreu de maneira desarticulada do trabalho dos demais núcleos e diretorias que compunham a diretoria pedagógica da SME-SP.

O Projeto *ADoLêSer* foi apresentado aos POSLs, como tendo o objetivo de articular e fortalecer as ações de leitura já existentes nas unidades educacionais, por meio de duas

propostas centrais: a mediação de leitura de textos literários e o desenvolvimento de Clubes de Leitura.

Para tanto, propôs-se: I - instrumentalizar os POSLs para atuarem como multiplicadores e desencadeadores da formação dos adolescentes matriculados no Ciclo Autoral (os alunos do 7º ao 9º ano) em mediadores de leitura de modo a favorecer que desenvolvessem mediações de leitura de textos literários para as crianças do Ciclo de Alfabetização; II - auxiliar na reflexão, fortalecimento e sistematização das atividades do Clube de Leitura para os educandos do Ciclo Interdisciplinar (alunos do 4º aos 6º anos).

Durante os encontros de formação intitulados "Curso de Mediadores de Leitura de Textos Literários" foram abordados temas como o "Protagonismo Juvenil" e "Mediadores de Leitura". No Projeto *AdoLêSer*, o Protagonismo Juvenil é definido como uma participação ativa do adolescente e seu envolvimento nas ações devem ser espontâneos e autênticos.

Os registros do Projeto *AdoLêSer* incluem atividades realizadas nas Salas de Leitura acompanhadas pela equipe contratada por DOT Sala e Espaço de Leitura: Sarau Literário, no qual os estudantes pesquisam sobre determinado tema ou autor e culmina em um encontro para troca de apresentações sobre o estudo; Clubes de Leitura, nos quais os estudantes participam do projeto fora do horário de aula e encontram-se para realizar leitura compartilhada, discussões e indicações literárias; piquenique literário no qual o prazer de comer e estar com os amigos se mistura com música e poesia, como finalização de projeto desenvolvido previamente nas aulas de leitura; exposições de Histórias em Quadrinhos e Fanzines, produzidos em parceria com o Professor de Artes; e dramatização de poemas escolhidos entre escritores selecionados previamente pelo POSL.

*c) O início do Projeto Leituraço (2014)*

O projeto *Leituraço* foi uma dentre as várias ações desenvolvidas pelo núcleo Étnico-Racial com objetivo de instaurar o debate, as formações e as ações para implantação e implementação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na RMESP. Por esse motivo, o trabalho do

Núcleo e a descrição minuciosa do projeto serão apresentados no segundo capítulo da pesquisa. Sendo assim, por ora sobre o projeto *Leituraço*, será apresentado um breve resumo.

Em 2014, no início do projeto essa ação formativa consistia na organização de sessões simultâneas de leituras focadas na expressividade das produções literárias africanas, afro-brasileiras e indígenas, acontecendo sempre na primeira aula de cada turno escolar e, com a duração de 30 minutos, planejadas para ocorrerem ao longo de duas semanas do mês de novembro, em todas as unidades escolares e bibliotecas dos CEUs da RMESP. Essas orientações, associadas a ações formativas e compra de acervo qualificado para desenvolvimento do projeto se deu por meio da parceria entre os núcleos SAEL e NEER da SME-SP, de modo a criar e a fortalecer espaços de reflexão na escola, com ênfase nas sessões de mediação de leitura, com objetivo de oferecer à comunidade escolar o contato com a diversidade cultural.

Após uma apresentação geral dos projetos de leitura, cabe ressaltar que embora tenha acontecido um movimento que objetivasse ampliar e diversificar o repertório de leitura e escrita da RMESP, esse movimento não conseguiu superar a visão do currículo como prescrição que tem por base uma sequência de conteúdos sistematizados e descontextualizados da realidade para quem se destina, sendo assim os projetos apresentados não conseguiram romper com o que Goodson (2003) chama de orientação de governos centrais e das burocracias educacionais.

Em uma mudança de cenário político, em janeiro de 2015, assume o cargo de Secretário da Educação o deputado federal Gabriel Chalita (PMDB), ex-secretário de Educação do Estado de São Paulo.

Gabriel Chalita possui graduação em Direito pela PUC-SP (1994), graduação em Filosofia pela Faculdade Salesiana de Filosofia Ciências e Letras de Lorena (1989), mestrado em Ciências Sociais (1995), mestrado em Direito (1997), doutorado em Comunicação e Semiótica (1997) e doutorado em Direito (1998) pela PUC-SP. É professor da Universidade Presbiteriana Mackenzie; professor da PUC-SP, e professor da Universidade Nove de Julho - Uninove. Secretário de Estado da Juventude, Esporte e Lazer do Estado de São Paulo (2001/2002); Secretário de Estado da Educação do Estado de São Paulo (2002/2006). Presidente do CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação (2003/2006).

Presidente da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados (2013). É Presidente da Academia Paulista de Letras (APL), membro da Academia Brasileira de Educação e membro da União Brasileira de Escritores (UBE).

A chegada do novo secretário a SME-SP é anunciada pela mídia como o primeiro passo da articulação política para a campanha de 2016, quando o PT lançaria a dobradinha Haddad/Chalita como candidatos à reeleição no município.

O novo Secretário de Educação Gabriel Chalita, assume a pasta com o discurso da continuidade da implantação e implementação do programa *Mais Educação São Paulo*, iniciado pelo ex-secretário Cesar Callegari e permanece no cargo até junho de 2016.

Em três de junho de 2016 a vice-prefeita Nádia Campeão assume Secretaria Municipal de Educação com a proposta de prosseguir o trabalho de democratização do acesso à educação de qualidade. Nádia Campeão, 58 anos, é formada em engenharia agrônoma pela Universidade de São Paulo, atua há 38 anos no Partido Comunista do Brasil (PC do B). Entre 2001 e 2004, foi a primeira mulher a comandar a Secretaria Municipal de Esportes de São Paulo, trabalhando na criação dos CEUs. Em 2012, foi eleita vice-prefeita de São Paulo. A secretária-adjunta nomeada foi Fátima Aparecida Antônio, que trabalha há 35 anos como educadora em escolas municipais e é a primeira professora da rede a assumir esse cargo na política pública educacional do município. Nádia substitui Gabriel Chalita no comando da pasta, confirmando a dobradinha Haddad/Chalita para disputa da reeleição Municipal.

No período (2015 - 2016) as políticas educacionais para as Salas e Espaço de Leitura começam a reverberar e consolidar as discussões ocorridas nos momentos de formação dos anos anteriores (2013-2014) o que acarretará na troca da equipe responsável pelo Núcleo Sala e Espaço de Leitura. Nesse momento a pesquisadora passa a compor e a formar a nova equipe, no cargo de Assessor Técnico Educacional, com a função de coordenadora das ações do Núcleo Sala e Espaço de Leitura. A nova equipe do núcleo é composta por cinco profissionais, sendo 1 (um) Assessor Técnico Educacional; 4 (quatro) Assistentes Técnicos Educacionais; 1 (um) Bibliotecário. O assessor e os assistentes que passam a compor a equipe são todos professores titulares da carreira do magistério municipal da rede de ensino de São Paulo, com experiências na função de POSL.

Nessa nova composição do Núcleo os pressupostos de trabalho passam a ser desenvolvidos, considerando a literatura como um direito inalienável do ser humano<sup>24</sup> e a precedência da leitura do mundo em relação à leitura da palavra<sup>25</sup>.

A nova configuração do núcleo traz consigo uma preocupação de escuta dos POSLs na implementação das políticas de leitura, sem cair no esvaziamento que pode ocorrer quando atribuímos ao currículo apenas uma preocupação voltada para prática.

(...) como é importante compreender as lutas precedentes em torno da definição pré-ativa do currículo. Nessas circunstâncias é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que ‘o importante é a prática em sala de aula’ (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação). O que importa ainda e mais obviamente neste caso, é compreender os parâmetros anteriores à prática. O que também deveria ser claro, no entanto, é que não são simplesmente as definições intelectuais que emanam do currículo escrito as que possuem força. (GOODSON, 2003, p. 20-21).

Especificamente em julho de 2015 o Núcleo Sala e Espaço de Leitura, responsável pelo acompanhamento das 560 (quinhentos e sessenta) Salas de Leitura, por 46 (quarenta e seis) bibliotecas dos Centros de Educação Unificados e pela organização da política de leitura em articulação com os outros núcleos e diretorias de SME-SP, passa a ser denominado Coordenadoria Pedagógica Núcleo Técnico de Currículo Sala e Espaço de Leitura COPED/NTC/SAEL, tendo como objetivo fortalecer os encontros de formação e seminários oferecidos aos POSLs e aos Bibliotecários dos CEUs<sup>26</sup>, visando a defesa do direito à literatura, da bibliodiversidade e da promoção das literaturas não hegemônicas.

---

<sup>24</sup> CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

<sup>25</sup> FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

<sup>26</sup> Nos CEUs existem além da Sala de Leitura situada na EMEF que funciona sob a responsabilidade de um ou mais POSLs, uma biblioteca aberta à comunidade que funciona sob a responsabilidade de um ou mais bibliotecários. Os cargos e funções de POSLs e de bibliotecários são distintos. Os encontros formativos em parceria objetivavam favorecer o caráter complementar das funções considerando suas especificidades. A PORTARIA Nº 8.004, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2016. Dispõe sobre as atividades a serem desenvolvidas pelos Analistas de Informações, Cultura e Desporto – Biblioteca, em exercício nos Centros Educacionais Unificados – CEUs, da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências.

Essa nova configuração do núcleo SAEL se alinha ao debate, que vem envolvendo toda a rede para a reestruturação curricular, articulada por SME/COPED, que culmina na publicação da Coleção: *Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria*, 2016.

No viés da chamada descolonização curricular, a política de leitura executada pela SME/COPED/NTC/SAEL direcionou-se pelas leis n. 10.639/03 e 11.645/08, garantindo a visibilidade das literaturas de matriz africana, afro-brasileira, indígena, imigrante e da chamada literatura periférica, não somente ao disponibilizar obras literárias para toda a comunidade escolar, mas ao organizar encontros de formações e seminários de modo a centrar o debate junto aos Professores Orientadores de Sala de Leitura e os bibliotecários das temáticas: étnico-racial, gênero, direitos humanos e aproximando a comunidade escolar às narrativas, autores, autoras e aos personagens que lhes são representativos.

A descolonização do currículo pressupõe a desconstrução e a problematização da perspectiva eurocêntrica, adulta, machista, heterossexual, do conhecimento que historicamente marca e direciona processos educativos em uma perspectiva que privilegia um único modo de olhar e produzir conhecimento e, portanto, se constrói de forma unilateral e parcial, desconsiderando e tornando invisível outras culturas e formas de ver e construir conhecimento.

O processo de “descolonização” pressupõe o desafio de problematizar as relações de poder, a fragmentação e hierarquização dos conhecimentos, intensificando a integração da educação com a vida, com a escola, com a comunidade, dos sujeitos com conhecimento.

Descolonizar o currículo está sendo utilizado aqui, no sentido de significar e dar visibilidade aos atores, culturas e conhecimento, pouco ou nada visíveis, ou legitimados no processo de escolarização como as culturas africanas, indígenas, migrantes, as crianças, as mulheres, as culturas populares em um movimento que permite desnaturalizar as hierarquizações e estratificações por idade, gênero, raça, formas corpóreas e sexualidade, e assim construir possibilidades de transformações das desigualdades que marcam a vida de toda sociedade.

As discussões a respeito da descolonização do currículo que pautaram as ações e a escrita dos documentos oficiais de SME-SP no período 2013-2016 estão fundamentadas nos

estudos pós-coloniais dos autores como Boaventura Souza Santos<sup>27</sup>, Catherine Walsh<sup>28</sup> e Maria Antonieta Antonacci<sup>29</sup>.

Nesta perspectiva, as formações oferecidas pela SME por meio de todos os seus núcleos e diretorias entre eles COPED/NTC/SAEL, COPED/NEER e SME/COCEU – Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral, buscou permear diversos lugares de aprendizagens, dentro e fora dos muros da escola, as diferentes linguagens da arte, da educação e da cultura.

Sendo assim as ações formativas do núcleo Sala e Espaço de Leitura passam a ser vistas como um dos fios condutores da escola para efetivação de projetos interdisciplinares, para abordagem da literatura como um direito e dos conhecimentos na perspectiva descolonizadoras.

A título de exemplificar a consecução dessa perspectiva política educacional cabe salientar a escolha de alguns lugares para sediar as formações dos Professores Orientadores de Sala de Leitura e Bibliotecários, como o Museu AfroBrasil, Museu de Arte de São Paulo, Museu da Língua Portuguesa, Instituto Tomie Ohtake e a Galeria Olido, como palco, de apresentação de saraus dos coletivos culturais, das bibliotecas dos CEUs.

Alguns exemplos de programação de leitura realizado nas bibliotecas dos CEUs nas atividades temáticas como o Março Mulher, na qual as ações de leitura permitem a reflexão sobre a igualdade de gênero; o Agosto Indígena, que trazem para o centro a possibilidade de se conhecer parte da literatura dos e atribuída aos povos indígenas e o “*Leituraço*”.

As atividades formativas foram organizadas e proporcionadas pelos núcleos da SME-SP, de forma articulada com as DREs, mantida rotina mensal de encontros com as equipes de formadores. Essa interlocução pautou-se no diálogo horizontal, trocas culturais, conhecimento e respeito com as diversas territorialidades, nas quais POSLs e bibliotecários estão inseridos.

---

<sup>27</sup> SOUZA, Boaventura Santos; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

<sup>28</sup> WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. Tomo I.

<sup>29</sup> Palestra proferida em 16 de março de 2015 por Maria Antonieta Antonacci em encontro de formação com as equipes pedagógicas da SME-SP.

Outras considerações sobre o trabalho pedagógico e organização das Salas de Leitura e das Bibliotecas dos CEUs e, também sobre as formações organizadas por COPED/NTC/SAEL e núcleos parceiros de SME-SP, são necessárias para melhor apresentar a política de leitura adotada no período entre 2013 a 2016.

O trabalho pedagógico das Salas de Leitura é baseado na diversidade de textos literários, no desenvolvimento de projetos interdisciplinares e na mediação qualificada dos professores designados, para desenvolverem planos de trabalho e metas relacionadas com a integração da leitura literária para toda comunidade do entorno escolar, conforme segue:

A composição de um acervo plural aliada a uma formação continuada que oportuniza ao Professor Orientador de Sala de Leitura o contato e a fruição estética de diferentes culturas pode inserir as/os educandas/os no universo da literatura e da fabulação a partir das mais variadas narrativas e personagens. Narrativas e personagens que podem ser totalmente novos, ou, absolutamente (re) conhecidos por elas (es). Explicitando-se que o brilho da literatura correu nas mãos dos mais variados autores e autoras de estilos diferentes e em épocas diferentes. Temos então, grupos e classes que se empoderaram no sentido de tomar para si a autoria da própria história e de outras tantas. Isto é toma-se para si a condição esclarecida da autoria. Assim sendo, trabalha-se para que seja estabelecido um diálogo entre leitores e leitoras autores e autoras, que não se encerra no próprio espaço e tempo da Sala de Leitura, mas que, os transcenda, assim como transcenda a escola. Um diálogo em que educandas e educandos reconheçam-se nas narrativas e tenham acesso a outras tantas histórias. (SME, 2016, p. 59).

Destinado a todas as crianças, jovens e adultos que frequentam a escolas da Rede Municipal de Educação, o Programa Sala de Leitura está instituído como um componente da matriz curricular e faz parte da estrutura das escolas públicas do Município de São Paulo nos seguintes segmentos:

- EMEF - Escolas Municipais de Ensino Fundamental - Ciclo I - (1º aos 5º anos: esta modalidade compreende os 5 primeiros anos do Ensino Fundamental) e Ciclo II - (6º aos 9º anos: compreende os 4 últimos anos do Ensino Fundamental);
- EMEFM - Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (modalidade de ensino que atende os dois ciclos do Ensino Fundamental e os 3 (três) anos do Ensino Médio);
- EMEBS - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (modalidade destinada às crianças, jovens e adultos com surdez, com surdez associada a outras deficiências,

limitações, condições ou disfunções, e surdo-cegueira, cujos pais do aluno, se menor, ou o próprio aluno, se maior, optarem por esse serviço).

- Nos Centros de Educação Infantil – CEI, nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI, nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA e nas escolas que não possuem condições físicas para instalação de Sala de Leitura, são organizados os Espaços de Leitura.

O NTC/SAEL coordena as atividades nas Salas e Espaços de Leitura da RMESP, normatizando o trabalho dos POSLs, via Portaria SME 7655/2015, promovendo formações iniciais aos ingressantes na função e formação continuada aos demais, seja por meio de momentos formativos organizados por esta Secretaria e/ou momentos formativos organizados pelas DREs.

A RMESP conta nesse período com 881 (oitocentos e oitenta e um) POSLs, cujo trabalho tem se pautado na diversidade de textos literários, no desenvolvimento de projetos interdisciplinares e na mediação de leitura junto aos estudantes de nossas escolas.

Cada POSL, antes de sua designação passa por um processo eletivo no Conselho Escolar, mediante apresentação de um projeto de trabalho a ser desenvolvido na Sala de Leitura. Quando eleito, é designado pela SME-SP, para exercício da função. Estagia em uma Sala de Leitura indicada pela equipe de Diretoria Pedagógica – DIPED de sua DRE e recebe formação inicial oferecida pelo NTC-Sala e Espaço de Leitura.

Na designação de POSL lhe são atribuídas turmas que deverão ser atendidas, no mínimo, uma vez por semana. Para permanecer no cargo, todo ano ele recebe o referendo no Conselho Escolar.

Tal como disposto na Portaria N° 7.655, Art. 6º, de 17 de dezembro de 2015 são atribuições do POSL:

- I - trabalhar a literatura como eixo articulador do seu trabalho em diálogo com outras manifestações artísticas;

**II** - desencadear ações estratégicas de leitura nos diferentes espaços e/ou equipamentos culturais do entorno, como: CEUs, parques, bibliotecas, centros culturais, casas de cultura, coletivos independentes produtores de cultura, a fim de, propiciar as possíveis leituras do território e da cidade;

**III** - participar da elaboração do projeto político-pedagógico da unidade Educacional e da construção do currículo numa perspectiva integradora;

**IV** - articular, em conjunto com o POIE, planejamento e desenvolvimento do trabalho na área de integração, envolvendo os demais professores da unidade;

**V** - socializar, junto aos seus pares, nos horários coletivos, as propostas da formação continuada oferecidas pelas equipes das Diretorias Regionais de Educação - DREs e da Diretoria de Orientação Técnica DOT/SME.

**VI** - assegurar a organização necessária ao funcionamento das Salas de Leitura de modo a favorecer a construção criativa do espaço, no sentido de adequar as diferentes atividades a serem desenvolvidas;

**VII** - conhecer, divulgar e disponibilizar o acervo de modo a favorecer a bibliodiversidade;

**VIII** - elaborar horário de atendimento aos educandos, em conjunto com a Equipe Gestora, de modo a favorecer e otimizar o acesso aos livros para toda a comunidade escolar. (Portaria Nº 7.655 de 17 de dezembro de 2015).

O espaço da Sala de Leitura em cada unidade escolar busca oferecer um ambiente diferente e acolhedor. Em sua organização espacial, é composta por prateleiras/estantes para o acervo de livros de leitura e pesquisa, mesas circulares e expositores de livros. A organização do acervo, a disposição dos móveis e o planejamento das aulas ficam a critério de cada POSL.

A seguir, um exemplo de organização da Sala de Leitura da EMEF Brigadeiro Henrique Raymundo Dyott Fontenelle (escola em que a pesquisadora atuou como POSL no período de abril de 2004 a fevereiro 2011), que optou por substituir as mesas circulares e por assentos feitos de pneus, encapados por tecido, planejados e feitos pela comunidade escolar.

Figura 1.1

Sala de Leitura da EMF Brigadeiro Henrique Raymundo Dyott Fontenelle



Fonte: foto registrada pela aluna e pesquisadora Luciana de Souza de Santos Mores, em 28/10/2016

Em relação à política de formação continuada dos POSLs de acordo com a Portaria Nº 7.655/2015 orienta que a formação inicial do recém-designado para atuar nas Salas de Leitura é de responsabilidade da COPED/NTC/SAEL, e a formação continuada são de responsabilidade da DIPED da DRE de cada região. A mesma portaria estabelece o diálogo como norteador de todo o trabalho pedagógico.

A equipe de formadores das DIPED, de cada DRE, desse período era composta por professores e gestores da RMESP com experiência no trabalho de Sala de Leitura totalizando uma equipe de trabalho composta por treze formadores que cumpriam o papel de acompanhamento do trabalho dos Professores Orientadores de Sala de Leitura por meio de encontros mensais, seminários, palestras e cursos de formação, com objetivo de articular e orientar o trabalho desses professores em relação ao funcionamento da Sala de Leitura, e as políticas educacionais de SME-SP.

Pode-se dizer que o objetivo geral das formações, tanto no âmbito das DREs como de SME-SP, visavam dar efetividade às diretrizes e leis educacionais e potencializar o estímulo ao trabalho com literatura entre crianças e adolescentes que estudam na RMESP. Dentre essas formações vale ressaltar:

- *Continuidade e fortalecimento do projeto Leituraço*

Conforme já descrito, o projeto *Leituraço* vinha acontecendo desde 2014, no entanto, a partir dessa nova composição administrativa e pedagógica do NTC/SAEL, toma uma maior centralidade e vem se estabelecendo na RMESP compondo um rol de práticas escolares que reverberam no cotidiano do trabalho escolar. Cabe mencionar que, sua ocorrência não se limitou somente ao mês de novembro, como a proposta inicial apresentada em 2014. Algumas escolas realizam essas sessões de leitura ao longo de todo ano letivo. Tal evidência pode ser analisada como um resultado decorrente de ações formativas sistemáticas em diversas modalidades como de cursos de formações, seminários e encontros para compartilhamento de práticas educativas.

Destaca-se o II Seminário *Leituraço*, (2015) realizado para um total de 900 educadores das Salas de Leitura, da RMESP e Bibliotecários dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) com objetivos de promover um espaço de diálogo sobre as produções literárias que contribuem para o fortalecimento das identidades de populações historicamente sub-representação no cânone literário, como a negra, a indígena e a periférica, e divulgar o acervo/2015.

A mesa do seminário foi composta pelo autor Sergio Vaz, poeta da periferia e fundador do Sarau da Cooperifa<sup>30</sup>, no extremo da zona Sul da capital paulista; a professora e escritora indígena Eliane Potiguara<sup>31</sup> e o Professor Doutor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Eduardo de Assis Duarte<sup>32</sup>.

Durante o Seminário foram abordados temas como: Experiências dos autores que não estão no fluxo das grandes editoras; A cultura da escrita por autores negros, suas linguagens e o ponto de vista culturalmente identificado à afro literatura; Contação de história do livro “O Mundo no Black Power de Tayó”<sup>33</sup> feita pela autora do livro, Kiusam de Oliveira.

---

<sup>30</sup> O Sarau da Cooperifa, idealizado pelo poeta Sérgio Vaz é realizado no Bar do Zé Batidão, na zona sul de São Paulo. Com o tempo, se tornou um projeto cultural audacioso que além dos encontros, divulga poesia nas escolas, improvisa uma sala de cinema na laje do boteco e abre espaço para a produção cinematográfica alternativa, além de influenciar a origem de outros grupos de saraus, e a publicação independente de livros.

<sup>31</sup> Eliane Potiguara é escritora indígena, remanescente Potiguara, Conselheira do INBRAPI, (Instituto Indígena de Propriedade Intelectual) e fundadora do GRUMIN / Grupo Mulher-Educação Indígena.

<sup>32</sup> Prof. Doutor Eduardo de Assis Duarte é coordenador do grupo de pesquisa de iniciação científica: Literafro – Portal da Literatura Afro-Brasileira.

<sup>33</sup> O Mundo Black Power de Tayó é um dos livros que compõem o acervo do projeto *Leituraço*.

Em 2016, ocorreram os III e IV Seminários Leituração tendo como centralidade o relato de práticas de UE que desenvolveram o projeto e oficinas que versavam sobre as culturas trabalhadas pelo projeto.

Além de formação sistemática outra estratégia para realização e fortalecimento do projeto *Leituração* foi a seleção e compra de títulos das chamadas literaturas não hegemônicas. A seleção de títulos que compõem a publicação dos *Guias do Leituração*<sup>34</sup> contempla a *bibliodiversidade*, integrando as *literaturas africanas, afro-brasileiras, latino-americanas, indígenas*, as literaturas com abordagem sobre as populações imigrantes no Brasil e a chamada *literatura marginal*.

A seleção e compra de títulos para efetivação do projeto Leituração foram realizadas, nos anos de 2014, 2015 e 2016. Nestas três edições, todos os processos foram realizados de forma representativa da RMESP com a participação de 01(um) Professor Orientador de Sala de Leitura, indicado pelas DREs. Estes representantes foram referendados pelas DREs com objetivo de constituírem as Comissões Especiais de Análise, cujo papel foi trazer para análise, avaliação e seleção as indicações de títulos dos territórios.

O projeto *Leituração* e a reposição de acervo envolveram 1.491(um mil quatrocentos e noventa uma) unidades de ensino da RMESP e as 46 (quarenta e seis) bibliotecas dos CEUs, envolvendo POSLs, bibliotecários, seja por meio das sessões leituras simultâneas propostas para novembro, seja para a leitura durante todo o ano, uma vez que os livros ficaram no acervo das Salas e Espaços de Leitura, disponível para leitura e empréstimo de toda a comunidade escolar.

No segundo capítulo, será descrito com mais detalhes os processos de seleção das comissões responsáveis pelas indicações e seleções dos títulos que compuseram o acervo do projeto.

---

<sup>34</sup> O guia do Projeto Leituração da edição 2014 consta no anexo VI.

- *Trabalhos realizados em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura*

Outro ponto à destacar sobre o trabalho NTC/SAEL nesse período foi o fortalecimento e parceria dos trabalhos realizados com a SMC-SP, no processo de organização amplamente debatida nas plenárias regionais e centrais envolvendo Sociedade Civil, Indústria Livreira e Poder Público na escrita da Lei nº 16.333/15, sancionada em 18 de dezembro de 2015, que instituiu o Plano Municipal do Livro, Leitura, Literatura e biblioteca (PMLLLB) da Cidade de São Paulo.

Esta parceria também se deu no “Grupo de Trabalho Política de Desenvolvimento de Coleções para a Cidade de São Paulo”, instituído pela Portaria 012/2016 – SMC. G, em que estabelece diretrizes para aquisição de acervo para as bibliotecas da SMC-SP e SME-SP, levando em conta indicadores importantes, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), quantidade de equipamentos de leitura por distrito (bibliotecas públicas, bibliotecas comunitárias, bosques da leitura, pontos de leitura e ônibus biblioteca), e quantidade populacional por distrito.

Esse trabalho de parceria possibilitou a realização das ações formativas como as Feiras Literárias Marginal-Periféricas e a participação na 24º Bienal Internacional do Livro.

As Feiras Literárias Marginal-Periféricas, tiveram como objetivo divulgar entre os POSLs e bibliotecários a chamada literatura marginal-periférica, surgida nas periferias das grandes cidades. Uma expressão literária que versa sobre a realidade, o cotidiano e os problemas sociais que existem dentro e fora das periferias. Essas expressões também são representadas por meio da música, poesia, saraus e outras manifestações artísticas.

A primeira feira foi realizada em dezembro de 2015 na cidade de São Paulo, concomitante ao I Encontro Mundial da Invenção Literária (EMIL) realizada por SME-SP em parcerias com: Academia Paulista de Letras (APL); Câmara Brasileira do livro (CBL) e pela Associação Nacional de livrarias (ANL).

O EMIL aconteceu em vários locais, dentre eles, 25 livrarias e 10 equipamentos públicos, como centros culturais, bibliotecas públicas e teatros.

Figura 1.2

Oswaldo Faustino na abertura da 1ª feira em 2015 na Galeria Olido com uma contação de história para os professores e bibliotecários



Fonte: Daniel Arroyo. Centro de Múltiplos/SME, 2015.

Dentre as atividades da feira de livros de Literatura Marginal-Periférica e Independente propunha a exposição de acervos selecionados e lançamentos, saraus, shows, contação de histórias, exibição de filmes e exposição de trabalhos realizados nas Salas de Leituras.

A organização do evento que ocorreu nos dias 12 e 13 de dezembro de 2015 na Galeria Olido, contou com quatro mesas temáticas para discussão do tema do encontro - A presença dos saraus nas periferias da cidade: “Relatos de experiências para uma educação popular e emancipadora; Pretas, poderosas e empoderadas: a dor, a beleza e a força da escrita das mulheres negras; Políticas públicas para demandas mais que urgentes: subsídios e desafios para a implementação das leis 10.639 e 11.645 e do PMLLLB na Sala de Leitura; Palavra escrita, palavra dita e palavra cantada: oralidade e traço na poética das quebradas”.

Em maio de 2016 realizou-se a II Feira Literária Marginal-Periférica/Encontro Áudio Visual- FLIMPi! Para esse encontro formativo a SME-SP, obteve parcerias com a SMC-SP e a Empresa de Cinema e Audiovisual de São Paulo (SpCine) que promoveu a exibição do filme

“Branco Sai, Preto Fica”, de Adirley Queirós. Com esta programação pretendeu-se destacar a reflexão sobre a promoção das literaturas não hegemônicas e a importância papel dos Professores Orientadores de Sala de Leitura e Bibliotecários CEU como mediadores de leitura.

Figura 1.3

Público da FLIMPi! Na feira de livros nos corredores da Galeria Olido em dezembro de 2015



Fonte: Daniel Arroyo. Centro de Múltiplos/SME, 2015.

A SME-SP participou da 23ª e da 24ª Bienal Internacional do Livro da Cidade de São Paulo, possibilitando a visita de alunos e POSLs como fez em outras edições da Bienal.

A diferença proporcionada, na participação dos POSLs na 24ª Bienal Internacional do Livro da Cidade de São Paulo em relação as demais participações estão que nesta última a presença de SME-SP deu-se numa parceria com a SMC-SP num estande da cidade de São Paulo com a apresentação dos saraus participantes do projeto “Veia e Ventania nas Bibliotecas de São Paulo”, programa da SMC-SP, que estava em diálogo com a portaria e os momentos formativos de POSLs que visavam uma valorização dos coletivos culturais dos territórios da cidade de São Paulo, na cena da produção da denominada Literatura Marginal Periférica.

Nessa edição da Bienal também foi entregue a cada POSL o valor referente à R\$500,00 (quinhentos reais), essa iniciativa teve como objetivo garantir que cada POSL pudesse adquirir

livros para o acervo da Sala de Leitura de modo a contemplar as especificidades de cada unidade do Ensino Fundamental, que muitas vezes as compras institucionais não conseguem garantir.

No ato da entrega do cartão com o valor mencionado os POSLs recebiam um livreto com os títulos que seriam adquiridos na compra institucional do ano de 2016, para que eles pudessem adquirir os títulos não contemplados e que julgassem importante ter no acervo de Sala de Leitura. A aquisição dos livros e as escolhas dos títulos ficaram a cargo dos POSLs de cada UE.

Após as compras os POSLs, eram orientados a apresentarem a direção da unidade a relação dos títulos adquiridos e seus respectivos valores. A direção da unidade educacional em parceria com o POSL ficaram responsáveis pela incorporação dos títulos adquiridos nos acervos das Salas de Leitura e pelo o envio da lista para as DREs que se responsabilizaram por enviar todas as listas das unidades de sua jurisdição para o NTC/SAEL.

Enfim, o que se procurou apontar nessa segunda parte do primeiro capítulo foi que, entre 2013 e 2016, a equipe de trabalho do Núcleo Técnico de Currículo Sala e Espaço de Leitura, com suas parcerias com o Núcleo de Educação para as relações Étnicos-Raciais, e com a Coordenadoria de CEU, e Diretorias Regionais de Educação, buscaram centrar o seu trabalho de formação e aquisição de acervo, na diversidade cultural numa perspectiva de valorização, compreensão, respeito e afirmação de identidades. Sabendo que:

O que está em jogo no acesso à literatura e a leitura é o direito a fantasia e as leituras e releituras outras do real. A visibilidade de identidades que, por tanto tempo foram escanteadas ou inviabilizadas nas prateleiras de livros, a formação e o reconhecimento de sujeitos autores. Acredita-se que, desse modo, a literatura cumpra um dos papéis mais importantes, segundo as palavras de Antonio Candido: a humanização do humano. E que de algum modo, aquele diálogo estabelecido entre os olhos e ouvidos atentos a uma história potencializem a percepção do mundo e as futuras narrativas que serão escritas e contadas. (SÃO PAULO – município, 2016, p. 59).

Sendo assim, as políticas para formação continuada para os POSLs foram encetadas, em especial nos anos de 2015 e 2016 de modo a contribuir para a qualidade das práticas educativas nas Salas de Leitura e direcionadas por ações para implementação e implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

## CAPÍTULO 2 - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Para melhor situar o objeto dessa pesquisa, se fez necessário que este capítulo fosse subdividido em três subtítulos sendo eles: uma breve trajetória histórica da criação do NEER/SME-SP articulada às políticas nacionais; o trabalho do NEER no período de 2013-2016; e uma descrição minuciosa o projeto *Leituraço* com objetivo de melhor compreender o trabalho de formação continuada dos POSLs para aferir os desdobramentos dessas formações nas práticas dos docentes entrevistados.

### 2.1 Origem e trajetória do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais – NEER

As informações descritas na composição deste subtítulo foram apoiadas na revisão bibliográfica das dissertações sobre educação para as relações étnico-raciais, com destaque aos trabalhos Mazzone<sup>35</sup> (2014) e Camargo<sup>36</sup> (2015) e informações do site oficial de SME-SP, corroboradas pelas informações obtidas por meio das entrevista realizada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, com a resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, indicam ser necessário, por meio da educação, atender a demanda da população afrodescendente enquanto política de ação afirmativa e, desenvolver uma cidadania com vistas a construir uma sociedade mais justa e democrática.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2005), tal preocupação se insere na discussão da temática étnico-racial que vem ocorrendo na historiografia educacional, redefinindo a questão social e racial na sociedade brasileira para um enfoque político diretamente relacionado à atuação do movimento negro nas últimas décadas.

---

<sup>35</sup> MAZZONE, Andréia Vitorio Silva. *Entre a lei, o saber e a cultura: dificuldades, avanços e perspectivas sobre a implementação da Lei 10.639/03 a partir das práticas e saberes docentes*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

<sup>36</sup> CAMARGO, Rosana Maria de. *Diversidade étnico-racial no currículo: ações para formação de professores realizadas por dois núcleos de estudos afro-brasileiro paulistas (2003-2013)*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

Os movimentos negros vêm sendo articuladores de mudanças na política educacional brasileira nos últimos 20 anos, desde o final da década de 1990 as noções de identidade e relações étnico-raciais começaram a fazer parte das normatizações estabelecidas pelo MEC.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados 1996, introduziram no ensino os conteúdos de história africana, esses documentos foram frutos de muita negociação e resultaram principalmente da força política dos movimentos negros da sociedade brasileira. Tais documentos, no entanto precederam e prepararam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Essa força política do movimento negro dialoga com as várias formas de luta contra o racismo:

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

Esse breve apanhado do cenário federal se faz necessário para que se perceba os movimentos da SME-SP para articular-se a política educacional de âmbito nacional.

Numa primeira busca visando recuperar a trajetória do NEER, no site oficial da SME-SP, foi localizado um resumo cronológico das ações do núcleo que data o início das atividades no ano de 2005. As atividades desenvolvidas visam cumprir o que a próprio site oficial da SME-SP denomina como missão do núcleo:

#### Missão

Implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Educação de São Paulo por meio da formação continuada de professores e gestores, tendo por base as seguintes vertentes:

- educação para a convivência;

- ensino para aprendizagem e produção de conhecimento sobre história e cultura afro-brasileira e africana; história e cultura indígena, imigrante e latino-americana.

De acordo com as informações do site oficial, as atividades desenvolvidas pelo então denominado Núcleo Étnico-Cultural da SME-SP nos anos de 2005 e 2006 foram: Curso: História e Cultura Afro-Brasileira – ensinar e aprender na diversidade Afro-Brasil: Mostra do Cinema negro e indígena; Projeto A cor da Cultura; Aquisição e distribuição de material didático voltado à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e o Projeto Trilhas Negras e Indígenas. Não há mais informações disponíveis, tais como o nível de abrangência dos profissionais da RMESP que participaram efetivamente dos momentos formativos apresentados na linha do tempo.

Em 2007, articulado com os demais núcleos e diretorias pedagógicas da SME- SP, são criados grupos de referências com base nas experiências de alguns professores na RMESP, para elaboração das orientações curriculares. Essas orientações curriculares são as expectativas do que os alunos precisam aprender a cada ano da educação infantil e do ensino fundamental em cada componente curricular.

O desenvolvimento do projeto trilhas Negras e Indígenas, iniciado nos anos anteriores culminou com a publicação do livro de mesmo nome: *Trilhas Negras e Indígenas*, no ano de 2008. O livro traz o resultado do projeto realizada pela SME-SP em parceria com Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), no resgate da cultura negra e indígena e foi escrito pelas professoras doutoras Raquel de Oliveira, do Núcleo Étnico-Cultural da SME-SP e Maria Aparecida Silva Bueno, do (CEERT).

À partir de 2008 a RMESP passa a trabalhar tendo seu currículo oficial fundamentado nas orientações curriculares, dentre essas publicações de orientação curricular está o documento: Orientações Curriculares, expectativas de aprendizagem para Educação Étnico-Racial. Na folha de rosto do documento consta o nome das unidades escolares bem como o nome dos professores que fizeram parte do grupo de referência responsável pela escrita das expectativas de aprendizagem para orientações Étnico-Raciais.

A implantação das orientações curriculares ocorreu a partir das seguintes estratégias: ações de formação continuada tendo como principal público alvo a equipe gestora das unidades; produção de vídeos de apoio para formação, elaborados em parceria com a TV Cultura e a distribuição dos documentos para todas as unidades de educação.

A partir da publicação das orientações curriculares o trabalho desenvolvido pelo NEER de 2008 até 2012 visando à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) no Município foram; credenciamento de assessoria e professores habilitados em educação para as relações étnico-racial para realizar encontros de formação continuada nas DREs; instituição do Grupo Educação para as Relações Étnico-Raciais; atendimento à população imigrante bolivianos e decasséguis; estágios com alunos do curso de história da Universidade de São Paulo.

Outro trabalho desenvolvido pelo núcleo em 2008 é a publicação do livro: *Trilhas Negras e Indígenas* essa publicação é resultado de uma pesquisa realizada pela SME-SP e o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), no resgate da cultura negra e indígena. O livro é resultado de ações desenvolvidas no projeto de mesmo nome, da SME-SP e escrito pelas professoras doutoras Raquel de Oliveira, do Núcleo Étnico-Cultural da SME-SP e Maria Aparecida Silva Bueno, do CEERT.

A publicação busca entender as dificuldades de aplicação da Lei nº 10.639/03, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao inserir diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao mesmo tempo que mede como as escolas estão trabalhando o tema hoje.

O trabalho desenvolvido pelo NEER, no período de 2005 a 2012, foi fundamentado nas seguintes legislações:

- LEI 9.394 Das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP nº 3 de março de 2004.

- DECRETO Nº 4.886, de 20 de novembro de 2008 – Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR.

Essa breve trajetória dos trabalhos realizados pela SME-SP por meio do NEER, mostra que houve ainda que não com tanta abrangência uma preocupação desde 2005 de caráter institucional com a educação para as relações étnico-raciais, impulsionada pela promulgação da Lei 10.639/08. Essa pouca abrangência dialoga com uma dificuldade pontuada por Munanga:

Essa militância [negra] desenvolveu algumas estratégias antirracistas, mas não conseguiu arrancar da sociedade brasileira como um todo a confissão de que ela é racista e, em consequência, não pode convencer e introduzir os governos para incrementar políticas públicas em contra uma realidade que não existia, pois, de acordo com o mito da democracia racial, pressupõe-se que no Brasil as relações entre indivíduos e segmentos étnico-raciais diferentes estejam harmoniosas(...). (1996, p. 81).

O mito da democracia racial brasileira denunciado em muitas teses e dissertações, que versam sobre a educação das relações étnico-raciais como um empecilho para o avanço das discussões é corroborado por outro conceito chave para leitura desses entraves, a cultura escolar.

(...) cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. (JULIÁ, 2001, p. 10).

## **2.2 O trabalho do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais no período de 2013-2016**

As informações descritas na composição deste subtítulo foram baseadas na análise documental de portarias, projetos, relatório gerencial dos quatro anos da última gestão municipal produzido pelo NEER, e em entrevista realizada com Rafael Ferreira Silva que atuou como coordenador do Núcleo (2013-2016).

O trabalho de parceria realizado entre os Núcleos SAEL e NEER (2013-2016) pautou-se na preocupação de promover dentro da RMESP um espaço para a leitura e a difusão de produções literárias de países africanos, bem como, a produção literária de escritores afro-

brasileiros e indígenas. Por acreditar que o trabalho desenvolvido com tais literaturas permite pensar e construir estratégias e metodologias de ensino e pesquisa que auxiliem a consolidar um efetivo progresso e divulgação dos estudos africanos e um maior conhecimento da cultura afro-brasileira e indígena.

Vê-se nesse trabalho uma dentre tantas possibilidades de mudanças curriculares uma vez que, segundo Goodson, o currículo em sua forma prescrita é importante por possuir significado simbólico e prático quando indica diretrizes e norteia possibilidades de ação. Por outro lado, o mesmo autor adverte:

O que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia como já afirmamos, isto não implica que devemos abandonar nossos estudos sobre prescrição como formulação social, e adotar de forma única o prático. Pelo contrário devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação. (GOODSON, 2003, p. 78).

Neste sentido, é importante apresentar como se deu em âmbito institucional a construção de prescrição de um currículo voltado para a educação das relações étnico-raciais para relacionar com as interações realizadas pelos sujeitos da pesquisa, conforme o que pode ser visto no terceiro capítulo desta pesquisa.

A entrevista com o coordenador do NEER surgiu da necessidade de explicitar o processo formativo realizado pelo núcleo o que auxilia a compreensão da análise do trabalho de construção do currículo do nível de prescrição até o nível de interação dos sujeitos da pesquisa.

Justificada a necessidade da realização da entrevista cabe relatar que a mesma foi realizada por meio de perguntas abertas e, neste capítulo, essa entrevista será utilizada como fonte secundária, ou seja, não foi analisada de acordo com os critérios da metodologia oral temática, como as quatro entrevistas realizadas com os POSLs selecionados da DRE-PJ, que compõe o terceiro capítulo.

Sendo assim, no decorrer do presente capítulo a título de complementar as demais fontes de pesquisa, optou-se por utilizar a transcrição de alguns trechos da entrevista do coordenador do NEER, objetivando melhor compreender a trajetória do Núcleo, bem como seus limites e

potencialidades, e os mecanismos de operacionalização dos trabalhos realizados no período de 2013-2016, recorte temporal do presente trabalho.

