

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Luce Elena Diogo da Silva

**A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE UM CURRÍCULO
ANTIRRACISTA E DECOLONIAL EM UMA ESCOLA PARTICULAR
SITUADA NA CIDADE DE SÃO PAULO**

**São Caetano do Sul - SP
2023**

LUCE ELENA DIOGO DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE UM CURRÍCULO
ANTIRRACISTA E DECOLONIAL EM UMA ESCOLA PARTICULAR
SITUADA NA CIDADE DE SÃO PAULO**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sanny S. da Rosa

**São Caetano do Sul - SP
2023**

FICHA CATALÓGRAFICA

SILVA, Luce Elena Diogo.

A construção colaborativa de um currículo antirracista e decolonial em uma escola particular situada na cidade de São Paulo/Luce Elena Diogo da Silva. – São Caetano do Sul: USCS, 2023. 141 p.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sanny Silva da Rosa.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2023.

1. Lei 10.639/03. 2. Educação antirracista. 3. Currículo decolonial. 4. Políticas curriculares. 5. Gestores Escolares. I. Título. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 10/08/2023 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof (a). Dr.(a.) Sanny Silva da Rosa (orientadora) (USCS)

Prof (a). Dr.(a.) Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Prof (a). Dr.(a.) Crislei de Oliveira Custódio (Facultad Latinoamerica de Ciencias Sociales/ Fundação Perseu Abramo)

Dedico este trabalho aos meus pais, Edvar da Silva e Alzira Diogo da Silva, e aos meus irmãos e minhas irmãs. Esta conquista é de todos nós. Desejo que as próximas gerações sigam representando nossa família nos espaços acadêmicos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, aos meus ancestrais e antepassados pela proteção, força e inspiração para enfrentar cada etapa na construção deste trabalho.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Nilma Lino Gomes, pelos conhecimentos e por lutar por uma educação justa, democrática e antirracista.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Sanny Silva da Rosa, pelas orientações, pela parceria e pelas transformações que produzimos em nossas vidas. Agradeço também à Prof.^a Dr.^a Marta Regina Paulo da Silva e à Prof.^a Dr.^a Crislei de Oliveira Custódio, pelas importantes considerações e contribuições para este trabalho e por terem aceitado os convites para integrar as bancas examinadoras desta investigação.

Agradeço aos meus amigos de trabalho e de vida.

Agradeço à comissão antirracista, ao núcleo de revisão curricular, aos gestores e gestoras e à equipe docente da instituição em que a pesquisa foi realizada, pelo compromisso ético no combate ao racismo e na reeducação das relações étnico-raciais.

Agradeço às mestras e aos mestres negros que abriram os caminhos para que, nós, pretos e pretas, pudéssemos ocupar as universidades.

Às mulheres negras da instituição de cultura, educação e arte negra afro-brasileiro Ilú Oba De Min, também agradeço.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como uma escola particular, que atende a uma parcela da elite econômica da cidade de São Paulo e declarou compromisso com o planejamento e execução de ações antirracistas, traduz a Lei 10.639/03 no seu currículo. Ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os componentes curriculares e níveis de escolarização, a Lei 10.639/03 desafiou a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) a promover a reeducação das relações étnico-raciais, pautada na valorização das diferenças, na justiça social e na igualdade racial. Por meio de uma abordagem teórica e metodológica que se enquadra no campo das pesquisas colaborativas, esta investigação é resultado de um trabalho coletivo de (re)construção de um currículo antirracista na perspectiva decolonial, realizado com a equipe gestora de uma escola particular de elite situada em um bairro nobre de São Paulo. Nesse sentido, a pesquisa se configurou como um trabalho coletivo, que se propôs a cumprir os seguintes objetivos específicos, por meio de sessões reflexivas: a) conhecer as ações desenvolvidas pela equipe gestora, desencadeadas pelo movimento das famílias para a implementação lei 10.639/03 no currículo escolar; b) analisar, com os gestores escolares, a proposta curricular da escola, com base nas políticas de combate ao racismo; c) desenvolver, com a equipe escolar, uma revisão crítica da proposta curricular antirracista, da Educação Infantil ao Ensino Médio. O trabalho resultou na produção de três documentos norteadores para a construção de um currículo antirracista: Diretrizes para uma educação antirracista (item revisão curricular); Indicadores de avaliação (coleta de dados da percepção dos educadores sobre a pauta antirracista); apresentação dos dados e proposta de ações a curto, médio e longo prazo. Como produto final do presente estudo, propôs-se a elaboração de um "Caderno de Escrevivências" sobre a experiência de construção de um currículo antirracista com vistas a fomentar reflexões e práticas transformadoras e decoloniais em outras comunidades educativas dispostas a reverter a lógica excludente criada pela modernidade/colonialidade.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; educação antirracista; currículo decolonial; políticas curriculares; gestores escolares.