Ao ser indagado em relação à história do Núcleo, Rafael relata:

... Então, é o seguinte, a gente não conseguiu, nós até pensamos em fazer entrevistas, tudo, mas não teve fôlego. A gente fez uma retrospectiva do núcleo, tá, mas faltaria realmente, digamos, cravar as informações. Quais são as informações? É o seguinte, o governo Marta, vamos lá, 2001 a 2004, correto? O que existiu aí? Existiu um trabalho bacana de construção do acervo de literatura afro, indígena, lá pra Sala de Leitura. A Marta comprou muitos livros, lembra? Tal, então aí, já fazendo esse link com a questão da Sala de Leitura do ponto de vista geral ela comprou muitos livros legais, mais na questão étnico-racial, da história do negro, livros de fotografia, livros de arte, então isso foi um marco. Bom, do ponto de vista institucional não se criou um núcleo étnico-racial (...) Muito bem, aí governo Kassab, 2005 a 2008. O que se gera aqui? 2005 vocês tem o embrião do Núcleo começa a surgir aqui, do ponto de vista institucional. Aqui a gente sabe que existiu... o primeiro embrião dele, 2005, 2006, aí é previsão tá, precisa. Se criou o Grupo... Desse grupo surgiu, tá registrado no material, chama Trilhas Negras e Indígenas que foi feito pelo CEERT. É um livro negro que também tem em PDF, tem na Sala de Leitura, chama Trilhas... acho que Negras e Indígenas...isso... Foi um livro feito pelo CEERT. Nesse livro qual é o nome que tá? Núcleo de Educação Étnico-Cultural. Tá percebendo, a trajetória? Por quê? Porque havia-se uma resistência, hipótese, de utilizar étnico-racial, de utilizar Núcleo Étnico-Racial, muito bem? Certo? Então você vê Núcleo de Educação Étnico-Racial, Grupo de Estudo, Núcleo Étnico-Cultural. Em 2009, que foi já só a gestão Kassab... A Bete assume em 2009 Núcleos de Educação Étnico-Racial. (RAFAEL, entrevista concedida em 27/05/2017).

Ao ser indagado sobre a origem do Núcleo, Rafael corrobora as informações obtidas pelo site oficial de SME, que data as ações do mesmo a partir do ano de 2005, período da gestão municipal do prefeito José Serra (2005 - 2006) e Gilberto Kassab (2006 - 2008) que teve como secretário da educação Alexandre Alves Schneider. Na entrevista concedida Rafael acrescenta a informação da pessoa nomeada para a coordenação do núcleo no período (2009 - 2012) Elizabeth Fernandes de Sousa, supervisora de carreira no magistério municipal da DRE Butantã.

De acordo com a entrevista realizada, ele foi convidado a coordenar o núcleo em 26 de dezembro de 2012, substituindo a antecessora Elisabeth, o convite aconteceu no momento em que Cesar Callegari estava compondo a nova equipe técnica pedagógica da SME para atuar no período de 2013-2016. O convite foi realizado por meio da diretora de DOT-SME, Regina Katsue Fugiwara:

(...) Ela foi convidada pelo César Callegari, que foi Secretário de Educação, e aí a partir do momento que ele convidou ela foi compondo a equipe. Como eles se conheciam, a Katsue e o Callegari trabalharam na Prefeitura de Taboão da Serra, ele foi Secretário de Educação e ela foi não lembro exatamente o cargo dela, mas ela trabalhou na equipe dele lá. Onde a Katsue trabalhou antes disso? Trabalhou em vários lugares, ela foi consultora, né, de muitos lugares, inclusive da USP, foi quando eu conheci ela no curso de Mídias na Educação, lá pelo Núcleo de Comunicação e Educação da ECA, e aí... foi aí que veio o convite. Ela conheceu meu trabalho, sabia da minha área de interesse, que era étnico-racial e pesquisa, e aí foi assim que ela me convidou. (...) enfim, acabei aceitando, tudo, aí começou aquele processo de designação, né. Até então que eu assumi... saiu minha publicação em dezenove de fevereiro de 2013 eu assumi lá oficialmente o núcleo. (RAFAEL, entrevista concedida em 27/05/2017).

Após convite e designação, Rafael passa a coordenar os trabalhos do Núcleo Étnico-Racial.

Eu cheguei lá no núcleo e uma das principais tarefas que eu comecei a fazer foram duas, diagnóstico, ou seja, o que que eu deveria fazer, qual era o estado da arte, o que que eu deveria trabalhar no núcleo, me situar, né, tanto do ponto de vista pedagógico, administrativo, começar a aprender as coisas, tal, e assim por diante; e montar a equipe (...) e também comecei a ir no território. Então, por exemplo, algumas DREs eu comecei a fazer palestras, intervenções, rodas de conversas... Muito bem, desse processo eu fui conhecendo também pessoas, então foi aí que eu fui fazendo uma busca ativa de profissionais. Qual era o critério? O critério era que tivesse formação na área específica, engajamento político, e a trajetória ligada ao tema específico. Como que eu fui direcionando esse olhar? Eu sabia que tinha então que estruturar as áreas, não tinha área, não tinha esse nome, área de trabalho. Havia sido feito o seguinte trabalho, foi feito o credenciamento de formadores, a contratação na área afro, tinha um só formador que trabalhava a questão indígena que era o Heitor e a Bete conseguiu contratar doze formadores. Praticamente não se desenvolveu a área indígena e a área de imigrante não existiu durante esses quatro anos. Então o que que a gente faz? Eu vou pra DRE, eu converso, eu tenho acesso aos dados do centro de informática e fui vendo o seguinte quadro: o desafio de implementar a lei dez mil, implementar a lei onze mil. (RAFAEL, entrevista concedida em 27/05/2017).

De acordo com os critérios estabelecidos Rafael buscou identificar professores da Rede Municipal para ocupar os cargos do núcleo étnico-racial e organizou o núcleo por frente de trabalhos sendo elas: História e Cultura Africana, Indígena e Imigrante.

(...) muitos perguntam: “por que você não criou História e Cultura Negra?” Porque a gente quis seguir a letra da lei dez mil, pois lá aparece dessa maneira: História e Cultura Afro-Brasileira, e a gente acrescentou africana, entendeu? A gente até pensou em acrescentar mais pra frente, negra, mas acabou não acrescentando. História e Cultura Africana e Afro-brasileira, História e Cultura Indígena, então aí você já tem a lei dez mil, onze mil, e Educação para Imigrantes e População em Situação de Itinerância (RAFAEL, entrevista concedida em 27/05/2017).

De acordo com o ponto de vista do coordenador do NEER, um dos motivos que legitimaram e fortaleceram a expansão e o trabalho do Núcleo no período de sua gestão foi o plano de metas do governo Fernando Haddad. Conforme descrito no primeiro capítulo da presente dissertação no início do ano de 2013, a Prefeitura de São Paulo apresentou à população da cidade, o Programa de Metas 2013-2016, com audiências públicas em todas as regiões do município, para apresentação das temáticas com seus respectivos eixos e ações a serem definidas. A participação popular produziu muitas propostas entre elas a Meta 58, ligada ao interesse direto desse trabalho.

A “Meta 58 – Viabilizar a implementação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que incluem no currículo oficial da rede de ensino a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Igualdade Racial (SMPIR), mas elaborada, executada e monitorada em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, Cultura, Governo e Esporte, Lazer e Recreação. A Meta 58 está inserida no Objetivo 9 – “*Promover uma cultura de cidadania e valorização da diversidade, reduzindo as manifestações de discriminação de todas as naturezas*” dado o seu papel formativo, educativo e emancipatório na promoção da igualdade racial.

O Haddad no plano de governo dele, aí é até bom destacar isso, ele coloca lá, que uma das metas dentro da área da educação era implementar desenvolver a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, afro-brasileira-Brasileira e Indígena, esse era o objetivo, aí ele coloca lá a lei dez mil e a onze mil...Então está registrado no Plano de Governo do Haddad esse compromisso com a cidade de São Paulo de trabalhar essas duas leis... Esse programa, isso que tava no plano de governo do Haddad, se transforma no programa de metas e recebe (...) tinha antes cem metas, antes de passar pelas audiências, depois que passou pelas audiências foi pra cento e trinta e três metas e aí ganhou uma meta específica que é a meta cinquenta e oito, o texto era: “viabilizar a implementação das leis dez mil e onze mil”. (RAFAEL, entrevista concedida em 27/05/2017).

Neste trecho da entrevista, refere-se ao processo iniciado no ano de 2013, quando a Prefeitura de São Paulo apresentou à população da cidade, o Programa de Metas 2013-2016, com audiências públicas em todas as regiões do município, para apresentação das temáticas com seus respectivos eixos e ações a serem definidas. A participação popular produziu muitas propostas dentre elas a meta 58 de interesse da presente pesquisa.

Acrescentar a meta 58 ao plano do governo do prefeito Fernando Haddad, foi segundo o coordenador do Núcleo, uma “tecnologia social muito acertada” para gerar mais um lastro e um compromisso de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, “a principal missão do núcleo”.

A gente termina o governo Haddad com uma portaria que estabelece os núcleos dentro da SME e, no caso do Núcleo Étnico-Racial. Ela que foi um ganho, que é um legado, o Núcleo Étnico-Racial se divide em três áreas: afro, indígenas e imigrantes. (...) criamos, assim como a lei dez mil criou, uma prerrogativa, uma jurisprudência legal, pra que qualquer pai em território brasileiro possa entrar no Ministério Público contra uma escola, pública ou privada, que não esteja implementando a lei. Nós, portanto, presentamos a cidade de São Paulo com a possibilidade de entrar no Ministério Público a partir do momento agora que esse governo municipal não esteja implementando ações de implementação da lei dez mil, onze mil, educação pra imigrantes (...). Nós estamos com um núcleo que tem três áreas respaldadas em três leis, duas federais e uma municipal. (RAFAEL, entrevista concedida em 27/05/2017).

Pela entrevista podemos inferir que o trabalho do NEER, foi pautado no arcabouço legal baseado nas duas Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, e na Lei Municipal 16.478/16, a lei dos imigrantes. O conjunto das três leis citadas visa a cobrança de implementação de políticas educacionais da história e cultura afro, indígena e imigrante.

Deste trecho das entrevistas, ainda do ponto de vista da legitimidade normativa Rafael refere-se a portaria nº 7.849, de 01/12/2016 que estabelece normas complementares ao decreto nº 56.793, de 04/02/16, que dispõe sobre a organização, as atribuições e o funcionamento da secretaria municipal de educação, bem como altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica.

Em outras palavras, a publicação da portaria citada vem fortalecer e legitimar o trabalho desenvolvido pelo NEER no sentido de garantir a existência do Núcleo com equipe e condições para a continuidade e ampliação dos trabalhos desenvolvidos e conquistado que vão desde a ampliação da equipe do NEER, que passa de um cargo em 2012 para oito em 2014 sendo 1 (um) Assessor Técnico Educacional, responsável por coordenar as ações do Núcleo, 2 (dois) Assistentes Técnicos Educacionais de História e Cultura Afro Brasileira, 2 (dois) Assistentes Técnicos Educacionais de Cultura Indígena, 1 (um) Assistente Técnico educacional de Cultura Imigrante e 2 (dois) Técnicos Administrativos.

Equipe formada a partir dos critérios de professor da RMESP com formação e experiência nas áreas específicas, e ter engajamento com as políticas educacionais de afirmação, como destaca Rafael:

O que a gente foi criando como estratégias de trabalho foi o seguinte, é....quando a gente selecionou lá...é....foi atrás, fazer a busca da equipe fixa, nós tínhamos como...ah, um dos critérios, eu acho que eu não destaquei, a formação sobre o assunto, mas atrelada a experiência de formação de professores, isso eu não destaquei. Por que isso era importante? Porque todas as pessoas do pedagógico incluindo o coordenador, eles teriam que ter como capacidade, como atributo, formar professores, ir a campo e formar e é exatamente o que elas faziam que eu fazia (...). Todos os integrantes da equipe pedagógica do núcleo étnico-racial tinham experiência de formação de professores para educação das relações étnico-raciais, portanto a equipe realizava desde a gestão administrativa até a gestão pedagógica dos cursos, palestras, seminários e encontros formativos. Divididos basicamente em quatro momentos: concepção e ementa, planejamento, execução e avaliação. Todo o trabalho inicial do núcleo era realizado nas treze diretorias regionais de educação – DREs. (RAFAEL, entrevista concedida em 27/05/2017).

Com a crescente demanda por formações nas unidades escolares do Município, o Núcleo realizou editais de credenciamento<sup>37</sup> para contratação de formadores, assessores e arte-educadores nas três áreas: afro, indígena e imigrante.

Os formadores na área de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, História e Cultura Indígena e Migrações que atendiam os profissionais nos encontros formativos, eram contratados pela SME-SP. Alguns desses formadores deram o curso de Étnico-matemática e de Mancala. Também foram contratados arte-educadores que passaram pelas unidades escolares. Estes eram especialistas do campo artístico que desenvolveram atividades formativas, por meio de oficinas de hip-hop, arte afro-brasileira e indígena, jogos, audiovisuais, capoeira, danças afro-brasileira e indígena, contação de histórias, música, percussão, teatro e debate sobre os movimentos migratórios contemporâneos.

---

<sup>37</sup> Conforme editais de credenciamentos publicados em Diário Oficial da Cidade de São Paulo em 22/01/2014, p. 52; 06/09/2014, p. 50; 19/03/2015, p. 55.

No edital para contratação de assessores se efetivou a contratação da assessora para área de História e Cultura Africana, Eliane Costa Santos<sup>38</sup>

A função da assessora Elaine Costa Santos foram as formações etnomatemática e principalmente, a de estruturar os jogos interculturais de tabuleiro em parceria com a Coordenadoria dos CEUs. Até então só existia na RMESP o jogo de xadrez como destaca o entrevistado:

O que ela ajudou a estruturar? Os jogos... o programa intercultural de jogos de tabuleiro que é, já existia o xadrez, então a Liu foi assessora pra gente ter construído a inserção dos jogos de tabuleiro. Programa Intercultural de Jogos de Tabuleiro, isso, que ficou esse nome oficial, tem uma portaria com esse nome. Justamente, aí você pode por aqui dois pontos...eu vou pôr em ordem cronológica, não em ordem de importância, em ordem cronológica: Xadrez, que já existia há mais de vinte e cinco anos. Mancala, que foi em 2015...isso...Jogo da Onça...2016, e Go...2016.(...) aí Xadrez, de prática europeia; Mancala, de origem africana...por que eu falo que Xadrez é de prática europeia? Porque não é de origem europeia, o Xadrez tem origem na Índia. Isso, tal, mas é um jogo identificado com a Europa. Mancala, africana; Jogo da Onça, indígena americana; e aqui a asiática e chinesa. Aí a gente construiu de uma maneira muito bacana com a Ciça, também muitos créditos a ela, não sei se você viu as portarias, continuando, têm as formações, tal, então a gente amarrou bem com portaria, etc, não teve como interromper, então é um legado, é uma coisa que já tá, inclusive até a professora da escola lá, da minha escola lá, que ela só fazia curso de Xadrez, fiquei muito feliz, agora fiquei sabendo que ela tá no curso de Mancala. (RAFAEL, entrevista concedida em 27/05/2017).

A ampliação e qualificação da equipe do NEER, os editais para contratação de formadores, arte-educadores e assessores foram fatores decisivos, para o aumento quantitativo e qualitativo de oferta de formação multicultural as profissionais da rede municipal de ensino.

Outro fator que merece destaque, no trabalho desenvolvido pelo NEER, diz respeito a metodologia como destacada em outro trecho da entrevista:

---

<sup>38</sup> Graduada em Ciências Contábeis - Fundação Visconde de Cayru (1988), Licenciada em Matemática - Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Mestra em Educação Matemática - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Doutora em Educação - Universidade de São Paulo (2014). Experiência em Educação com ênfase em políticas públicas para a Educação antirracismo, atuando principalmente com formação de professores. Pesquisadora em Etnomatemática, Cultura africana e Afro-brasileira. Experiência em grupo Focal com pesquisa relacionada à educação raça e gênero. Assessora do COPED/Étnico-racial (2013-2016). Atua como pesquisadora junto ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Etnomatemática - GEPEM /FE-USP.

Como é uma parte dos cursos que a gente conhece, tanto na área afro, na área de relações étnico-raciais, quanto em outras? É o que a gente chama de apostilamento, que pega o conteúdo único, certo? Aí todos os formadores vão trabalhar esses conteúdos, certo? O que que a gente fez? Na introdução a gente criou uma ementa comum, mas não conteúdo comum. Como seria? (...) um exemplo, eles teriam que trabalhar o conceito de raça, racismo, fenótipo e genótipo. Entre os formadores, foi construída uma ementa comum. Mas não a didática comum, nem o conteúdo comum. Portanto, os conceitos eram comuns, mas o conteúdo e a didática não, porque a gente falou: “não, o segredo é respeitar a liberdade de cátedra”, certo? Mas, por exemplo, na aula um a formadora poderia trabalhar os conceitos utilizando o vídeo “Vista a Minha Pele”, trabalhando um texto da Nilma Lino Gomes, trabalhando um texto do Boaventura de Sousa Santos e trabalhar uma contação de história. A formadora Cristiane Santana poderia trabalhar os mesmos conceitos, mas utilizando um texto do Salloma, um vídeo da Chindalena, um livro do autor X e...trabalhar uma roda de conversa. Percebe? As duas formadoras trabalharam os mesmos conceitos, mas com conteúdo diferentes e didáticas diferentes. Essa foi ...a chave do quebra-cabeça. Por quê? Porque você, portanto, pôde extrair, as características de cada formador, você não engessou ninguém, né. Agora você fala: “Rafa, mas qual a fundamentação disso?” O meu mestrado, né, foi sobre um programa implementado na rede estadual entre 2004 e 2006 chamado São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade...São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade. (RAFAEL, entrevista concedida em 27/05/2017).

O Programa São Paulo: *Educando pela diferença para igualdade*, foi o primeiro, e único programa de larga escala destinado à formação continuada de professores da educação básica da rede de ensino estadual de São Paulo realizado entre 2004 e 2006 para implantação e aplicação da Lei federal 10.639/03.

Vale ressaltar que até 2017, ano de realização dessa pesquisa, ou seja, onze anos após o programa de formação citado nenhuma outra formação de larga escala para implantação e implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 foi ofertada aos professores da Rede Estadual de São Paulo.

Sendo assim com base no estudo crítico do programa citado, a equipe NEER/SME, desenvolveu uma metodologia de trabalho que fugia da lógica do apostilamento, a partir do entendimento de que cada profissional desenvolve as suas ferramentas e os instrumentos pedagógico-didáticos dentro da lógica de liberdade de cátedra.

Para discutir as decisões e promover os encaminhamentos visando à efetivação de uma educação multicultural nas unidades escolares o NEER constituiu um Grupo de trabalho Permanente (GTP).

O GTP era composto por professores da Rede Municipal que já vinham desenvolvendo projetos étnico-raciais, representantes do setor pedagógico das DREs, supervisores escolares, líderes do movimento negro e movimento indígena. Os convites para reuniões eram enviados as treze diretorias de educação solicitando sempre a participação de um ou mais integrantes das equipes pedagógicas, dos programas especiais, supervisor escolar e posteriormente foram incluídos no GTP alguns coordenadores de cultura, esportes, ou educação dos CEUs.

Os participantes do GTP reuniam uma vez por mês. Em reuniões gerenciais e formativas, para resoluções e encaminhamentos, todos feitos de forma coletiva.

Aí entra um personagem importante: GTP, Grupo de Trabalho Permanente de Educação Étnico-racial. O GTP, do qual você fez parte. Eu sempre digo isso publicamente, disse e digo, porque na verdade foi a grande mola mestra de todo o trabalho. Por quê? Porque ele permitiu, e aí eu vou adentrar aqui no conceito da triangulação que a gente criou, ele permitiu a capilaridade do trabalho, ele permitiu a periodicidade, a regularidade e a chegada até a escola. Da SME o que a gente fez? A gente falou o seguinte: “a gente precisa estabelecer o contato, a parceria com a DRE”. É...o GTP. Ele é o parceiro no território. O GTP, por que ele foi fundamental? Isso era uma estratégia grande, porque isso não surgiu no decorrer do trabalho, isso surgiu no início do trabalho, ele surgiu dezoito de junho de 2013, foi a primeira reunião, lá na sala anexa, dezoito de junho de 2013. Tinha gente de DOT-P, supervisor e... ainda não tinha Sala CEU. O GTP se reunia com periodicidade mensal, houve em torno de quarenta encontros mensais e mais sete reuniões extraordinárias. Essas reuniões tinham a seguinte dinâmica de trabalho. As reuniões eram de quatro horas: duas formativas e duas horas gerenciais. Qual foi o pulo do gato? (...) a gente tinha o objetivo também de nos formar, autoformar, mas também de construir o trabalho junto com os agentes do território. Era, portanto, construtivo e deliberativo o trabalho. (RAFAEL, entrevista concedida em 27/05/2017).

No âmbito do GTP, foram elaborados os cursos, seminários, palestras, feiras, congressos e construídas as propostas das três mostras Novembro Negro, Agosto Indígena, Dezembro Imigrante. As mostras foram basicamente constituídas de cursos com certificados para professores, oficinas para alunos e professores, mostras de audiovisuais, apresentações culturais e aconteciam nos CEUs da cidade de São Paulo com o intuito de combater o racismo e o preconceito presentes nas escolas e em toda a sociedade.

As mostras, cursos, seminários, materiais impressos e audiovisuais, produzidos pelo NEER nas reuniões do GTP são fundamentadas nas Diretrizes Nacionais de Educação das Relações Étnico-raciais.

Os membros do GTP trabalharam desde a concepção até a parte estrutural das formações organizando local, data, horário, inscrições e lista de presença, agendamento com as escolas interessadas em receber formadores ou arte educadores. O entrevistado deixa claro o que o grupo entende por triangulação: parceria com a DRE e com ela, a escola, ou seja, “a escola demanda o Núcleo, o Núcleo demanda a DRE, a DRE o Núcleo, o Núcleo demanda a escola”. Compara essa triangulação a uma turbina de avião que gera atividades, ações e situações de aprendizagem.

Outra premissa presente no trabalho do NEER foi à diversidade no formato das formações sempre considerando binômio: quantidade e qualidade. E o maior alcance possível. Nesse sentido podemos destacar:

(...) todos os nossos cursos, qual era o público alvo? Professor, ATE, supervisor, a gente citava nominalmente todos os cargos da prefeitura. Por quê? A gente já partiu do início que todos são educadores e todos são responsáveis pela implementação da lei dez mil, onze mil e a educação pra imigrantes, todos são responsáveis pelo combate ao preconceito, a discriminação e o racismo. (RAFAEL, entrevista concedida em 27/05/2017).

Em relação à diversidade e qualidade houve uma preocupação com o formato das formações no sentido de contemplar as várias modalidades desde os cursos optativos até a formação in loco visando estabelecer uma estratégia formativa a partir da realidade de trabalho daquele professor. De acordo com Rafael em 2016 o NEER realizou setecentos agendamentos.

Outro binômio era “fluxos e produtos”, ou seja, criar fluxos que gerassem produtos, não produtos no sentido mercadológico, mas produtos no sentido de gerar ações que geravam outras ações.

Na entrevista realizada, o coordenador do NEER buscou destacar elementos, que favoreceram o trabalho realizado no período de 2013-2016, mas também deixou claro as dificuldades enfrentadas para se implementar uma política de educação para as relações étnico-raciais no âmbito institucional:

A questão racial, assim como outras temáticas como a de gênero, sexualidade, elas tão dentro de uma chave mesmo do tabu, né, dentro do Mito da Democracia Racial, dentro de uma chave que muitas vezes politicamente ela causa certos incômodos eleitorais quando você trabalha isso. Pra você ter uma ideia, chegamos em 2016 praticamente essas questões foram superadas, entendeu?

Mas é óbvio que é preciso ter estratégias e mesmo, digamos, perseverança política, né (risos) não perseverança (?) de fé, mas perseverança política de você realmente acreditar, né, numa perspectiva política e você continuar, prosseguir com isso. (RAFAEL, entrevista concedida em 27/05/2017).

Esse trecho da entrevista de Rafael, permite um diálogo com Gomes (MEC-SEB) ao afirmar que a questão social só será redefinida de fato nas culturas escolares, com a inserção da diversidade no currículo, o que requer dos professores um posicionamento político contra os processos de colonização e dominação, buscando compreender as causas políticas de fenômenos sociais como racismo, etnocentrismo, sexismo, homofobia, compreendendo como nesses contextos algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas impactando diretamente as subjetividades.

De maneira geral o entrevistado, buscou relatar e ressaltar o processo de consolidação do núcleo do ponto de vista institucional, orçamentário e político/governamental.

Do ponto de vista institucional, o Núcleo, em 2013, passa a ter pela primeira vez uma sala, reivindicação já existente desde a coordenadora anterior. Nesta sala foram criadas dez estações de trabalho, cada estação de trabalho tinha um computador, todos com condições de uso, um telefone, uma mesa e uma cadeira. Nesse sentido, os desafios apontados vão desde a composição de quadro de funcionários, condições materiais de trabalho até questões de expansão orçamentária.

O orçamento previsto para as ações do núcleo em 2013 foi ultrapassado pela realização do novembro negro, só essa ação chegou a dois milhões de reais. Ressalta, entretanto, que “nada é/foi concedido, na verdade foi todo um trabalho de convencimento e sedução” o que fez com o Núcleo chegasse ao final de 2016 com dotação orçamentária, bem maior, garantida na previsão orçamentária da SME-SP.

Os desafios foram muitos, no entanto em relação à questão de um lastro político realizado no âmbito da SME, vale ressaltar que o trabalho desenvolvido pelo Núcleo, cujo objetivo primário era cumprir a meta 58, foi concluído com êxito e a meta foi batida com cento e trinta e sete por cento de cumprimento, segundo o depoimento do coordenador.

As informações obtidas na entrevista realizada com o Rafael Ferreira Silva podem ser confirmadas no relatório<sup>39</sup> do grupo de trabalho intersecretarial de educação para as relações étnico-raciais, publicadas também no Diário Oficial da cidade de São Paulo em 31 de dezembro de 2016, pag. 39. De forma sintetizada, as informações também estão disponíveis no portal de SME, conforme constam no ANEXO IV do presente trabalho.

Em síntese podemos afirmar que as políticas públicas para educação das relações étnico-raciais (2013 - 2016) desenvolvidas pelo NEER promoveram na Rede Municipal de Ensino, os seguintes desdobramentos: acervo bibliográfico africano, afro-brasileiro e indígena, para todas as Salas e Espaços de Leitura; formação inicial e permanente para professores, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores, objetivando apresentar referenciais e abordagens possíveis para a discussão das literaturas africanas, afro -brasileiras e indígenas, explorando também outras dimensões da cultura como música, religiosidade, jogos e dança que possam ampliar o repertório de referência sobre a educação para as relações étnico-raciais.

Neste sentido foram criados momentos de formação como o Novembro Negro realizados de 2013 a 2015; Agosto Indígena realizados de 2014 a 2016; o Dezembro Migrante, nos anos de 2014 e 2015; o *Leituraço* - Leitura Simultânea de alunos da Rede Municipal de Ensino, de 2014 a 2016.

Foram realizados muitos cursos, dentre os quais destaco o curso realizado no ano de 2015, inspirado na luta de Mandela contra o Apartheid na África do Sul, com o título “Nelson Mandela: um líder na luta antirracista na África do Sul”; o curso “Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a Década Internacional de Afrodescendentes”, realizado no ano de 2016; Um outro curso importante nesse percurso foi o de “Relações Brasil/África: Resgate Histórico, Atualidades e Perspectivas” para sessenta Gestores Municipais, ministrado pelo Prof. Dr. Kabenguele Munanga, realizado entre 2013 e 2014, com sete módulos com duração de quatro horas cada um.

---

<sup>39</sup> Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/noticias/direitos-humanos/15222/relatorio-do-grupo-de-trabalho-intersecretarial-de-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

Outra ação importante realizada pelo NEER foi o trabalho em parceria com o MEC e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que possibilitou a impressão e distribuição da síntese da Coleção História Geral da África em dois volumes. Uma produção mais acessível também fez parte desta iniciativa, com a elaboração e distribuição do Livro Paradidático “O Que Você Sabe Sobre a África?” tendo como referência a síntese da Coleção História Geral da África, para toda a Rede Municipal de Ensino (CEI, EMEI, Fundamental I e II, Ensino Médio, EJA e Creches Conveniadas), Bibliotecas Municipais, Centros Culturais, Casas de Cultura e Bibliotecas Comunitárias.

Toda a diversidade e formato dos cursos oferecidos aos professores e gestores se deram no sentido de minimizar o que os estudos sobre as reformas escolares apontam:

O professor é posicionado enquanto parte chave deste sistema de execução (reformas), mas são sublinhados os aspectos técnicos do seu profissionalismo e não a sua biografia profissional – as missões e objetivos pessoais que subjazem ao seu sentido de vocação e de profissionalismo empenhado. São raríssimas as reformas educativas promulgadas ou as teorias da mudança que tenham conferido um papel central ao desenvolvimento e transformação pessoais. Pelo contrário, tem-se procurado implementar a mudança, insistindo-se na ideia de que ela terá lugar, apesar das crenças e dos sentidos de missão pessoal dos professores. (GOODSON, 2008, p. 133).

A escolha de realizar nesse capítulo um breve histórico e um minucioso relato das ações afirmativas realizadas pelo NEER (2013-2016) intenciona apontar que do ponto de vista institucional as escolas da Rede Municipal de São Paulo tiveram oportunidades ampliadas, pois, no mínimo, conheceram as temáticas indígena e africana e a relevância de levar essas duas vertentes culturais para o debate curricular nas unidades escolares. Vale ressaltar que por mais ampliação que o trabalho do NEER inegavelmente alcançou nos períodos analisados, os momentos de formação para educação das relações étnico-raciais estão longe de alcançar níveis satisfatórios nas diferentes culturas escolares, o que aponta para a necessidade de continuidade e expansão do trabalho desenvolvido.

## 2.3 Leituraço

*As leis 10.639/03 e 11.645/08, à medida que pautam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, acabam por impulsionar, no espaço escolar, uma demanda por produções culturais que permitam conhecer e aproximar-se destes contextos. Nesse sentido as literaturas cumprem um papel de destaque, já que são espaços privilegiados pelos quais escritores apresentam aspectos importantes da cultura, história e relações sociais das sociedades das quais fazem parte. (Projeto Leituraço, 2014).*

Por entender o projeto *Leituraço*<sup>40</sup> como a ação afirmativa do NEER, que constitui a matéria prima da pesquisa, se fez necessário a escrita desse subtítulo, buscando apontar a origem do projeto, seus objetivos, metodologias e etapas de desenvolvimentos pautadas na análise dos documentos produzidos pelo NEER, em portarias e dando sequência na análise da entrevista.

O projeto *Leituraço*, tem início no decorrer dos trabalhos de 2013, com a entrada da professora Cristiane Santana Silva<sup>41</sup> na equipe do NEER, com o título inicial: *Entre Texto e Contexto*. Sobre a origem do projeto em sua entrevista Rafael relata:

---

<sup>40</sup> Concepção e Elaboração do Projeto: Núcleo de Educação Étnico-racial. Coordenador: Rafael Ferreira Silva. Sala e Espaço de Leitura Coordenadora: Sheila Ferreira Costa Coelho. Técnica Responsável pela Redação: Cristiane Santana Silva

<sup>41</sup> É licenciada em Letras (Português/Espanhol) pela Faculdade de Ciências e Letras de Assis - UNESP (2005). Tem experiência na área de Letras, com ênfase nas literaturas de língua portuguesa, principalmente as de Brasil e Angola. Atuou nas redes públicas de ensino estadual e municipal, como professora de português e espanhol, e no ensino superior privado, além de ministrar cursos de formação de professores em cultura e história de África e Brasil. Exerceu a função de técnica pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, no Núcleo de Educação Étnico-racial. É mestre em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (USP), projeto desenvolvido com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Atualmente está realizando doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (USP) e é docente do IFSP (Instituto Federal de São Paulo) - Campus Guarulhos.

O Leituraço foi o seguinte, a gente começou o trabalho em 2013, tal, tinha essa parceria com a SEMPIR, tudo, com CEERT, aí o professor Fernando<sup>42</sup> ele tinha várias ideias, tudo, o que acontece? A Cris já começava já realmente a desenvolver no final de 2013, pensar um trabalho mesmo, em torno da leitura, e da literatura, que foi inclusive,, o mestrado dela, a graduação também a partir disso, ... Ai o que acontece? Tava no território já, fazendo as formações, tudo mais, aí o professor Fernando, a gente conversando, tudo, ele tinha essa ideia, né, de fazer um grande movimento, uma grande ação cultural de leitura na rede, mas que, é bom registrar, né, não era nada...inventar a roda. Esse movimento a educação infantil já fazia. Isso, muito bem. Então o que acontece? Ele anuncia essa ideia de fazer o Leituraço, então digamos: do ponto de vista grande... mega. A Cris já tava trabalhando com isso na educação infantil... Quando que ele anunciou essa ideia? Num seminário, você pode até anotar aí, todo mundo fala: “como você decora isso?” Eu não sei, mas o que acontece, foi num seminário que foi feito pra educação infantil com CEERT no auditório da SME... Ah, foi no dia vinte e nove de novembro de 2013. Como ele mesmo disse, ele falou assim que jogou a cabeça e a gente construiu o corpo, entendeu? (risos) ... Esse anúncio foi então... Ele anuncia então o Leituraço. Qual era a missão? Para 2014. Então qual era a missão da Cris e do Núcleo da Sala de Leitura, tá? Era construir o corpo, certo? Ai pela formação dela, pela experiência dela, por tudo, a Cris se destaca como, digamos, a coordenadora de fato, do Leituraço. Isso, muito bem, depois teve aquele momento de compartilhamento do piloto. Então o que acontece? Todo esse delineamento foi feito pelo Núcleo, mas ele nasce... É... Digamos, ele é filho mesmo da Sala de Leitura e Étnico-Racial. (RAFAEL, entrevista concedida em 27/05/17).

Neste trecho o entrevistado ressalta a importância do trabalho de parceria desenvolvido pelos Núcleos de Sala e Espaço de Leitura e o NEER e o momento no qual o projeto passa a ser conhecido e divulgado na RMESP com o nome de Projeto *Leituraço*.

O *Projeto Leituraço* consistia na difusão, estímulo à leitura e estudo da produção literária africana, afro-brasileira, indígena<sup>43</sup> e latino-americana. Considerando a realidade da

---

<sup>42</sup> O professor Fernando José de Almeida, citado na entrevista assumiu a Diretoria de Orientação Técnica (DOT) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em substituição à Profa. Katsue Hamada e Zenun. Possui graduação em Filosofia e Pedagogia pela Faculdade Nossa Senhora Medianeira (1970), mestrado em Educação: Filosofia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1977) e doutorado em Educação: Filosofia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984). Pós-doutorado bolsa CNRS/CAPES, em Lyon, França (1987) Foi secretário de Educação da cidade de São Paulo (2001-2002) Vice-Reitor Acadêmico da PUC-SP (1994-1996) onde é professor titular do curso de pós-graduação em Educação: Currículo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Informática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, informática, gestão pública, currículo, formação de professor e ensino-aprendizagem. Vice-Presidente da Fundação Padre Anchieta - rádios e TV educativas de São Paulo (2007-2010) e Diretor de Educação da mesma instituição até 2013. Diretor de Currículo, Avaliação e Formação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2013-2016).

<sup>43</sup> No projeto, quando mencionado, a literatura afro-brasileira e indígena, referia-se tanto à produção literária de autores que atrelam sua produção ao seu pertencimento étnico, ou seja, são negros ou indígenas e pautam esta questão na sua produção literária, como à produção de autores, que não necessariamente identifiquem-se como negros ou indígenas, mas que pautam em suas produções uma preocupação com as relações étnico-raciais.

Rede Municipal de Ensino, a qual já possuía ações e projetos voltados para o estímulo à leitura; o projeto procurou coincidir seus objetivos com uma estrutura já existente na rede.

A principal delas foram as Sessões Simultâneas de Leitura, que consistem em momentos nos quais toda a comunidade escolar dedica-se à leitura, isto é, os professores escolhem e divulgam com antecedência textos a serem lidos nesses momentos, separam-se em salas e os alunos escolhem uma dessas salas para ouvir uma leitura em voz alta feita pelo professor.

Antecedendo a realização das Sessões Simultâneas de Leitura, há as etapas preparatórias: escolha dos livros, preparação de resenhas e publicação das mesmas em murais, numa espécie de *divulgação* dos textos.

Isto posto, podemos afirmar que este seja o ponto no qual se situa a contribuição de um olhar sensível às relações étnico-raciais e um dos objetivos do projeto consistia em realizar formação com a equipe escolar, sobretudo os POSLs e os coordenadores pedagógicos (no sentido de que estes possam ser multiplicadores), apresentando, problematizando e discutindo a produção literária afro-brasileira, africana, indígena e latino-americana para que os mesmos pudessem mobilizar tal conhecimento na escolha das obras a serem trabalhadas com os estudantes.

Na concepção do projeto, tais leituras concentrar-se-iam em duas semanas do mês de novembro, mobilizadas pela expressividade do mês com relação à cultura negra brasileira e teriam duração de 30 minutos, ocorrendo sempre na primeira aula do período, momento em que todos nas escolas da RMESP estariam concentrados exclusivamente nestas leituras.

Antecedendo a estas semanas de leitura, foram realizadas algumas experiências, em escolas pilotos, ou seja, as sessões de leitura aconteceram em um número reduzido de escolas (01 por região da cidade de São Paulo) para que as experiências destas escolas pudessem ser compartilhadas nas formações durante o ano, assim como, para que fosse oportunizado um acompanhamento de tais escolas, de modo a identificar as potencialidades e as possíveis lacunas do projeto.

Além disso, a realização de ações durante o ano justificou-se pelo fato de que o contato com a produção literária alvo do projeto não pode prescindir da discussão de que são textos

produzidos em contextos nos quais a oralidade ganha especial relevância. Deste modo, para adentrar ao universo de tais literaturas, é necessário deslocar o olhar no sentido de compreender que estes textos escapam à visão ocidental e canônica de literatura e este deslocamento depende de espaços para reflexão, conhecimento e contato com estas produções.

Tais atividades preparatórias às sessões de leitura concentradas em novembro conjugavam-se com as estruturas já existentes na rede, principalmente em diálogo aberto com as ações da Sala e Espaço de Leitura, assim como, de algumas parcerias já estabelecidas entre o Núcleo de Educação Étnico-racial e instituições como o Museu Afro Brasil.

O projeto apresentado confluía com uma preocupação em promover dentro da Rede Municipal de Ensino o diálogo e o debate sobre a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

A inclusão das produções latino-americanas no escopo do projeto, ainda que isto não seja pautado pelas mencionadas leis, dá-se em função do crescente número de alunos imigrantes na Rede Municipal de Ensino, sobretudo de países da América Latina, com destaque para a Bolívia. Desta forma, torna-se igualmente imperativo trazer à tona em um projeto desta natureza reflexões sobre as produções culturais destes países.

No início do projeto no ano de 2014 houve participação da equipe do Núcleo de Educação Étnico-racial durante a formação com os Professores Orientadores de Sala de Leitura (POSLS), promovida pela Sala e Espaço de Leitura. Na ocasião, foram abordados aspectos mais abrangentes das literaturas africanas de língua portuguesa, afro-brasileira, indígena e latino-americana, por meio de uma abordagem expositiva e, também, da leitura de um texto da literatura infantojuvenil, o qual abordou questões atinentes às relações étnico-raciais;

Em interlocução com a Sala e Espaço de Leitura, foram escolhidas as escolas que participariam da experiência piloto do projeto *Leituraço*;

Inicialmente foram realizadas reuniões com os POSLS destas escolas para apresentação da proposta e definição de um calendário para realização das atividades. Tendo sido realizadas as Sessões Simultâneas de Leitura, outros encontros com os POSLS aconteceram com o intuito de avaliar o andamento desta primeira etapa e para dar continuidade a uma formação com vistas

a tal prática de leitura.

Dentre as ações que ocorreram nos três anos consecutivos de implantação do projeto, 2014, 2015 e 2016 cabe aqui ressaltar:

- O processo de formação, iniciado em 2014 com ênfase nas escolas pilotos teve continuação, ampliando a participação para todos os POSLs, alguns coordenadores pedagógicos, bibliotecários e professores: compreendendo que tais profissionais possam tornar-se multiplicadores dentro de suas unidades escolares, com a formulação de cursos, seminários e palestras, a partir do trabalho da equipe e dos formadores contratados pelo NEER;
- O GTP “Educação Étnico-racial: leis 10.639/03 e 11.645/08”: oportunizou momentos de formação sobre as literaturas em questão e para fomentar o debate sobre a aplicação do projeto, propondo que os participantes possam replicar tais discussões em suas DREs;
- Houve possibilidade e incentivo da participação de educadores, gestores, coordenadores e equipes das Diretorias Regionais de Educação nas atividades promovidas pelo Museu Afro Brasil: “Aos pés do baobá” e “Encontro com Educadores”, com a possibilidade de construir junto ao Museu uma pauta para estes eventos que privilegie as literaturas alvo do projeto, tornando-os espaços para a mobilização, formação e preparação para a ação de novembro;
- Foram realizados 4 (quatro) Seminários<sup>44</sup> do Leituraço, em todas as edições houve publicação no Diário Oficial da Cidade (DOC) convocando com dispensa de ponto os Professores Orientadores de Sala de Leitura (POSLs) e Analistas de Informações, Cultura e Desporto (Bibliotecários), dos Centros Educacionais Unificados (CEU) da Rede Municipal de Educação (RME), durante o período de trabalho, para participar dos Seminários.

Os seminários aconteciam nos períodos da manhã e tarde, com cerca de 450 participantes em cada um deles, e tinham como objetivo divulgar o acervo do projeto e ser mais

---

<sup>44</sup> Seminário de Lançamento do Projeto Leituraço, da Secretaria Municipal de Educação (SME), no dia 30 de outubro de 2014, na Biblioteca Mario de Andrade, localizada no bairro da Consolação. Portaria SME nº 6.747, de 15/10/15. Portaria SME nº 5.607, de 10/08/16. Portaria nº 7.267, DE 25/10/16.

um momento de formação e debate com autores, professores, contadores de história e arte-educadores.

Figura 2.1

Contaçon de histórias na abertura do 2º Seminário *Leituraço* com Kiusan de Oliveira



Fonte: Centro Multimeios/SME. 2015.

Figura 2.2

Mesa de abertura do 2º seminário *Leituraço* em 2015



Fonte: Centro Multimeios/SME. 2015.

- Em novembro dos respectivos anos foi proposto a todas as escolas da RMESP que realizassem, diariamente, no intervalo de duas semanas, durante os trinta minutos iniciais do período letivo as Sessões Simultâneas de Leitura, intituladas *Leituraço*, com a seleção de produções literárias de países africanos de língua portuguesa, afro-brasileiras, indígenas e latino-americanas.

Além de todo processo formativo até aqui descrito, outra ação importante realizada no decorrer do projeto foi à seleção para aquisição dos acervos, que seguiram as seguintes etapas:

Solicitação às editoras de envio de publicações de literatura infantil e infanto-juvenil das culturas africanas, afro-brasileira, indígena e latino-americana;

Constituição de três Comissões<sup>45</sup> Especiais avaliadoras, uma para cada edição do projeto. As comissões de avaliação dos livros foram compostas por profissionais da Rede Municipal de Educação; os formadores das Diretorias de Orientação Técnica das DOT-P das DREs que atuavam diretamente com as ações formativas para Professores Orientadores de Sala de Leitura ou com as temáticas propostas para o projeto e os POSLs.

Os livros eram analisados a partir de critérios que consideraram: qualidade estética da obra (linguagem verbal e não verbal), projeto gráfico, adequação da obra para leitura compartilhada, adequação da obra ao público a que se destina, o discurso sobre as populações representadas, ausência de estereótipos, e por fim, a contribuição dos livros quanto ao fortalecimento das identidades, e em última instância, na garantia aos direitos humanos, visto que tais obras enquadram-se na perspectiva do combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo, condição essencial para a garantia da dignidade humana. (Consta no ANEXO V a tabela com os critérios pré-estabelecidos).

Os critérios para seleção do corpus literários do projeto estavam pautados conforme introdução e justificativa do documento “Entre Textos e Contextos”:

A arte e, em especial, a literatura tem contribuído sobremaneira para a construção de um imaginário sobre as populações negra e indígena. Quando voltamos o olhar para a trajetória da literatura brasileira não é difícil identificar

---

<sup>45</sup> Por meio das Portarias publicadas no Diário Oficial da Cidade de SP, nº 3.637, de 02 de julho de 2014, nº 4.771, de 22 de julho de 2015, nº 3.920, de 25 de maio de 2016 e nº 4.528, de 30 de junho de 2016, a SME/SP constituiu Comissão Especial para avaliação e seleção de livros que fariam parte do Projeto *Leituraço*.

as ocasiões em que tais segmentos étnicos alcançaram destaque entre as produções ficcionais e poéticas de nossas letras. Desde os relatos dos viajantes no período dos primeiros contatos com os colonizadores, passando pelos impulsos nacionalistas do período romântico, até a antropofagia dos modernistas, personagens afro-brasileiros e indígenas têm povoado o universo literário brasileiro.

Sendo assim, se partirmos do pressuposto de que a literatura, como constructo ideológico é responsável pela difusão e, muitas vezes, pela legitimação das imagens que veicula, a uma significativa parcela da produção literária brasileira podemos atribuir parte da responsabilidade por uma série de estereótipos acerca da população afro-brasileira e indígena: imagens como a da mulata sensual e responsável pela degeneração do homem branco de *O Cortiço*, do “bom selvagem” e ingênuo Peri de *O Guarani*, da virgem dos lábios de mel de *Iracema*, da submissa e servil Irene de “Irene no céu”, dentre tantas outras, atualizam-se nas formas como enxergamos negros e indígenas atualmente, ou seja, na senda do que nos propõe Spivak uma narrativa sobre determinado aspecto da realidade ou que fale *sobre* ou *por* determinado grupo acaba por tornar-se não uma possibilidade de leitura de um contexto ou de um grupo social, mas uma normativa, isto é, um padrão para leitura e caracterização daquilo ou daqueles que são representados.

Distante de tencionar deslocar tais obras de seus contextos de produção, o que intentamos é sublinhar o fato de que tais produções inserem-se na lógica de construir uma imagem a respeito de tais populações a partir de um olhar que lhes é externo, ou seja, um olhar que está atrelado a um ponto de vista bastante particular de tais grupos, mas que acaba, no processo de recepção, ganhando contornos de universal.

No entanto, não só destas representações está alimentada a literatura brasileira, na contramão de tal perspectiva há uma série de autores preocupados em desconstruir os estereótipos historicamente reproduzidos, trazendo uma nova forma de construção do texto e, conseqüentemente das imagens sobre negros e indígenas, uma óptica que já que não se configura como um discurso *sobre* o negro ou *sobre* o indígena, mas um discurso *do* negro e *do* indígena.

(...)O que vimos expondo até então cumpre a função de situar o espectro conceitual e teórico que orientou a elaboração dos critérios que deverão ser considerados para a avaliação e escolha dos livros que serão adquiridos e distribuídos nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo como etapa do projeto “Entre textos e contextos: práticas de leitura das literaturas africana, afro-brasileira, indígena e latino-americana”, o qual prevê a realização de Sessões Simultâneas de Leitura temáticas durante o mês de Novembro/2014, critérios estes pautados, sobretudo, na premissa de que a escolha do *corpus* que irá compor o universo de textos a serem lidos durante essas sessões não poderá prescindir de que os livros necessitam apontar como preocupação estética e temática a valorização da cultura e história das populações afro-brasileira e indígena, ou seja, precisam contribuir para a desconstrução dos estereótipos que povoam o imaginário sobre estas populações, coadunando, assim, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as quais apontam como estratégias para o fortalecimento das identidades “o rompimento com imagens negativas forjadas

por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas”. (Entre Textos e Contextos, SME, 2015).

As comissões realizavam reuniões, em que os livros analisados individualmente eram apresentados ao grupo que ratificava ou modificava o parecer dado inicialmente.

Após a primeira análise dos títulos, os livros eram encaminhados a duas especialistas, contratadas nos editais de credenciamento do núcleo étnico-racial, uma com ampla experiência como autora, debatedora e formadora de literatura infantil e infanto-juvenil com o recorte da diversidade e das culturas das temáticas selecionadas e uma segunda com experiência em formação de educadores e relações étnico-raciais.

Os títulos eram divididos entre as pareceristas, as quais faziam as análises e as discutiam juntamente com a comissão, apresentando seus argumentos para a seleção ou exclusão das obras.

A partir dessa etapa chegava-se à lista de títulos que iriam ser adquiridos pelo núcleo de Sala e Espaço de Leitura e destinado aos acervos das unidades escolares. Para cada título eram comprados de 2(dois) a 4 (quatro) exemplares para compor os acervos das Salas e Espaços de Leitura de cada unidade escolar.

Em cada edição do projeto foram adquiridos acervos com quantidades diferentes. Em 2014 cada uma das 570 EMEF receberam 52 títulos, em 2015 64 (sessenta e quatro) títulos e em 2016 58 (cinquenta e oito) títulos.

Constam nos anexos, os livretos de cada edição do projeto com os títulos e sinopses dos livros adquiridos para composição dos acervos do projeto *Leituração* com a intencionalidade de registro do projeto que pode vir a servir de fonte para futuras pesquisas.

Após o período de Sessões Simultâneas de Leitura, foram promovidos encontros para a discussão dos resultados alcançados e compartilhamento da experiência em diferentes escolas e contextos. Como resultado destes encontros objetivava-se a organização de registros para posterior publicação, impressa e/ou digital, para difusão do projeto e realização de edições futuras.

Enfim, na escrita desse capítulo objetivou-se demonstrar que o trabalho do Núcleo possibilitou muitas formações interculturais nas diferentes áreas e, principalmente, na área da literatura com a realização do *Leituraço*, sendo os POSLs os profissionais que tiveram a formação mensal garantida, no horário de trabalho, de forma sistematizada nos anos 2014-2015 e 2016 com o objetivo de adquirir repertório e referências para o cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08.

### **CAPÍTULO 3 – ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NA PRÁTICA DOS PROFESSORES ORIENTADORES DE SALA DE LEITURA**

Neste capítulo objetiva-se estabelecer uma trama conceitual entre Ivor F. Goodson sobre currículo; Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes sobre educação para as relações étnico-raciais; Dominique Juliá sobre cultura escolar; Verena Alberti sobre história oral; Le Goff sobre memória, Mauricio Tardif sobre os saberes docentes, e as fontes da pesquisa, entrevistas realizadas, pela metodologia de história oral temática.

O *locus* desta pesquisa foi a DRE-PJ, da SME-SP, que abrange os bairros Pirituba, Jaraguá, Perus, Anhanguera, Lapa e parte do Jaguaré. Essa DRE é considerada uma das maiores em extensão territorial, em quantidade de alunos e profissionais da educação do Município de São Paulo.

As quatro professoras entrevistadas foram selecionadas em um universo de noventa e seis que compõe o grupo de POSLs da diretoria em questão. São de unidades escolares localizadas na região periférica da cidade, duas delas atuam em escolas dos CEUs. Estas escolas atendem estudantes de Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, sendo que as duas localizadas no CEU atendem também a Educação de Jovens e Adultos. Todas as turmas têm uma aula de leitura por semana, preparada pelo POSL. Cada POSL atende quase vinte turmas por semana, seguindo as deliberações da portaria nº 7.655 de 17 de dezembro de 2015.

Vale ressaltar que a pesquisa realizada com os POSLs, não teve o objetivo de avaliar suas práticas, mas, de investigar suas percepções e apropriações sobre as formações étnico-raciais, realizadas na DRE-PJ em parceria com o NEER da SME-SP.

A metodologia adotada se justifica pelo fato da pesquisa não se centrar nas histórias de vida das professoras entrevistadas, mas sim em como essas histórias de vida se cruzam com o tema central da pesquisa: “A educação das relações étnico-raciais” trabalhadas nos encontros de formação continuada com o objetivo de subsidiar a implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

A escolha da metodologia ancora-se também no que alerta Goodson:

O professor é posicionado enquanto parte chave deste sistema de execução(reformas), mas sublinhados os aspectos técnicos do seu profissionalismo e não a sua biografia profissional – as missões e objetivos pessoais que subjazem ao seu sentido de vocação e de profissionalismo empenhado. São raríssimas as reformas educativas promulgadas ou as teorias da mudança que tenham conferido o papel central ao desenvolvimento e transformação pessoais pelo contrário, tem-se procurado implementar a mudança, insistindo-se na ideia de que terá lugar, apesar das crenças e dos sentidos de missão pessoal dos professores. (GOODSON, 2008, p. 133).

Neste sentido as entrevistas serviram de base para a análise a partir de duas frentes que visam contemplar-se: 1) Como os sujeitos se relacionaram com as agendas sociais ligadas ao combate do racismo anterior a formação continuada no período de 2013- 2016; 2) Como esses sujeitos se relacionarão com a formação recebida e se é possível identificar alterações significativas nas práticas docentes das entrevistadas, relacionadas a esse processo de formação continuada.

### **3.1 Identificação dos sujeitos da pesquisa**

Segundo Verena Alberti, “(...) convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos” (2013a, p. 40).

Baseado nessa afirmação, foram elaborados os seguintes critérios para a escolha das quatro professoras que compuseram o universo dessa pesquisa:

- Ser POSL da DRE-PJ.
- Ter participado sistematicamente dos encontros de formação no período de 2013-2016.
- De preferência, ser participante do grupo anterior ao ano de 2013.

Chegar às quatro professoras que comporiam os sujeitos dessa pesquisa, de acordo com os critérios supracitados, foi um caminho árduo, que passou pela potencialidade, disponibilidade e a vontade em conceder as entrevistas.

Alicerçada na metodologia adotada e no convívio de quase doze anos da pesquisadora com o grupo, o convite foi feito aos professores que mais poderiam contribuir para o desenvolvimento da pesquisa de modo a estabelecer um diálogo com o objeto da pesquisa e os documentos analisados.

Nesse percurso dentre os professores selecionados inicialmente, e os que concederam as entrevistas houve duas alterações, por motivos distintos. A primeira por recusa da professora, justificada pelo fato de não se sentir à vontade em conceder a gravação da entrevista. Aqui vale ressaltar que a professora em questão era considerada importante para o desenvolvimento da pesquisa, por se tratar da professora com maior tempo de exercício na função de POSL de todo o grupo, com mais de vinte anos de experiência docente atrelada a vários processos de formação continuada. A segunda troca ocorreu por decisão da pesquisadora, por identificar uma POSL disposta a conceder a entrevista com elementos significativos para o desenvolvimento da pesquisa.

Após todo processo de escolha e seleção dos sujeitos, chegou-se nas quatro professoras que compuseram as fontes da pesquisa. As entrevistas foram todas realizadas nas respectivas Salas de Leitura das unidades escolares nas quais as professoras desenvolvem o trabalho de POSL, o que possibilitou uma interação mais próxima com a realidade vivida.

De acordo com o termo de consentimento de livre esclarecido – TCL (ANEXO X), assinado pelo pesquisador e sujeitos da pesquisa, os dados não serão divulgados para impossibilitar a identificação dos sujeitos e das instituições escolares. Sendo assim, optou-se por utilizar nomes fictícios aos sujeitos e as suas respectivas unidades de trabalho.

Os nomes fictícios foram escolhidos como forma de homenagear personagens e autores, dentre os livros que compõe os acervos do Projeto *Leituraço*. A alternativa encontrada para apresentar as professoras e as unidades de trabalho, garantindo o anonimato compatível com a realidade foi a construção de metáforas que de alguma maneira dialogam com a identidade das professoras e da instituição de acordo com a observação da pesquisadora em especial no dia da realização das entrevistas.

Neste sentido, os sujeitos da pesquisa passarão a serem assim identificados na forma que se segue. Primeiro sujeito de pesquisa será identificado como Carolina Maria de Jesus da EMEF Canindé, metáfora em homenagem a autora do livro “Quarto de Despejo” que compõe o acervo do Projeto *Leituraço* 2015.

Carolina Maria de Jesus (1914-1977) é considerada uma das primeiras e mais importantes escritoras negras do Brasil. Foi moradora da favela do Canindé<sup>46</sup>, zona norte da Cidade de São Paulo, trabalhava como catadora e registrava o cotidiano da comunidade em papéis e cadernos que encontrava no lixo. O que originou sua obra mais importante: “Quarto de despejo”.

Na pesquisa a autora Carolina Maria de Jesus representará a professora nascida no bairro da Lapa, em 1961, auto identifica como negra. Graduada e pós-graduada em História pela USP; atualmente cursando Pedagogia. Exerce a função de POSL desde 2012 na EMEF Canindé.

Segundo sujeito da pesquisa será identificado como Ombela em referência a personagem principal do livro “Ombela, a origem das chuvas”, do autor, africano Ndalú de Almeida, conhecido como Ondjaki, nascido na cidade de Luanda, metrópole e capital angolana, em 1977, que compõe o acervo do Projeto *Leituraço* 2015.

Na pesquisa, a personagem Ombela representará a professora nascida em São Paulo em 1987, auto identificada como parda. Graduada em Letras pela UNESP; pós-graduada em Literatura pela USP. Exerce a função de POSL desde 2012 na EMEF Ondjaki.

Terceiro sujeito da pesquisa será identificado como Wangari Maathai, em referência a esta que foi uma professora, ativista e política do meio-ambiente do Quênia. Foi a primeira mulher africana a receber o Prêmio Nobel da Paz.

Franck Prévot, autor do livro Wangari Maathai: a mulher que plantou milhões de árvores, que compõe o acervo do Projeto *Leituraço* 2014.

Na pesquisa, Wangari Maathai representará a professora que nasceu em Ruy Barbosa – Bahia em 1968, auto identificada como negra. Cursou magistério; é graduada em História pela USP-1997; pós-Graduada em Psicopedagogia - Faculdades Oswaldo Cruz – 2001; concluiu o curso de Complementação Pedagógica em Administração Escolar - UNAR – 2005; possui

---

<sup>46</sup> A escola EMEF Infante Dom Henrique, situada na rua Comendador Nestor Pereira, 285 Bairro Canindé - Distrito do Pari, Zona Central de São Paulo, encontra-se em processo de renomeação na câmara Municipal de São Paulo para EMEF Carolina Maria de Jesus. Esse processo de renomeação faz parte de uma mobilização da comunidade escolar para homenagear a escritora que viveu em parte de sua vida no bairro e onde escreveu *Quarto de Despejo*.

Mestrado em Educação concluído em 2009 na - UNINOVE. Exerce a função de POSL desde 2013. Nesse período atuou em duas EMEFs, atualmente na EMEF Franck Prévot.

Quarto sujeito da pesquisa será identificado como Rosa Parks. Rosa Louise McCauley, mais conhecida por Rosa Parks, foi uma costureira negra norte-americana, símbolo do movimento dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos.

No dia 1 de dezembro de 1955 em Montgomery, estado do Alabama (EUA), Rosa Parks, entrou para a história ao se recusar a ceder seu lugar num ônibus para um homem branco que exigia que ela se retirasse para ele poder se acomodar. A história de Rosa é retratada no livro “O ônibus de Rosa”, do autor Fabrizio Silei (tradução Maurício Santana Dias), e que compõe o acervo do Projeto *Leituraço* 2015.

Na pesquisa, Rosa Parks representará a professora que nasceu no Tucuruvi, São Paulo, 1955, auto identificada como negra. Coursou magistério; graduada em Letras; pós-graduada em Gramática. Exerce a função de POSL desde 2010 na EMEF Alabama.

Estes são os sujeitos que compurão a presente pesquisa, que visa compreender como o processo de formação continuada voltado para implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e vivenciada por elas dialogam com o saber fazer, que esses sujeitos mobilizam diariamente, nas suas aulas na Sala de Leitura.

### **3.2 Processo de Construção dos saberes provenientes da formação familiar e escolar**

Apresentados os sujeitos da pesquisa, traremos à tona suas vozes e suas contribuições de modo a estabelecer uma trama, que visa um diálogo na perspectiva que nos aponta Tardif, na qual (...) procura, portanto, situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo. Ela baseia num certo número de fios condutores. (TARDIF, 2016, p. 16).

Buscando identificar e entrelaçar esses fios condutores, relacionados a infância familiar e escolar; a formação profissional; a formação continuada da DRE-PJ (2013-2016); e a formação continuada na unidade escolar, nos horários coletivos denominados Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), de modo que a trama estabelecida permita reconhecer a natureza

desses saberes e como eles dialogam com o processo de formação continuada de POSLs para uma educação das relações étnico-raciais.

As nossas origens e as nossas experiências de vida são, obviamente ingredientes-chave das pessoas que somos, do nosso sentido de identidade pessoal. Dependendo do grau em que investimos esta identidade no ensino, tais experiências e origens enformam a nossa prática (GOODSON, 2008, p. 108).

Neste sentido, o fio da trama a ser evidenciado neste item pretende destacar a relação dos sujeitos da pesquisa com o mundo da leitura e dos livros ainda na infância no âmbito familiar e escolar. Partindo do pressuposto que:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-los relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2016, p. 11).

*1º sujeito* – Carolina Maria de Jesus, ao relatar sobre sua família e infância, enfatiza a pobreza e as dificuldades enfrentadas por ter sido criada até os oito anos de idade com mais duas irmãs somente pela mãe, que com o trabalho de costureira, sustentava toda a família. Aos oito anos de idade Carolina fica órfã de mãe e ela e as irmãs passam a ser cuidadas pela avó materna. Apesar de enfatizar os aspectos de uma infância difícil, Carolina faz questão de destacar que houve espaço para os livros e leitura nesse período da vida, como segue:

Tinha, incrível. Primeiro assim, eu sempre amei ler e lia, lia, lia, assim...meu passatempo preferido foi ler. Eu lia gibi, eu costumava até falar para os meus alunos que eu fui salva pelo gosto pela leitura, salva mesmo, porque foi uma situação muito difícil que nós vivemos, mas o fato de eu gostar muito de ler é...me trouxe outros universos. Eu frequentava a biblioteca, eu ia...na biblioteca tinha algumas atividades de contação, então eu ia pra biblioteca, eu cantava na biblioteca. A biblioteca ali da Vila Ipojuca (...). Eu ia pra lá, pra ler, mas ia pra fazer algumas atividades que na biblioteca se fazia. Eu lembro, por exemplo, que eu cantava...isso..., mas eu adorava ir pra lá. (CAROLINA, entrevista concedida em 29/05/2017).

Embora Carolina não consiga precisar como os livros “chegavam” a sua casa, lembra de que havia muitos livros presentes em sua infância, alguns vinham de uma assinatura do *Clube do Livro*, que apesar de toda dificuldade financeira, a avó havia feito o sacrifício de pagar uma assinatura para garantir que as netas tivessem acesso à leitura. O primeiro contato com os livros vem da família, Carolina não se recorda da presença deles na escola.

Não lembro...olha, assim, eu fiz o primário, lembro até da professora, professora Margarida, eu estudei na escola Romeu de Morais, na rua Toneleiros, na Vila Ipojuca. É...pra você ter uma ideia, eu tenho um episódio muito triste na minha vida que eu, eu não tinha condições de comprar livro, nenhum, nem os didáticos que na época tinha que comprar, e eu passava o livro inteirinho, inteirinho, inteirinho, até os desenhos, pro caderno. Eu fazia isso, eu tinha muita preocupação com a escola, e eu não lembro...Eu lembro de episódio da educação física, eu lembro da gente desfilando, eu lembro eu indo jogar, mas experiência com leitura...Depois eu larguei...deixei a escola e voltei pra um supletivo e também não lembro na escola, infelizmente, relação com livro. (CAROLINA, entrevista concedida em 29/05/2017).

Ainda falando sobre os livros lidos na infância, Carolina cita vários deles e faz um destaque para o livro “Quarto de Despejo”, e o quanto a autora marcou a sua vida, o que justifica o nome da autora ter sido escolhido para identificá-la na pesquisa.

Li, li na minha infância “Quarto de Despejo”. Não sei como esse livro chegou na minha casa...A Carolina sim, mas era a vida dela, né, então...a Carolina me marcou...tanto que quando eu vim pra cá eu quis resgatar e dar esse prazer dessa leitura para os alunos, né. O “Quarto de Despejo” A...a questão da sobrevivência...acho que...você começa a ler a Carolina e...ela te prende pelo cotidiano dela. É uma leitura fácil, você consegue prever o que se passa, você começa a querer...é...saber se ela vai sair daquela situação, se ela vai resolver o problema de miséria e da fome, você começa a torcer por ela, você entra no universo da favela e ao entrar no universo da favela você começa a pensar o seu universo. Eu morava num cortiço também...morava numa casa de cômodo...né...então tem muita proximidade. A Carolina vai falar que ela ouvia sexo, que ela ouvia ...brigas, que...era o meu cotidiano, então tudo isso ficava próximo. Eu não morava numa favela, mas eu morava num...cortiço, casas de quintais, muita gente num quintal só, você divide o banheiro, faz fila da água, são coisas que tá presente no livro, né. (CAROLINA, entrevista concedida em 29/05/2017).

*2º sujeito* – Ombela nasceu em São Paulo, filha de mãe pernambucana e pai piauiense, tem uma grande identificação com a cultura nordestina. Ressalta que o contato com os livros na infância se deu por intermédio da mãe:

Os livros lá em casa sempre foram do trabalho da minha mãe. Minha mãe é empregada doméstica, ela era diarista, e aí ela trazia os livros dos filhos do patrão, né, ela trazia e eu lia. Desde pequena eu sempre gostei muito de ler e na esquina da minha casa tinha uma biblioteca, tem até hoje perto da minha mãe, que é a Clarice Lispector, ali na região da Lapa, então era caminho da escola, então eu sempre ia...como minha mãe trazia eu comecei a ler e aí como se esgotavam os livros que ela trazia eu pegava os livros na biblioteca, tava sempre pegando livro emprestado pra ler. (OMBELA, entrevista concedida em 02/05/2017).

Ombela destaca em sua entrevista que o estímulo para leitura constituinte de sua memória afetiva se deu no âmbito familiar, embora se lembre de alguns trabalhos relacionados à leitura na escola, como descreve a seguir:

Então assim, eu sempre tive uma relação muito próxima com o livro e com a literatura, sempre foi minha grande paixão, só que as minhas memórias, assim, afetivas, fortes, com relação à literatura, elas não estão ligadas à escola, elas não estão. Os livros que eu lembro que eu lia na escola eram por bimestre, os da série Vaga-lume, então os do João Carlos Mar ... do Pedro Bandeira, “A droga da obediência”, “A droga do amor”, “A marca de uma lágrima”. Eu acho que talvez o livro que eu mais gostei que eu li na escola foi “A marca de uma lágrima”, porque eu sempre gostei de textos mais tristes, mais dramáticos, né. Então, as minhas memórias são dos livros que eu pegava emprestado, principalmente na biblioteca. Os primeiros autores, assim, pelos quais eu me apaixonei foi o Sidney Sheldon (risos) e a Agatha Christie, eu comecei com estes best sellers mesmo. (OMBELA, entrevista concedida em 02/05/2017).

*3º sujeito* – Wangari Maathai ao falar de sua infância e família, faz questão de destacar sua origem humildade no sertão da Bahia. Uma das cinco filhas de pais analfabetos, ressalta todo empenho da mãe para que as filhas estudassem, uma vez que o pai não via sentido em mandar as filhas para escola, pois, fariam muita falta no trabalho da colheita, de onde vinha o sustento de toda a família. Por esse motivo expressa uma profunda gratidão e admiração pela mãe. Pontua que até o pai, anos mais tarde, veio a concluir o primário na Educação de Jovens e Adultos, e ressalta que todas as filhas concluíram o Ensino Médio, ressaltando que ela e uma irmã concluíram a graduação.

A minha família, de um modo geral, depois de adultos todos estudou, todos concluíram o Ensino Médio e somos apenas dois que concluíram o ensino superior, minha irmã na Pedagogia e eu na História. Para os meus pais o grande orgulho foi eu ter entrado na Universidade de São Paulo quando ninguém tinha noção do que era estudar na USP na década de noventa, nem eu mesma acreditava que tinha passado na FUVEST, porque eu sempre estudei em escola pública, entendeu? (WANGARI MAATHAI, entrevista concedida em 03/05/2017).

Da relação com livros na infância e na escola Wangari Maathai relata:

Então...até os nove anos, quando eu vim da Bahia pra cá, a minha escola era rural, muito humilde, muito simples, não tinha livros, né, era muito a lição que a professora passava no nosso caderno e nós respondíamos. Quando eu vim pra São Paulo eu fui morar num lugar chamado Chácara Maria Trindade, hoje, aqui no quilômetro vinte e cinco da Anhanguera, e nessa escola tinha. Eu tinha uma professora chamada...a gente chamava de Lazineha, professora Lazineha, ela trazia os livros da casa dela pra gente ler na escola, então ela trazia uma sacola pesada de livros, a gente adorava encontrar com a professora pra poder pegar os livros pra ler. Foi o meu primeiro contato com livros, muito interessante. Depois, na adolescência, eu tinha uma amiga que também já faleceu, Ana Cristina, ela me apresentou todos os livros que ela gostava, eu tava no oitavo ano, na oitava série, quando eu a conheci e nós trocávamos todos os livros. Até os dezoito, curioso, eu contei, eu tinha lido duzentos e quarenta e cinco livros. Então, o meu contato mesmo com os livros começou na minha adolescência e não parei mais. (WANGARI MAATHAI, entrevista concedida em 03/05/2017).

*4º sujeito* – Rosa Parks ao relatar sua infância e relação com a família salienta ser filha do segundo casamento do pai, que era viúvo do primeiro casamento no qual ele teve cinco filhos. No segundo casamento o pai e sua mãe tiveram mais cinco filhos, com quem Rosa teve maior proximidade e convivência diária.

Rosa enfatiza que a maior exigência de seus pais era em relação aos estudos, e que por esse motivo todos os cinco filhos estudaram e são formados em nível de graduação.

Meus pais diziam muito que o principal era o estudo. Meu pai era militar, então ele tinha nível superior, minha mãe não, ela fez só até o quarto ano primário. Ela dizia muito que ela sentia não ter podido estudar mais. Ela falava muito da professora dela, da dona Hemínia, tanto que todos nós sabemos o nome da professora dela. Minha mãe é falecida e a gente sabe o nome da professora dela, porque ela falava muito que ela gostaria de ter continuado estudando, ela adorava, assim, reunir os cinco filhos e declamar poemas que ela sabia de cor.

O Pássaro Cativo todos nós, os cinco, nós sabemos de ouvir a minha mãe declamar para os cinco, assim. Ela fazia uma roda e declamava os poemas, então ela sempre gostou muito disso, sabe, de dramatizar, de representar, de declamar poemas, e o estudo sempre foi o principal. Meu pai dizia: “você podem reprovar quantas vezes vocês quiserem, mas vocês vão continuar estudando, nem que vocês fiquem velhinhos, vocês estarão na escola” (risos). Então a gente sabia que não adiantava, tinha mais é que estudar mesmo pra terminar o quanto antes (risos). (ROSA PARKS, entrevista concedida em 13/06/2017).

No trecho descrito acima, Rosa já evidencia o quanto a vivência de leitura esteve presente em sua infância por intermédio da família, o que ela volta a destacar em outro momento da entrevista como segue:

Minha mãe, minhas tias também, as irmãs do meu pai. Eu me lembro da minha tia...elas moravam aqui em São Paulo e a gente morava lá no sítio, cada vez que ela ia em casa e fazia feijoada ela contava a história da Dona Baratinha, era sagrado (risos), ... Então, era tão engraçado que parecia até que aquela feijoada tinha um outro significado pra gente, porque ela vinha acompanhada dessa história. Ela dramatizava, imitava as vozes...minha tia Enói, ela é falecida, mas a gente se lembra muito deles também. (ROSA PARKS, entrevista concedida em 13/06/2017).

Ao contrário da riqueza de vivências leitoras na família, Rosa não se recorda de muitos momentos significativos referentes à leitura realizados na vida escolar:

Na escola eu me lembro mais assim dos livros, até das cartilhas, né, que tinham alguns poemas. Eu me lembro de um texto que era de um cachorrinho, o nome do cachorrinho era Veludo, e essa história me marcou, porque minha professora lia aquela história e...várias vezes, a gente acabava decorando aquele texto. Era tradicional, aquele método tradicional, mas tinha essa coisa, sabe, da gente aprender a ler aquilo e...gostar de ouvir, declamar também. Assim, de contar história eu não lembro muito, as histórias...as que ela mais contava eram histórias bíblicas, porque ela era muito religiosa, então eram aquelas histórias que a gente ficava até com medo, sabe? (risos) Do castigo divino, aquelas coisas assim meio...moralizadora mesmo, mas tinha esse tipo de... (ROSA PARKS, entrevista concedida em 13/06/2017).

Da análise das entrevistas ilustradas pelos trechos destacados, podemos inferir que os quatro sujeitos da pesquisa, tiveram uma infância de pobreza e dificuldades, com uma inserção no mundo da leitura e escrita muito mais proporcionada pela valorização e esforço da família do que propriamente pela escola. Está é uma preocupação legítima se considerarmos que:

Nas escolas o saber é transmitido às futuras gerações. Se o nosso conhecimento da transmissão deste saber for defeituoso, estaremos indubitavelmente em perigo: é algo tão intimamente relacionado com a ordem social, que nosso conhecimento sobre a escolarização for inadequado ou sem importância pública, então os principais aspectos da vida social e política ficam obscurecidos. (GOODSON, 2012, p. 70-71).

Munanga corrobora o mesmo pensamento:

(...) o descaso da escola pelo reconhecimento das múltiplas “identidades” e pelas diferentes culturas dos diversos segmentos que historicamente integraram a formação de nosso país, como tarefa indispensável de formação, para o exercício da cidadania. Essa multiplicidade de raízes da nossa formação de cidadania cultural não pode ser desconsiderada, sob pena de priorizar apenas a visão de mundo de um daqueles segmentos, à exclusão de todos os outros. Pretendo, com este trabalho, chamar a atenção para importância da diversidade e a necessidade do respeito às diferentes vertentes sócio históricas e culturais que confluem na construção deste nosso país, como base para uma revisão em profundidade das práticas pedagógicas escolares, onde política, educação e cultura já não possam mais ser separadas. (2005, p. 79).

As questões relacionadas ao racismo não são diretamente apontadas pelos sujeitos da pesquisa no período da infância, embora sejam cenários que constituem essa origem de pobreza e humildade muito enfatizada pelos quatro sujeitos da pesquisa.

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país. (GOMES, 2005, p. 46).

A complexidade dos saberes docentes é expressa por Maurice Tardif (2016, p.36) da seguinte maneira: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências”. Dessa maneira, ao iniciar a análise dos dados, considerando desde os saberes adquiridos na infância dos sujeitos da pesquisa, evitamos os

problemas evidenciado por Goodson sobre a superficialidade da análise sobre as práticas docentes, já que as mesmas são incluídas num processo de análise mais complexo e em sua interface com a sociedade.

### **3.3 Saberes provenientes da formação profissional para o magistério relacionados à Educação para as relações étnico-raciais**

Neste item, os fios dos saberes pessoais dos sujeitos da pesquisa adquiridos no ambiente familiar, e os sabres provenientes da formação escolar anterior, entrelaçam-se com os saberes provenientes da formação profissional para o magistério adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores, estágios, cursos, percursos acadêmicos, entre outros, visando identificar convergências e divergências que coadunam com o processo de formação continuada, vivenciado no período (2013-2016) alicerçados no diálogo que Gomes nos propõe:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede. A tão falada globalização que quebraria as fronteiras aproximando mercados e acirrando a exploração capitalista se vê não somente diante de um movimento de uma globalização contra-hegemônica, nos dizeres Santos (2006), mas também de formas autônomas de reação, algumas delas duras e violentas. Esse contexto complexo atinge as escolas, as universidades, o campo de produção do conhecimento e a formação de professores/as. Juntamente às formas novas de exploração capitalista surgem movimentos de luta pela democracia, governos populares, reações contra-hegemônicas de países considerados periféricos ou em desenvolvimento. Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação

do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. (2012a, p. 102-103).

*1º sujeito* - Carolina Maria de Jesus destaca em sua entrevista que a educação para as relações étnico-racial no âmbito escolar só esteve presente em sua formação a partir da graduação.

Eu sou formada em História, eu fiz na USP, Universidade de São Paulo, e fiz uma pós na UNICAMP de Ensino de História. Sim. Bom, eu fui coordenadora do Núcleo de Consciência Negra na USP. Eu entrei na universidade, quando eu entrei na universidade, assim que eu entrei, eu já fui convidada, porque um amigo já de tempo...que eu participei de uma banda, enfim, eu fui militante do Movimento Negro desde cedo, então quando ele soube que eu estava lá na USP, ele já era coordenador do Núcleo de Consciência Negra, e ele foi me convidar pra participar. Eu já entrei na universidade militando nas questões étnico-raciais, mas é...é...por conta disso foi muito rico, o Núcleo desenvolvia muitas atividades, palestras, eu acabei sendo uma das promotoras, fui aprendendo e fazendo, né. Eu também fiz História da África, acho que foi uma das primeiras...acho que...primeiro ou segundo curso de História da África, primeiro ou segundo ano, que foi a professora Leila Hernandez, Foi a primeira vez que a USP, por incrível que pareça, né, colocou o curso de África e africanidades. Depois também eu fiz cursos com o Kabengele Munanga, um curso de extensão universitária longo. Teve também um professor que veio da Universidade...dos Estados Unidos, e que a questão era as relações étnico-raciais e...muito interessante mesmo, eu lembro, olha, por exemplo, eu li Cornel West...acho que é Cornel West, é...aprendi demais. Tive vários contatos com a questão étnico-racial, na universidade eu fiz um mergulho, profundo viu, porque a própria questão de cotas o Núcleo de Consciência Negra estava discutindo a questão das cotas. Na minha gestão lá foi quando saiu o documento que foi para Brasília. Foi muito rica a minha inserção nessa questão. (CAROLINA, entrevista concedida em 29/05/2017).

*2º sujeito* - Ombela ao contrário de Carolina não tem contato com as discussões para a educação das relações étnico-raciais no curso da primeira graduação em letras. Como relata a seguir, esse primeiro contato vai se dar na sua formação continuada de docente na unidade escolar por intermédio dos coordenadores pedagógicos e posteriormente na segunda graduação de História:

Na minha formação ...no Magistério não, em nenhum momento, (...) foi sequer citado essa questão das relações étnico-raciais. Na universidade, no curso de Letras, apesar de já ter a Lei 10639 ainda não tinha. Eu entrei em 2006 na faculdade, a Lei já tinha três anos e não tinha nenhuma disciplina no curso de

Letras. É...eu só fui tomar contato quando eu comecei a dar aula na prefeitura, nas escolas municipais da cidade de São Carlos, porque as coordenadoras falaram dessa Lei, porque eu nem sabia que a Lei existia, aí a gente começou a pensar em como a gente ia colocar em prática essa Lei, né, trazer a literatura afro-brasileira, trazer essas questões, mas no Magistério, no curso de Letras, não.

Quando eu fui fazer o curso de História... aí sim, aí já tava bem forte na Universidade de São Paulo, então tinha...no curso de História tinham várias disciplinas, né, então tinham disciplinas não só relacionadas à literatura, mas também aos movimentos... as comunidades quilombolas, enfim, é isso. (OMBELA, entrevista concedida em 02/05/2017).

*3º sujeito* - Wangari Maathai, dentre os sujeitos da pesquisa é a que teve um maior percurso formativo institucional. E de toda sua longa e diversificada formação, destaca que as discussões para a educação para a relação étnico-racial se deu primeiro no curso de pós-graduação:

Olha...quando nós trabalhamos...estudamos, na pós Desenvolvimento Sustentável, falou-se muito nessa questão da preservação ambiental e eu tinha uma professora, não me recordo o nome dela agora, mas ela trouxe a questão das concepções de diferentes nações do mundo com relação à preservação do planeta. Eu fiquei encantada, porque a visão do europeu é uma, a visão do indígena é uma, e a visão do africano é outra. A natureza é sagrada, a natureza não é só produto, né, possibilidade de enriquecimento. Então foi o primeiro contato que eu tive...é...numa disciplina específica tratando da questão das raças, mas não especificamente do relacionamento de umas com as outras, mas de como cada uma via o universo. (WANGARI MAATHAI, entrevista concedida em 03/05/2017).

Após esse primeiro contato descrito, ressalta também que os estudos relacionados a educação étnico-racial esteve presente na graduação de História, no mesmo trecho em que destaca sua condição de única mulher negra na turma:

No curso de história é impossível não se tratar disso, né. Eu tinha um professor de História Moderna chamado Wilson Barbosa que ele ficou na minha mente, maravilhoso! Nós discutíamos isso, mesmo inclusive porque era latente na USP, na ocasião, que nós éramos uma turma de cento e trinta alunos e só tinha eu negra, então o professor constantemente ele retomava essas questões, porque ficavam me perguntando se eu era filha de um determinado professor que trabalhava na universidade, né. Então, quer dizer, o negro está ali, mas por quais caminhos, né? Então era uma questão que o professor tratava na sala e eu me sentia confortável, porque me acalmava interiormente, sabe?

Também no mestrado eu tinha um professor muito bom nesse sentido, que tava sempre retomando as questões urgentes da nossa sociedade, o professor Carlos Bauer, muito bom, e a gente tava sempre discutindo, inclusive na própria escola, como é que isso se dava. A Ester Buffa falava muito sobre isso, porque no mestrado, infelizmente, a gente só tem seis disciplinas, não dá pra ficar...né, viajando muito, as coisas são muito específicas, mas eu me recordo. Sim, tive, não era cinquenta por cento do curso, mas eu tinha boas discussões nesse sentido, eu tive. (WANGARI MAATHAI, entrevista concedida em 03/05/2017).

*4º sujeito* - Rosa Parks cursou primeiro o colegial científico para depois cursar o magistério, que só fez por incentivo de uma professora e a contragosto da mãe. Dentre todo seu percurso formativo, destaca que o curso que considera mais importante para sua formação foi o Magistério. Em relação às discussões ou estudos voltados para as relações étnico-raciais, ela só consegue se lembrar de um professor do Ensino Fundamental como destaca a seguir:

...Eu me lembro...no ginásio, mas não era bem estudo, eu me lembro que havia um professor que dizia assim, por exemplo, ele lia um texto falando sobre...uma empregada doméstica, aí ele perguntava, era comum ele fazer perguntas desse tipo: “qual era a cor dessa empregada doméstica?” E todo mundo dizia: “negra”, e ele tentava mostrar pra gente porque negra. É, esse professor tinha, ele falava: “mas por que negra? Em momento algum eu disse que ela era negra, vocês não viram a ilustração”. Muitas vezes a ilustração mostrava a empregada negra, mas ele fazia esse questionamento, essa preocupação... (ROSA PARKS, entrevista concedida em 13/06/2017).

Em relação aos poucos ou tardios momentos em que a educação para as relações étnico-raciais foram pautadas nos estabelecimentos de formação de professores dos sujeitos da pesquisa, podemos destacar:

Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros. O abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato. As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada a exclusão social e a desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro. (GOMES, 2005, p. 47).

Pensar os elementos que permeiam os juízos e ações dos professores, segundo Tardif (2016), nos leva a refletir a quantidade e qualidade de elementos observáveis, e não diretamente observáveis e compreensíveis a “olho nu”, que envolvem as escolhas profissionais dos professores.

A prática docente, enquanto resultado da articulação de diversos saberes constituídos historicamente pelos sujeitos, revela aspectos adquiridos em múltiplas esferas, do qual a análise profunda escapa a uma abordagem meramente objetiva. É preciso mergulhar na subjetividade do professor enquanto sujeito e buscar a historicidade de suas ações.

### **3.4 Saberes provenientes da formação continuada do Professor Orientador de Sala de Leitura na Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá, no período de 2013-2016, em relação à implantação e implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08**

Neste item, os fios dos saberes pessoais, os saberes provenientes da formação escolar anterior, os saberes da formação profissional para o magistério se entrelaçam aos fios provenientes de sua experiência na profissão adquiridos nos momentos formativos com os pares.

Esse fio que metaforicamente considero o fio da meada, o cerne da pesquisa desenvolvida cujo objetivo principal consiste em responder a seguinte questão: Como os POSLs relacionaram seus saberes docentes com os fundamentos da ação educativa das relações étnico-raciais trabalhados na formação?

Todo o processo formativo pelo qual os sujeitos da pesquisa vivenciaram no período de 2013-2016 objetivavam subsidiar a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 partindo do pressuposto do que:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidades de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram

introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2005, p. 17).

Neste sentido, se faz importante destacar como se deu a escolha de cada sujeito da pesquisa em exercer o cargo de POSL, qual a visão dos momentos de formação continuada anterior ao ano de 2013, no período de formação (2013-2016), e como essa formação reverberou nas atividades desenvolvidas nas aulas de Sala de Leitura.

*1º sujeito* - Carolina destaca que sua decisão em trabalhar como POSL tem a ver com seu fascínio pelos livros, que se pode observar tem início na infância e com certa insatisfação com o trabalho na disciplina de História:

Eu exerço desde 2012 e eu tenho fascinação por livros, pelo ambiente de leitura, fascinação. Um dos meus passeios, que eu saio...era ir num sebo. Eu encontro um sebo eu entro, sento, fico lá duas horas, compro livros, eu tenho uma biblioteca, eu tenho livros e...aí surgiu a oportunidade aqui de ter uma vaga. Eu fiquei, assim, achando que não teria competência pra fazer, mas eu também estava frustrada com a questão do ensino regular de História, e ...de alguma maneira eu estava querendo mudar também.

Aproveitei essa oportunidade e me arrisquei, na verdade eu me arrisquei, eu falei: “eu acho que eu vou conseguir fazer um trabalho...” Por quê? Em História eu já estava ligada aos livros, porque eu fazia...por exemplo, eu fiz um filminho chamado “Baú de História”, que a gente ganhou até um prêmio com esse filminho, ... o projeto desse filme, dessa atividade, que foi...que a gente entrou no mundo da cultura afro... foi com uma junção com a professora da sala de leitura. O que eu combinei com ela? “Eles vão levar os livros, você separa pra nós? Vê vários livros e aí eles vão escolher qual deles nós vamos fazer”. Então eu já tava próxima. É isso, eu não sabia se ia conseguir desempenhar bem, mas que eu ia gostar de estar perto de um lugar assim. Na época eu estava insatisfeita de alguma maneira no ensino regular de História, talvez não conseguindo alcançar os alunos, alguma coisa, aí eu vim pra cá em 2012. (CAROLINA, entrevista concedida em 29/05/2017).

Em relação aos encontros formativos da DRE-PJ anterior ao ano de 2013, Carolina relata que era um momento rico de troca de experiência, que visavam trabalhar com os POSLs

estratégias para despertar o gosto pela leitura e pelas aulas das Salas de Leituras nos alunos do Ensino Fundamental I.

Em relação ao período de formação (2013-2016) Carolina se mostra muito afetuosa e recorda-se de muitos encontros de formação em sua entrevista, e faz questão de pontuar o quanto foram significativos e voltados para as discussões das relações étnico-raciais, em especial os encontros formativos realizadas pelos formadores do NEER:

Do Núcleo Étnico-racial, eles eram extraordinários, né, tanto quando trazia a questão indígena, trouxeram a questão dos imigrantes. Eu lembro de várias, eu lembro, por exemplo, eu lembro um que...ela colocou o indígena e o negro, né, não lembro o nome da formadora, mas eu lembro que a ideia era cada grupo falar um pouquinho, pensar naquele aluno que estava vestido de roupa da prefeitura, então os grupos foram falar...enfim, e aí um dos grupos falou que a criança indígena, não interessa se seria indígena, porque naquela idade...lembro que houve muitos debates, né, e...então, lembro de um...nossa, lembro da...eu lembro das recepções lá na Nove de Julho com dança, com... canto, ...ah, foi muito rico. (CAROLINA, entrevista concedida em 29/05/2017).

Destaca em sua fala que as formações seguiram o objetivo proposto mesmo encontrando resistência de alguns POSLs do grupo:

Quatro anos, é...não teve como, acho que a abordagem foi extraordinária e, assim, que legal, assim, que não perdeu o foco, sabia o que tinha que ser feito e fez, independente da crítica, porque às vezes as pessoas podem falar: “ah, já falou muito”, ou “eles tão querendo mudar”.

Olha, eu acho que dificilmente alguém teve uma formação nesse nível, assim. Acho que os professores de sala de leitura foram privilegiados, assim, acho que foi formação de alto nível. Eu sei que apesar de alguns professores, né, já resistentes, muita gente entendeu, se sensibilizou, e na verdade se apropriou, dessas formações. (CAROLINA, entrevista concedida em 29/05/2017).

Em outro trecho de sua entrevista, Carolina argumenta que o trabalho sistematizado e a insistência de permanecer na temática por parte dos formadores encontraram ressonância nos saberes e estudos acumulados ao longo de seu percurso formativo, e que os novos saberes adquiridos no processo de formação continuada foram sendo incorporados em suas práticas.

Eu acho, assim, que o objetivo de trabalhar essas temáticas foi cumprido com...melhor não poderia, foi cumprido com...assim...muito bem mesmo. Eu, como tinha uma formação, eu...me delicieei, né, porque vai te dando outros elementos, o que é legal, isso.

Essas vivências traz, você traz, várias coisas de lá eu trouxe. Por exemplo... quando eles traçam os dados da imigração, os dados dos alunos da rede: “olha, já tá chegando não sei quantos bolivianos”, “olha, já tem não sei quantos haitianos”, aí você vai entendendo a importância de você ... , abarcar esse universo. (CAROLINA, entrevista concedida em 29/05/2017).

Além de destacar os momentos formativos e informativos, Carolina comenta como foi fundamental outra ação dos momentos formativos: *O Projeto Leituraço*, que foi a aquisição de acervo qualificado para realização de mediação de leitura da temática étnico-racial nas aulas da Sala de Leitura:

Uma coisa muito legal acho que foi a aquisição do acervo. A aquisição do acervo foi...é...eu acho. Foi assim...uma coisa maravilhosa. A gente não tinha acervo pra fazer esse trabalho, né, trabalhar a questão indígena, trabalhar a questão periférica. Nós recebemos um acervo maravilhoso, de...sobre a questão imigrante...eu não tinha olhar pro imigrante, eu sou...era solidária, mas eu não tinha, digamos, repertório pra trabalhar a questão imigrante, não tinha.

Enfim, aí entrou todo esse acervo que trabalhou essas questões, a literatura periférica, a literatura indígena, afro-brasileira, né, e imigrante, então, acho que foi...(risos) muito focado, né, é...uma gestão...olha, de boa, (?) não pode falar nada, mas é uma gestão...sabia o que tava fazendo e é uma responsabilidade muito grande pensando...pensando o país, né, pensando o país mesmo. Esse acervo é de uma riqueza...

Só o acervo...nossa...não cabe mais aqui...olha, ele tá aqui...lendas africanas tá aqui, eu troco de lugar, eu troco, porque às vezes eu ponho embaixo, no ano que vem eu mudo um pouquinho, né, mas...ali tem cultura indígena, popular indígena, ali tem indígena, tá muito alto, depois eu abaixo um pouquinho...(CAROLINA, entrevista concedida em 29/05/2017).

*2º sujeito* - Ombela cita como os motivos pelos quais optou em exercer o cargo de POSL estão diretamente relacionados com sua formação:

Eu entrei na Sala de Leitura em 2012, eu sou professora de Língua Portuguesa e no final do ano surgiu a oportunidade. Eu sempre...tava aqui na Sala de Leitura, aí quando surgiu a oportunidade eu me candidatei, porque eu achei que tinha tudo a ver comigo, por essa minha relação com a Literatura. (OMBELA, entrevista concedida em 02/05/2017).

Dos momentos formativos, dos quais participou no ano de 2012, comenta:

Então, eu entrei em 2012 e as formações em 2012 elas eram as que eu me lembro, assim, eu tenho pouca memória, na verdade, e eram poucas, não eram

muitas, a gente lia muita coisa científica, eu lembro de alguns artigos científicos que nós lemos, de experiências de leitura com grupos pequenos de alunos. As partes mais importantes era quando tinha algum relato, mas a parte...as discussões teóricas, assim, elas eram...elas não estavam relacionadas com a prática real da Sala de Leitura. (OMBELA, entrevista concedida em 02/05/2017).

As mudanças nos encontros de formação, após o ano de 2013, para Ombela dialogaram também com o seu processo de indagações e mudanças em relação ao sentido do trabalho a ser desenvolvido nas aulas da Sala de Leitura.

A partir de 2013, quando mudou a formadora, (...) eu comecei a me descobrir também, porque você leva um tempo, então eu estava há um ano, eu estava me adaptando também a Sala de Leitura, né, então eu digo que foi o momento em que eu comecei a sair da caixinha, porque quando eu entrei na Sala de Leitura eu ainda tava na caixinha, né, de Língua Portuguesa, porque Língua Portuguesa a gente divide em Gramática, Redação, Literatura.

Quando eu vim pra Sala de Leitura eu vim um pouco com essa cabeça também, né, de trabalhar em função dos gêneros, então cada bimestre eu ia ler um tipo de gênero literário com os alunos. As formações a partir de 2013 elas me possibilitaram a pensar o meu trabalho na Sala de Leitura de outras formas, né, porque a gente sempre quer tentar organizar, sair do organizado, aí eu aprendi, com o tempo eu fui aprendendo, da desorganização, do caos, né, trazer a ordem, transformar o caos em ordem. Isso faz muito mais sentido, porque você vai...porque é todo dia, porque é o caos, o caos faz parte do nosso dia a dia, né, as ideias elas vão vindo conforme os alunos é...estão entrando nas nossas aulas. Então, eu acho que assim, a principal ...mudança que teve com relação a essa mudança de formação foi eu aprender a ser mais autônoma também, né, e...sair um pouco da caixinha, assim, me possibilitar outras...outras...formas de trabalhar a Literatura que não só aquela tecnicista, né, de pensar no gênero, qual que é o formato do gênero, quais que são as características, enfim... (OMBELA, entrevista concedida em 02/05/2017).

Como o objetivo principal dos encontros formativos estavam pautados nas discussões para educação das relações étnico-raciais, e Ombela já havia tido um contato inicial com essa discussão, destaca:

Então, teve bastante significado, porque...é...nessa época eu já tinha entrado em contato, porque eu já tinha dado aula, como eu disse, no interior, e lá eu já tinha um pouco de contato com a questão étnico-racial, mas as formações aqui elas me possibilitaram avançar e me aprofundar. Eu percebi que o trabalho que eu realizava era bom, mas ainda era um pouco...é...tímido, e ele era um

pouco...forçado demais, assim, sem pensar, mas pensando, em aplicar a lei, do que de fato discutir as questões étnico-raciais, e aí avançar até em relação aos títulos, né, que trabalhava “A menina bonita do laço de fita”, esses livros, assim, mais famosos e pensar na literatura africana em si, nessa cultura, na...na questão do preconceito, enfim. Elas me possibilitaram me aprofundar nessas questões e ...acho que é mais ou menos isso...(OMBELA, entrevista concedida em 02/05/2017).

Sobre o projeto *Leituraço*, Ombela destaca que na unidade que trabalha a parceria com o coordenador pedagógico foi de fundamental importância para realização do mesmo, bem como as adaptações:

Nós realizamos o *Leituraço* nos últimos anos aqui na escola, mas com adaptações, até a gente costuma dizer que é um *Leituraço* de manhã, um *Leituraço* à tarde, um *Leituraço* à noite (risos), mas em parceria com a coordenação. Foi super importante os coordenadores, terem participado, foi importante eles terem participado das formações no último ano, principalmente. Em JEIF uma das coisas que também mudou...as formações elas me fortaleceram muito, aí fizeram com que eu tivesse mais coragem de brigar pela Sala de Leitura e fazer com que esse espaço fosse ocupado, de fato, pela comunidade escolar. As JEIFs, por exemplo, começaram a ser na Sala de Leitura, então isso já...já...auxiliava, né, porque aí o tempo inteiro as pessoas tão olhando, tão vendo, tão...né, enfim... (OMBELA, entrevista concedida em 02/05/2017).

Ombela faz questão de descrever como organizou junto aos coordenadores e grupo de professores de diferentes maneiras as edições do projeto *Leituraço* na EMEF Ondjak:

E aí, como que nós fizemos aqui? Nós, conforme os livros chegavam, eu selecionava alguns textos, aí a gente montava uma espécie de apostila com alguns textos, poesias, contos. Isso aconteceu nas duas JEIs, na da manhã e na da tarde. A gente lia, apresentava os livros para os professores, mostrava que tinham outros também, mas que...né, tinham essas novas aquisições pro projeto. Líamos até como uma forma de...de... nos colocarmos como leitores, né, ao invés do professor só pegar o livro, escolher um livro pra preparar pro aluno, mas dele vivenciar também este momento. Por exemplo, com relação às feiras, nós gravamos vídeos, eu e o outro professor da Sala de Leitura, gravamos vídeos da Feira de Literatura Marginal Periférica Independente, [que] trouxemos. A gente sempre tentou compartilhar as formações com os professores da unidade pra que eles tivessem aquele mesmo sentimento, aquela mesma vontade de promover o *Leituraço* dentro da escola, pra que eles entendessem a importância do projeto, né.

As inscrições um ano nós fizemos assim, a mão, no último ano nós fizemos na Sala de Informática em parceria com o professor de informática, aí ele também fez a publicação, (?) num programa na internet para os alunos fazerem a inscrição, ... No último nós fizemos uma abertura, fizemos um sarau na quadra, depois eles se dirigiam as salas onde iria ocorrer a leitura, e sempre tinha alguma oficina, alguma outra atividade pós a leitura, que aí era organizada pelo professor, ou pelos professores, se ia ser um vídeo, se ia ser uma atividade artística, uma pintura, ou uma oficina de artesanato, né.

Cada um dos Leituraços ocorreu de uma forma, né, nenhum deles foram iguais, mas os professores...foi muito bom porque foi numa crescente, né, então a gente começou tímido, pouquinho, só com a leitura, né, aí depois a gente...até através...com sugestões dos professores, nós fomos crescendo e tornando, fazendo com que os próprios professores viessem: “ah, não tem?” Que nem esse ano, já tão: “quando vai ter? Vamos fazer, né?” Então foi um projeto que foi abraçado pela...por toda unidade, foi muito bom, assim.

Nós fizemos no primeiro ano em...2015...2014...2014/2015 nós fizemos no final do ano. Em 2016 nós fizemos dois, um no primeiro semestre, e fizemos outro no segundo semestre pensando no vinte de novembro, né. No ano passado, por exemplo, a gente tentou privilegiar um pouco a literatura indígena, pensar nas atividades também pensando um pouco nisso, no final do ano um pouco mais a literatura afro-brasileira e africana.

Com relação ao formato, de manhã teve inscrições, à tarde não. Os professores do fundamental I, porque aqui é separado – fundamental I e fundamental II – os professores do fundamental I preferiram fazer por séries, então quais livros seriam lidos pra cada ano. À noite ... não teve inscrições, no dia os alunos se dirigiam à leitura,né, então...Mudou o formato para cada período de acordo com a realidade e ...acho que é do período mesmo, né, de cada etapa. (OMBELA, entrevista concedida em 02/05/2017).

Na descrição de Ombela podemos identificar os chamados “objetos” dos saberes experienciais, referências que inserem a questão nas discussões em torno da cultura escolar, currículo e reformas educativas. Trata-se de um:

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes: ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupo produtores e portadores de saberes das instituições de formação. (TARDIF, 2016, p. 54).

*3º sujeito* - Wangari Maathai foi o único sujeito da pesquisa que inicia a função de POSL junto com a mudança dos encontros formativos e destaca que a decisão em desempenhar esta função está ligada ao seu encantamento pelo livro e leitura, como relata a seguir:

Eu atuei em 2013 e 2014, fiz uma pausa em 2015 por questões pessoais e retornei em 2016, então já estou indo aí pro meu terceiro ano completo de atuação como professora de sala de leitura.

Eu acho que pelo meu encantamento com os livros, eu gosto de livros, porque o livro é a primeira porta que leva você a abrir um pouco o seu...primeiro os olhos, depois o conteúdo, o que tem dentro. O livro te leva pra sonhar, viajar, inventar, criar. A leitura ela te resgata emoção, emoções do passado, do presente, sentimentos bons, sentimentos que não foram muito bons. A leitura me ajuda, me ajudou, a reelaborar várias questões da minha vida pessoal, né. A leitura acalma, a leitura estimula, entendeu? Então acho que foi pra mim o meu primeiro...assim, eu entrei na sala de leitura pela paixão pelos livros, que eu gosto bastante de ler. Eu também gosto de ler para os outros, não vou negar (risos). (WANGARI MAATHAI, entrevista concedida em 03/05/2017).

Sobre os encontros formativos, Wangari destaca o quando se surpreendeu e comenta também ter percebido a mesma resistência por parte de alguns POSLs da DRE-PJ já pontuada anteriormente pela POSL Carolina.

Olha... quando eu cheguei em 2013 pra fazer as formações...eu fiquei impressionada, porque eu me dei...me deparei com um discurso completamente diferente de tudo que eu já tinha visto antes, né. Em que sentido? Até aquele momento eu achava que eu tinha apenas que ler o que já estava estabelecido pela literatura universal, pelos clássicos, por tudo que eu já tinha lido anteriormente, e praticamente só reproduzi aquilo que já existia. Quando eu cheguei lá em 2013, eu fiquei encantada de ver as possibilidades de uma sala de leitura. Encantada porque...não por tratar de questões étnico-raciais apenas, não, mas abriu-se uma possibilidade de você apresentar para os alunos livros escritos por pessoas comuns, a literatura da periferia, tomar conhecimento de textos que até o momento quase ninguém conhecia, não conhecia porque as escolas não tinham, não chegava nas escolas este tipo de texto, né.

As formações pra mim foram extremamente enriquecedoras, desafiadoras, estimulantes, mas em alguns momentos eu senti um pouco de resistência...é...do próprio grupo de pessoas que estavam se formando, recebendo aquela formação, e eu acredito que quem passou por aquelas formações nunca mais será o mesmo. (WANGARI MAATHAI, entrevista concedida em 03/05/2017).

Em outro trecho da entrevista, Wangari afirma o quanto os encontros formativos lhe possibilitaram outro olhar para o trabalho com a literatura:

Eu ainda converso com várias colegas daquele período, as encontro sempre, e as conversas da gente são sempre...extremamente saudosas, né, e apaixonadas pelas novidades no sentido de mostrar que a leitura ela pode ir além do ato de ler, só ler. A leitura pode transformar você numa pessoa crítica de sua própria

prática, porque eu nunca tinha lido um texto de literatura africana para os meus alunos nem quando era formada no Magistério e nem quando comecei a dar aula de História. Eu reproduzia os conteúdos de escravidão, por exemplo, nas aulas de História usando os textos didáticos do livro, hoje não, hoje eu pego na sala de leitura, levo pro estado, a gente discute a formação do povo brasileiro, a literatura, estuda a mineração com o Chico Rei, a gente viaja, né.

Essas formações foram extremamente enriquecedoras, isso é inegável, ampliaram muito o nosso repertório, o meu repertório, contribuiu pra que eu tivesse uma visão nada romanceada, né, do processo de formação do povo brasileiro, daquela visão estereotipada do índio pacífico, no negro que se aniquilava, da submissão feminina aos caprichos dos seus comandantes, e assim por diante. (WANGARI MAATHAI, entrevista concedida em 03/05/2017).

Apesar de relatar e enfatizar toda a importância que o processo formativo teve em sua atuação docente, Wangari destaca que não obteve a parceria necessária em sua unidade escolar para desenvolver o projeto *Leituraço* como gostaria.

Então...infelizmente não. Eu ia para as formações, recebia aquela riqueza literária, aquelas discussões riquíssimas de possibilidade de transformação, inclusive da própria concepção da escola, da comunidade escolar, com relação a aplicação da 10639 e 11645 e quando chegava na unidade escolar eu me via solitária diante daquela proposta.

Infelizmente as formações elas ocorriam, com os POSLs e só nós nos instrumentalizávamos para trabalhar com os alunos, porém, os professores com os quais deveríamos traçar uma parceria de trabalho, porque o POSL precisa trabalhar em parceria, ele precisa compartilhar o seu trabalho com os docentes da unidade escolar, seja do fundamental I, do fundamental II, com a coordenação pedagógica, inclusive pra enriquecimento das JEIFs, e isso não acontecia na escola que eu trabalhava, né. Em alguns momentos eu queria falar um pouco sobre a formação e eu não tinha espaço. (WANGARI MAATHAI, entrevista concedida em 03/05/2017).

Os relatos das dificuldades enfrentadas por Wangari ao propor as discussões das formações em sua unidade de trabalho alerta para a necessidade de aprofundar a análise dessas dificuldades para implementação das leis. Neste sentido é importante analisar a questão à partir de um movimento dialético entre as marcas do racismo e seus rastros históricos na sociedade brasileira, e os elementos pertinentes à identificação da construção de movimentos inerentes ao contexto escolar, como as práticas, culturas e currículos específicos. Analisar as diversas manifestações do racismo desconsiderando as especificidades dos lugares que o mesmo ocupa não permite avanços para a sua desconstrução.

Em outro trecho de sua entrevista, Wangari identifica e levanta elementos que sustentam a resistência do grupo de professores em se envolverem no projeto *Leituraço*:

Essa resistência que eu percebi foi muito mais entre os colegas, os professores, do que da própria gestão, porque a coordenação do período da manhã com a qual eu trabalhava era aberta, dava pra dialogar com ela, mas quando se tratava de colocar a temática para os professores eu encontrei um entrave grande, sobretudo na Literatura Africana, na indígena parece que não há muito. Por que...o índio...parece...ainda há uma visão romanceada do nativo, do indígena, e os professores, de certo modo, do fundamental I já trabalham com o indígena muito mais, né, com as datas comemorativas, muito mais do que com a temática africana.

Quando chega na temática africana...eu atribuo isso também a questão da formação cultural do povo brasileiro, há uma dificuldade em aceitar a cultura africana, então quando se falava nos deuses, nas rainhas, nos príncipes africanos, quando se falava dos orixás, quando se falava...por exemplo, eu contei a historinha da criação do mundo na perspectiva, né, sob ponto de vista dos africanos, havia uma resistência grande, tudo leva pra um preconceito, pra uma ideia pré concebida de que o negro está relacionado... a cultura está relacionado a macumba, então “eu sou da religião evangélica e minha mãe não quer que eu fale sobre isso”, né, “eu sou católica, então também não posso falar sobre isso”. Eu tive esse tipo de discussão com os alunos na escola e com os professores evangélicos a mesma coisa, a mesma discussão. (WANGARI MAATHAI, entrevista concedida em 03/05/2017).

As dificuldades apontadas por Wangari Maathai e certa resistência citadas pelos demais sujeitos da pesquisa, dentre o próprio grupo de POSLs que participou das formações, estão pautadas na complexidade do assunto, como nos alerta Gomes:

(...) ao falarmos sobre a questão racial no Brasil, em específico, tocamos em um campo mais amplo. Falamos sobre a construção social, histórica, política e cultural das diferenças. É o que chamamos de diversidade cultural. A diversidade cultural está presente em todas as sociedades e a questão racial brasileira localiza-se dentro do amplo e complexo campo da diversidade cultural. Por isso, refletir sobre a questão racial brasileira não é algo particular que deve interessar somente às pessoas que pertencem ao grupo étnico/racial negro. Ela é uma questão social, política e cultural de todos(as) os(as) brasileiros(as). Ou seja, é uma questão da sociedade brasileira e também mundial quando ampliamos a nossa reflexão sobre as relações entre negros e brancos, entre outros grupos étnico-raciais, nos diferentes contextos internacionais. Enfim, ela é uma questão da humanidade. Por isso é preciso falar sobre a questão racial, desmistificar o racismo, superar a discriminação racial. Diferentemente do que alguns pensam, quando discutimos publicamente o racismo não estamos acirrando o conflito entre os diferentes grupos

étnico/raciais. Na realidade é o silenciamento sobre e especialmente nas escolas e universidades, que são os ambientes propícios à discussão deste tema, dentre outros tão caros à sociedade brasileira. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão essa questão, que mais reforça a existência do racismo, da discriminação e da desigualdade racial. Mas não basta apenas falar. É importante saber como se fala, ter a compreensão do que se fala e mais: partir para a ação, para a construção de práticas e estratégias de superação do racismo e da desigualdade racial. Essa é uma tarefa cidadã de toda a sociedade brasileira e não só dos negros ou do movimento negro. E a nossa ação como educadores e educadoras, do ensino fundamental à Universidade, é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que repudie qualquer tipo de discriminação. (GOMES, 2005, p. 51).

Apesar de todos os entraves e dificuldades relatados, Wangari desenvolveu o projeto *Leituraço* na EMEF Franck Prévot:

Então... a minha atuação como POSL na elaboração do *Leituraço* ...no primeiro momento foi disponibilizar os livros para os professores. Numa das JEIFs eu disponibilizei todos os livros sobre as mesas e os professores escolhiam seus títulos, em seguida cada um deveria fazer a síntese do seu livro e colocar juntamente, nós, POSL e coordenação pedagógica, providenciar a imagem do livro e colocar junto às sínteses, no entanto, eu percebi que a maior parte dos textos que foram lidos foram textos que...livros que não tratavam da temática sugerida pelos...pelo projeto da SME, pela escola e pela proposta da Lei 10639 e da 11645.

Resultou que eu tive que fazer o resumo de vários livros para que as crianças pudessem se inscrever previamente sabendo o que iam ler. A experiência não foi muito ...cem por cento produtiva, porque faltou, faltou aquele trabalho colaborativo, aquelas discussões, faltou um fechamento também do trabalho. Depois que todo mundo leu, infelizmente, não se falou mais sobre o assunto, entendeu?

Também uma outra coisa, eles tinham um tempo pra se inscrever e eu acho esse tempo não foi o suficiente. No *Leituraço* você deve colocar lá com vários dias de antecedência e o aluno tem que ter tempo de ler. O professor saía com a turma e a turma tinha que ir já se inscrever, ele não tinha possibilidade de escolher o livro que ele se interessou, porque a leitura é emocional, é emoção, eu preciso me... “ah, eu gostei da capa, mas deixa eu dar uma olhadinha, ver se realmente é aquilo que eu quero, né”. Algumas capas saíram preto e branco, o que também não foi legal, porque o professor escolheu o livro na última hora, fiz a xerox na última hora e na escola não tem xerox colorida, então são entraves de um perfeito trabalho coletivo, mas eu acredito que iremos fazer um bom *Leituraço* em 2017! (risos). (WANGARI MAATHAI, entrevista concedida em 03/05/2017).

*4º sujeito* - Rosa Parks, ao contrário dos outros sujeitos da pesquisa não opta por exercer a função de POSL, diz em sua entrevista que passa a exercer a função por falta de opção, como segue:

Então, foi...eu vim pra sala de leitura, na verdade, por falta de opção... Quando eu ingressei, eu tinha vontade de exercer a função, mas já tinha professor de sala de leitura. Aí eu vim pra cá, no dia que eles fizeram a...na semana acho que eles fizeram a escolha do POSL, ou qualquer coisa, eu vim logo após, já tinha também uma professora, a Isabel. Então, como já tinha alguém na sala de leitura, eu nem cogitei. Naquele ano o número de aulas foi reduzido, eu não conseguiria ficar aqui, eu ia voltar pro ..., havia vindo em remoção e ia me remover, aí os professores falaram: “por que você não vai pra sala de leitura? Você gosta de trabalhar com sarau, você já faz sarau”, porque eu dava aula de Língua Portuguesa, então eu fazia os saraus na sala de aula para os meus alunos de Língua Portuguesa. Eles falavam: “tem a sua cara, a sala de leitura tem a sua cara, vai pra sala de leitura, faz uma proposta e marca a sala de leitura”, e foi assim que eu vim pra cá. (ROSA PARKS, entrevista concedida em 13/06/2017).

Rosa Parks, dentre os sujeitos da pesquisa, é quem exerce a função de POSL por mais tempo, e ao relatar sobre as formações continuadas da DRE-PJ até o ano de 2012 ressalta:

Eu gosto muito da...da ampliação de repertório, isso eu acho que é uma coisa, sabe, que eu procuro trazer para os alunos, nem que eu não leia o livro todo, às vezes eu leio só a sinopse, pra que ele, na hora que tiver tempo, ele vá lá e pegue esse livro que está na estante. Isso é uma coisa que eu via muito nas formações. Aquele...essa... porção de livros, um mar de livros, eu também via muito isso nas formações, eles colocavam os livros à disposição, a pessoa ia lá, escolhia, lia alguma coisa.

Eu acho que as formações sempre foram feitas, assim, com muito carinho, eu percebia isso, com muita preocupação em mostrar alguma coisa nova, alguma dinâmica nova. Até...olha, eu vou seguir pela...na...com a Regina, por exemplo, sempre tinha no início da formação, logo que nós chegávamos, tinha sempre alguma coisa inusitada, alguma coisa que ela preparou. Foi com ela que a gente passou a ter contato com a Celinha, que também mostrou muita coisa, trabalhou os gêneros literários, que eu achei que acrescentou demais. Tivemos a Márcia...da Márcia, o que me marcou, foi aquela...aquele Piquenique Literário. Aquele Piquenique Literário...tanto que é uma coisa que eu faço aqui, não faço nos moldes que ela fez, com caldeirão, nem nada, mas no Clube de Leitores todo final de bimestre tem o Piquenique Literário. Eles trazem as comidas, a gente come lendo, declamando, cantando. (ROSA PARKS entrevista concedida em 13/06/2017).

Rosa ao afirmar que os saberes são produzidos a partir da troca de experiências dos sujeitos, permite situar no contexto da pesquisa o que afirma Tardif:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõe à prática para melhor conhece-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto práticas docentes) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (2016, p. 48-49).

Em relação às formações a partir de 2013, Rosa destaca:

Várias coisas...por exemplo, eu comprei, eu cheguei a comprar, aquele giz de cera com as...muitos tons de pele, só peles negras. Eu comprei...esses gizes não são daqui, são do Rio Grande do Sul, então quando nós fomos ver... acho que saía em torno de...dezesseis reais e pouco, só o sedex, só o giz acho que a caixa custava uns dezessete, então era muita diferença. Eu queria comprar de qualquer jeito, então como é que eu faço? Fui falando com as pessoas, aí minha irmã comprou duas caixas, a minha cunhada comprou duas, a irmã da minha cunhada comprou, eu comprei quatro, aí todo mundo comprou. No final nós gastamos centavos de sedex, porque se você compra uma o valor seria o mesmo, então a gente comprou essa quantidade toda desses gizes de cera, até pra mostrar pro aluno que essa...uma coisa que me chama muito a atenção...essa valorização deles, essa preocupação em que eles percebam. Eu percebia bastante isso lá, em que eles percebam que o diferente é positivo, é sempre um ganho. Mas você vê que é uma luta constante, tanto que eu disse que essa boneca aí volta e meia está virada ao contrário... (ROSA PARKS, entrevista concedida em 13/06/2017).

A boneca que aparece constantemente virada a qual a professora se refere na entrevista trata-se de uma boneca negra que compõe o cenário com outros bonecos da Sala de Leitura. O fato dessa boneca negra estar sendo sempre virada de costas pelos alunos, faz Rosa inferir que o preconceito está sempre presente na fala e nas atitudes dos alunos como ressalta em outro trecho de sua entrevista:

Muitas crianças ainda não se aceitam. No ano passado eu e a professora Sueli, ela...essa professora Sueli da aula de Arte, ela fez parte daquele... livro, sabe aquele livro?...Educação Étnico-Racial?<sup>47</sup>

Ela...eu...nós duas estávamos dando aula pra uma aluna da EJA, era véspera do feriado de vinte de novembro, aí a aluna veio...aluna da minha cor, assim, só que ela tem o cabelo liso, porque ela fez progressiva, e tal, mas tem a minha cor, e a Sueli tem a minha cor, ela chegou e falou: “parabéns pro dia de vocês”. Aí eu fiquei olhando assim pra ela, ela falou: “é, porque amanhã é o dia de vocês”. Aí eu comecei a rir, a Sueli falou: “é o nosso dia!” Ela falou...Então, ela não se via como negra, em momento algum, ela falou: “então, tem gente, professoras, que tem preconceito, mas eu não, eu adoro a cor de vocês duas!” Ela falou: “eu adoro a cor”. Eu ria tanto, mas eu ria tanto, e a Sueli muito nervosa, porque ela não se incluía nisso, aí ela falava: “somos todas” e mesmo assim a moça insistia e desejou um bom dia pra nós duas. (ROSA PARKS, entrevista concedida em 13/06/2017).

Esse trecho abordado por Rosa, dialoga com a questão da identidade negra enquanto um processo complexo, como aponta Gomes:

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiras (as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores (as), sobre a importância da diversidade cultural? Para entender a construção da identidade negra no Brasil é importante também considerá-la não somente na sua dimensão subjetiva e simbólica, mas sobretudo no seu sentido político. (2005, p. 43).

---

<sup>47</sup> São Paulo (Município). *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2008.

Ao mesmo tempo em que Rosa percebe os desafios diários para a desconstrução do preconceito com a comunidade escolar destacados por Gomes, em outro trecho ressalta como o trabalho pedagógico voltado para educação das relações étnico-raciais é de fundamental importância para a construção de afirmação entre os alunos:

Eu acho que é uma luta, tanto com relação à Cultura Indígena...os bolivianos também, a gente percebe, que tem essa...e...a...Cultura Africana ou Afro-Brasileira. Eles se apelidam...hoje uma menina...da penúltima sala que eu dei aula, a Larissa, ela falou assim: “eu vou deixar o meu cabelo crespo agora”, ela falou, mas tava falando pra colega, “eu não vou mais fazer progressiva”, eu falei: “ahh, então você vai deixar agora o seu cabelinho afro?” ela falou: “vou”, eu falei: “por que você resolveu?” Ela falou: “porque eu acho que vai ficar melhor”, eu falei: “eu acho também que vai ficar muito bonito em você”. (ROSA PARKS, entrevista concedida em 13/06/2017).

A professora Rosa ainda destacou mais dois exemplos de atitudes preconceituosas, os dois ligados ao cabelo:

Nós tivemos ano passado uma aluninha...ela estava no...quarto ano, ela vivia chorando, eles diziam assim pra ela, ela falava isso, Yasmim, que eles falavam assim: “por que você anda com esse cabelo solto? Você devia ter vergonha de deixar esse cabelo solto. Por que você anda com esse cabelo solto?” Já havíamos conversado com ela, a coordenação já havia conversado com as crianças que fizeram isso, mas eram várias crianças, meninos e meninas da sala dela, dos outros quartos anos, aí eu combinei com a professora dela: “vamos fazer o seguinte, eu vou trabalhar esse livro Black Power... (ROSA PARKS, entrevista concedida em 13/06/2017).

O livro *O mundo no Black Power* de Tayó<sup>48</sup>, compõem o acervo do Projeto *Leituração* 2014:

Eu falei: “eu vou trabalhar esse livro e você me ajuda, você vai colocando lá no retroprojetor as pessoas de cabelo afro, e tal, não sei o que”. Aí li o livro, acabei, tal, a história, eles todos acompanhando A Fabiana, que era aula compartilhada, ela foi projetando uma porção de cabelos, cabelos de pessoas famosas, não

---

<sup>48</sup> O livro *O mundo no black power* de Tayó conta a história de uma bela menina de 6 anos que gosta de brincar, adora animais e se orgulha da pele e dos olhos negros, dos seus traços marcantes e, especialmente, de seu cabelo *black power*, que é enfeitado das mais variadas formas. O livro foi escrito pela autora, Kiusam de Oliveira, que é pedagoga, professora da RMSP, especialista em psicologia pela Universidade de São Paulo, ativista das causas feminista e negra, e atua com formação de educadores e educadoras há mais de 15 anos. Escreveu também *Omo-Oba: histórias de princesas* (Belo Horizonte: Mazza, 2009), selecionado pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2010, do Ministério da Educação (MEC).

famosas, tinha até cachorro com cabelo Black Power, o pelo Black Power, projetou tudo.

Eu olho assim e tem um menininho bem ali chorando, o Kawan, ele chorava, chorava, chorava, ele tava com a mãozinha assim se acabando de chorar, eu falei: “o que foi Kawan?” Ele fazia assim... “O que aconteceu? Alguém brigou com você? Por que você está chorando?” Ele falou: “porque o meu cabelo é feio”. Aí que eu me toquei, eu fiquei tão preocupada em trabalhar a questão do cabelo afro que eu esqueci dos outros cabelos. Esse menino ele tem o cabelo castanho escuro bem liso, escorrido, e aquela carinha bem coradinha assim, sabe? Na hora que eu vi que ele estava chorando porque o cabelo dele era feio, eu falei: “nossa...”, eu errei. Eu falei: “não, não, Kawan, eu e a professora Fabiana...é que a gente começou por esse cabelo, porque é o que tá na história, mas nós vamos mostrar os outros cabelos também”. Aí a Fabiana rapidinho percebeu, aí projetou cabelo ruivo, cabelo liso, cabelo de tudo quanto era jeito! Loiro, tudo, pra ver que todos eram bonitos. Isso foi numa sexta-feira, na segunda-feira ele veio com o cabelo cortadinho assim, com gel, em pezinho aqui assim, aí ele falou: “a minha avó falou a mesma coisa que você, que o meu cabelo era bonito”, eu falei: “mas, porque você cortou?” “ah, porque eu queria que ficasse desse jeito”. Ele queria que ficasse em pé... (ROSA PARKS, entrevista concedida em 13/06/2017).

Após o fato descrito, Rosa fez a seguinte reflexão sobre a importância de se trabalhar e oferecer diversidade estética, pois, ressalta que ter projetado as ilustrações do livro fez muita diferença:

Então, o poder...mas para mim, o que ficou de interessante foi isso, o poder que a escola tem, o poder que a gente tem enquanto sala de aula, porque eu falei: “olha Fabiana, nós quase conseguimos, um menino lindo daquele se convencer de que o cabelo dele era feio”. Então a nossa força é muito grande. (ROSA PARKS entrevista concedida em 13/06/2017).

O que corrobora a afirmação de Gomes:

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma. (2005, p. 44).

Os ganhos, entraves e resistências pontuados pelos sujeitos da pesquisa, em relação a uma educação voltada ao combate ao racismo, estão diretamente relacionados com a hipótese

da pesquisa de que a implementação das referidas leis depende dos sujeitos envolvidos no processo. Assim sendo, embora a formação continuada de um dos atores diretamente envolvidos no cotidiano escolar se mostre necessária e fundamental, por si só não é o suficiente para romper com a resistência em se trabalhar coletivamente para uma educação voltada para as relações étnico-raciais, assim, se pode inferir que há dificuldade para realizar a mediação didática do que é vivenciado nos processos formativos de POSLs nas práticas escolares cotidianas estão relacionadas com a cultura escolar de cada unidade, e segundo Juliá (2001), “normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens”.

A formação continuada atingiu apenas um dos atores de cada unidade escolar, e a pesquisa aponta que apesar de todas as dificuldades impostas e do árduo terreno que as discussões da educação étnico-racial encontram-se respaldada, é necessário continuar e ampliar os momentos formativos de modo atingir outros atores da comunidade escolar uma vez que:

Aprendemos tudo isso na sociedade: família, escola, círculo de amizades, relacionamentos afetivos, trabalho, entre outros. A questão mais séria é: por que aprendemos a ver o outro e, nesse caso, o negro, como inferior devido a sua aparência e/ou atributos físicos da sua origem africana? A resposta é: porque vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória. Além disso, porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país. Some a isso o fato de que, após a abolição, a sociedade, nos seus mais diversos setores, bem como o Estado brasileiro não se posicionaram política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo. Pelo contrário, optaram por construir práticas sociais e políticas públicas que desconsideravam a discriminação contra os negros e a desigualdade racial entre negros e brancos como resultante desse processo de negação da cidadania aos negros brasileiros. Essa posição de “suposta neutralidade” só contribuiu ainda mais para aumentar as desigualdades e o racismo. (GOMES, 2005, p. 46).

### **3.5 Saberes provenientes da formação continuada na Unidade Escolar relacionados à Educação para as relações étnico-raciais**

Neste item, pretende-se destacar o último fio condutor da trama da pesquisa, que consiste em aferir em que medida as formações continuadas de POSLs, voltadas para educação

das relações étnico-raciais reverberaram nos horários coletivos de estudo das unidades escolares.

Aqui cabe ressaltar, que as quatro POSLs, que compõe os sujeitos da pesquisa participam da Jornada Especial de Trabalho (JEIF), essa é a jornada mais ampla de professores da RMESP, que consiste em 25 (vinte e cinco) horas-aulas e 11 (onze) horas adicionais, sendo que 8 (oito) horas-aula devem ser obrigatoriamente cumpridas em trabalho coletivo, e as 3 (três) horas-aula restantes em atividades previstas nos incisos II e III do artigo 17 da Lei 14.660 de 2007.

Não se trata de mergulhar na cultura escolar de cada unidade ou nas culturas escolares, sempre no plural, como nos alerta Vinão Frago (2006). Aqui cabe uma pequena digressão, mergulhar nessas culturas escolares seria muito interessante e enriquecedor, mas, infelizmente o tempo exíguo para realização de uma pesquisa de mestrado nos obriga a fazer escolhas, dentre as várias possibilidades que acabam ocorrendo no processo de investigação.

Neste sentido, o conceito de cultura escolar tem auxiliado na análise das entrevistas de modo a compreender que apesar das conquistas das leis 10.639/03 e 11.645/08, a imposição de mecanismos normativos legais encontram dificuldades e entraves para romper com culturas escolares, currículos e práticas docentes marcadas pelo racismo existente na sociedade brasileira.

A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. (JULIA, 2001).

O conceito também está implicado no estudo das disciplinas escolares dos autores Chervel e Dominique Juliá e Vinhão Frago, que rompem com a discussão do saber acadêmico ser considerado superior ao da chamada educação básica, por ser anterior a esse e por ser o local onde se formam os professores que irão atuar na educação.

Os autores enfatizam que os saberes são diferentes e não hierarquizados, que se complementam e se influenciam mutuamente, o que dialoga diretamente com o próprio objeto da pesquisa, a promulgação da Lei Federal 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e privadas do ensino

fundamental ao ensino médio, conteúdo esse que deve ser ministrado no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Artes, Literatura e História. E a Lei 11.645/08 a qual altera a lei mencionada acima, obriga também o estudo da história dos povos indígenas no currículo escolar da educação básica. São leis consideradas importantes no combate ao racismo no Brasil, sendo uma mudança na educação básica que demanda mudanças no âmbito acadêmico.

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. (GOMES, 2012a, p. 105).

Goodson (2001) pensa a história das disciplinas escolares a partir do envolvimento de indivíduos vinculados profissionalmente a determinada disciplina, em dado contexto social e tendo em vista, ao mesmo tempo, o enfoque histórico do campo disciplinar e da escolarização. Considera equivocadas as perspectivas puramente crítico-produtivistas, pautadas na concepção de que os professores estão em condição de passividade em relação à política.

A partir dos elementos apontados pelo autor, pode-se concluir que o controle das “diferenças” se faz pelo e no currículo, e apontam para discussões em termos de políticas educacionais que considerem as escolas como espaços públicos capazes de produzir novos significados. Neste sentido, a pesquisa buscou entender a implementação das referidas leis tendo como interlocutores os sujeitos da pesquisa:

O argumento a favor da escuta dos professores é, pois, substancial, e já é mais do que temo que seja atendido. As narrativas, as histórias os diários, a investigação-ação e a fenomenologia, todos têm contribuído para um movimento crescente, no sentido de se oferecerem oportunidades de representação aos professores. (GOODSON, 2008, p. 53).

Levando-se em consideração o quanto professores e alunos selecionam as regras e fazeres escolares em detrimento de outros. Essa seleção é feita valendo-se da experiência construída histórica e socialmente, entretanto, essas escolhas nem sempre são conscientes, mas expressão diferenças sociais de gênero, geração, etnia, classe ou grupo social.

Os conhecimentos adquiridos a partir dos referenciais teóricos auxiliaram na análise das entrevistas de modo a aferir o quanto os espaços de formação para as relações étnico-raciais conseguiram, ou não, arranhar essa cultura escolar sacralizada nos conhecimentos eurocêntricos em detrimento de uma diversidade de culturas constituinte do povo brasileiro.

Considerando que o trabalho escolar não comporta neutralidades, se por um lado a promulgação das leis se concretizou em um contexto de luta assertiva, não há como afirmar que a recepção desta legislação ocorrerá de forma prescritiva em contextos escolares tão diversos. Há uma distância entre o conteúdo das leis e sua prática nas mais variadas circunstâncias, sobretudo no ambiente escolar. A recepção é o terreno da autonomia, um campo de usos diferenciados renovados e de mutáveis interpretações.

E o olhar dos sujeitos que participaram de momentos de formações específicas, para o terreno de autonomia das unidades, no caso os horários coletivos de estudo, de modo a reconhecer potencialidades e fragilidades nas discussões e práticas pedagógicas de uma política educacional de combate ao racismo que serão analisadas nos trechos das entrevistas a seguir:

*1º sujeito-* Ao ser indagada sobre os momentos de JEIF, Carolina relata:

Então, eu entrei na prefeitura em 2003 e desde então faço JEIF. É...nós, nessa escola, é aquela coisa, né, nós já tivemos um ano que abordamos a questão da África e da Cultura Afro-brasileira e...fizemos um trabalho...todo mundo, foi muito bom, foi um ano maravilhoso de África na escola, mas no ano seguinte os professores já acharam que tinham abordado. É a grande questão, as pessoas acham que falou uma vez tá falado, então, a partir daí, eles começam a achar... “ah, já falou, ah, isso, ah, aquilo”, até porque a questão das cotas acabam incitando numa certa... raiva, ou num certo desconforto, que de alguma maneira, inclusive quando as cotas vai pro universo do trabalho, isso gera um desconforto maior. (CAROLINA, entrevista concedida em 29/05/2017).

Neste trecho da fala de Carolina, podemos constatar que existe ainda que pequenos, alguns avanços, principalmente na última década em relação ao trabalho da “temática” étnico-racial no cotidiano escolar, fruto de muita luta do movimento negro.

Essa militância [negra] desenvolveu algumas estratégias antirracistas, mas não conseguiu arrancar da sociedade brasileira como um todo a confissão de que ela é racista e, em consequência, não pode convencer e introduzir os governos para incrementar políticas públicas contra uma realidade que não existia, pois, de acordo com o mito da democracia racial, pressupõe-se que no Brasil as relações

entre os indivíduos e segmentos étnico-raciais diferentes estejam harmoniosas (...). (MUNANGA, 1996, p. 81).

O desconforto também citado por Carolina, na verdade, camufla um conflito do qual a escola não pode se furtar ou silenciar-se como tem feito historicamente:

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras o currículo e a formação docente. (GOMES, 2012a, p. 107).

Outro aspecto importante que nos traz a voz de Carolina é o equívoco de tratar a educação para as relações étnico-raciais como temática esporádica, em eventos pontuais:

As pessoas acham que a questão étnico-racial já foi contemplada, então vamos para o seguinte. Então, infelizmente, é...a escola não tem trabalhado...já trabalhou a (?), esse trabalho, por exemplo, é um trabalho de leitura, né. Eu trabalho, quando chega nos tempos, Agosto Indígena, Novembro Negro, eu trabalho, mas eu to falando da escola...(CAROLINA, entrevista concedida em 29/05/2017).

Carolina destaca um dos motivos pelos quais a unidade não consegue desenvolver um trabalho sistematizado e voltado para a educação das relações étnico-raciais.

É da JEIF. Também essa escola tem passado quatro anos de mudanças constantes de coordenadores e... sempre quem chega é um grande desafio, não é uma escola que tá fácil, essa escola. Mudou diretor, mudou coordenador, muda diretor, muda coordenador, a gente tá começando. A gente tá nuns quatro anos começando sempre, mas não vejo um trabalho, assim, do coletivo pensando essa questão étnico-racial, embora na formação interdisciplinar, né, esse da formação lá...do curso, né, essa questão também tava colocada, mas não vejo, não vejo...tem professores, evidente, mas to pensando no coletivo geral...não, não vejo a gente fazendo um trabalho indígena, a não ser alguns trabalhos isolados. Não é pensado isso. (CAROLINA, entrevista concedida em 29/05/2017).

*2º sujeito* - Ombela relata que as discussões das questões étnico-raciais foram tratadas na unidade onde trabalha por iniciativa do coordenador pedagógico:

Tá. Eu faço JEIF há...é o meu sexto ano, exatamente o mesmo tempo que eu estou na Sala de Leitura. Nos últimos dois anos as questões étnico-raciais estiveram totalmente presentes no nosso PPP...2011 não havia discussão étnico-racial, 2011 não havia, 2012 a gente iniciou com um coordenador que veio pra cá, teve uma mudança de coordenação, nós iniciamos as discussões étnico-raciais. 2013/2014 mudou a coordenação novamente, aí elas foram deixadas de lado, foi mais a questão da leitura e escrita, sem muita contextualização. 2015/2016 nós retomamos, né, porque esse coordenador que estava em 2012 voltou pra escola, aí ele trouxe novamente as discussões e ele trouxe de uma forma que fez com que a gente pensasse como todos os problemas de indisciplina, né, que a gente tanto reclama dentro da escola, como eles estão ligados, né, a falta de discussão sobre as questões étnico-raciais. A gente fez um estudo aqui na escola e a maior parte dos problemas de indisciplina são as manifestações de preconceito racial. Então ...como isso é um ciclo, porque a vítima se torna um agressor, o agressor é vítima, né, enfim, isso faz parte até...no conselho esse é um dos itens que a gente discute, no conselho essa questão. (OMBELA, entrevista concedida em 02/05/2017).

*3º sujeito-* Wangari Maathai, ao contrário de Ombela, afirma que o principal entrave encontrado para desenvolver o trabalho foi a resistência do grupo de professores em realizar as discussões nos momentos coletivos de formação da unidade de trabalho.

Foi difícil, ainda é difícil, fazer com que os professores se interessem por essa literatura. Me recordo o último Leituraço, ele não se concretizou nos moldes da proposta da SME, porque houve resistência em ler os livros e contar os livros, a história dos livros, da mesma forma como os livros apresentavam. Eu percebi que alguns professores eles... é...pulavam algumas partes, eu falei: “mas...isso é possível?” Então, quando você falava, por exemplo, dos orixás, pula a história dos orixás e vai direto para a história factual, né.

Então, é...ainda é muito difícil trabalhar com essa temática na escola, o preconceito é muito forte e...não é só com a literatura não, está no discurso das crianças a questão da raça, da cor, né, do cabelo, da pele. Eu tenho trabalhado muito isso com os pequeninhos e tenho sido muito feliz de ter no meu dia a dia o primeiro ano e os terceiros anos. Outro dia nós conversávamos sobre porque nós temos cabelos, alguns de nós, tem cabelo crespo e alguns de nós tem cabelo liso, alguns tem pele com mais melanina, outros com menos melanina, e foi lindo! Foi lindo ver como eles concluíram. Eles mesmos, depois das discussões, um menininho, uma menininha...o menininho falou: “professora, na minha casa o meu pai é bem negro e a minha mãe é muito clara, aí sai eu misturadinha, né”, aí eu falei: “então, por que? Você se sente confortável assim?” “Ah, eu gosto da minha cor”, o outro: “eu gosto do meu cabelo”, mas tinha uma que queria pintar o cabelo de loiro, né.

A gente percebe que também a mídia faz um trabalho bastante, né...é...péssimo trabalho no sentido de conscientizar as crianças da necessidade do respeito pelas

diferenças. Eu acho que as formações vieram...na hora dessa necessidade, vieram pra mostrar pra gente: “olha, é preciso ter um olhar atento pra diversidade, né, para as pessoas que educam terem um olhar diferenciado”, então formar o POSL. mas também incluir os professores nessas formações.

É difícil tirar o professor da sua unidade escolar, da sua rotina, é difícil tirar o coordenador da JEIF, mas que se façam formações periódicas sobre esse assunto, que se tragam pessoas capacitadas pra falar sobre o tema, que se amplie as discussões e que não fique só no Leituração, porque parece que é um trabalho do POSL só, parece que é só a gente que quer que mude, passou o Leituração, passou a atuação do professor...acabou, não se fala mais sobre isso, entendeu? Eu acho que esse deve ser um tema como tantos outros de gênero, de sexualidade, de religiosidade, que deve permear as discussões nas JEIFs e estas não ocorrem e as nossas formações acabam ficando muito teóricas, e quando chegamos pra tratar dessas questões com os alunos estamos sem instrumentos, né.

Enfim, de um modo geral essas formações é... trazem pra escola a possibilidade de transformação da raça humana. (WANGARI MAATHAI, entrevista concedida em 03/05/2017).

Nesse trecho, fica explícito uma das fragilidades do processo formativo ao contemplar somente os POSLs da unidade escolar. É comum que quem movimenta as ações, ou opte por fazê-la, seja o professor em seu coletivo. É natural que ocorram propostas individuais de trabalho e até mesmo que algumas obtenham sucessos e outras não, mas a questão é como uma proposta pode ter peso suficiente para transformar a cultura escolar a ponto de se repensar um currículo?

*4º sujeito*- Rosa Parks ressaltava em sua entrevista que começou a participar dos momentos de formação coletivos da unidade não por escolha, mais por necessidade:

Mas por que que eu comecei a participar da JEIF? Porque eu dizia que um professor só sabe o que acontece na escola quem faz parte da JEIF. Eu falo, quem não faz JEIF não sabe. Às vezes eu chegava na escola e eles falavam assim: “ai, tal dia vai ter tal coisa”, mas eu nem havia ouvido falar nada daquilo, “mas como assim?” Eu falei: “então eu vou participar”. (ROSA PARKS entrevista concedida em 13/06/2017).

Rosa relata vários momentos em que os horários coletivos da unidade foram voltados para a discussão étnico-racial:

Bastante. Em 2011...foi em 2011, veio um professor, o nome dele é...deixa eu ver...Carlos Alberto da Conceição Pereira, acho que é o nome dele, ele veio indicado pelo CEU, mas tinha alguma coisa a ver com o CEU também, porque

acho que DRE fez uma parceria com os CEUs. Esse professor era...doutor e estava fazendo...é, ele era doutor nessa coisa de...das Culturas Africanas, das Religiões Africanas. Nós tivemos formação com ele durante...ele veio em agosto, nós ficamos de agosto a dezembro, toda terça-feira nós tínhamos aula com ele. Toda terça-feira a nossa JEI (sic) inteirinha era com ele. Todos os professores participavam e a nossa coordenadora... inclusive teve uma situação em que ela nos reuniu para dizer que ele falou pra ela que ela tinha no grupo de professores, professores racistas...É, principalmente com relação às Culturas Africanas. Sabe quando a pessoa ia fazer algum comentário e falava assim: “então, perto da minha casa tem uma macumbeira... porque aquela macumba...” Isso aí ele batia muito para que nós percebêssemos que era uma cultura, quem era Exu, tudo isso foi trabalhado com esse professor aí. (ROSA PARKS, entrevista concedida em 13/06/2017).

Em outro trecho da entrevista, Rosa destaca a resistência do grupo em relação aos momentos de formação:

Na JEIF, com ele. Muitos professores, alguns, alguns professores não gostavam, porque é como se nós fôssemos alunos. Ele dava textos, xerocava vários textos, dava pra gente ler os textos, fazia umas perguntas, nós tínhamos que fazer dever de casa...quer dizer, a gente já tem muita coisa (risos), mas tinha que fazer dever de casa e ele cobrava na terça seguinte. Ele cobrava, nós tínhamos que estudar, éramos obrigados a estudar, e se a gente ficasse conversando, por exemplo, durante a aula...até hoje, nossa coordenadora pegou essa fala dele, vamos supor, nós duas ficávamos lá falando de coisa que não tinha nada a ver, ele dizia: “(som de batida) olha o foco! Olha o foco!” (risos) Então isso ficou no grupo, essa coisa de olha o foco.

Ele exigia, ele queria. Quando ele veio aqui, no primeiro dia ele disse assim: “tem material da Cultura Africana ou Afro-Brasileira lá na sala de leitura?” Eu falei: “tem, se você quiser ver”, ele falou: “faço questão”. Logo no primeiro dia...primeiro nós fomos numa exposição lá embaixo e ele veio aqui pra conhecer tudo. Levou vários livros, mas ele levou...acho que três livros técnicos, emprestou três livros técnicos da sala de leitura, três livros técnicos, e viu tudo. Ele falou pra mim: “olha, você tem muito material, o acervo da sala de leitura de vocês é muito bom, você já pensou em fazer uma exposição com esses livros?” Eu falei: “não, nunca pensei”, ele falou: “faça uma exposição, faça uma exposição ou no pátio da escola, ou naquele espaço ali, ou até mesmo lá na frente naquele espaço do CEU”, eu falei: “eu vou pensar”. (ROSA PARKS, entrevista concedida em 13/06/2017).

Provocada pelo formador, Rosa começou a pensar e desejar realizar a exposição dos livros e todo o processo gerou momentos significativos de aprendizagem, como ela mesma descreve a seguir:

Fiquei bastante tempo pensando nisso, toda aula ele perguntava: “aí, já decidiu?” “Não, eu to pensando, e to pensando”. Não me agradava a ideia de fazer uma exposição lá no espaço do CEU, porque eu falei: “como é que eu vou dar conta dos livros? E se sumirem os livros?” Pra comunidade toda, ou no pátio da escola. Então eu não via uma maneira de fazer essa exposição em que eu me sentisse segura, envolvesse os alunos, porque eu queria envolver os alunos, aí fiquei pensando.

Faltava um mês...quase um mês para terminar o curso, um mês e meio, eu falei pra ele: “olha, eu vou fazer a exposição”. No primeiro eu comecei a fazer a exposição, eu comecei a fazer a exposição do jeito que eu achava que dava pra incluir os alunos, aí eu falei com ele: “olha, eu quero fazer a exposição, a minha ideia é fazer assim, vou envolver os alunos dessa maneira”. Ele gostou, ele falou: “olha, vocês podem até fazer o navio negreiro”. Ele deu a ideia, aqui tinha umas carteiras compridas, não sei se você lembra, que era umas carteiras compridas, umas mesas compridas, aí ele veio aqui, mostrou como dava pra fazer o navio negreiro aqui no meio, mas eu não gostei desse jeito. Falei com os alunos: “gente, como é que dá pra fazer o navio negreiro?” Cada sala que eu dava aula aquele dia eu perguntava: “como é que dá pra fazer o navio negreiro?” No dia seguinte também, eles falaram: “professora, vamos usar aquelas duas arquibancadas”. Eles deram a ideia. Nós juntamos uma de frente pra outra, fechamos tudo aqui com redes e ali dentro ficou o navio. Pusemos um mastro, pusemos tudo, a Sueli ajudou, a Silvia ajudou, pusemos o mastro, fizemos aqui, parecia um navio negreiro.

Ele adorou a exposição. Ele veio aqui e falou que ficou encantado, que não tinha nada que ele pudesse dizer que não estava bom. Aí eu falei: “eu vou cobrir tudo!” A minha ideia era cobrir tudo, então cobri tudo isso aqui com TNT preto. Ele falou: “ah, preto não, na África eles gostam muito do colorido, porque você não cobre com outras cores?” Mas a minha ideia era cobrir de preto mesmo e trabalhar com outras cores nas coisas que eu ia expor.

Aí eu coloquei tudo preto como eu tinha pensado, tudo com TNT preto, aí quer ver...eu guardei aqui as coisas que os alunos fizeram e como eu tinha idealizado essa exposição. Isso foi em 2011, mas eu não tive coragem de jogar fora...algumas coisas estão aqui, as outras estão pra lá...olha...aí...ó...ó... esse é do livro *ó A Semente* que veio da África, o aluno que desenhou, ó, o aluno que fez esse desenho. Eles desenharam tudo aqui comigo na sala de leitura. (ROSA PARKS, entrevista concedida em 13/06/2017).

Em sua entrevista, Rosa se recorda de outros momentos de formação muitos significativos para educação das relações étnico-raciais. Esse trecho, como tantos outros transcritos, corroboram com as contribuições da história oral temática para pesquisa.

Apesar da especificidade do documento oral em permitir a emersão dos aspectos desconhecidos ou negligenciados como os que envolvem a temática delicada como da presente

pesquisa, buscou-se com essa metodologia o elemento mais significativo fornecido pela história oral de acordo com Alberti.

Acreditamos que a principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua peculiaridade – e a da história oral como um todo- decorre de toda uma postura com a relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu. É neste sentido que não se pode pensar em história oral sem pensar em biografias e memórias. O processo de recordação de algum acontecimento ou alguma impressão varia de pessoa para pessoa, conforme a importância que se imprime a esse acontecimento no momento em que ocorre e no(s) momento(s) que é recordado. Isso não quer dizer -e as ciências da psique já disseram -que tudo o que é importante é recordado; ao contrário, muitas vezes esquecemos, deliberada ou inconscientemente, eventos e impressões de extrema relevância. (2013a, p. 30-31).

Os relatos associados a metodologia utilizada possibilitaram o resgate da subjetividade dos sujeitos da pesquisa, permitindo assim a tessitura dos vários fios dos saberes docentes, de modo a explicitar as potencialidades e as fragilidades do processo de formação continuada dos POSLs da DRE-PJ, no sentido de contribuir para implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, de modo a criar um espaço de reflexão para a educação para as relações étnico-raciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora seja uma dissertação, escrever as considerações finais da pesquisa metaforicamente me remete a literatura (que diga-se de passagem, permeou toda a pesquisa) em que o final quase sempre está intrinsecamente ligado ao início.

Essa pesquisa foi movida pelos momentos de questionamentos, vivenciados enquanto formadora e coordenadora dos encontros de formação continuada do grupo de POSLs da DRE-PJ (2013-2015).

Havia por parte do grupo em geral, boa receptividade, amorosidade e legitimidade de uma autoridade construída no percurso, uma vez que iniciei a trajetória como integrante do grupo, no qual permaneci por oito anos, antes de exercer o cargo de coordenadora e formadora dos encontros.

Iniciamos os encontros de formação do ano de 2013 imbuídos de sonhos e expectativas da construção de um currículo coletivo e crítico para as Salas de Leitura, pautados numa consciência de que éramos: *professores da classe trabalhadora com a função de mediar e vivenciar leitura com os filhos da classe trabalhadora*. Premissa essa balizadora para tantas e todas discussões que realizamos nos encontros de formação continuada de POSLs da DRE-PJ no decorrer do ano de 2013.

No citado ano, os encontros formativos foram referenciados pela leitura do livro: *Leitura Significativa* do autor Frank Smith que abordam os seguintes temas; encontrando sentido na leitura, leitura para além dos olhos, problemas e possibilidades da memória, fonologia e significado, a compreensão e a nossa teoria do mundo.

As discussões suscitadas nesses encontros foram-se somando a outras indagações: mas de quais leituras estamos falando? Quais autores? Existe neutralidade na literatura? A literatura é um campo em disputa?

Nesse sentido, o percurso formativo trilhado pelo grupo de POSLs da DRE-PJ confluía com a proposta do projeto *Leituração* do NEER de SME-SP, que se norteava pelo princípio:

A arte e, em especial, a literatura tem contribuído sobremaneira para a construção de um imaginário sobre as populações negra e indígena. Quando voltamos o olhar para a trajetória da literatura brasileira não é difícil identificar as ocasiões em que tais segmentos étnicos alcançaram destaque entre as produções ficcionais e poéticas de nossas letras. Desde os relatos dos viajantes no período dos primeiros contatos com os colonizadores, passando pelos impulsos nacionalistas do período romântico, até a antropofagia dos modernistas, personagens afro-brasileiros e indígenas têm povoado o universo literário brasileiro. Sendo assim, se partirmos do pressuposto de que a literatura, como constructo ideológico é responsável pela difusão e, muitas vezes, pela legitimação das imagens que veicula, a uma significativa parcela da produção literária brasileira podemos atribuir parte da responsabilidade por uma série de estereótipos acerca da população afro-brasileira e indígena. (PROJETO LEITURAÇO, 2013-2016).

Sendo assim, iniciamos então o ano de 2014 com a proposta de nos debruçarmos sobre o projeto *Leituraço* visando implementar as leis 10.639/03 e 11.645/08 objetivando criar um espaço de reflexão por meio da literatura das culturas africanas, afro-brasileiras e indígena.

Embora o grupo tenha reconhecido a necessidade de embasamento teórico e a convergência da proposta com os temas e discussões do ano anterior, se aprofundaram nesse contexto as inquietações que me levaram ao ingresso no mestrado e desenvolvimento da pesquisa apresentada nesta dissertação.

Houve por parte de alguns integrantes do grupo certa resistência velada ao aprofundamento dos estudos, pautada em vários trechos dos relatos dos sujeitos da pesquisa, por exemplo quando Carolina Maria de Jesus diz que: *“mesmo percebendo a resistência do grupo em dizer que o tema já havia sido suficientemente abordado e que já estava na hora de mudar a temática as formadoras da DRE- PJ e os formadores do NEER seguiram firme a apresentar de diferentes perspectivas as possibilidades de abordagem e trabalho para educação étnico-racial”*. Ou quando Wangari Mathaai relata que alguns professores manifestavam em particular que não viam mais importância em discutir tal temática, *“que foi bom, mas já estava na hora de mudar de temática”*.

Essas manifestações não eram expressas de forma contundente, nem representativa nos momentos coletivos de formação, as poucas tentativas e os argumentos apresentados nesses momentos eram desconstruídos pelos formadores de maneira muito respeitosa e com embasamento teórico, o que não deixava margem para o contra-argumento.

Mesmo assim, enquanto formadora e defensora da continuidade da formação para a educação das relações étnico-raciais, essa resistência velada e timidamente apontada por parte do grupo suscitava inquietações e vários questionamentos.

Em busca de entender, aprimorar e chegar a raiz do problema foram sendo dados os procedimentos de análise que agora se materializaram nesse trabalho. Algumas dessas indagações e inquietações foram explicitadas, as quais relatarei sucintamente a seguir.

Como a pesquisa teve como objeto de estudo investigar se a formação em serviço dos POSLs da DRE-PJ realizadas no período de 2013 a 2016, com objetivo de subsidiar a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, estavam presentes nas práticas dos POSLs entrevistados, cabe aqui apresentar primeiramente a conclusão que responde ao objeto investigado. Baseada na análise das entrevistas, é possível inferir, que os sujeitos da pesquisa alteraram significativamente suas práticas, respaldados pelo processo formativo vivenciado, de modo a realizar as mediações didáticas necessárias entre as reflexões suscitadas no processo formativo e a realidade escolar de cada unidade.

Aqui cabe destacar que as mudanças nas práticas aconteceram, apesar das muitas dificuldades relatadas, conforme consta em vários trechos das entrevistas analisadas e apresentadas no terceiro capítulo.

Outra inferência importante que a pesquisa permite é que as dificuldades relatadas estão diretamente relacionadas à cultura escolar de cada unidade, alicerçadas no mito da democracia social.

Essa inferência dialoga com a hipótese inicial da pesquisa: *“mesmo tendo formação em serviço sobre a importância do trabalho da educação para as relações étnico-raciais, há por parte dos professores dificuldades para realizar a mediação didática do que é vivenciado nos processos formativos de POSL para as práticas pedagógicas”*.

Neste sentido, nos alerta Goodson (2008), que o professor seja escutado.

Afirmar que apenas as ausências de formação e de materiais didáticos, como fora apontado inúmeras vezes pelos POSLs e como pude constatar nas teses e dissertações que

versam sobre os entraves da implementação das referidas leis, que esses fatores possuem papel determinante para as dificuldades em torno da sua implantação e implementação, sem relacioná-los a outros fatores, é deslegitimar o professor enquanto sujeito articulador e portador de valores e experiências que transcendem fatores objetivos.

A pesquisa não pretende com isso desconsiderar a importância dos fatores objetivos, uma vez que o projeto *Leituração* parte da premissa de oportunizar aos professores materiais qualificados e espaço de formação como preenchimento da primeira lacuna apresentada para o não trabalho da educação étnico-racial no âmbito escolar que atingiu, como mostra a análise de dados da pesquisa, seu objetivo com os sujeitos entrevistados. Mas reconhecendo que estes dois aspectos citados pelos professores e presentes nas pesquisas representa apenas o primeiro aspecto significativo a ser considerado, até mesmo porque são muitas vezes os únicos verbalizados, no entanto, podemos metaforicamente considerar tais argumentos como a conhecida “ponta do *iceberg*”.

Para romper com essa possível armadilha da análise superficial, se fazem necessários mergulhos mais profundos, que no caso da pesquisa foram viabilizados pela historiografia e a metodologia de história oral temática que possibilitaram identificar os aspectos subjetivos que permeiam e legitimam internamente e socialmente as escolhas dos docentes.

Outra ressalva importante a se fazer é que as escolhas docentes relacionadas à educação para as relações étnico-raciais devem sempre ser entendidas no sentido amplo da palavra educação que envolve todos os outros espaços sociais educacionais como família, igreja, associações, políticas afirmativas, enfim, a sociedade como um todo incluindo também a educação escolar e, não restrita somente a ela. As agendas de combate ao racismo são uma demanda social, conseqüentemente, escolar também.

O Brasil sufocou sua memória africana e indígena, privilegiando a cultura eurocêntrica, o que criou um bloqueio ao diálogo intercultural, produzindo uma sociedade com profundas marcas autoritárias e desprezo pelos “vencidos da História”. Para fechar esta ferida, há de se criar aproximações e mobilizar os encontros. Assim, colocar-se diante da mitologia e da literatura indígena e africana mostrou-se uma das entre outras tantas, importantes forma de

restabelecer as memórias que foram intencionalmente se perdendo na história da constituição da sociedade brasileira.

Memória entendida como algo não estático, segundo Le Goff, memória que muda ao longo do tempo, e não mantém recordações puras e conteúdos fixos. A memória é seletiva, e está sendo constantemente atualizada no tempo presente.

(...) tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 2003, p. 422).

Sendo assim, também é importante pontuar que o fato dos sujeitos entrevistados terem vivenciado recentemente um processo de formação voltado para a educação das relações étnico-raciais, foram “considerados” nas análises dos relatos das entrevistas. Considerados no sentido de estarem embutidos e permeados por cenários que exercem força e movimentos conscientes ou inconscientes, perpassados por interesses, inibições ou até mesmo censura sobre a memória individual.

As entrevistas das quatro professoras, juntamente com o referencial teórico apresentado, foram fundamentais para tecer a trama que nos conduziram a caminhos importantes para a avaliação dos momentos formativos da DRE-PJ, os quais permitiram inferir que as leis 10.639/03 e 11.645/08, à medida que pautam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, acabam por impulsionar no espaço escolar, uma demanda por produções culturais que permitem conhecer e aproximar-se de culturas historicamente silenciadas. E que essas demandas necessitam de espaço formativo reflexivo com ritmo e regularidade para todos os atores da comunidade escolar, garantindo assim a possibilidade da segurança necessária, a ponto dos docentes revisitarem práticas arraigadas na cultura escolar com a finalidade de, junto aos seus estudantes, partilharem novos conhecimentos ligados a educação para as relações-étnico raciais.

O êxito do processo formativo, bem como a inferência de que é extremamente necessário a ampliação da formação aos demais atores da comunidade educativa, se faz no sentido de que tal formação aborde o conflito existente entre o ideal de igualdade e as demandas por reconhecimento das diferenças, como possibilidade de diálogo e reflexão para uma

mudança efetiva na prática, que recuse uma visão essencialista da realidade da sociedade brasileira.

Devidamente pontuado e entendido o racismo como um problema social a ser combatido, a educação escolar pode e deve fazer parte da transformação social por meio do currículo, pois os atores sociais ao colocarem-no em prática o estão construindo social e historicamente.

Desse modo, o papel que os professores desempenham na construção social do currículo é de extrema importância para mudança, já que suas práticas estão imbuídas de valores que ligam às questões individuais e coletivas na sociedade. (GOODSON, 2001).

Nessa perspectiva, a formação de professores que são e que vão atuar com os filhos da classe trabalhadora é de suma importância para a garantia da implementação das leis no currículo, e para que haja mudanças efetivas das práticas escolares, os momentos formativos devem possibilitar aos professores reflexões no sentido que, para consolidar esse currículo não se trata apenas de substituir um conteúdo por outro, ou realizar esse ou aquele projeto pontual temático, mas fundamentalmente, devem assumir o desafio de tomar posição frente as desigualdades e discriminações que ainda estão postas em nossa sociedade, assumindo assim, um compromisso ético para promover justiça social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013a.

\_\_\_\_\_. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013b.

BRASIL. Lei n. 11645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

CAMARGO, Rosana Maria de. *Diversidade étnico-racial no currículo: ações para formação de professores realizadas por dois núcleos de estudos afro-brasileiro paulistas (2003-2013)*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

FIRMINO, Estevão Marcos Armada. *Sala de Leitura na Rede Municipal de São Paulo: reflexões sobre eventos e práticas de letramento com a turma de 4º ano*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2015.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: \_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: *Currículo sem Fronteiras*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, pp. 98-109, jan/abr 2012a. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Pedagogias de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; UNESCO, 2012b. (Coleção Brasil para Todos).

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução. Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *O Currículo em Mudança: estudos na construção social do currículo*. Lisboa: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. *Conhecimento e vida profissional*. Porto: Porto Editora. 2008.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 7ª ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014.

LEITE, Ana Carolina dos Santos Martins. *O lugar da sala de leitura na rede municipal de ensino de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MAZZONE, Andréia Vitorio Silva. *Entre a lei, o saber e a cultura: dificuldades, avanços e perspectivas sobre a implementação da Lei 10.639/03 a partir das práticas e saberes docentes*.

Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MENDES, Mônica Fátima Valenzi. *Sala de leitura nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às descontinuidades políticas*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

MUNANGA, Kabengele (Org.) *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996.

\_\_\_\_\_. *Superando o racismo na escola*. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada alfabetização e diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

POLIDO, Nagila Euclides da Silva. *Salas de leitura da rede municipal de ensino do estado de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. *Direitos de aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e autorial*. São Paulo: SME/COPED, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminhos da Autorial).

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Programa mais educação São Paulo: subsídios para implementação*. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Descolonização do currículo*. Formação DOT-P DREs. Publicado em 26 de março de 2015. Corpo, memória, tradições orais afro-brasileiras. Profª Drª Maria Antonieta Antonacci. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3w78vc3XrEE>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SÃO PAULO (Município). Portaria n. 7.655, de 17 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a organização das salas de leitura, espaços de leitura e núcleos de leitura na rede municipal de ensino e dá outras providências.

SÃO PAULO (Município). Portal SME. Disponível em:  
<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Apresentacao-12>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

SILVA, Rafael Ferreira. *Educando pela diferença para igualdade: professores, identidade profissional e formação contínua*. Dissertação (Mestrado Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, Boaventura Santos; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas Educativos, culturas escolares y reforma: continuidades y cambios*. 2ª ed. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. Tomo I.

ANEXO I – Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.

**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

ANEXO II – Lei 11.645, de 10 de março de 2008.

**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

**ANEXO III – Portaria nº 7.655 , de 17 de dezembro de 2015**

DISPÕE SOBRE A ORGANIZAÇÃO DAS SALAS DE LEITURA, ESPAÇOS DE LEITURA E NÚCLEOS DE LEITURA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e

CONSIDERANDO:

- a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB;
- a Lei nº 11.645/08, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”;
- a Lei nº 13.005/14 – que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE;
- a Lei nº 16.271/15 – que aprova o Plano Municipal de Educação – PME;
- o Decreto nº 49.731/08 que dispõe sobre a criação e organização das Salas de Leitura e Espaços de Leitura na Rede Municipal de Ensino;
- o Decreto nº 54.452/13, que institui, na SME, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo, regulamentado pela Portaria SME nº 5.930/13;
- as Diretrizes Curriculares Nacionais contidas nas diferentes Resoluções do Conselho Nacional de Educação, em especial, a Resolução CNE/CEB nº 04/10;
- a Portaria SME nº 7.464/15, que trata sobre a criação do Programa “São Paulo Integral” na cidade de São Paulo.

RESOLVE:

Art. 1º – As Salas de Leitura, os Espaços de Leitura e os Núcleos de Leitura, criados e organizados pelo Decreto nº 49.731/08, nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, terão seu funcionamento orientado pela presente Portaria.

Art. 2º – As Salas e Espaços de Leitura terão como diretrizes para a sua ação pedagógica:

I – o currículo na perspectiva emancipatória e integradora, tendo a dialogicidade como norteadora do trabalho pedagógico e, a leitura, como um processo de compreensão mais abrangente da realidade;

II – a leitura do mundo precedente à leitura da palavra, entendendo que a leitura começa antes do contato com o texto e vai para além dele;

III – a garantia da bibliodiversidade de forma a atender toda a comunidade educativa, tornando propício o trabalho com a leitura que o leitor pode fazer de si, do outro e do mundo;

IV – a literatura enquanto direito inalienável do ser humano e como fonte das várias leituras da realidade e do próprio desenvolvimento da história e das culturas.

Art. 3º – As Salas e Espaços de Leitura terão como principais objetivos:

I – disponibilizar o acervo da Sala de Leitura para toda a comunidade escolar;

II – favorecer a aprendizagem dos diferentes gêneros de leitura;

III – promover o acesso à produção literária clássica e contemporânea;

IV – dar visibilidade às literaturas não hegemônicas, à literatura marginal periférica, à literatura de mulheres, negros e LGBT.

Art. 4º – O atendimento às classes na Sala de Leitura dar-se-á dentro do horário regular de aulas dos educandos, assegurando-se 1 (uma) hora-aula semanal para cada classe em funcionamento.

Parágrafo único – As atividades realizadas na Sala de Leitura deverão integrar o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional e atender às diretrizes da Secretaria Municipal da Educação.

Art. 5º – As Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, as Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs e as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs, que possuem Sala de Leitura, deverão dispor de Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I ou de Ensino Fundamental II e Médio, efetivos ou estáveis, na Jornada Básica do Docente – JBD ou Jornada Especial de Formação JEIF, para exercerem a função de Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL.

§ 1º – O Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL, mencionado no caput, será eleito pelo Conselho de Escola, mediante prévio processo eletivo realizado nos termos do artigo 14 desta Portaria.

§ 2º – Fica vedada a designação de Professores que optaram pela permanência na Jornada Básica do Professor – JB, instituída pela Lei nº 11.434/93.

Art. 6º – São atribuições do Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL:

I – trabalhar a literatura como eixo articulador do seu trabalho em diálogo com outras manifestações artísticas;

II – desencadear ações estratégicas de leitura nos diferentes espaços e/ou equipamentos culturais do entorno, como: CEUS, parques, bibliotecas, centros culturais, casas de cultura, coletivos independentes produtores de cultura, a fim de, propiciar as possíveis leituras do território e da cidade.

III – participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional e da construção do currículo numa perspectiva integradora;

IV – articular, em conjunto com o POIE, do planejamento e desenvolvimento do trabalho na área de integração, envolvendo os demais professores da unidade;

V – socializar, junto aos seus pares, nos horários coletivos, as propostas da formação continuada oferecidas pelas equipes das Diretorias Regionais de Educação – DREs e da Diretoria de Orientação Técnica DOT/SME.

VI – assegurar a organização necessária ao funcionamento das Salas de Leitura de modo a favorecer a construção criativa do espaço, no sentido de adequar as diferentes atividades a serem desenvolvidas;

VII – conhecer, divulgar e disponibilizar o acervo de modo a favorecer a bibliodiversidade;

VIII – elaborar horário de atendimento aos educandos, em conjunto com a Equipe Gestora, de modo a favorecer e otimizar o acesso aos livros para toda a comunidade escolar.

Art. 7º – O módulo de POSL das Unidades Educacionais será definido em função do número de classes das Unidades Educacionais,

observados os seguintes critérios:

a) Para as UEs com até 25 (vinte e cinco) classes: 01 (um) POSL;

b) Para UEs com 26 (vinte e seis) a 50 (cinquenta) classes:

02 (dois) POSL;

c) Para as UEs com mais de 50 (cinquenta) classes: 03 (três) POSLs.

Art. 8º – O horário de trabalho do POSL, independentemente da sua jornada de trabalho, deverá ser distribuído de forma a atender os educandos em seus respectivos turnos, assegurando sua participação nos horários coletivos, bem como, a articulação com os Professores Orientadores de Informática Educativa – POIE e demais professores da UE.

Parágrafo único – Na hipótese de haver mais de um POSL, deverão ser formados blocos de classes, preferencialmente por turno ou turnos contíguos, em quantidades iguais de modo a assegurar a equidade de trabalho entre esses profissionais.

Art. 9º – Assegurado o atendimento aos educandos, conforme disposto no artigo 4º desta Portaria, para fins de composição da Jornada de Trabalho ou a título de JEX, quando sua jornada estiver completa, será possibilitado ao POSL a atribuição de, na ordem:

I – 01 (uma) aula do “Território do Saber” para cada classe do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental das Unidades Educacionais participantes do Programa “São Paulo Integral”, conforme Portaria SME nº 7.464/15;

II – até 02 (duas) horas-aula destinadas à organização do espaço, gestão do acervo das Salas de Leitura;

III – até 02 (duas) horas-aula destinadas à orientação de consultas e pesquisas e elaboração de atividades pelos educandos, em horário fora do turno dos educandos.

§ 1º – Observado o disposto no caput e remanescendo a jornada de trabalho incompleta poderão, ainda, serem atribuídas:

a) aulas de tempos destinados à orientação de projetos/docência compartilhada/trabalho colaborativo de autoria, conforme o disposto nos seus artigos 7º, 8º, 9º e 10 da Portaria SME nº 5.930/13;

b) aulas de projetos desenvolvidos de acordo com o artigo 23 da Portaria SME nº 5.930/13, no contraturno escolar.

§ 2º – Ficará a critério da Equipe Gestora, acordado com o POSL, a definição do número e da ordem de atribuição das horas-aula mencionadas no parágrafo anterior, de modo a atender a organização da UE.

Art. 10 – Para atuar nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs será, ainda, exigido do POSL, habilitação específica na área de surdez, em nível de graduação ou especialização, na forma da pertinente legislação em vigor.

Art. 11 – Quando em aula compartilhada, o Professor regente da classe deverá acompanhar a classe nas atividades de leitura programadas dentro do horário atribuído às suas aulas.

Art. 12 – A organização do horário de trabalho do POSL será de responsabilidade do próprio servidor em conjunto com a Equipe Gestora da Unidade Educacional, com a aprovação do Supervisor Escolar.

Art. 13 – Compete ao(s) Coordenador(es) Pedagógico(s) da Unidade Educacional, a coordenação, acompanhamento, supervisão, apoio e avaliação do trabalho desenvolvido nas Salas de Leitura e Espaços de Leitura.

Art. 14 – Para exercício da função de POSL, o interessado deverá ser eleito pelo Conselho de Escola, mediante apresentação de Proposta de Trabalho, de acordo com o disposto na presente Portaria, observados os seguintes critérios:

I – compreender a Sala de Leitura como um espaço desencadeador de diálogos para a promoção da literatura enquanto um direito inalienável do ser humano para o exercício de sua cidadania.

II – conhecer a legislação que rege a organização e funcionamento das Salas e Espaços de Leitura;

III – apresentar proposta que contemple, prioritariamente, o “Programa Mais Educação São Paulo”, em especial, no desenvolvimento de projetos na área de leitura;

IV – possuir disponibilidade de horário que atenda às necessidades da U.E. e as de participação nos eventos de formação.

§ 1º – Inexistindo na Unidade Educacional profissional interessado em participar do processo eletivo para função de Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL – e/ou que não atenda aos pré-requisitos estabelecidos no “caput” deste artigo, as inscrições serão abertas para a Rede Municipal de Ensino, por meio de publicação no Diário Oficial da Cidade de São Paulo – DOC.

§ 2º – O candidato eleito somente iniciará exercício na função após a publicação do correspondente ato designatório.

Art. 15 – Na 2ª quinzena do mês de novembro de cada ano, o Conselho de Escola avaliará o desempenho do Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL, para decidir sobre a sua continuidade ou não, assegurando-lhe a permanência na função até o término do ano letivo.

§ 1º – Para o cumprimento do disposto no caput, além do previsto no artigo 6º desta Portaria, deverá ser considerada a assiduidade e pontualidade do profissional designado.

§ 2º – O não referendo do POSL pelo Conselho de Escola, devidamente fundamentado, desencadeará novo processo eletivo, nos termos do artigo 14 da presente Portaria.

Art. 16 – Nos afastamentos do Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL, por períodos iguais ou superiores a 30(trinta) dias consecutivos, será cessada a sua designação e adotar-se-ão os procedimentos previstos nos artigos 14 desta Portaria, para escolha imediata de outro docente para a função.

Art.17 – Na hipótese de ocorrer a cessação da designação do POSL no decorrer do ano letivo, o novo profissional eleito iniciará suas funções a partir da autorização dada pela Diretoria Regional de Educação após análise dos documentos pertinentes.

Parágrafo único: A documentação para expedição dos atos oficiais de designação deverá ser encaminhada pela Unidade Educacional à Diretoria Regional de Educação no prazo máximo de 03 (três) dias úteis.

Art. 18 – Publicada a designação pelo Secretário Municipal de Educação, o POSL deverá realizar, imediatamente, 25 (vinte e cinco) horas-aula de estágio no período de 01 (uma) semana, sendo 05 (cinco) horas-aula na Diretoria Regional de Educação – DRE sob a orientação da Equipe da Equipe Sala e Espaço de Leitura da respectiva Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica – DOT-P e, posteriormente, 20 (vinte) horas-aula em, no mínimo duas Unidades Educacionais, indicada e acompanhada pela Equipe de Sala e Espaço de Leitura da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica – DOT – P das respectivas DRE.

§ 1º – O Diretor da Unidade Educacional deverá expedir documento comprobatório da realização do estágio a que se refere o “caput” deste artigo, encaminhando à Unidade

Educacional de exercício do POSL para ciência do Diretor de Escola e Supervisor Escolar, com posterior arquivamento.

§ 2º – Excetua-se das disposições contidas no “caput” deste artigo o professor que já tenha exercido a função e comprove o estágio inicial.

§3º – Excepcionalmente, na ocorrência do disposto no artigo 16 desta Portaria, o período de estágio de que trata o caput poderá ser flexibilizado a critério da DOT – P, ouvida se necessário a Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação – DOT/SME.

Art. 19 – A formação inicial do POSL recém-designado será de responsabilidade da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação – DOT/SME e a formação continuada, da Diretoria de Orientação Técnico – Pedagógica – DOT-P da Diretoria Regional de Educação – DRE.

Art. 20 – O POIE será convocado para participar de encontros de formação continuada oferecidos pela DRE e/ou SME, devendo apresentar, à Chefia imediata, comprovante de presença emitido pela autoridade responsável.

Art. 21 – Para fins de classificação e escolha de bloco de classe para exercício do POSL, deverão ser observados os seguintes critérios:

I – O Professor efetivo terá prioridade sobre o Professor estável.

II – Para desempate entre Professores efetivos considerar-se-ão pela ordem:

- a) maior tempo na função de POSL;
- b) maior tempo na Carreira do Magistério;
- c) maior tempo no Magistério Municipal.

III – Para desempate entre Professores estáveis, considerar-se-ão, pela ordem:

- a) maior tempo na função de POSL;
- b) maior tempo no Magistério Municipal.

Art. 22 – Nos períodos em que não contar com o POSL, caberá à equipe gestora organizar o horário de atendimento às turmas, estabelecendo, inclusive, a responsabilidade pelo uso da sala e preservação do acervo.

Parágrafo único: Aos demais educadores da UE, em horários disponíveis, será facultado o uso da Sala de Leitura para desenvolver as atividades propostas no seu planejamento, garantindo um trabalho integrado com aquelas desenvolvidas em sala de aula e efetuando seu registro e avaliação.

Art. 23 – As Unidades Educacionais que não disponham de condições físicas para instalação de Sala de Leitura deverão organizar o Espaço de Leitura, onde se aloca acervo próprio para atendimento aos educandos em sala de aula ou outro espaço compartilhado na Unidade Educacional.

§ 1º – Nos Centros de Educação Infantil – CEI e nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, os Espaços de Leitura deverão propor atividades que favoreçam o contato dos bebês e das crianças com os livros e com outros materiais escritos que possibilitem vivências de práticas sociais de leitura em situações agradáveis e acolhedoras, colaborando com o seu desenvolvimento integral.

§ 2º – Nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs, os Espaços de Leitura deverão proporcionar atividades que favoreçam o contato dos jovens e adultos com os livros, com outros portadores de escrita e materiais diversificados, que considerem seus interesses e expectativas e que possibilitem vivências de práticas sociais de leitura próprias da faixa etária.

Art. 24 – As Diretorias Regionais de Educação deverão organizar o Núcleo de Leitura, constituído de ambiente próprio, equipado com acervo especializado, com o objetivo de propiciar formação e enriquecimento profissional aos educadores da região.

Parágrafo Único – O Núcleo de Leitura ficará sob a responsabilidade das Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógicas DOT-P, das Diretorias Regionais de Educação, incluindo o tombamento e a manutenção do acervo.

Art. 25 – Caberá:

I – à Diretoria de Orientação Técnica – DOT da Secretaria Municipal de Educação, às Unidades Educacionais e às Diretorias de Orientação Técnica de cada Diretoria Regional de Educação a indicação dos títulos que farão parte do acervo inicial e acervo complementar e a aquisição da bibliografia temática, que estejam de acordo com as diretrizes da SME para a Sala de Leitura, Espaço de Leitura e Núcleo de Leitura;

II – à Diretoria Regional de Educação, por meio de sua Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica e Diretoria de Planejamento, a aquisição de mobiliário específico, acervo inicial, reposição do acervo e material necessário ao funcionamento da Sala de Leitura e do Núcleo de Leitura, bem como, no que couber, do Espaço de Leitura;

III – à Unidade Educacional poderá ampliar e restaurar o acervo e adquirir material necessário ao funcionamento da Sala de Leitura e Espaço de Leitura por meio de recursos próprios, inclusive os do Programa de Transferência de Recursos Financeiros – PTRF, instituído pela Lei nº 13.991, de 10 de junho de 2005.

Parágrafo Único – À Diretoria de Orientação Técnica – DOT/ SME caberá dotar a sua Biblioteca Pedagógica “Professora Alaíde Bueno Rodrigues” com o mesmo acervo especializado e bibliografia temática integrantes dos Núcleos de Leitura.

Art. 26 – Não serão designados Professores Orientadores de Sala de Leitura para os Centros de Educação Infantil – CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs.

Art. 27 – Os casos omissos ou excepcionais serão resolvidos pelo Diretor Regional de Educação, ouvida, se necessário, a Secretaria Municipal de Educação.

Art. 28 – Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir de 01/01/16, revogadas as disposições em contrário, em especial, a Portaria SME nº 899, de 24/01/14.

## **ANEXO IV – Descrição em ordem cronológica do trabalho do NEER disponível no site de SME-SP**

### **Missão**

Implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Educação de São Paulo por meio da formação continuada de professores e gestores, tendo por base as seguintes vertentes:

- educação para a convivência;
- ensino para aprendizagem e produção de conhecimento sobre história e cultura afro-brasileira e africana; história e cultura indígena, imigrante e latino-americana.

### **Linha do Tempo**

#### **2005**

- Curso: História e Cultura Afro-Brasileira – ensinar e aprender na diversidade Afro-Brasil
- Mostra do Cinema negro e indígena

#### **2006**

- Projeto A cor da Cultura
- Aquisição e distribuição de material didático voltado à EREER (Educação das Relações Étnico-Raciais)
- Projeto Trilhas Negras e Indígenas

#### **2007**

- Grupo de Referência para a elaboração das “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem de Educação Étnico-Racial”.

#### **2008**

- Publicação: “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem de Educação Étnico-Racial”.

#### **2009**

- Políticas para a Implementação das DCN no Município

- Credenciamento de Assessoria para a implementação das DCNERER
- Formação continuada em ERER para as DREs de Campo Limpo e Itaquera
- Instituição do Grupo Educação para as Relações Étnico-Raciais
- Atendimento à população imigrante: bolivianos e decasséguis
- Estágios com alunos do curso de história da Universidade de São Paulo

## 2010

- Credenciamento de professores-formadores habilitados para oferecer formação em ERER
- Contratação de profissionais para os cursos de formação de professores e gestores da Educação Infantil e Ensino Fundamental
- Realização de atividades de formação de professores (História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, Literatura e Culturas Africanas e Afro-brasileiras, História e Cultura dos Povos Indígenas, e História e Cultura dos Povos Latinos).

## 2011

- Oferta de cursos de formação de gestores para as DRE – Capela do Socorro, Santo Amaro, Penha, Freguesia do Ó, Jaçanã/Tremembé, São Miguel Paulista e Itaquera;
- Publicação: “Orientações Curriculares para o Ciclo I”;
- Aplicação de pesquisa sobre a implementação das DCN-ERER

## 2012

- Capacitação dos gestores da rede municipal turma piloto em Educação Infantil – Freguesia do Ó
- Capacitação de professores 14 turmas em todas as regiões do município

## 2013

- Formação Continuada – Coleta de Materiais para oficina com educadores

## 2014

- “Abordagens do Ensino como Pesquisa: Culturas Indígenas”
- Elaboração de questionário parte do GT Intersecretarial para a Educação das relações raciais para subsidiar formatação de ações voltadas para discussões sobre migrações, cultura latino-americana e história das culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas.
- “Educação e Relações Raciais: melhores indicadores na qualidade de vida e da educação”. DRE – Freguesia do Ó.
- Realização de 752 encontros formativos para os profissionais da educação

- Constituição do Grupo de Trabalho Permanente de Educação para as Relações Étnico-Raciais Leis 10.639/03 e 11.645/08 (GTP ERER), formado pela equipe da SME/COPED/NEER e por representantes das 13 Diretorias Regionais de Ensino (DREs) e suas Divisões de Orientação Técnico-Pedagógica (DIPED), Supervisão e Programas Especiais/Educação Integral e os CEUS, grupo que forma colegiada formulou, gestou e articulou a implementação de ações relacionadas às temáticas.

## 2015

- Curso “A temática indígena na agenda escolar”
- Curso “Momentos e lugares da presença indígena em São Paulo”
- Especialistas no campo artístico e arte-educadores desenvolveram atividades formativas por meio de oficinas hip-hop, arte-afro-brasileira e indígena, jogos, audiovisual, capoeira, danças afro-brasileira e indígena, contação de histórias, música, percussão, teatro e sobre movimentos migratórios.
- Curso “Etnomatemática, uma das implicações em sala de aula- diversidade cultural africana e afro-brasileira”.

## 2016

- I Seminário Iberoamericano - Práticas Pedagógicas na Educação Infantil:
- Reflexões sobre o exercício da docência com os bebês e crianças pequenas
- “Migração Como Direito Humano: Rompendo o Vínculo Com o Trabalho Escravo”
- “Olhares Cruzados na diversidade em São Paulo – Módulo I”

## Legislação

- LEI 9.394 Das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP nº 3 de março de 2004.
- DECRETO Nº 4.886, de 20 de novembro de 2008 – Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR.
- Parecer CEB nº 14-2015 – Diretrizes Operacionais para a Implementação da Cultura Indígena na Educação Básica.
- LEI Nº 16.478, DE 8 DE JULHO DE 2016 - Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrante..

## ANEXO V – Critérios de seleção para aquisição de livros do Projeto Leituraço



Secretaria Municipal de Educação  
Diretoria de Orientação Técnica  
Núcleo de Educação Étnico-racial e Sala e Espaço de Leitura

# Entre textos e contextos:

---

PRÁTICAS DE LEITURA DAS LITERATURAS AFRICANA,  
AFRO-BRASILEIRA, INDÍGENA E LATINO-AMERICANA

**Critérios para seleção do *corpus* literário do projeto**



Secretaria Municipal de Educação  
Diretoria de Orientação Técnica  
Núcleo de Educação Étnico-racial e Sala e Espaço de Leitura

### 1. Introdução:

A arte e, em especial, a literatura tem contribuído sobremaneira para a construção de um imaginário sobre as populações negra e indígena<sup>1</sup>. Quando voltamos o olhar para a trajetória da literatura brasileira não é difícil identificar as ocasiões em que tais segmentos étnicos alcançaram destaque entre as produções ficcionais e poéticas de nossas letras. Desde os relatos dos viajantes no período dos primeiros contatos com os colonizadores, passando pelos impulsos nacionalistas do período romântico, até a antropofagia dos modernistas, personagens afro-brasileiros e indígenas têm povoado o universo literário brasileiro.

Sendo assim, se partirmos do pressuposto de que a literatura, como constructo ideológico é responsável pela difusão e, muitas vezes, pela legitimação das imagens que veicula, a uma significativa parcela da produção literária brasileira podemos atribuir parte da responsabilidade por uma série de estereótipos acerca da população afro-brasileira e indígena: imagens como a da mulata sensual e responsável pela degeneração do homem branco de *O Cortiço*, do “bom selvagem” e ingênuo Peri de *O Guarani*, da virgem dos lábios de mel de *Iracema*, da submissa e servil Irene de “Irene no céu”<sup>2</sup>, dentre tantas outras, atualizam-se nas formas como enxergamos negros e indígenas atualmente, ou seja, na senda do que nos propõe Spivak<sup>3</sup> uma narrativa sobre determinado aspecto da realidade ou que fale *sobre* ou *por* determinado grupo acaba por tornar-se não uma possibilidade de leitura de um contexto ou de um grupo social, mas uma normativa, isto é, um padrão para leitura e caracterização daquilo ou daqueles que são representados.

Distante de tencionar deslocar tais obras de seus contextos de produção, o que intentamos é sublinhar o fato de que tais produções inserem-se na lógica de construir uma imagem a respeito de tais populações a partir de um olhar que lhes é externo, ou seja, um

---

<sup>1</sup> Considerando, por um lado, que o projeto inclui um recorte para a literatura latino-americana e, por outro, que entre os alunos estrangeiros matriculados na Rede Municipal de Ensino aproximadamente 70% são bolivianos e outra parte significativa de países da América Latina com forte presença das culturas andinas, quando este projeto menciona a população indígena está abarcando tais grupos étnicos.

<sup>2</sup> Poema de Manuel Bandeira.

<sup>3</sup> SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: EDUFMG, 2010.



Secretaria Municipal de Educação  
Diretoria de Orientação Técnica  
Núcleo de Educação Étnico-racial e Sala e Espaço de Leitura

olhar que está atrelado a um ponto de vista bastante particular de tais grupos, mas que acaba, no processo de recepção, ganhando contornos de universal.

No entanto, não só destas representações está alimentada a literatura brasileira, na contramão de tal perspectiva há uma série de autores preocupados em desconstruir os estereótipos historicamente reproduzidos, trazendo uma nova forma de construção do texto e, conseqüentemente das imagens sobre negros e indígenas, uma óptica que já que não se configura como um discurso *sobre* o negro ou *sobre* o indígena, mas um discurso *do* negro e *do* indígena, ou como bem nos pontua Zilá Bernd em *Introdução à literatura negra*:

A montagem da poesia negra faz-se a partir da (re)conquista da posição de sujeito da enunciação, fato que viabiliza a re-escritura da História do ponto de vista do negro. Edificando-se como espaço privilegiado da manifestação da subjetividade, o poema negro reflete o trânsito da alienação à conscientização. (BERND, 1988, p. 77)

O que vimos expondo até então cumpre a função de situar o espectro conceitual e teórico que orientou a elaboração dos critérios que deverão ser considerados para a avaliação e escolha dos livros que serão adquiridos e distribuídos nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo como etapa do projeto “Entre textos e contextos: práticas de leitura das literaturas africana, afro-brasileira, indígena e latino-americana”, o qual prevê a realização de Sessões Simultâneas de Leitura<sup>4</sup> temáticas durante o mês de Novembro/2014, critérios estes pautados, sobretudo, na premissa de que a escolha do *corpus* que irá compor o universo de textos a serem lidos durante essas sessões não poderá prescindir de que os livros necessitam apontar como preocupação estética e temática a valorização da cultura e história das populações afro-brasileira e indígena, ou seja, precisam contribuir para a desconstrução dos estereótipos que povoam o imaginário sobre estas populações, coadunando, assim, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

---

<sup>4</sup> As Sessões Simultâneas de Leitura são ocasiões em que toda a Unidade Escolar para durante um período determinado de tempo para a realização de leituras de textos literárias. No contexto de tal projeto, tal prática aparece sob a nomenclatura de “Leituraço”, cuja realização dar-se-á durante duas semanas do mês de novembro de 2014, em toda a Rede Municipal de Ensino, com a leitura de textos das literaturas africanas, afro-brasileira, indígena e latino-americana



Secretaria Municipal de Educação  
Diretoria de Orientação Técnica  
Núcleo de Educação Étnico-racial e Sala e Espaço de Leitura

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>5</sup>, as quais apontam como estratégias para o fortalecimento das identidades “o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas” (p. 19).

## 2. Tabela de Critérios:

### *Quanto ao trabalho estético com a linguagem:*

Critério	Sim	Não	Comentários:
O livro demonstra uma exploração artística do tema?			
O livro apresenta o uso artístico da língua e do traço?			

### *Quanto às ilustrações:*

Critério	Sim	Não	Comentários:
As ilustrações colaboram para a leitura da história?			
As ilustrações fogem a imagens estereotipadas ou que denotem preconceitos?			

### *Quanto à temática:*

Critério	Sim	Não	Comentários:
O livro aborda aspectos da história e cultura das populações representadas, de			

<sup>5</sup> BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.



Secretaria Municipal de Educação  
Diretoria de Orientação Técnica  
Núcleo de Educação Étnico-racial e Sala e Espaço de Leitura

modo a contemplar as contribuições destas populações à formação do Brasil?			
O livro permite uma discussão sobre as relações étnico-raciais?			
No caso de livros que tematizam histórias da tradição oral, o grupo étnico de origem da história é identificado?			
O livro traz uma contribuição na discussão sobre a garantia dos direitos humanos?			

**Quanto à construção das personagens:**

Critério	Sim	Não	Comentários:
Existem estereótipos sobre os grupos representados no livro?			
A caracterização física das personagens valoriza a pluralidade dos diferentes grupos étnicos?			

**Quanto ao discurso:**

Critério	Sim	Não	Comentários:
O livro apresenta um discurso <i>sobre</i> (somente enquanto tema) ou <i>do</i> (enquanto sujeito ativo) grupo representado?			

**3. Parecer:**

(A partir dos critérios analisados, emitir um parecer classificando o livro como adequado ou não para compor o acervo para realização do projeto):



Secretaria Municipal de Educação  
Diretoria de Orientação Técnica  
Núcleo de Educação Étnico-racial e Sala e Espaço de Leitura

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA  
DOT - Ensino Fundamental e Médio

# LEITURAÇO!



SÃO PAULO  
Novembro - 2014





O projeto consiste na difusão, estímulo à leitura e estudo da produção literária africana e afro-brasileira (esta com um recorte especial, por questões de acesso, confluências culturais e sociais e disponibilidade no mercado literário, para os países africanos de língua portuguesa).

A lei 10.639/03, à medida que pauta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, acaba por impulsionar, no espaço escolar, uma demanda por produções culturais que permitam conhecer e aproximar-se destes contextos. Neste sentido, as literaturas cumprem um papel de destaque, já que são espaços privilegiados pelos quais escritores apresentam aspectos importantes da cultura, história e relações sociais das quais fazem parte.

O Projeto Leituraço consistirá em momentos nos quais toda a comunidade educativa dedicar-se-á à leitura. Tais leituras concentrar-se-ão em duas semanas do mês de novembro, mobilizadas pela expressividade do mês com relação à cultura negra brasileira. As sessões acontecerão no período de 3 a 14 de Novembro 2014. No Ensino Fundamental, as leituras, terão a duração de 30 minutos, ocorrendo sempre na primeira aula do período. Na Educação Infantil, elas acontecerão no primeiro momento, na acolhida inicial, em que todos nas unidades da Rede Municipal de Ensino estarão concentrados exclusivamente nestas leituras.

O projeto abrangerá todas as 1.706 Unidades Educacionais e as 46 Bibliotecas dos CEUs da Rede Municipal de Ensino. Envolverá aproximadamente 931.722 educandos e 84.503 profissionais da educação, diariamente durante 10 dias, buscando impulsionar, nos espaços das unidades, o papel da literatura enquanto locus privilegiado de divulgação da cultura, história e relações sociais.



## SUMÁRIO

<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b> _____	06
Betina _____	06
As Cores do mundo De Lúcia _____	06
O Mundo No Black Power de Tayó _____	07
Rapunzel e o Quibungo _____	07
Você é Livre! _____	08
Do Outro Lado Tem Segredos _____	08
O Príncipe Medroso e Outros Contos Africanos _____	09
Meu Avô Africano - Col. Imigrantes do Brasil _____	09
Wangari Maathai: A Mulher que Plantou Milhões Árvores _____	10
Mestre Gato e Comadre Onça _____	10
A Cidade e a Infância _____	11
Kalahari – Uma Aventura no Deserto Africano _____	12
O Filho do Caçador - e Outras Histórias _____	12
<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b> _____	13
O Caramingá _____	13
As Garras do Leopardo _____	13
Histórias da Cazumbinha _____	14
Madiba, O Menino Africano _____	14
Kamazú _____	15
Menina Bonita do Laço de Fita _____	15
Escola de Chuva _____	15
Os Tesouros de Monifa _____	16
Histórias Africanas para Contar e Recontar _____	16
Fuzarca _____	17

## ENSINO FUNDAMENTAL

### Betina

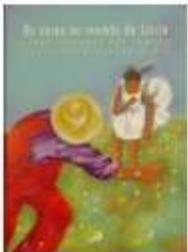
Nilma Lino Gomes - Mazza Edições

Sobre a cabeça que pensa e recorda nada melhor que colocar tranças. O penteado requer mãos habilidosas e uma grande alegria de reafirmar valores ancestrais. Com esses elementos, é possível entrelaçar cabelos e aproximar cabeças que pensando juntas pensam muito melhor. A lição do penteado, Betina aprendeu da amorosa avó e a avó aprendeu com a mãe dela que aprendeu com outra mãe que tinha aprendido com uma tia. Só que Betina foi além e espalhou a lição para filhas e filhos, mães e avós que não eram os dela. Ela abriu um salão de beleza diferente e ficou conhecida em vários lugares do país. Mas Nilma Lino Gomes tem muito mais detalhes deliciosos dessa linda história.



### As Cores do Mundo de Lúcia

Jorge Fernando dos Santos – Editora Paulus



O nome Lúcia é uma variação de Luzia, do grego Loukia, feminino de Lúcio, do latim Lucius. Essa palavra significa 'luminoso ou iluminado' e é derivada de Lux, ou luz. Nesse livro, Lúcia é uma menina de sete ou oito anos, muito inteligente e que adora brincar. Alegre e carinhosa com os pais e os avós, ela não pode enxergar, pois sofre de cegueira congênita. No entanto, descobre uma maneira divertida de perceber as cores no mundo a sua

7

volta. Ela sabe usar como ninguém a audição, o olfato, o paladar e o tato, sentidos aguçados que lhe permitem superar a deficiência visual. Com belas ilustrações de Denise Nascimento e narrada em prosa poética, a história convida o leitor a superar preconceitos, a vencer dificuldades e a descobrir o quanto a vida pode ser uma festa.

### O Mundo no Black Power de Tayó

Kiusam de Oliveira – Peirópolis

Tayó é uma princesinha que chega em forma de espelho para que outras princesinhas se mirem, se reconheçam e cresçam, cumprindo a única missão que nos foi dada, aoirmos viver neste planeta: a de sermos felizes.



### Rapunzel e o Quibungo

Cristina Agostinho & Ronaldo Simões Coelho – Mazza Edições



Era uma vez uma linda princesa... Era uma vez um príncipe encantado que vivia num lindo castelo... Assim começa a maioria dos contos de fadas clássicos, que alimentam a fantasia infantil geração após geração. Porém, pelo fato de seus criadores serem europeus, desde as primeiras publicações no Brasil, estabeleceu-se o pressuposto dos personagens brancos. Já nas capas e ilustrações, que constituem o primeiro elemento de aproximação entre a criança e o livro, entrevemos a entrada num universo que privilegia esse segmento étnico e, a partir daí, as próprias escolas que adotam esses livros integram e perpetuam essa preponderância, que afeta diretamente a autoestima das crianças não brancas.

8

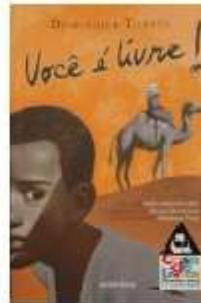
### Você é Livre!

Dominique Torres – Autêntica

Estamos no século XXI e, mesmo assim, no Níger, país africano, Amy e sua família são escravos de uma família de tuaregues, no deserto. Numa manhã, quando Amy cata gravetos para a mãe acender o fogo e preparar a refeição dos donos, um homem desconhecido conversa com o garoto e se propõe a levá-lo para a cidade, onde ele poderá viver livre.

Seria, para Amy, a oportunidade de encontrar a irmã, que tinha sido vendida? E seus pais, seriam também liberados?

Seja como for, Amy deverá lutar muito, porque o caminho da liberdade é duro para quem nunca soube senão se calar e obedecer...



### Do Outro Lado Tem Segredos

Ana Maria Machado – Alfaguara



Do outro lado tem segredos conta as aventuras de Bino até ele descobrir o que há do outro lado. Uma das descobertas do garoto é que da África chegaram milhões de negros como ele, vindos como escravos para o Brasil. E ao longo das suas investigações para saber o que há do outro lado, Bino é ajudado por seu avô, seu irmão e outras pessoas que sabem os segredos do outro lado. O menino Bino vive em uma aldeia de pescadores. Desde pequeno ajuda os pescadores no que pode, e aguarda o dia em que poderá ir com eles.

De frente para o mar, quer saber o que há do outro lado da linha do horizonte. Aos poucos, Bino vai descobrindo a África e aprendendo suas tradições e cultura. Bino está crescendo.

9

### O Príncipe Medroso e Outros Contos Africanos

Anna Soler-Pont – Companhia das letras

Na África, desde sempre os contos e as lendas passaram de geração a geração, ao longo dos séculos, sem serem escritos. Os griots (espécie de músico e poeta da África Ocidental, que conserva e transmite a memória oral) os contavam, os pais e os avós decoravam-nos e continuavam a transmiti-los aos mais jovens. Ainda hoje, como diz Anna Soler-Pont na apresentação do livro, "contar contos nas praças dos povoados, nos pátios das casas ou embaixo de uma árvore numa escola rural ainda é uma atividade comum em muitos rincões do continente africano. E os contos continuam muito vivos e mutantes. A mesma história pode ter muitas versões, dependendo de onde é contada e de quem a conta!".

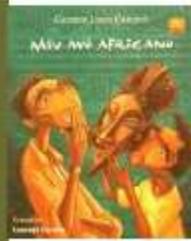
Esta coletânea reúne algumas histórias contadas em vários países, da África subsaariana até o sul do continente. Entre elas há desde as mais conhecidas - como fábulas de animais e mitos de origem - até as mais desconhecidas - como as de princesas e príncipes, entre estes o conto que dá título ao livro.

O príncipe medroso e outros contos africanos traz ainda um mapa da África e um glossário com o significado dos termos africanos que aparecem destacados no texto.



### Meu Avô Africano - Col. Imigrantes do Brasil

Carmen Lúcia Campos – Panda Books



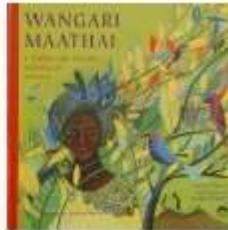
O garoto Vitor Iori descobre que a vinda dos africanos para o Brasil foi bem diferente da dos imigrantes europeus. Ele aprende com seu avô Zinho a história de seus antepassados, como era a vida no período da escravidão, a origem de seu próprio nome e descobre a importância de preservar as raízes de seu povo. Com a ajuda de sua tia e de seu avô, Vitor apresentará na escola um trabalho que será uma verdadeira aula sobre a riqueza da cultura africana.

10

### Wangari Maathai: A Mulher que Plantou Milhões Árvores

Franck Prévot – Galerinha Record

Uma árvore vale mais que sua madeira. Essa simples frase norteou toda a vida da queniana Wangari Mathaai. Ativista ecológica quando o termo ainda nem havia sido inventado, ela lutou para replantar as florestas devastadas de seu amado Quênia. A história comovente é contada aqui em páginas coloridas, tão vivas quanto um pôr do sol na savana. Como num safári fotográfico, cada imagem caçada, cada palavra contada convidam ao encantamento, à alegria e à sustentabilidade.



### Mestre Gato e Comadre Onça

Carolina Cunha – Edições SM



História de capoeira recontada por Carolina Cunha mostra como a sabedoria vale mais que a força

"Yê vamos embora, camarada". Começou o jogo de capoeira na floresta. E o gato, mestre da capoeiragem, vai ensinar os bichos a praticar essa luta cheia de ginga, enraizada na cultura brasileira. Até que chega uma onça braba que também quer aprender a jogar. Mas o mestre, astuto que é, percebe que ela não está ali só para se divertir: quer é saciar sua fome à custa dos outros. Para espanto de todos, Mestre gato aceita ensinar os movimentos para a onça, mas eis que chega o dia da formatura e a fera desafia o professor. Começa então o jogo: corpos para frente e para trás, muita finta e golpes variados: rabo de arraia, peão de cabeça, chapa, giro de aú e vários outros. Ao fim, o esperto gato surpreende a onça e a derrota de modo irremediável.

Para completar, o livro apresenta um vocabulário com os termos de capoeira e explicações sobre seus golpes e movimentos. Também

11

conta a história dessa "combinação de arte marcial, dança e música" de origem africana, inventada pelos escravos para defender sua liberdade, um meio de resistência cultural e física destes diante da intolerância, do abuso dos senhores de engenho e das perseguições dos capitães do mato.

### A Cidade e a Infância

José Luandino Vieira – Companhia das Letras

Os contos de A cidade e a infância anunciam algumas das características que se tornariam marcas da escrita de José Luandino Vieira: a paisagem urbana e o contexto de pobreza e marginalidade de Luanda; a oralidade pronunciada da narrativa; o convívio e a tensão entre negros, brancos e mulatos; a crítica da modernização excludente. Engajado e radicalmente inovador, Luandino ajudou a consolidar a literatura angolana no período de luta contra a colonização portuguesa, criando uma dicção literária única (sua prosa madura é comparada à de Guimarães Rosa).



O livro traz dez narrativas breves, inspiradas na infância do próprio autor, vivida nos bairros pobres de Luanda, em companhia de meninos negros e mestiços. O volume inclui algumas das "estórias" (como o próprio Luandino as chama) mais conhecidas do autor: "Companheiros"; "O nascer do sol"; "A cidade e a infância" e "A fronteira de asfalto". Este último conto narra a história de duas crianças, um menino negro e uma garota branca, que são proibidos de se encontrar. Apartados por iniciativa da família dela, eles também são separados pela "fronteira de asfalto" que divide os bairros ricos e os musseques de Luanda.

A cidade e a infância traz o texto "A libertação do espaço agredido através da linguagem", prefácio de Manuel Ferreira à segunda edição portuguesa (1977) e o prefácio de Costa Andrade à primeira edição (1960).

12

### Kalahari – Uma Aventura no Deserto Africano

Rogério Andrade Barbosa – Melhoramentos



Não existe coisa mais bonita no mundo do que um amigo chamando por outro. Provérbio dos bosquimanos, caçadores nômades do Deserto do Kalahari, um povo pequenino, ágil e resistente, sábios de natureza.

Essas e outras fantásticas lições e vivência vão unir o carioca Eduardo, 15, e a australiana Karin, 16, no universo mágico e complexo do sul da África contemporânea.

Uma homenagem a Nelson Mandela, símbolo máximo da luta contra o racismo, numa narrativa

cinematográfica e envolvente em que não faltam ação, aventura e uma boa dose de sabedoria milenar.

Uma história encantadora que aborda questões extremamente atuais, como a preservação do meio ambiente, a pluralidade cultural e os limites da ética no mundo globalizado, e capta a atenção do início ao fim.

### O Filho do Caçador - e Outras Histórias - Dilema da África

Andi Rubenstein & Madalena Monteiro – Panda Books

Certo dia, a linda filha do chefe de um povoado desapareceu. Como recompensa, quem a encontrasse ganharia sua mão em casamento. No entanto, cinco homens, cada um com sua habilidade, ajudam no resgate da moça.

Com qual deles ela deveria se casar? Essa história-dilema faz parte de uma coletânea de 15 contos selecionados pelas autoras e contadoras de histórias Andi Rubenstein e Madalena Monteiro no novo livro da editora Panda Books: O filho do caçador e outras histórias-dilema da

África. Tradicionais da cultura africana, as histórias-dilema são narrativas que propõem uma pergunta para a qual podem haver várias respostas baseadas em diferentes pontos de vista, atizando o leitor a se questionar e, conseqüentemente, manifestar sua opinião.



13

## EDUCAÇÃO INFANTIL

### O Caraminguá

Bia Badran – Nova Fronteira



O menino Jorginho tenta descobrir o que é o 'caraminguá' para presentear seu pai, um cantor de samba e choro de bares, após ouvi-lo dizer que precisa de um para gravar seu samba. Jorginho procura em todos os cantos e decidiu fazer um caraminguá para dá-lo ao pai.

### As Garras do Leopardo

Chinua Achebe – Companhia Das Letras

No começo, todos os bichos eram amigos. Eles não tinham garras nem dentes afiados, nem mesmo o rei, o bondoso leopardo. A única exceção era o cachorro, que, com seus caninos pontudos, era motivo de gozação entre os animais.

Certo dia, o cão, cheio de rancor, resolveu usar o que tinha de diferente para enfrentar o rei leopardo e se tornar o bicho mais poderoso da selva. E foi assim, a dentadas, que ele derrotou o grande líder, mandando-o para bem longe.

Mas o leopardo logo retornaria. Dotado de um rugido ainda mais forte, de garras afiadas e dentes reluzentes, o antigo rei voltou para fazer justiça – e, a partir daí, a vida na selva nunca mais seria a mesma. Nesta parábola sobre a colonização, o escritor nigeriano Chinua Achebe fala de libertação e justiça de maneira criativa e acessível para todas as crianças.



14

### Histórias da Cazumbinha

Meire Cazumbá & Marie Ange Bordas – Companhia Das Letras



Era uma vez uma menina chamada Cazumbinha. Ela nasceu no interior da Bahia, às margens do rio São Francisco, em um lugar muito especial: uma comunidade quilombola.

Foi nessa comunidade que a menina cresceu e onde aprendeu sobre a vida e se interessou pelo mundo. Foi lá também que ensinaram Cazumbinha a ler e a escrever - e onde ela decidiu que queria revelar ao mundo o seu universo e o da gente do lugar.

Neste livro, conhecemos as histórias da infância dessa menina - as comidas e as roupas, as plantas e os bichos, as pessoas e os lugares, as canções e as festas, as brincadeiras e os medos -, tão diferentes e, ao mesmo tempo, tão semelhantes às histórias de qualquer criança.

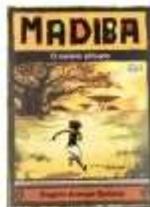
Narradas em um tom próprio da oralidade, como se estivessem sendo contadas em voz alta, as histórias transmitem com sensibilidade o ritmo dos acontecimentos e da vida no local.

A ideia inicial do livro nasceu de um projeto concebido por Marie Ange Bordas, que envolveu as crianças do Quilombo Rio das Rãs, na Bahia. Elas participaram de oficinas em que ouviram as histórias da Cazumbinha e criaram desenhos para elas. Superpostos a fotos do local, os desenhos ilustram este volume. Há ainda um texto explicativo sobre os quilombos e as comunidades quilombolas.

### Madiba, O Menino Africano

Rogério Andrade Barbosa – Cortez Editora

Com uma linguagem leve e envolvente, o autor apresenta aos leitores a história de Nelson Madiba Mandela, desde seu nascimento até os dias atuais. Nesta obra, todos poderão conhecer mais um pouco sobre esse carismático líder sul-africano que se destacou pela luta contra o apartheid (regime de segregação racial implantado na África do Sul entre 1948 e 1994).



15

### Kamazuz

Carla Caruso – Mundo Mirim



Órfão, Kamazuz torna-se escravo de malvados senhores. Angustiado com a situação, procura ajuda nos conselhos de uma sábia anciã, vó Luana. Os seres da floresta também o ajudam, mas, para isso, é necessário ter coragem para mudar. Esta tradicional história angolana ensina o valor da solidariedade e da superação.

### Menina Bonita do Laço de Fita

Ana Maria Machado – Ática

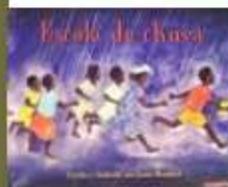
Menina Bonita do Laço de Fita traz uma linda história, onde um coelho branquinho queria casar-se e ter uma filha bem pretinha. Durante a obra, o coelho tenta descobrir o segredo para conquistar o seu tão sonhado desejo. Leia o livro e acompanhe a busca do coelhinho!

"Quando eu casar, quero ter uma filha bem pretinha" suspirava o coelho branco. "Preciso conhecer o segredo". A menina não sabia, mas acabou inventando receitas, e já estava preparando uma história de feijoada quando sua mãe deu ao coelhinho uma pista.



### Escola de Chuva

James Rumford – Brinque-Book



Esta é uma emocionante história sobre o amor pelo aprendizado e pelo desejo de estudar. Sim, para uma professora de Kelo, em Chade, na África, os obstáculos não existem. O livro "Escola de Chuva" mostra que a maior herança que um adulto pode deixar

16

para uma criança é o conhecimento.

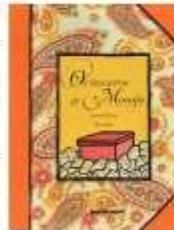
No primeiro dia de aula, as crianças caminham pela estrada em direção à escola e falam de suas expectativas: "Vou ganhar um caderno? Vou ganhar um lápis?".

"Vou aprender a ler como vocês?"... Mas quando as crianças chegam à escola, não encontram nada. Tudo foi destruído. As crianças encontram apenas a professora que diz: "A primeira lição é construir a nossa escola".

### Os Tesouros de Monifa

Sonia Rosa Rosinha – Brinque-Book

Os Tesouros de Monifa narra o encontro de uma brasileira afrodescendente com sua tataravó, Monifa, que chegou aqui de lá do outro lado do oceano, em um navio negreiro. Mesmo escrava, aprendeu a escrever e, por meio das letras que aprendeu, deixou para os filhos o maior de todos os tesouros que alguém pode herdar. Passado de geração em geração, chega o dia desse tesouro ir para as mãos da garotinha, que se encanta e emociona muito ao receber tamanha preciosidade e, com ela, descobrir a vida da sua tataravó e as suas próprias raízes.



### Histórias Africanas para Contar e Recontar

Rogério Andrade Barbosa – Editora do Brasil

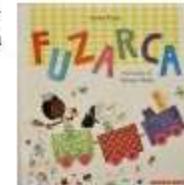


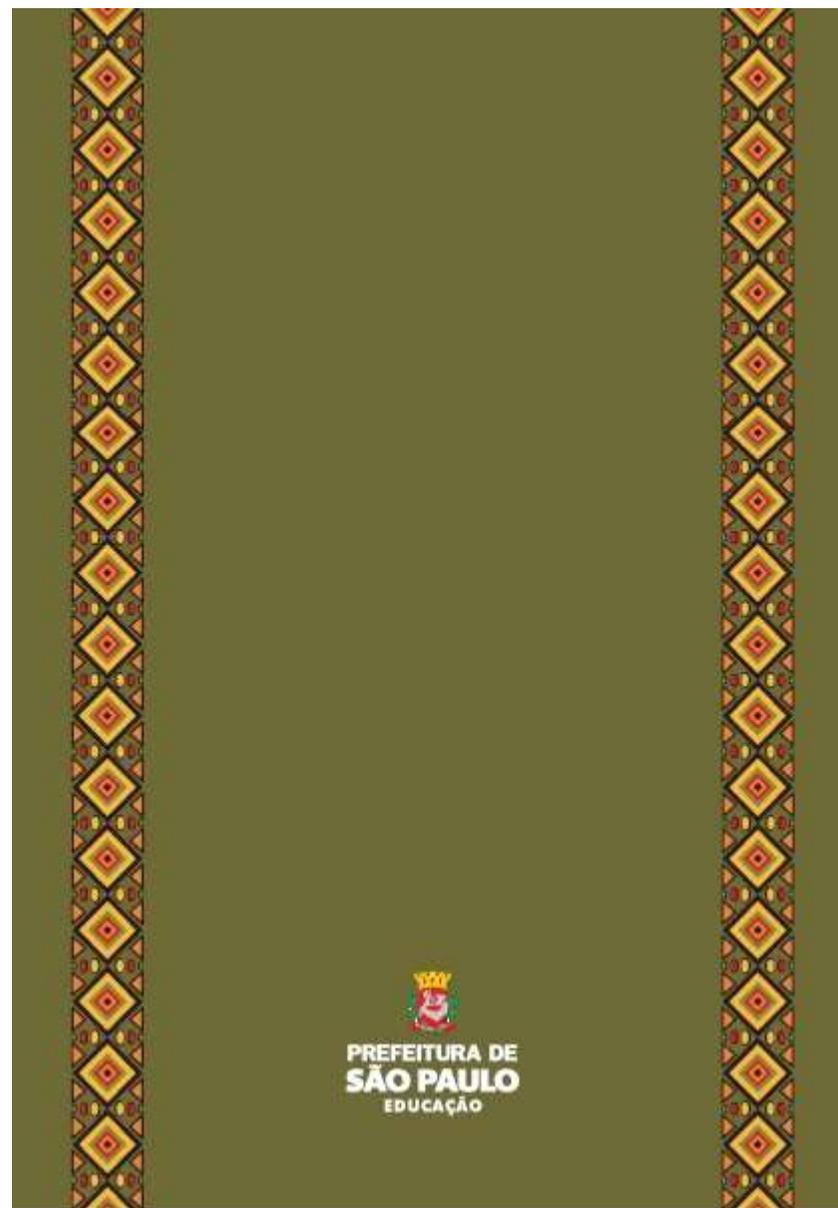
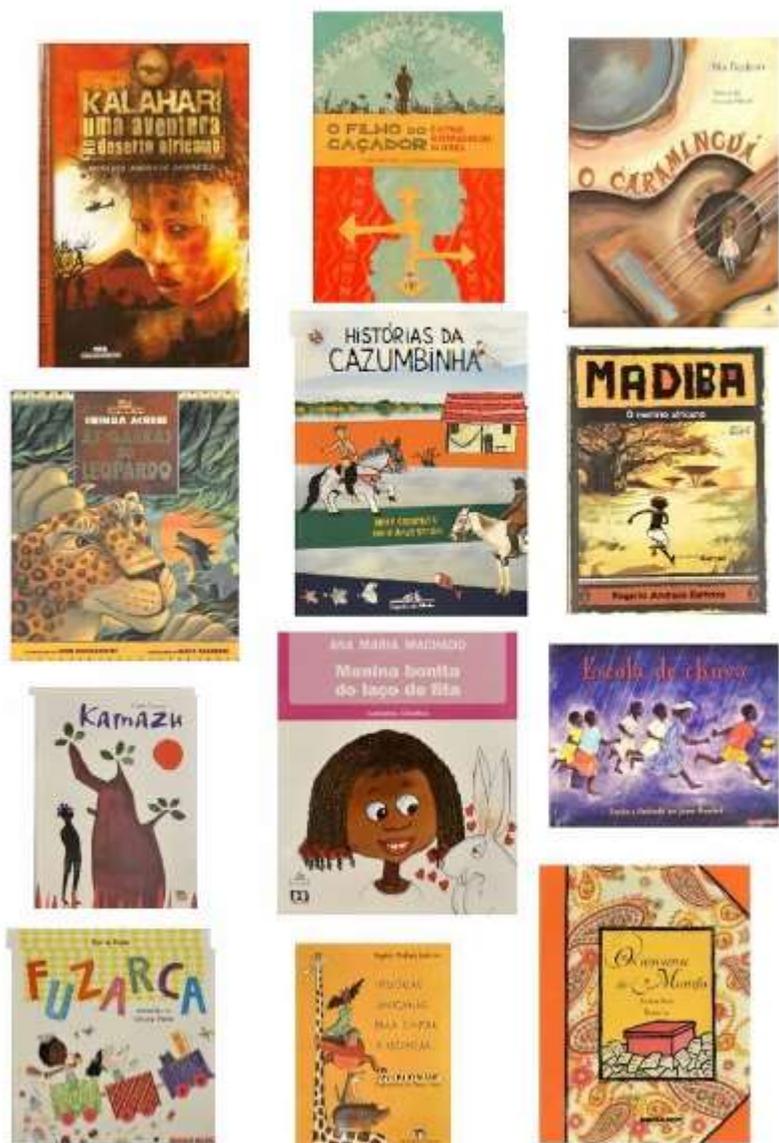
A mata escura, as crianças em volta da fogueira. O céu estrelado. É hora de ouvir histórias. Conduzidos pelas palavras de Rogério Andrade Barbosa, ingressamos no universo mágico dos contos africanos.

### Fuzarca

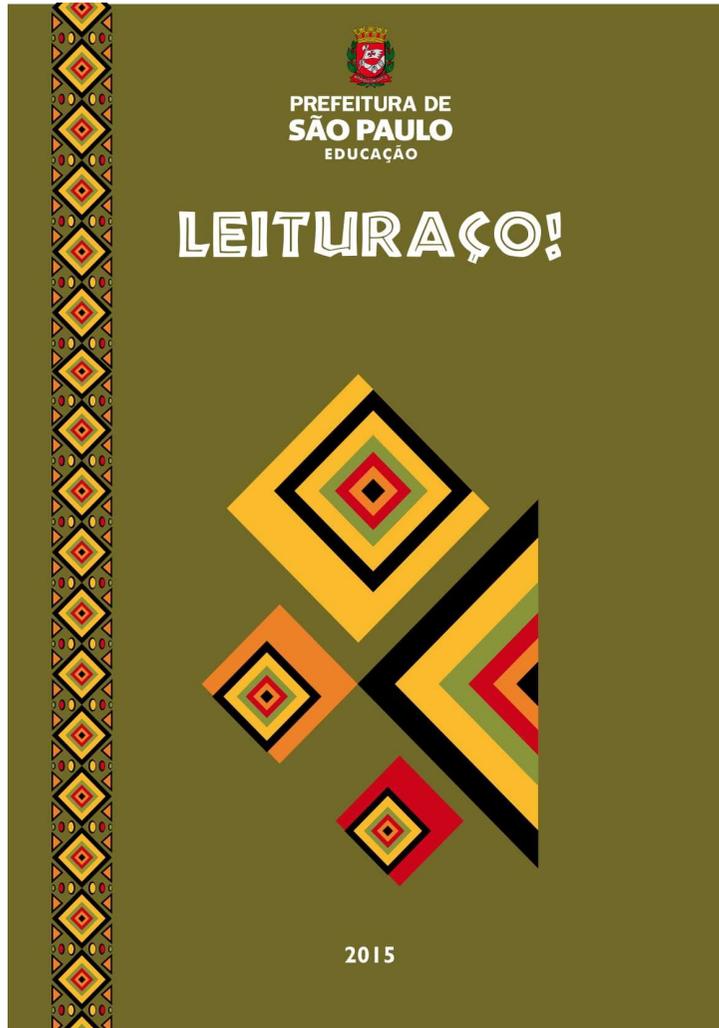
Sonia Rosa – Editora do Brasil

Guido e Iná são irmãos. E eles adoram uma boa fuzarca! Fuzarca é farra, fuzarca é alegria. E entre uma e outra fuzarca, os irmãos vão crescendo, felizes.





## ANEXO VII – Livreto Leituraço 2015



**Prefeitura da Cidade de São Paulo**  
Fernando Haddad

*Prefeito*

**Secretaria Municipal de Educação**

Gabriel Chalita

*Secretário*

Emília Cipriano Sanches

*Secretária Adjunta*

Marcos Rogério de Souza

*Chefe de Gabinete*

**Assessoria Técnica de Planejamento**

Lourdes de Fátima Paschoalotto Possani

*Chefe*

**Diretoria de Orientação Técnica**

Joane Vilela Pinto

*Diretora*

**Coordenadoria dos CEUs e Educação Integral**

Maria Cecília Carlini Macedo Vaz

*Coordenadora*

**Equipe Técnica Pedagógica**

Cristina Aparecida Reis Figueira

**Núcleo de Educação Étnico-Racial**

Rafael Ferreira Silva

*Coordenador*

**Equipe Técnica Administrativa**

Fernando Domingues Garcia

Marcia Landi Basso

**Equipe Técnica Pedagógica**

**História e Cultura Africana e Afro-brasileira**

Cristiane Santana Silva

Luciene Cecília Barbosa

Suellem Lima Benício

**História e Cultura Indígena e Educação Escolar Indígena**

Adriana de Carvalho Alves

Daniel Righi

**Educação para Imigrantes e Educação Escolar para**

**Populações em Situação de Itinerância**

Adriana de Carvalho Alves

Cristiane Santana Silva

**Núcleo Sala e Espaço de Leitura**

Sheila Ferreira Costa Coelho

*Coordenadora*

**Equipe Técnica Pedagógica**

Diego Marciano

Juara Inglês

Maria Selma

**Equipe Técnica Administrativa**

Wellington Rodrigues

Auxiliar técnico de educação

**Editorial**

**Centro de Multimídias - Artes Gráficas**



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA  
DOT - SALA E ESPAÇO DE LEITURA  
DOT - EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL

# LEITURAÇO!



SÃO PAULO  
Novembro - 2015



Com o objetivo de promover na Rede Municipal de Ensino um espaço para a leitura e a difusão de produções literárias que contribuam para o fortalecimento das identidades de populações historicamente sub-representadas no cânone literário, é que foi elaborado o projeto “Leituraço”.

O projeto teve início em 2014, ocasião em que foram enviados às Unidades Escolares 23 títulos (sendo 13 para o Ensino Fundamental e 10 para Educação Infantil - cada unidade recebeu 04 exemplares de cada título, totalizando um acervo de 52 livros para as EMEFs, EMEFMs e EMEBs e 40 para EMEIs e CEIs) da literatura africana e afro-brasileira.

Em continuidade e ampliação do projeto, apresentamos aos educadores e estudantes esta nova coletânea de títulos, a qual está alinhada com uma perspectiva crítica das relações sociais, culturais e raciais no Brasil, com especial destaque para o repertório das literaturas africanas, afro-brasileira, indígenas e dos grupos populacionais mais representativos dos movimentos migratórios contemporâneos (principalmente da América Latina).

É importante destacar que o projeto “Leituraço”, é uma ação da Secretaria Municipal de Educação, coordenado e executado pela Diretoria de Orientação Técnica, por meio do Núcleo de Educação Étnico-racial e do Núcleo Sala e Espaço de Leitura, como parte do processo de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, as quais tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena e acabam por impulsionar, no espaço escolar, uma demanda por produções culturais que permitam conhecer e aproximar-se destes contextos. Neste sentido, as literaturas cumprem um papel de destaque, já que são espaços privilegiados pelos quais escritores apresentam aspectos importantes da cultura, história e relações sociais das sociedades das quais fazem parte.

Recuperando a exitosa experiência de 2014, em que toda a Rede Municipal de Ensino esteve durante 10 dias dedicando-se à leitura do acervo do Leituraço, propõe-se que os títulos façam parte de uma ação de leitura concentrada durante o mês de novembro de 2015, sempre nas primeiras aulas do período letivo e que possam, posteriormente, incorporar-se permanentemente ao acervo e às práticas das Unidades de Ensino da rede.

**Boa Leitura a Todas (os)!**

## SUMÁRIO

### EDUCAÇÃO INFANTIL.....7

UXÉ.....	7
O SAPATO FALADOR.....	7
O COELHO E A RAPOSA – UM CONTO DO POVO KILIWA.....	8
HISTÓRIAS DE VALOR.....	8
VÓ CORUJA.....	9
OMBELA: ORIGEM DAS CHUVAS.....	9
ESCOLA DE CHUVAS.....	10
OS IBEJIS E O CARNAVAL.....	10
A JORNADA DO PEQUENO SENHOR TARTARUGA.....	11
A PRINCESA E A ERVILHA.....	11
JOÃOZINHO E MARIA.....	12
ESPERANDO A CHUVA.....	12
DIVERSIDADE.....	13

### CICLO DE ALFABETIZAÇÃO - EJA ..... 14

MEU AVÔ JAPONÊS.....	14
FOI VOVÓ QUE DISSE.....	14
O PÁSSASRO ENCANTADO.....	15
DIÁRIO DE PILAR EM MACHU PICCHU.....	15
TITO, MEU IRMÃO E EU.....	16
A ORIGEM DO BEIJA-FLOR.....	16
AS FABÚLAS DE IAUARETÁ.....	17
JAPII E JAKÂMI UMA HISTÓRIA DE AMIZADE.....	17
O MENINO QUE TROCOU DE SOMBRA.....	17

### CICLO INTERDISCIPLINAR ..... 18

LITERATURA, PÃO E POESIA.....	18
O ÔNIBUS DE ROSA.....	18
A CURA DA TERRA.....	19
A FLOR DE LIROLAY E OUTROS CONTOS DA AMÉRICA LATINA..	19
OS DEUSES DA LUZ: CONTOS E LENDAS DA AMÉRICA LATINA.....	20
ENTRE DOIS MUNDOS.....	20
LENDAS DA ÁFRICA MODERNA.....	21
ENCONTROS DE HISTÓRIAS: DO ARCO-IRIS À LUA, DO BRASIL À ÁFRICA.....	21
HISTÓRIAS PARA LER SEM PRESSA.....	22
NÓS.....	23
VENDEDOR DE SUSTOS.....	23
BREVE HISTÓRIA DE UM PEQUENO AMOR.....	23

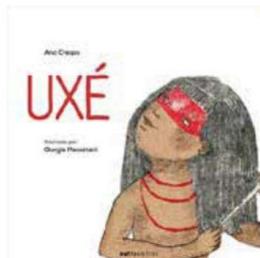
### CICLO AUTORAL - EJA ..... 24

MITOS, CONTOS E LENDAS DA AMÉRICA LATINA.....	24
A MARAVILHOSA JORNADA DOS PERUANOS CABELUDOS.....	24
COLECIONADOR DE PEDRAS.....	25
O MUNDO DE CABEÇA PARA BAIXO.....	25
QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA.....	26
CADERNOS NEGROS VL 36.....	26
A CRUZADA DAS CRIANÇAS.....	27
A PALAVRA NÃO DITA.....	27
EU SOU MAIS EU!.....	28
RASCUNHO DE FAMÍLIA.....	28

## EDUCAÇÃO INFANTIL

### UXÉ

ANA CRESPO – OUTRAS LETRAS



Uxé é uma menina que mora no Pantanal, brinca, pesca, faz peças de barro e aprende se divertindo, exatamente como as crianças da sua idade. Um dia, sua avó fica muito doente. Preocupada, a menina Uxé embarca numa aventura em busca de cura para sua avó. Mas é Uxé quem acaba enfrentando um dos maiores perigos do Pantanal: a onça pintada.

O livro começou como uma tentativa de escrever uma história bem brasileira, baseada no conto da Chapeuzinho Vermelho. Porém, se tornou muito mais do que isso. Com a ajuda de pesquisadores, estudiosos do povo guató, a autora criou um livro histórica e culturalmente realista, incluindo até palavras da língua guató.

### O SAPATO FALADOR

GLORIA KIRINUS – CORTEZ



Numa insólita enchente o encantamento acontece - sapatos que falam estendem as mãos (ou seriam os pés?) para um menino flagelado. Então, solidão e solidariedade, desespero e esperança, Sul e Norte, esquerdo e direito, individual e coletivo, real e imagiário, como se fossem antigos amigos, promovem a comunhão dos opostos e o clarão de um olhar renovado. E para completar, ternura e poesia também enlaçam as mãos e movimentam sentidos e sentimentos, numa cantiga final.

7

### O Coelho e A Raposa – Um Conto do Povo Kiliwa

JUDY GOLDMAN – FTD

Este livro conta a história de uma traição, de um ardil armado contra Artur, Guinevere e Lancelot pelo invejoso Mordred, que ganha a confiança dos cavaleiros durante um tempo, mas mantém sua pérfida intenção de dividir o poder de Artur e desequilibrar a união de sua tropa. Então, arma uma emboscada para que o rei julgue estar sendo traído por Guinevere, sua esposa, e o mais valente cavaleiro, Lancelot. Os acusados de traição são julgados para morrerem na fogueira. Isso causa um alvoroço entre os cavaleiros e divide opiniões, como era a intenção do maldoso Mordred. Lancelot desafia o rei para um duelo para salvar a honra da rainha. Mordred apresenta-se para o duelo e perde para Lancelot. Não satisfeito, tenta atingi-lo pelas costas. O rei percebe que aquele não era o comportamento de um cavaleiro digno e desconfia de toda a história, descobrindo a trama.



### HISTÓRIAS DE VALOR

KATIA CANTON – MARTINS FONTES

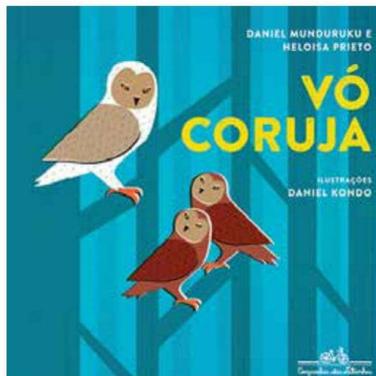
Este livro trata do poder das pequenas histórias. São oito histórias baseadas em contos retirados da tradição de vários lugares do mundo - Brasil, Índia, França, Itália, África, Camboja - cada qual indicando um importante valor: sinceridade, dignidade, capacidade de perdão, generosidade, justiça, solidariedade, felicidade e, antes de tudo, amor. Para completar, em um diálogo afetivo com o texto, estão as variadas formas de ilustração, todas elas frutos de desenhos, pinturas, bordados e colagens de mães e crianças, pacientes do GRAACC, às quais este livro é dedicado.



8

## VÓ CORUJA

DANIEL MUNDURUKU; HELOISA PRIETO - COMPANHIA DAS LETRINHAS

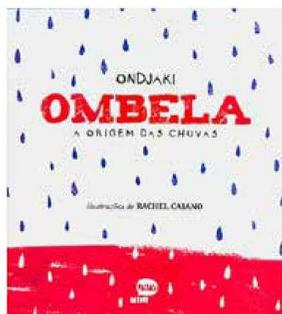


Era um dia de comemoração. Dona Irani promovia uma festa de aniversário na aldeia, com direito a bolo, vela e “parabéns”, costumes da cidade que seus netos tanto apreciavam. Mas, mesmo com todos os atrativos, a estrela da vez foi a avó coruja e as aventuras que narrou. As histórias da velha que mudou de pele, do roubo da noite, do fogo que se espalhou pela Terra, entre outros contos

indígenas, fascinaram cada um dos convidados - e Dona Irani entendeu que os segredos da tradição ainda tinham o poder de unir a todos, fossem da cidade, da aldeia ou de qualquer lugar.

## OMBELA: ORIGEM DAS CHUVAS

ONDJAKI – PALLAS



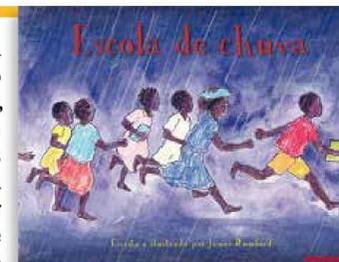
Na história, Ondjaki atribui a uma menina, filha de deuses, o poder da criação da chuva, através da tristeza e das lágrimas salgadas, que enchem oceanos. É o pai dela que lhe ensina que “a tristeza faz parte da vida” e que também se pode chorar de felicidade, com lágrimas doces que enchem rios e lagos.

“Ombela”, que propõe aos pequenos leitores uma aproximação à natureza e uma autoaprendizagem sobre as emoções, significa “chuva” em umbundu, uma das línguas faladas em Angola.

9

## ESCOLA DE CHUVAS

JAMES RUMFORD – BRINQUE-BOOK

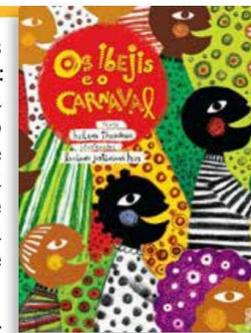


Esta é uma emocionante história sobre o amor pelo aprendizado e pelo desejo de estudar. Sim, para uma professora de Kelo, em Chade, na África, os obstáculos não existem. O livro “ Escola de Chuva “ mostra que a maior herança que um adulto pode deixar para uma criança é o conhecimento.

No primeiro dia de aula, as crianças caminham pela estrada em direção à escola e falam de suas expectativas: “You ganhar um caderno?” “You ganhar um lápis?” “ “You aprender a ler como vocês?”... Mas quando as crianças chegam à escola, não encontram nada. Tudo foi destruído. As crianças encontram apenas a professora que diz: “A primeira lição é construir a nossa escola”.

## OS IBEJIS E O CARNAVAL

HELENA THEODORO – PALLAS



A pequena narrativa gira em torno dos ibejis, nome africano para gêmeos. São eles: Neinho e Lalá. Como todas as crianças, a curiosidade exacerbada conduz o diálogo à festa do carnaval e vários aspectos que envolvem a sua feitura, e é na tessitura textual de intensa habilidade narrativa que o leitor mirim se deparará com a escrita leve, concisa, esclarecedora e envolvente de Helena Theodoro.

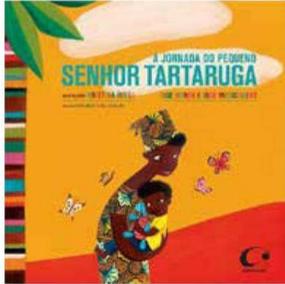
Diversos aspectos do carnaval, por conseguinte, da cultura afro-brasileira, são apresentados pela autora. Os pequenos aprendem como é a celebração tradicional do nascimento das crianças entre os negros: com batucada, samba,

10

cantos e apresentação dos bebês à lua, que quando está na fase cheia sinaliza sorte e felicidade aos recém-nascidos.

### A JORNADA DO PEQUENO SENHOR TARTARUGA

INGE BERGH; INGE MISSCHAERT – PULO DO GATO

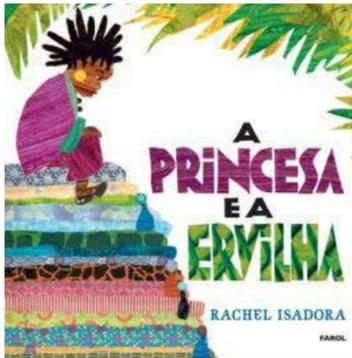


O pequeno Yomi vive em uma aldeia simples. Um dia ele adoece gravemente e precisa ser examinado num hospital que fica em uma cidade distante. Com o filho nos braços, a mãe de Yomi inicia a longa. Para distrair e encorajar o filho, ela conta a história do pequeno senhor tartaruga. Com as cores fortes que caracterizam a coragem do continente africano, este é um relato terno e

comovente, ricamente ilustrado.

### A PRINCESA E A ERVILHA

RACHEL ISADORA - PALLAS



Nessa versão o clássico “A princesa e a ervilha” de Hans Christian Andersen, e vivido em um país africano, viver essa narrativa com uma ilusão que mostra vestimentas e acessórios típicos do continente africano. As personagens são regas com diferentes tons de pele. E como o príncipe passa por vários lugares, a diversidade cultural está presente nas imagens. A autora aproveitou também para

mostrar o cumprimento “olá” em três línguas africanas diferentes. O livro traz assim, um pouco da grande diversidade que podemos encontrar no continente africano.

### JOÃOZINHO E MARIA

CRISTINA AGOSTINHO; RONALDO SIMÕES COELHO – MAZZA

Pelo fato dos criadores dos contos de fadas serem europeus, desde as primeiras publicações no Brasil, estabeleceu-se o pressuposto dos personagens brancos. Já nas capas e ilustrações, que constituem o primeiro elemento de aproximação entre a criança e o livro, entrevemos a entrada num universo que privilegia esse segmento étnico e, a partir daí, as próprias escolas que adotam esses livros integram e perpetuam essa preponderância, que afeta diretamente a auto estima das crianças não brancas. Mas... e se Perrault, Andersen e Grimm tivessem nascido no Brasil? Como seriam os seus contos? É sob essa perspectiva que Ronaldo Simões Coelho e Cristina Agostinho recontam essas histórias, ambientando-as nas diversas regiões do nosso país, transformando personagens que nada têm de brasileiros em seres com nosso rosto e nossa pele, enfrentando monstros e bruxas do nosso imaginário cultural.



### ESPERANDO A CHUVA

VERONIQUE VERNETTE – PULO DO GATO

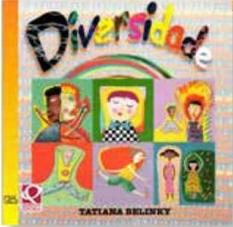
Não chove há muitos meses. A casa, o quintal e as ruas estão secos e empoeirados. A menina decide então esperar a chuva. Da porta de casa, acompanha o movimento da rua: o caminhão traz a lenha, o barril leva a água para os moradores, o costureiro conserta as roupas das famílias. É hora de ajudar a mãe em casa, tomar banho e jantar. De repente, o céu começa a escurecer e o forte vento anuncia que a chuva finalmente se aproxima. O livro explora uma temática universal – a necessidade de o homem adaptar-se às adversidades da natureza. Novas perspectivas e proporções são exploradas nas ilustrações e na disposição do texto, estimulando diferentes formas de olhar e relacionar imagem e texto no espaço da página. O texto curto, em primeira pessoa, provoca a



identificação com os pequenos leitores que estão começando a ler os fenômenos da natureza por meio da observação e da convivência com sua comunidade.

## DIVERSIDADE

TATIANA BELINKY - QUINTETO EDITORIAL



Se todo mundo fosse igualzinho, o mundo não teria graça! Mas só reconhecer que as pessoas são diferentes não basta. É preciso respeitar as diferenças. E os versos de diversidade nos ensinam isso, que não há um jeito único de ser: 'assim ou assado, todos são gente, tudo é humano'.

13

## CICLO DE ALFABETIZAÇÃO - EJA

### MEU AVÔ JAPONÊS

JULIANA DE FARIA - PANDA BOOKS

Os imigrantes que chegaram ao Brasil trouxeram na mala não apenas roupas e saudades da terra natal, mas também muito da cultura de seu país.

Ao se estabelecerem aqui, nos ensinaram seus costumes e hábitos e nos fizeram compreender e respeitar suas tradições. A coleção "Imigrantes do Brasil" resgata as origens e a cultura dos povos que ajudaram a construir a nossa própria história.



Em "Meu Avô Japonês" (Panda Books), Isabel aprende com seu avô como foi a adaptação dos imigrantes japoneses em terras brasileiras, os rituais e celebrações típicos do Japão e descobre que, mesmo tendo nascido aqui, ela também faz parte da história de seu povo e pode ajudar a preservar a cultura japonesa.

### FOI VOVÓ QUE DISSE

DANIEL MUNDURUKU - EDELBRA

Faz parte da tradição indígena ouvir os avós. Eles são considerados os sábios da comunidade porque costumam contar as histórias dos ancestrais. São considerados os guardiões da memória e responsáveis por educar o espírito dos mais jovens.

Ao contar histórias ou lembrar às crianças sua origem, os avós – homens e mulheres – não os



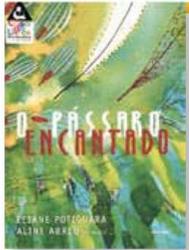
14

deixam esquecer de onde vieram, para onde vão e qual o papel de cada um neste universo no qual nos movemos.

É isso que o leitor irá encontrar neste novo e encantador livro escrito pelo premiado escritor Daniel Munduruku, que nos presenteia com a magia e a sabedoria da cultura indígena.

### O PÁSSASRO ENCANTADO

ELIANE POTIGUARA; ALINE ABREU - JIJUBA



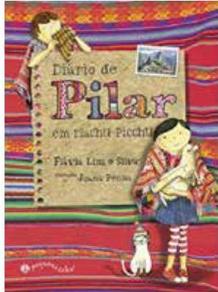
Os avós são figuras muito importante para os povos indígenas. Trazem os costumes, as memórias e os ensinamentos para a vida.

Neste livro, Eliane Potigara nos conta sobre a relação com esta figura poderosa e mágica, a avó, que traz as histórias vivas dentro de si.

Aline Abreu, com suas ilustrações, nos carrega para esse tempo de magia.

### DIÁRIO DE PILAR EM MACHU PICCHU

FLAVIA LINS E SILVA - ZAHAR



Onde será que o gato Samba se meteu? É o que Pilar e Breno precisam descobrir! Num pulo, os dois entram na rede mágica e... lá se vão para uma aventura de tirar o fôlego. No alto das montanhas do Peru, eles desbravarão os segredos de Machu Picchu, a Cidade Sagrada, e tentarão evitar que a jovem Yma, escolhida do deus Sol, fique ali para sempre. Ao mesmo tempo em que conhecem as tradições e lendas da civilização inca, Pilar, Breno e Samba vivem momentos tão inesquecíveis quanto perigosos

- trilham as margens do rio Urubamba, enfrentam o poderoso Sacerdote Supremo, escondem-se nos templos de pedra, deliciam-se com choclos e quinoa e aprendem um monte de palavras no idioma quéchua. Essa edição traz dicionário de palavras inventadas por Pilar,

15

um pequeno dicionário de quéchua (o idioma dos incas), mapa de Machu Picchu e da trilha inca e mapa da América do Sul. E mais - a partitura do 'Samba do Samba', composto por Pilar e Breno.

### TITO, MEU IRMÃO E EU

BIAGIO D'ANGELO – EDELBRA

É uma história que fala de morte, e quem narra é um menino que vive pela primeira vez a experiência da perda. Mas não há trauma. A dor é apresentada pelo ponto de vista da criança, que revela a sabedoria da infância ao ter de lidar com o desconhecido. A linguagem poética de Biagio D'Angelo e as belíssimas ilustrações de Elma traduzem com maestria a singeleza do pensamento infantil.



### A ORIGEM DO BEIJA-FLORES

GUANÂBY MURU-GÁWA - PEIROPOLIS

Os mitos de origem do mundo e dos seres que nele vivem são uma grande riqueza dos povos indígenas. Neste livro, Yaguarê Yamã registra uma dessas histórias: o mito da origem do beija-flor, que vive na memória dos antigos pajés do povo Maraguá, habitante do vale do rio Abacaxis, no Estado do Amazonas. Esse povo valoriza

muito o contador de histórias, personagem sempre requisitado no cotidiano e nos festejos da tribo, e é conhecido como “os índios das histórias de fantasmas”. Neste livro a delicada história é apresentada em português e em maraguá, dialeto misto de Aruak com Nhengatu, e integra a coleção Peirópolis Mundo, que busca valorizar línguas minoritárias de todas as partes do planeta.



16

## AS FABÚLAS DE IAUARETÁ

KAKÁ WERÁ JECUPÉ - PEIRÓPOLIS



O livro aborda as aventuras e desventuras da onça-rei lauretê que de dia via gente, à noite, foge dos caçadores para salvar sua vistosa pela pintada e de sus filhos, Juná e laurete-Mirim. O texto traz o jeito índio de contar o jeito fantástico que ele ouviu e aprendeu no Parque Nacional do Xingú dos narradores Kamaieurá, Trumai e Xavante e dos Krati, na ribeira do Tocantins.

## JAPII E JAKÂMÍ UMA HISTÓRIA DE AMIZADE

YAGUARÊ YAMÃ - LEYA



O livro apresenta o relacionamento entre dois pássaros, um que vive às costas de outro. De modo singelo, o leitor entra em contato com verdade profundas, como a do despertar da compaixão, um dos caminhos que brotam do coração

## O MENINO QUE TROCOU DE SOMBRA

WALCYR CARASCO - EDITORA MODERNA



Era uma sombra como qualquer outra? Nos dias de sol, corria nas paredes e nos muros. Nos de chuva, ficava fraquinha e até se apagava na calçada. Este livro conta a história do Zé Luís, um menino que não gostava da própria sombra e resolveu trocar por outra - mais útil!

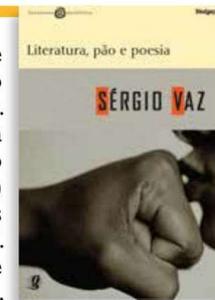
17

## CICLO INTERDISCIPLINAR

### LITERATURA, PÃO E POESIA

SERGIO VAZ – GLOBAL

Sérgio Vaz é, ele mesmo, o criador daquela que talvez seja a maior poesia viva desse país – o sarau da Cooperifa, na Zona Sul de São Paulo. Mas, neste livro, o poeta se faz cronista para nos trazer em prosa as notícias de um mundo em que “os pedreiros constroem casas (alheias) como se fossem (seus próprios) lares” – e as domésticas “não admitem ser domesticadas”. Notícias de “um povo lindo e inteligente que sonha enquanto faz”. Em sua estréia na crônica, Vaz profana a língua com um talento para incluir nela um naco maior de mundo. Tem dedos de navalha para disfarçar a ternura do olhar que afaga as entrelinhas. Encanta-nos – e às vezes nos golpeia – com achados de linguagem paridos numa realidade onde as frases têm de ser puxadas pelo pescoço para não morrer de bala perdida antes mesmo de existirem.



### O ÔNIBUS DE ROSA

FABRIZIO SILEI; MAURIZIO A. C. QUARELLO - SM

Um senhor leva o neto para conhecer o Museu Ford, em Detroit, com a intenção de mostrar ao menino um velho ônibus em exposição, dentro do qual o avô testemunhou uma das cenas mais extraordinárias de sua vida. Esse é o pretexto para o avô rememorar a história da segregação racial no sul dos Estados Unidos. Sentado novamente ali, onde esteve em 1955,



18

ele se emociona ao contar a história de Rosa Parks, uma mulher negra como eles, que desafiou a ordem preestabelecida quando se recusou a ceder seu assento a um homem branco. E mais: mostra ao neto como o gesto corajoso daquela mulher frágil ajudou a mudar o rumo da história.

### A CURA DA TERRA

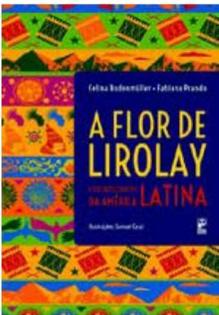
ELIANE POTIGUARA - EDITORA DO BRASIL



Moína é uma menina muito curiosa, de origem indígena, e que adora se aconchegar nos braços da avó para ouvir histórias. Ela quer entender o sentido de sua vida, as suas transformações. Mas uma história em especial revelará à menina o sofrimento pelo qual seu povo passou, as descobertas e a sabedoria de seus ancestrais e também como conseguiram a cura de um de seus bens mais preciosos: a terra.

### A FLOR DE LIROLAY E OUTROS CONTOS D A AMÉRICA LATINA

CELINA BODENMULLER; FABIANA PRADO - PANDA BOOKS



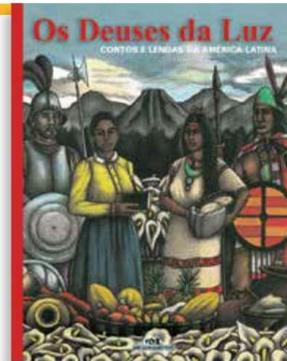
Os contos desta antologia nasceram da tradição oral de diferentes povos do nosso continente latino-americano. Têm como cenários a Cordilheira dos Andes, terras antigas da América Central, vulcões adormecidos, aldeias de índios guarani, entre outros, e são habitados por seres incomuns, encantados, como um rei cego e triste, um condor apaixonado, uma flauta mágica ou divindades astecas. Em cada história você irá descobrir os encantos da cultura desse imenso e múltiplo continente do qual fazemos parte. América Latina: terra de muitas vozes, muitos rostos e muitas histórias.

### OS DEUSES DA LUZ: CONTOS E LENDAS DA AMÉRICA LATINA

VÁRIOS AUTORES - MELHORAMENTOS

Esta antologia de catorze contos foi coeditada sob o patrocínio da Unesco/Cerlalc e conta, na primeira parte, as lendas e os mitos indígenas, seus elementos naturais e como o alimento, o fogo e as montanhas se formaram. Na segunda parte, animais mágicos e divertidos combinam histórias europeias com elementos e personagens latino-americanos.

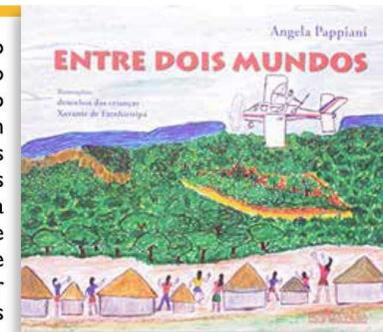
Além de divulgar a tradição desses povos, o projeto, ao reunir editores de vários países, propõe criar uma série de antologias sobre a diversidade cultural do continente e sua forma de identidade, unidade e fortalecimento.



### ENTRE DOIS MUNDOS

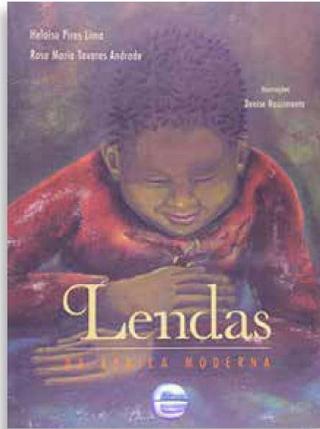
ANGELA PAPPIANI - NOVA ALEXANDRIA

Sereru, um menino da tribo xavante de Etenhiritpá no Mato Grosso, é chamado pelos mais velhos para uma missão - passar alguns anos com uma família de brancos (warazu) para aprender sua língua e seus costumes. De posse desse conhecimento, ele retorna à aldeia para trabalhar em defesa das tradições e dos direitos de seu povo.



## LENDAS DA ÁFRICA MODERNA

HELOISA PIRES LIMA; ROSA MARIA TAVARES ANDRADE - ELEMENTAR



Contos e recontos de lendas da África atual permitem viajar e conhecer a língua do griô, menestrelis contadores de histórias, do Mali; a visionária menina Kikuiu que ajudou a salvar o Quênia das fendas que se abriam no chão e tragavam tudo; Madiba: a lenda viva da África do Sul que procurava resolver todos os conflitos pelo caminho da paz; e o brinco de ouro, de Gana, em que um brinco de uma antiga princesa tem o poder extraordinário de fazer quem o usa colocar todas as suas ideias em prática.

## ENCONTROS DE HISTÓRIAS: DO ARCO-IRIS À LUA, DO BRASIL À ÁFRICA

REGINA CLARO - HEDRA



O que é um encontro? Encontro é quando a gente olha bem para o outro e também é visto, reconhecido, compreendido. O encontro torna-se mais encantador quando percebemos coisas em comum, semelhanças e identificações. Encontro feliz ocorre quando a cobra Boitatá, das histórias dos povos Guarani, olha e se descobre na cobra Umamlambo, das histórias dos povos Xhosa, lá da África.

## HISTÓRIAS PARA LER SEM PRESSA

MAMEDE MUSTAFÁ JAROUCHE - GLOBO



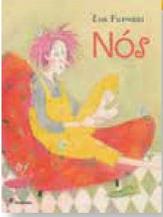
Histórias Para Ler Sem Pressa' é um apanhado de 30 contos curtos - a maioria de uma página -, em tradução direta do árabe por Mamede Mustafa Jarouche. O volume conta ainda com uma pequena mas muita esclarecedora nota do tradutor, além de índice das fontes originais (dos séculos IX ao XVIII) e ilustrações de Andrés Sandoval.

Contos curtos ou, melhor dizendo, “anedotas e historietas”, nas palavras do tradutor. A questão do nome é relevante, pois o conto é um gênero literário da prosa de ficção ocidental, em que o adjetivo literário denota escrita (littera, letra). E aqui se trata de uma prosa oral, que obedece a outro registro. Os árabes que hoje, grosso modo, espalham-se do Oriente Próximo (Síria e Iraque) à África Ocidental (Marrocos), são originários da Península Arábica. Ao sul do grande arco das civilizações antigas (Mesopotâmia, Israel, Grécia, Egito), ficaram por muito tempo também ao largo de suas principais conquistas, como a escrita. A escrita árabe só aparece no século VII d. C., em plena Idade Média ocidental, no contexto da grande reforma sociopolítico-cultural-religiosa liderada por Maomé. Isso explica a forte marca de oralidade presente em toda a literatura árabe. Sua obra mais importante, o Livro das mil e uma noites, é não por acaso um apanhado de histórias contadas por uma personagem, Sherazade. Como explica a nota do tradutor: “As anedotas e historietas curiosas se constituem num dos fundamentos da retórica da prosa em árabe, encontrando-se disseminadas, muitas vezes repetidas, por quase toda a vasta produção que vai do século VIII até pelo menos o XVIII.” O que, então, se liga diretamente ao critério de seleção desta antologia: “Não se pode afirmar que seja dificultosa a empresa de recolher tais historietas, tamanha a sua abundância. A questão é o critério de seleção - e as histórias que vão

enfeixadas neste volume, por exemplo, não obedecem a outro que não o dos eventuais deleite e curiosidade do tradutor, o qual espera correspondam aos dos leitores”.

## NÓS

EVA FUNARI - EDITORA MODERNA



Com ilustrações leves, delicadas e um texto enxuto e gostoso, Eva Furnari cria um clima poético que sensibiliza o leitor. E faz pensar sobre a luta contra a discriminação; sobre a solidariedade e a alegria de se ter amigos.

## VENDEDOR DE SUSTOS

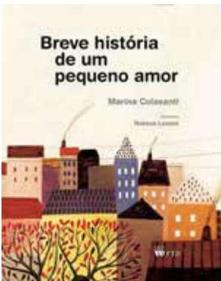
JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA - EDITORA FTD



Outro dia, vi os objetos da sala lá de casa conversando. Depois, ouvi bem baixinho, o silêncio do meu anjo. Então, vi o pote de ouro buscando o fim do arco-íris. Vi rios, árvores e montanhas me chamando para brincar. Vi um vendedor chegar, discretamente, na pequena cidade onde eu nasci. Foi aí que resolvi contar estas histórias.

## BREVE HISTORIA DE UM PEQUENO AMOR

MARIA COLASANTI - EDITORA FTD



Uma escritora encontra um ninho com dois filhotes de pombo. Por meio de uma prosa poética, o leitor compartilha as hesitações e os sucessos de uma história de crescimento e desenvolvimento. Como o próprio nome da obra diz, esta é uma história de amor, mas também de ciúme, aflição, paciência, saudade, preocupação, orgulho.

23

## CICLO AUTORAL - EJA

### MITOS, CONTOS E LENDAS DA AMÉRICA LATINA

SILVANA CAMPOS – MELHORAMENTOS

Uma seleção de contos da tradição oral publicados em comemoração aos vinte e cinco anos do projeto Coedição Latino-Americana, do Centro Regional para o Fomento do Livro da América Latina e Caribe (Cerlalc). Os contos envolvem variados temas: fantasmas, seres fantásticos, lendas de amor, personagens e lugares encantados. As histórias reunidas neste livro repleto de belas ilustrações refletem a riqueza cultural das Américas.



### A MARAVILHOSA JORNADA DOS PERUANOS CABELUDOS

ROBERT INGPEN - BIRUTA

É uma fábula moderna, mas a sua história começa há 500 anos atrás, em meio ao povo Inca, do Peru, quando da invasão dos espanhóis. É um conto sobre um povo chamado peruanos cabeludos que, para escapar da tirania dos conquistadores, navega numa chaleira pelo desconhecido Oceano Pacífico em busca de uma terra para viver em paz. O trabalho de Ingpen é fascinante, as ilustrações nos fazem mergulhar no texto com mais intensidade.



24

## COLECIONADOR DE PEDRAS

SERGIO VAZ - GLOBAL



Sérgio Vaz é poeta, e, como poeta, sabe ser simples. Como simples, sabe tecer o coletivo. Como coletivo, sabe ser nós. E como nós, faz-nos grandes ao seu lado.

‘No meio de uma terra devastada pela canalhice plantada a tantos anos, alguém quer semear a poesia e certamente colherá incompreensão.

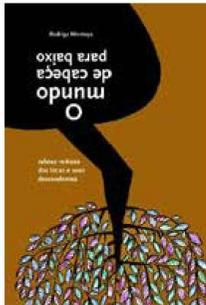
Os pensamentos vadios do poeta se disseminam quando vê que subindo a ladeira mora a noite, e na margem do vento numa rua de terra ele lê a poesia dos deuses inferiores. Se outros poetas pedem silêncio, ele pede mais barulho.

Se outros escritores pedem paz, ele quer guerra’.

Se você, leitor, quer saber mais do que ora comungo, leia este incansável Colecionador de Pedras, você vai se apaixonar.

## O MUNDO DE CABEÇA PARA BAIXO

RODRIGO M ONTOYA - CASACNAIFY



Em “O Mundo de Cabeça Para Baixo” o antropólogo peruano Rodrigo Montoya revela os mistérios da cultura Inca. O autor selecionou sete relatos que datam do Império Inca e foram repassados oralmente pelos descendentes. São histórias da fundação de Cuzco, da chegada dos espanhóis e da importância da escrita como sobrevivência cultural.

As ilustrações do artista peruano Andrés Sandoval são inspiradas nas representações do homem e da natureza criadas pelas culturas pré-colombianas. “O Mundo de Cabeça Para Baixo” recebeu indicação Altamente Recomendável (Tradução Informativo) pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

25

## QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA

CAROLINA MARIA DE JESUS - ÁTICA

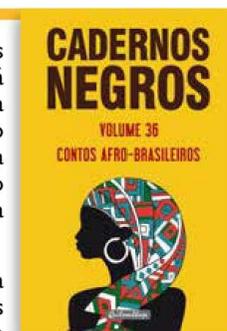


O duro cotidiano dos favelados ganha uma dimensão universal no diário de uma catadora de lixo. Com linguagem simples, ela conta o que viveu, sem artifícios ou fantasias.

Sem dúvida, um autêntico testemunho de vida... Carolina Maria de Jesus nasceu no estado de Minas Gerais em 14 de março de 1914 e mudou-se, em 1947, para a cidade de São Paulo. Em 1960, O livro revela a necessidade de testemunhar da autora, que escreve o seu cotidiano nas comunidades pobres da cidade de São Paulo. Carolina luta pela sobrevivência e narrar as suas vivências é como pedir socorro. É através da palavra que Carolina manifesta os seus medos e se mostra [sobre]vivente. , O livro é uma um documento de cultura, pois dá voz a uma pessoa que foi silenciada, dominada pela sociedade. O livro é um dos documentos mais interessantes da manifestação do oprimido e um dos marcos da escrita feminina no Brasil.

## CADERNOS NEGROS VL 36

ESMERALDA RIBEIRO BARBOSA - QUILOMBHOJE (SOWILO Editora)



Cadernos Negros - Volume 36 - “Cadernos Negros vem, uma vez mais, visibilizar que há trinta e seis anos, de forma ininterrupta, a experiência literária de ser negro e negra no Brasil vem sendo consolidada, em uma cadeia exitosa de interlocutores, tanto na condição da autoria como do público leitor e da crítica literária.

A pluralidade de conteúdos encontrada a cada edição evidencia, cada vez mais, que nossas estratégias de sobrevivência e principalmente de disseminação das nossas informações não foram construídas agora, vieram de longe, apenas vamos adequando aos contextos e pressões e, como o repertório do racismo é infinito no país, vamos forjando e

26

impondo a nossa voz. Vida longa aos Cadernos Negros!” - Fernanda Felisberto - Professora do Departamento de Letras da UFRRJ e sócia da Kitabu Livraria Negra

## A CRUZADA DAS CRIANÇAS

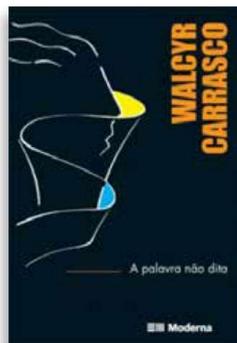
BERTOLD BRECHR E CARME SOLÉ VENDRELL - PULO DO GATO



Este comovente poema narrativo, do consagrado escritor alemão Bertolt Brecht, conta a história da árdua peregrinação de um grupo de crianças órfãs que foge dos horrores provocados pela Segunda Guerra Mundial e que, juntas, enfrentam toda a sorte de dificuldades em busca de um lugar seguro onde refugiar-se. Sem perder a esperança e a solidariedade, os pequenos peregrinos lutam contra a fome, o frio, a miséria e o desamparo.

## A PALAVRA NÃO DITA

WALCYR CARRASCO - MODERNA



Talvez você já tenha ouvido falar de jovens que não conheceram seus pais biológicos e por isso não medem esforços para encontrá-los, saber o que pensam e como vivem. No entanto, mesmo que um dia se deparem com eles, qual é a garantia de ser por eles amados?

Em ‘A Palavra Não Dita’, de Walcyr Carrasco, uma jovem tem o sonho de encontrar seu pai, mas não a qualquer preço: para ela, pai deve ser a palavra do afeto.

As palavras nos permitem conhecer, comunicar, informar. Mas não só. Por serem simbólicas, elas não são neutras, por isso vêm carregadas de sentido. Impregnadas de nossa sensibilidade, elas nos colocam diante das coisas e das pessoas como seres que temem e que desejam. E algumas palavras, muito especiais, são cheias de ódio ou de amor.

## EU SOU MAIS EU!

SILVIA ORTHOF - ROVELLE



Ritmo de batuque, do ‘batuque do oprimido’ em que herói é quem cuida de si...e sobrevive! Vidinha, negrinha, lindinha, olhos de jabuticaba, mora na praça e se acostumou com a fome. Viaja com a lua (tão bonita como as prostitutas que desfilam na noite) e Ogum faz cafuné em seus cabelos. E cresce, aprendendo com São Jorge e com o Jorge que não era santo. Conhece Janaína e a faxina. Será que um dia irá poder arrumar um emprego de doméstica, morar no apartamento da patroa e até criar um filho? E Vidinha trabalhando e lutando, esperando o dia que a espada de Ogum irá derrotar de uma vez o dragão da miséria.

## RASCUNHO DE FAMÍLIA

JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA - EDITORA DSOP

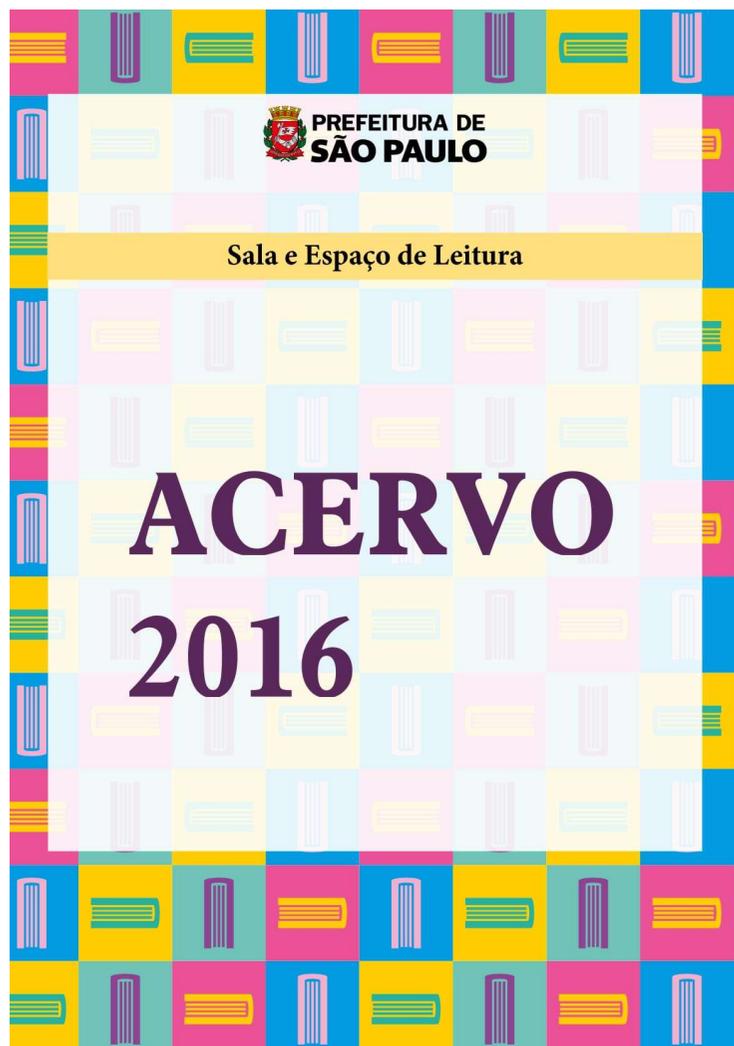
Urubus. Silêncio. O céu azul. As nuvens brancas. O indizível contraste entre a terra e o céu. A vida que pulsa além dos limites de um lixão. O dia a dia do casal José e Maria é feito de impurezas: o que para muitos é resto, para eles é o ganha-pão. Os personagens são feitos da mais pura realidade, de um universo que transborda em meio às montanhas malcheirosas de lixo. Rascunho de família retrata de maneira belíssima o cotidiano dos que vivem à margem, esquecidos por todos nós. Neste poema em prosa, as tensões entre o belo e o feio, a rejeição e o desejo não se anulam. Elas se complementam. Para José e Maria viver é sobreviver, mas, mesmo com todas as dificuldades, em seu universo particular, há a esperança de uma vida melhor.



PREFEITURA DE  
**SÃO PAULO**  
EDUCAÇÃO



## ANEXO VIII – Livroto Leituraço 2016



## Sumário

## LEITURAÇO!

<b>Educação Infantil.....</b>	<b>9</b>
As serpentes que roubaram a noite e outros mitos.....	9
A mulher que virou Urutau .....	9
Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena.....	10
As cores do mundo de Lúcia.....	10
Só um minutinho .....	10
Aldeias, palavras e mundos indígenas.....	11
Gosto de África.....	11
Sou indígena e sou criança.....	11
As panquecas de Mama Panya.....	12
Obax .....	12
Pequenas Guerreiras .....	12
Capulanas .....	13
Não derrame o leite .....	13
Mitos, contos e lenda da América Latina e do Caribe.....	13
Bucala .....	14
O mar que banha a ilha Goré.....	14
Minha mãe é negra sim .....	14
Tanto, Tanto!.....	15
O Mundo de Black Power de Tayó ..	15
Kunumi Guarani.....	15
De todos os cantos do mundo .....	16
Omo-Oba .....	16
Um outro país para Azzi .....	16
Betina.....	17
Nina África .....	17

## LEITURAÇO!

<b>Ensino Fundamental e Médio</b>	
<b>Educação de Jovens e Adultos.....</b>	<b>18</b>
Doze contos peregrinos .....	18
Olhos d'ága.....	18
O navio negreiro .....	18
Vendo pó...esia .....	19
A kantuta tricolor e outras histórias da Bolívia.....	19
Murugawa: mitos, contos e fábulas do povo Maraguá.....	19
Pretextos de mulheres negras.....	20
Por uma noite:Aruma .....	20
Cinderela e Chico Rei.....	20
Uma família mortinha da Silva.....	21
O pote mágico .....	21
Lendas de Exu .....	21
Meu avô árabe.....	22
Afra e os três lobos guarás.....	22
Frida Kahlo.....	22
Guayanê derrota a cobra grande.....	23
Tudo vai dar certo .....	23
A princesa e a ervilha.....	23
Ynari: a menina das cinco tranças... ..	24
A Força da Palmeira.....	24
O nascimento dos Andes.....	24
Awyató-Pót .....	25
Massacre indígena Guarani .....	25
Histórias da América Latina .....	25
Um outro país para Azzi .....	26
Sapatos Trocados .....	26
Contos Negreiros .....	26
Alafiá e a pantera que tinha olhos de rubi .....	27
Não era uma vez.....	27
A bicicleta que tinha bigodes.....	27

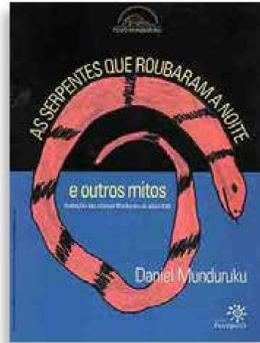
# LEITURAÇO!

## Educação Infantil

### As serpentes que roubaram a noite e outros mitos

Daniel Munduruku - Peirópolis

Ilustrado pelas crianças da aldeia Katô, este livro traz mitos contados pelos velhos da aldeia - histórias que nos remetem a um tempo muito distante de nossos dias e que são contadas e recontadas às crianças indígenas como forma de despertar nelas o amor pela própria história e pelas lutas de seu povo. Tocam o fundo do coração e são uma excelente oportunidade de integração com o universo infanto-juvenil indígena e seus valores.



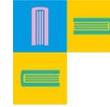
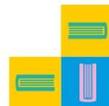
### A mulher que virou Urutau

Olívio Jekupé - Panda Books



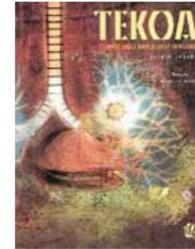
O livro traz o texto em português e em guarani e dados informativos sobre o pássaro urutau. A obra traz a lenda guarani sobre a origem do pássaro urutau, uma ave que possui uma diferente estratégia de camuflagem: ficar imóvel nos trocos das árvores. Seu canto é rouco e melancólico. Por meio da lenda é possível discutir a relação entre essência e aparência, valores e virtudes, além da própria cultura indígena.

9



### Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena

Olívio Jekupé - Global



Narra a história de Carlos, um menino da cidade que escolhe passar suas férias em uma aldeia. Para Carlos, o período de convivência com os índios foi uma experiência e tanto... A leitura desse livro certamente enriquecerá o universo do aluno-leitor que terá a oportunidade de conhecer um pouco sobre as raízes indígenas, tão importantes na formação de nossa etnia.

### As cores do mundo de Lúcia

Jorge Bernardo dos Santos - Paulus

Lúcia é uma menina de sete ou oito anos, muito inteligente e que adora brincar. Alegre e carinhosa com os pais e os avós, ela não pode enxergar, pois sofre de cegueira congênita. No entanto, descobre uma maneira divertida de perceber as cores no mundo a sua volta. Ela sabe usar como ninguém a audição, o olfato, o paladar e o tato, sentidos aguçados que lhe permitem superar a deficiência visual.



### Só um minutinho

Ana Maria Machado - FTD



Uma vovó bem ativa recebe a visita do Senhor Esqueleto, na verdade, a morte, que vem buscá-la. Mas ela é muito esperta e vai adiando o momento da partida, arrumando coisas para sua festa de aniversário e pedindo-lhe para esperar um minutinho. A festa foi linda e cheia de gostosuras. Quando acaba, ela beija seus netos um por um e vai avisar o Senhor Esqueleto que ela está pronta.

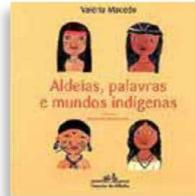
10



### Aldeias, palavras e mundos indígenas

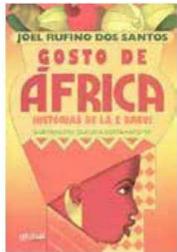
Valéria Macedo - Companhia das Letrinhas

Yano, Ējcre, Üne, Oo, essas quatro palavras significam a mesma coisa, representam na língua de quatro povos indígenas - os Yanomami, os Krahô, os Kuikuro e os Guarani Mbya - a palavra casa. Através dela e de muitas outras palavras, o leitor é convidado a fazer um passeio pela imaginação e conhecer um pouco da vida e dos costumes desses grupos - onde moram, como se enfeitam, seus objetos, suas festas e sua língua.



### Gosto de África

Joel Rufino dos Santos - Global



O autor conta, em cada página, facetas que nos permitem compreender melhor nossa cultura tão diversificada, multifacetada mas, ao mesmo tempo, complementar em suas diferenças. Além de interessantes passagens da História, cada um dos 'sabores' contidos neste 'Gosto de África' deve ser degustado e apreciado como prato típico de uma época que deixou marcas, que uniu negros e brancos em um tempo de escravidão e liberdade, submissão e força e humilhação.

### Sou indígena e sou criança

Cesár Obeid - Moderna

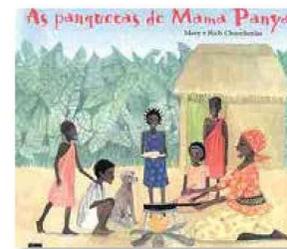
Neste livro, o leitor vai conhecer a história de uma criança indígena brasileira que poderia pertencer a qualquer povo ou falar qualquer língua. Vai descobrir que ela faz muitas coisas que toda criança faz, mas com uma grande diferença: a criança indígena não perdeu o contato com a natureza, não tirou o pé da terra e sabe escutar os sinais da floresta. Vamos aprender um pouco com ela?



11

### As panquecas de Mama Panya

Mary e Rich Chamberlin - SM

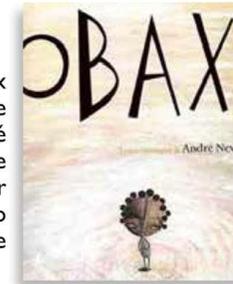


No Quênia, as panquecas são conhecidas como vikaimati. É o que Mama Panya resolve fazer de jantar, para a alegria de seu filho, Adika! Juntos, eles vão ao mercado comprar os ingredientes que faltam para a receita. No caminho observam um pouco da vida cotidiana dos animais e da cultura de um vilarejo da costa leste da África.

### Obax

André Neves - Brinque Book

O livro conta a história da menina Obax (flôr), que jura ter visto uma chuva de flores. Como o lugar em que vive é conhecidamente árido, é evidente que seus amigos e familiares acreditam ser uma invenção da garota, que viaja o mundo para ver novamente uma chuva de flores e provar que o que vira era de verdade.



### Pequenas Guerreiras

Yaguare Yamã - FTD

O livro traz a história de cinco meninas, filhas das amazonas, lendárias guerreiras indígenas que deram nome ao estado homônimo, na região Norte do Brasil. Um dia, elas vão brincar no lago Espelho da Lua, na região do rio Nhamundá, e são surpreendidas por indígenas inimigos.

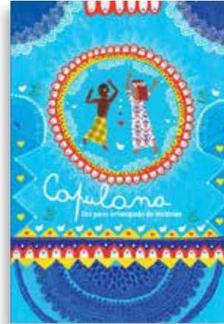


12

## Capulanas

Heloísa Pires Lima - Scipione

Dandara, uma menina que mora em São Paulo, recebe um presente de seu amigo Tulany, de Moçambique. É uma capulana! Na terra do garoto, o uso desse tecido é tradição. Ele serve para muitas coisas: cobrir o corpo ou a cabeça, enfeitar, carregar bebê nas costas, presentear alguém em ocasiões especiais... A amizade entre as duas crianças resgata uma bela tradição africana, ainda viva entre os povos de Moçambique.



## Não derrame o leite

Stephen Davies - Pequena Zahar



Caminhando pelas dunas africanas, atravessando o rio escuro e largo, e subindo a montanha muito, muito alta, Penda leva uma tigela de leite para o pai nas pastagens. Mas ela conseguirá chegar sem derramar a única gota? Com textos ritmados, ênfase na repetição de palavras-chave e cores vibrantes, esse livro é também uma bela introdução para os pequenos a uma cultura diferente.

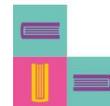
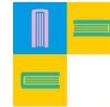
## Mitos, contos e lendas da América Latina e do Caribe

Coleção Latino-Americana - Melhoramentos

Uma seleção de contos da tradição oral. Os contos envolvem variados temas - fantasmas, seres fantásticos, lendas de amor, personagens e lugares encantados.

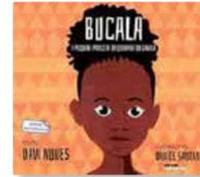


13



## Bucala

Daniel Nunes - Uirapuru



Bucala é uma linda princesa quilombola, que mora com seus pais em um quilombo chamado Cabula. A menina convive com os hábitos de seu povo e se diverte com os animais da floresta nos arredores do quilombo, protegido dos escravocratas e capitães do mato que só querem o mal do povo de pele escura. Mas o que Bucala gosta mesmo é de ouvir as lendas e histórias contadas pelo ancião do quilombo.

## O mar que banha a ilha Goré

Kiusan de Oliveira - Peirópolis

Neste livro, o leitor fará o caminho inverso das viagens empreendidas pelos africanos escravizados a partir do século XVI. Pelas mãos de Kika, conhecerá uma terra rica e cheia de histórias, e poderá encontrar o caminho para compreender a história afro-brasileira e ajudar a incluir o negro e sua trajetória traumática no imaginário da formação da cultura brasileira.



## Minha mãe é negra sim

Patricia Santana - Mazza



O garoto Eno é levado a se perguntar pela sua origem. Negro, ele percebe o preconceito da professora que sugere que ele pinte o desenho da mãe, negra, de amarelo por ser uma cor mais bonita. Não pode haver tristeza maior para o seu coração. A mãe, que ele tanto amava era tão linda! E a professora era professora, afinal como era difícil contestá-la!

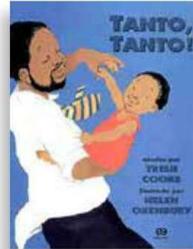
Mesmo triste, Eno procura saber no dicionário uma explicação para o preconceito. O dicionário de nada ajudou e ele segue triste, até que o avô tem uma conversa decisiva com ele.

14

### Tanto, Tanto!

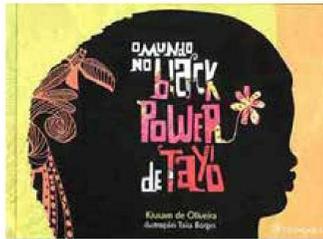
Trish Cooke - Ática

Uma divertida família se reúne para uma festa-surpresa. Enquanto o aniversariante não chega, todos querem brincar, agarrar e beijar o bebê da casa.



### O Mundo de Black Power de Tayó

Kiussan de Oliveira - Peirópolis



Tayó é uma menina negra que tem orgulho do cabelo crespo com penteado black power, enfeitando-o das mais diversas formas. A autora apresenta uma personagem cheia de autoestima, capaz de enfrentar as agressões dos colegas de classe, que dizem que seu cabelo é 'ruim'.. Com

essa narrativa, a autora transforma o enorme cabelo crespo de Tayó numa metáfora para a riqueza cultural de um povo e para a riqueza da imaginação de uma menina sadia.

### Kunumi Guarani

Wera Jeguaka Mirim - Panda Books

O menino guarani Werá Jeguaka Mirim nos conta onde fica a aldeia, como é sua casa, suas brincadeiras preferidas e como é seu dia a dia. O leitor vai conhecer a vida de uma criança indígena e a riqueza de seu povo.



15

### De todos os cantos do mundo

Heloisa Prieto - Companhia das Letrinhas

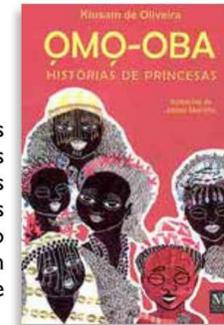


Um livro para todos as idades, sobre os cantos de todos os cantos da terra. Doze músicas pesquisadas e executadas pelo grupo Mawaca contam histórias de culturas e povos tão distantes quanto diversos, histórias ampliadas pela pesquisa e narrativa de Heloisa Prieto. Acompanha CD com as faixas-tema do livro.

### Omo-Oba

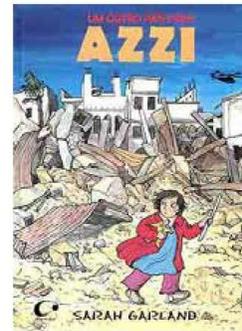
Kiussam de Oliveira - Mazza

Omo-Oba é um livro que reconta mitos africanos, divulgados nas comunidades de tradição ketu, pouco conhecidos pelo público em geral e que reforçam os diferentes modos de ser em relação ao feminino. Os seis mitos apresentados têm o objetivo de fortalecer a personalidade de meninas de todos os tempos.



### Um outro país para Azzi

Sarah Garland - Pulo do Gato



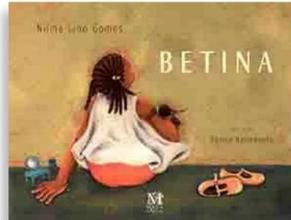
Em uma narrativa ilustrada na forma de quadrinhos, conta a trajetória de Azzi e seus pais que correm perigo e, por isso precisam fugir às pressas, deixando para trás sua casa, seus parentes, seus amigos, sua cultura. Ao embarcarem rumo a um país desconhecido, levam, além de pouca bagagem, a esperança de uma vida mais segura.

16

## Betina

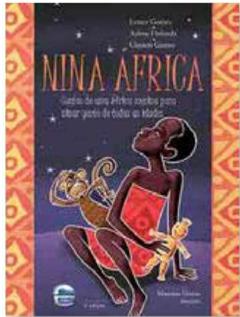
Nilma Lino Gomes - Mazza

Sobre a cabeça que pensa e recorda nada melhor que colocar tranças. O penteado requer mãos habilidosas e uma grande alegria de reafirmar valores ancestrais. Com esses elementos, é possível entrelaçar cabelos e aproximar cabeças que pensando juntas pensam muito melhor. Só que Betina foi além e espalhou a lição para filhas e filhos, mães e avós que não eram os dela. Ela abriu um salão de beleza diferente e ficou conhecida em vários lugares do país.



## Nina África

Lenice Gomes - Elementar



Houve um tempo em que o céu e a Terra eram muito próximos um do outro. Houve um tempo em que se ouvia a voz do rei da terra e do rei do céu. Houve um tempo em que, fizesse chuva ou sol, jamais faltava verde nos roçados. Nesse tempo, que nem cabe em nosso calendário, todos os seres inanimados tinham personalidade e viviam entre os humanos. Foi quando nasceu a brisa. Foi quando, pela primeira vez, choveu sobre a terra. As gotas caíram por vários dias. Estas histórias se passaram quando a África ainda era uma imensa floresta e homens e animais viviam em harmonia.

17

# LEITURAÇO!

## Ensino Fundamental e Médio Educação de Jovens e Adultos



## Doze contos peregrinos

Gabriel García Márquez - Record

Contos que narram histórias de latino-americanos na Europa, peregrinos solitários que não deixam de sonhar com a terra natal. Com retratos de Barcelona, Genebra, Roma e Paris como pano de fundo das narrativas.

## Olhos d'água

Conceição Evaristo - Pallas

Em Olhos d'água a autora ajusta o foco de seu interesse na população afro-brasileira abordando, sem meias palavras, a pobreza e a violência urbana que a acometem.



## O navio negro

Castro Alves - Panda Books

O rapper Slim Rimografia apresenta neste livro sua versão musicada do poema que marcou a história da literatura brasileira. O livro é ilustrado com grafites do Grupo Opni.

18

### Vendo pó...esia

Rodrigo Ciriaco - Nos

Vendo Pó...esia! é o novo trabalho de Rodrigo Ciriaco, educador, editor e escritor de Ermelino Matarazzo, coordenador do coletivo literário Mesquiteiros - Zona Leste de São Paulo.



### A kantuta tricolor e outras histórias da Bolívia

Suzana Ventura - Volta e Meia



Um mundo novo espera pelo leitor de “A kantuta tricolor e outras histórias da Bolívia”. Fábulas refinadas, contos de pura magia, histórias de amor, mostrando um modo de ver o mundo e a vida que desafia e faz pensar. País tão próximo do Brasil, mas ao mesmo tempo tão distante, a Bolívia se revela em doze diferentes faces, para serem vistas e interpretadas.

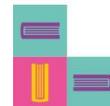
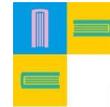
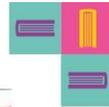
### Murugawa: mitos, contos e fábulas do povo Maraguá

Yaguarê Yamã - WMF Martins Fontes

Para fazer este livro, Yaguarê Yamã reuniu histórias que já conhecia e outras que ouviu de membros ilustres do povo Maraguá. E, mais uma vez, o autor cumpre de maneira simples e bela seu objetivo de mostrar a cultura indígena para os não índios moradores da cidade.

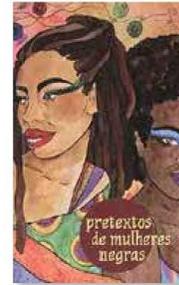


19



### Pretextos de mulheres negras

Susy Soares (Org.) - Ciclo Contínuo



Coletânea de vários textos de mulheres periféricas que traçam um panorama do que é ser mulher e negra na sociedade brasileira. Os poemas e as biografias dessas mulheres falam de temas que perpassam questões como a feminilidade, a maternidade, a vivência na periferia e a sexualidade.

### Por uma noite: Aruma

Mario Lillo - Sesi

Numa edição bilingue aymará-português, “Por uma noite” fala do tempo em que os povos das montanhas bolivianas não tinham noite, e que duas crianças, Amaru e Kusi, pediram emprestadas as noites do porquinho-da-índia, do puma e do tatu. Buscando a noite com o tamanho certo, exploraram a imensidão do universo.



### Cinderela e Chico Rei

Cristina Agostinho; Ronaldo de Simões Coelho - Mazza



O objetivo do texto é reimaginar a fantasia dentro da fantasia, sem perder o encantamento da tradição. Os autores recontam essas histórias, ambientando-as nas diversas regiões do nosso país, transformando personagens que nada têm de brasileiros em seres com nosso rosto e nossa pele, enfrentando monstros e bruxas do nosso imaginário cultural.

20

### Uma família mortinha da Silva

P.J. Bracegirdle - Nova Fronteira

No dia dos mortos, um menino morto e um menino vivo se encontram, conversam e brincam. Um descobre a identidade do outro e levam um grande susto, saem correndo e, no final do dia, se reencontram e ficam amigos, apesar das diferenças.



### O pote mágico

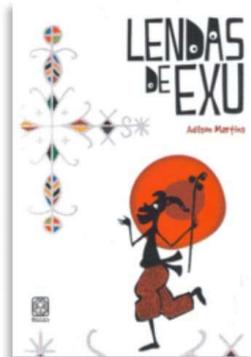
Ferréz - Planeta Infantil

Um menino na periferia de São Paulo imagina poder encontrar um pote mágico. O enredo parece simples, mas, no entanto, é nessa aparente simplicidade que a narração emociona, revelando uma escrita sensível, delicada e absolutamente original.

### Lendas de Exu

Adilson Martins - Pallas

O livro apresenta um Exu de forma descontraída, despreziosa e - porque não dizer? - divertida, poderá o leitor conhecer melhor o caráter e o poder de Exu, o Grande Deus Negro.



21

### Meu avô árabe

Máisa Zakzuk - Panda Books



Neste livro, Yasmin conta como aprendeu com seu avô a história do povo árabe. Ao longo das conversas, o avô explica por que veio ao Brasil, como foi sua adaptação ao novo país e de que maneira conseguiu manter os costumes e a tradição árabe. Com esta história, avô e neta mostram a importância da relação familiar para preservar suas raízes ao longo das gerações.

### Afra e os três lobos guarás

Cristina Agostinho; Ronaldo de Simões Coelho - Mazza

Ao narrar a aventura de Afra, menina que se perdeu na mata e encontrou uma casa onde morava uma família de lobos, os autores, por meio da capa e ilustrações dos personagens com características Afro-Brasileiras, privilegiam o segmento étnico que afeta diretamente a autoestima das crianças não brancas.



### Frida Kahlo

Nadia Fink - Chirimbote



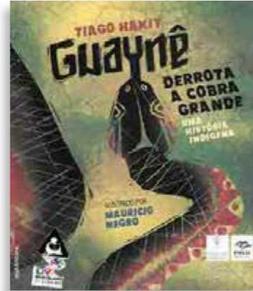
Frida Kahlo é a primeira antiprincesa (ou princesa asteca, talvez): uma mulher que mostrou o corpo embora fosse manca, que pintou em uma tela os momentos mais tristes e mais felizes de sua vida, que, apesar de todos os seus sofrimentos físicos, procurou a arte, a alegria e lutou pelo bem do mundo não só para ela, mas também para muitas outras pessoas.

22

### Guayanê derrota a cobra grande

Thiago Hakiy - Autêntica

Guayanê, pegou com rapidez seu arco e flecha, sua faca afiada, montou em sua canoa e foi atrás da cobra má. As remadas eram dadas com tanta força que a cobra logo escutou o coração de Guayanê, que batia e pulava de amor, mas também tinha medo de perder a amada.



### Tudo vai dar certo

Cedella Marley - Martins Fontes

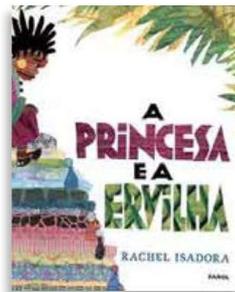


Adaptado pela filha mais velha de Bob Marley, Cedella Marley, e com belas ilustrações de Vanessa Brantley-Newton, Tudo vai dar certo faz as crianças lembrarem que, depois da chuva, o sol sempre volta a brilhar, e que erros podem ser facilmente perdoados com um abraço.

### A Princesa e a Ervilha

Rachel Isadora - Farol

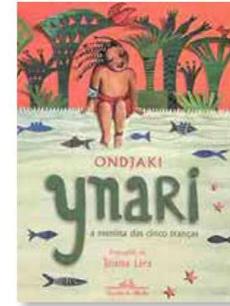
Durante dez anos, Rachel Isadora percorreu vários países da África, inspirando-se para adaptar contos de fadas, como esta história de Hans Christian Andersen. Suas ilustrações procuram levar os leitores até as belas paisagens africanas, onde uma pequenina ervilha será capaz de mudar destinos. O esperto João decide assar um bolo para a princesa e ele só precisa agora seguir caminho até o castelo. O que pode dar errado?



23

### Ynari: a menina das cinco tranças

Ondjaki - Companhia das Letrinhas

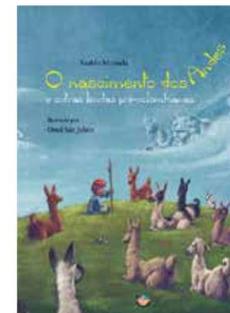


Ynari é uma menina com cinco tranças lindas. Ela gostava muito de passear perto da sua aldeia. Certa tarde, Ynari ouviu um barulho. Do capim alto saiu um homem muito pequenino com um sorriso muito grande. E embora ele não fosse do tamanho dos homens da aldeia de Ynari, ela não se assustou.

### A Força da Palmeira

Anabella Lopes - Pallas Mini

A força da palmeira é um conto popular africano de transmissão oral. Ele é contado e transmitido de geração em geração, de pessoa pra pessoa, no Magreb, região norte da África. Magreb significa lugar onde se põe o sol, o poente, a parte mais ocidental do mundo árabe.



### O nascimento dos Andes

Eraldo Miranda - Mundo Mirim

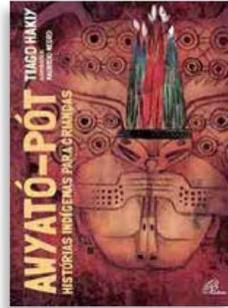
Em três fascinantes histórias da literatura oral pré-colombiana, esta obra apresenta personagens e traços culturais desses povos misteriosos e lendários.

24

### Awyató-Pót

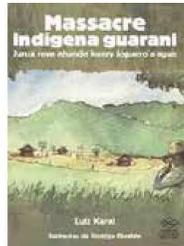
Thiago Hakiy - Paulinas

O livro traz quatro histórias. A primeira história conta sobre o nascimento do curumim. Na segunda, é contada a valentia e o caráter de liderança de Awyató-pót. Na terceira, o índio derrotou o monstro Juma, devorador de seus parentes. Na quarta, Awyató-pót, já viúvo e dominado pelo ciúme que tinha da filha, é enganado pelo sapo.



### Massacre indígena guarani

Luiz Karai - DCL

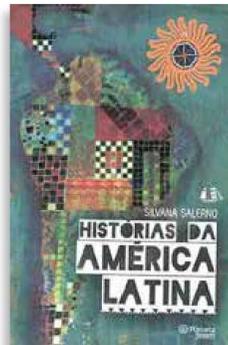


O pajé Jekupé teve um sonho e resolveu mudar a aldeia indígena de lugar. Mas alguns não o seguiram e foram massacrados pelos jurua – os não índios. O indígena Luiz Karai conta essa história em edição bilíngue – português e guarani.

### Histórias da América Latina

Silvana Salerno - Planeta Jovem

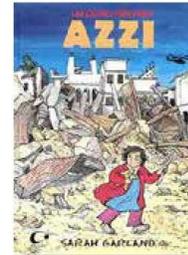
Neste livro, você vai viajar pelo nosso continente, parando em cada país para conhecer as suas histórias e as relações delas com as pessoas, as crenças, a cultura e a natureza. Vamos lá, adentrar a América Latina e dar um grande abraço nela!



25

### Um outro país para Azzi

Sarah Garland - Pulo do Gato

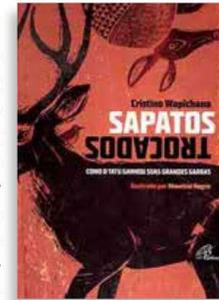


Em uma narrativa ilustrada na forma de quadrinhos, conta a trajetória de Azzi e seus pais que correm perigo e, por isso, precisam fugir às pressas, deixando para trás sua casa, seus parentes, seus amigos, sua cultura. Ao embarcarem rumo a um país desconhecido, levam, além de pouca bagagem, a esperança de uma vida mais segura.

### Sapatos Trocados

Cristina Wapichana - Paulinas

A história relata um desafio entre o Veado e o Tatu num tempo imemorial em que magia e metamorfose faziam parte do mundo. De um lado, o Tatu, como um excelente contador de histórias e um velocista extraordinário. O Veado por sua vez, tem garras enormes e mora em buracos. Foi a partir de uma competição que tudo mudou. O Tatu passou a morar em buracos e o Veado se tornou um grande velocista.



### Contos Negreiros

Marcelino Freire - Record

Tendo como inspiração autores clássicos brasileiros como Cruz e Sousa, Lima Barreto e Jorge de Lima, Marcelino faz uma releitura moderna do preconceito, mas não só mais o racial - nos quinze 'cantos' deste volume, ele também esquadrinha, com ironia e humor, questões como homossexualismo e conflito de classes.



26

## Alafiá e a pantera que tinha olhos de rubi

Theo de Oliveira - Globinho

Numa aldeia africana próxima ao oceano vive Alafiá, uma menina cujo belo sorriso só se apaga ao final do dia. Em companhia do seu papagaio Odidé, Alafiá vai conhecer a lenda da Grande Pantera, encarnação do Trovão, e transformar para sempre a vida de seu povo — e de todos nós.



## Não era uma vez...

Coedição Latinoamericana - Melhoramentos

A Cinderela está toda feliz lavando o chão? A imperatriz não está nem aí por estar desfilando sem roupa na frente do povo? Os três porquinhos estão morando na mesma casa que o lobo? É isso mesmo! As histórias clássicas da literatura infantil reunidas neste livro foram recontadas por escritores latino-americanos e narradas sob pontos de vista surpreendentes, com muito humor e irreverência.

## A bicicleta que tinha bigodes

Ondjaki - Pallas

Certo dia, a Rádio Nacional de Angola promove um concurso e oferece como grande prêmio uma bicicleta para a criança que escrever a melhor história. Um menino resolve participar e vai correndo pedir ajuda ao seu tio Rui. O tio não escreveu a história para ele e o menino teve que escrevê-la sozinho. O resultado sai em forma de uma carta para o então presidente de Angola. Nesta corrida em busca de uma bicicleta com as cores da bandeira nacional de Angola, Ondjaki percorre todo o imaginário infantil dos bairros de Luanda da década de 1980 e o reflexo nas crianças de todo o processo político pelo qual o país passava naquela época.



## PORTARIA Nº 3.920, DE 25 DE MAIO DE 2016

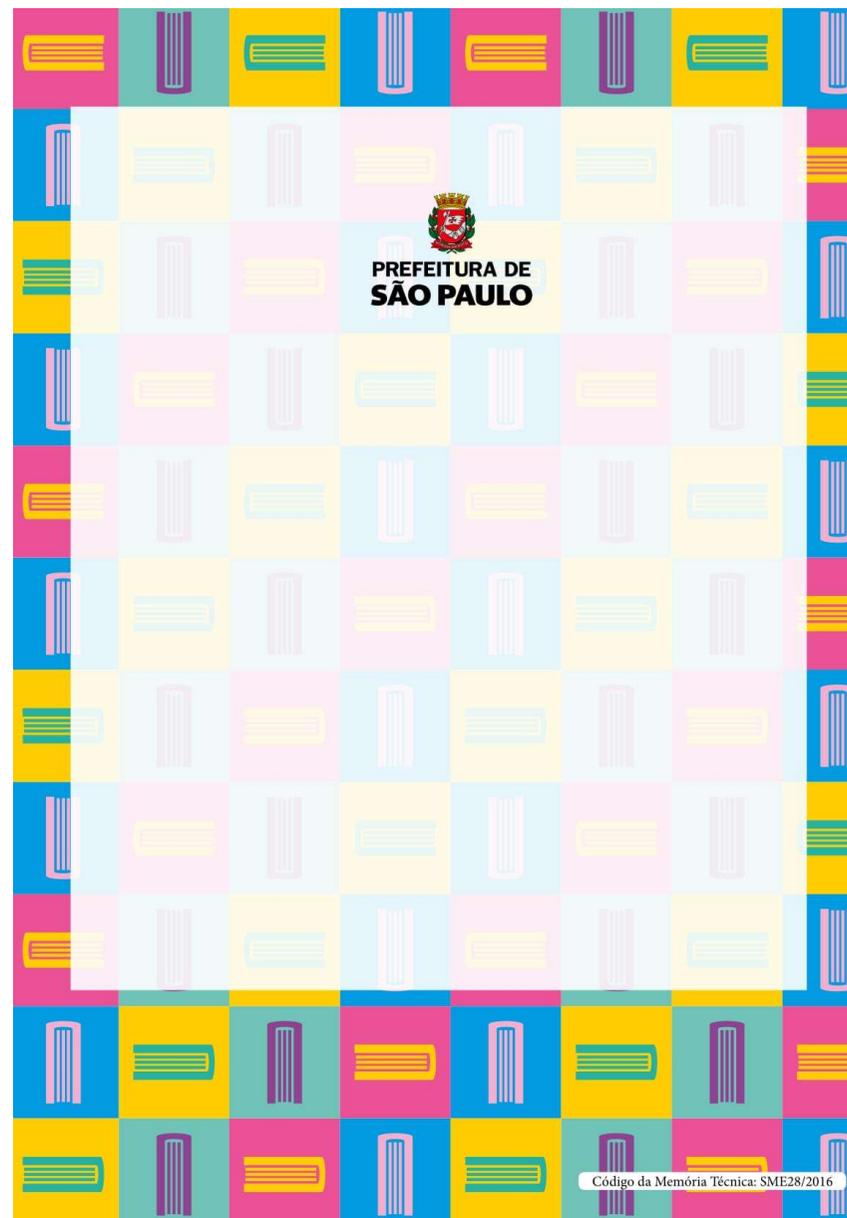
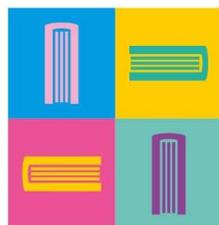
Constitui Comissão Especial do Ensino Fundamental e Médio, com a finalidade de analisar, avaliar e selecionar livros que serão adquiridos para o **Leituração e Reposição de Acervos** das Salas e Espaços de Leitura das Unidades Educacionais

NOME	RF	ÓRGÃO/UNIDADE
Sheila Ferreira C Coelho	694.694-1	SME/COPED/NTC-SALA E ESPAÇO DE LEITURA
Diogo Marciano	802.009-4	SME/COPED/NTC- SALA E ESPAÇO DE LEITURA
Cristiane Santana Silva	791.265-0	SME/COPED/NTC-NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL
Cristina Apª .Reis Figueira	638.528-1	SME/COCEU/COPED-BIBLIOTECAS DOS CEUS
Flávia Patricia de A.Reigota	753.480-9	SME- DIVISÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Marcos Ferreira da Fonseca	791.631-1	SME – DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
Tiago Souza da Cruz	782.466-1	SME – COORDENADORIA DE CEUS E ED.INTEGRAL
Ana Carolina D'Almeida e Silva	781.090-3	SME - DRE-PE -Emef.Padre Antº Vieira
Caroline Bispo Rodrigues	791.933-6	SME - DRE-IQ Emef.Sebastião Francisco, O Negro
Cynthia Ribeiro G.Doretto	793.629-0	SME - DRE-JT Emef.Hipolito José da Costa
Erica Cristina Ferreira	812.525-2	SME - DRE-CL Emef.Jd Mitsutani I Jornal. Paulo Patarra
Estevão Marcos A.Firmino	797.535-0	SME - DRE-SM Emef. Bartolomeu Campos de Queirós
Flávia Francisco Damasceno	690.950-7	SME – DRE-SA Emebs Anne Sullivan
Gislaine da Silva Augusto	802.548-7	SME - DRE- G Emef.Prof Luis Roberto Mega
João Eduardo Casanova Neves	537.569-0	SME - DRE- IP Emef.Celso Leite Ribeiro Fº
José Idinaldo da S.Epifânio	806.011-8	SME - DRE-BT Emef José de Alcântara Machado Fo.
Lucineide Vieira da Silva	779.075-9	SME - DRE-FB Emef.ProfªCecilia Moraes de Vasconcelos
Michele dos Santos Souza	797.956-8	SME - DRE-CS -Emef.ProfªAldina Anali A.Taddeo Conde
Nanci de Oliveira Soueid	772.214-1	SME - DRE-MP -CEU Emef.Vila Curuça
Silvana Aparecida da Silva	797.806-5	SME - DRE-PJ Emef. Mario Lago

## PORTARIA Nº 4.528, DE 30 DE JUNHO DE 2016

Constitui Comissão Especial da Educação Infantil, com a finalidade de analisar, avaliar e selecionar livros que serão adquiridos para o **Leituração e Reposição de Acervos** dos Espaços de Leituras das Unidades Educacionais

NOME	RF	ÓRGÃO/UNIDADE
Sheila Ferreira C Coelho	694.694-1	SME/COPED/NTC-SALA E ESPAÇO DE LEITURA
Diogo Marciano	802.009-4	SME/COPED/NTC-SALA E ESPAÇO DE LEITURA
Cristiane Santana Silva	791.265-0	SME/COPED/NTC-NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL
Alessandra Arrigoni	780.711-2	SME – DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Sandra Aparecida Melro Salim	621.917-9	SME - DRE-PE
Ketlin Zarotino Scheid	794.142-1	SME - DRE-IQ
Marilene Sales de Melo	660.066-2	SME - DRE-JT
Flávia Viana de Oliveira	744.469-9	SME - DRE-CL
Maria de Jesus Campos Sousa	600.252-8	SME - DRE-SM
Milena Augusto dos Santos  Pedro	745.381-7	SME – DRE-SA
Michele Correia Meira	774.744-6	SME - DRE- G
Telma MªGomes de Oliveira Rocha	615.620-7	SME - DRE- IP
Renata Mastroiense Nascimento	690.656-7	SME - DRE-BT
Ana Paula Lopes dos Santos Oliveira	747.944-1	SME - DRE-FB
Daniela Oliveira Francisco	711.729-9	SME - DRE-CS
Anderson Silva Oliveira Arce	747.081-9	SME - DRE-MP
Vera Tomasulo Bruno	550.840-1	SME - DRE-PJ



### **1-Identificação do professor**

Diga seu nome completo, local e data de nascimento.

Fale um pouco sobre sua família. Quantos irmãos/irmãs você tem? O que fazem? Ainda são vivos?

Durante sua infância era comum ou não a leitura de história em sua família?

### **2-Saberes provenientes da formação escolar**

E na escola você se lembra de algum autor ou episódio marcante sobre a literatura?

Seus professores liam ou contavam histórias? Comente um pouco sobre isso.

De quais personagens da literatura infantil ou infantojuvenil você se recorda? Cite algum exemplo.

Comente sobre eles e por que te marcaram? Fale das características dos personagens

### **3-Saberes provenientes da formação profissional para o magistério**

Qual o curso e instituição que realizou sua graduação?

O que você pensa sobre a formação universitária oferecida pela instituição? Você identifica alguma deficiência?

A educação para as relações étnico-raciais foi abordada na sua formação inicial?

Se sim, de qual maneira?

### **4-Saberes provenientes da formação continuada de POSL na DRE-PJ**

Há quanto tempo você exerce a função de POSL? Fale sobre a decisão de exercer essa função.

A quanto tempo você participa dos encontros de formação da DRE-PJ? Fale de modo geral como são esses encontros.

Comente algo, alguma discussão/atividade que tenha lhe marcado em relação a sanção ou implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 pautadas nos encontros de formação.

### **5 Saberes provenientes da formação continuada na unidade escolar**

Você participa ou já participou da JEIF? Se sim, por quanto tempo e quais os temas abordados?

A educação para as relações-étnico raciais é abordada nos horários coletivos de discussão e de estudos da unidade? Fale um pouco de como é conduzida as discussões.

## **ANEXO X - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCL**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada: *As leis 10.639/03 e 11.645/08 na prática do professor orientador de sala de leitura (POSL)*, desenvolvida por Sheila Ferreira Costa Coelho, sob orientação da Orientação da Profa. Dra.Helenice Ciampi do Programa de Estudos Pós-Graduados em: História, Política, Sociedade da PUC/SP.

A sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objetivo deste estudo é investigar de que maneira os encontros de formação continuada dos Professores Orientadores de Sala de Leitura (POSL) realizados na Diretoria Regional de Educação Pirituba/ Jaraguá no período de 2013-2016 contribuíram como elementos decisivos no processo de implementação das leis 10. 639/03 e 11. 645/08.

Não existe risco em participar desta pesquisa. O benefício obtido com a concessão de sua entrevista permitirá identificar fatores favoráveis, ou desfavoráveis, para aplicação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 no âmbito do contexto escolar.

As informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação e da instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

### **DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL**

Sheila Ferreira Costa Coelho

\_\_\_\_\_  
Assinatura

(dados pessoais removidos)

**Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

\_\_\_\_\_  
**Sujeito da pesquisa**

**ANEXO XI - Autorização para realização da pesquisa na unidade escolar**

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/ SP – CEP-PUC/SP

A/c. Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho

**Coordenador do CEP-PUC/SP****Autorização para realização de pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, diretor/a da EMEF \* venho por meio desta informar V. Sa que autorizo a pesquisadora Sheila Ferreira Costa Coelho, aluna do curso de mestrado da Faculdade de Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP a realizar a pesquisa intitulada *As leis 10.639/03 e 11.645/08 na prática dos Professores Orientadores de Sala de Leitura (POSLS)* sob orientação da Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Helenice Ciampi.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

---

\* “Assinatura e carimbo do responsável institucional”