ABSTRACT

The general objective of this research was to analyze how an elite private school in the city of São Paulo, declaredly committed to the planning and execution of anti-racist actions, translates Law 10.639/03 into its curriculum. By establishing the mandatory teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in all curricular content and levels of schooling, Law 10.639/03 challenged the Federal Constitution of 1988 and the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law 9394/ 96) to promote the re-education of ethnic-racial relations, based on valuing differences, social justice and racial equality. Through a theoretical and methodological approach that fits in the field of collaborative research, this investigation is the result of a collective work of (re)construction of an anti-racist curriculum in the decolonial perspective, carried out with the management team. Hence, the research was configured as a collective work, which proposed to fulfill the following specific objectives, through reflective sessions: a) to know the actions developed by the management team, triggered by the movement of families for the implementation of law 10.639/03 in the school curriculum; b) to analyze, with school managers, the school's curriculum guidelines, based on policies to combat racism; c) to develop, with the school team, a critical review of the anti-racist curriculum proposal, from Child Education to High School. The work resulted in the production of three guiding documents for the construction of an anti-racist curriculum: Guidelines for an anti-racist education (Curriculum Review item); Evaluation indicators (collection of data on the educators' perception of the anti-racist agenda); Presentation of data and proposal of actions in the short, medium and long term. As a final product of this investigation, it is proposed the elaboration of a "Writing Notebook" about the experience of building an anti-racist curriculum with a view to fostering transformative and decolonial reflections and practices in other educational communities willing to reverse the exclusionary logic created by Modernity/ Coloniality.

Keywords: law 10.639/03; anti-racist education; decolonial curriculum; curriculum policies; school managers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Equipe gestora da coordenação pedagógica	53
Quadro 2- Comissão Antirracista	61
Quadro 3 - Integrantes do núcleo	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Definição de conteúdos	89
Gráfico 2 – Ciência da Lei 10.639/03	92
Gráfico 3 – Currículo e a Lei 10.639/03.....	93
Gráfico 4 – Materiais adequados.....	95
Gráfico 5 – Interdisciplinaridade e relações étnico-raciais	96
Gráfico 6 – Cartazes afirmativos	97
Gráfico 7 – Discussão sobre racismo	99
Gráfico 8 – Palestrantes e convidados.....	103
Gráfico 9 – Divulgação de eventos e datas.....	104
Gráfico 10 – Materiais didáticos	104
Gráfico 11 – Referências sobre a cultura africana e afro-brasileira.....	108
Gráfico 12 – Ciência das ações do Movimento Negro	108
Gráfico 13 – Projetos e trabalhos pedagógicos.....	109
Gráfico 14 – Abordagem contextualizada	109

SUMÁRIO

MEMORIAL	13
1 INTRODUÇÃO	18
2 EMPRETECENDO O PENSAMENTO	27
3 UM CURRÍCULO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	35
3.1 Currículo: um território em disputa	38
3.2 As políticas curriculares de combate ao racismo.....	42
3.3 O movimento de descolonizar o currículo ou currículo decolonial.....	47
4 A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA	52
4.1 O encontro entre a educadora antirracista e a pesquisa	56
4.2 Processo de definição do grupo-alvo da pesquisa	59
5 SESSÕES REFLEXIVAS: UM CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA	65
5.1 Primeira sessão reflexiva: produzindo engajamento	67
5.2 Segunda sessão reflexiva: produzindo referências e subjetividades.....	71
5.3 Terceira sessão reflexiva: definição de uma metodologia de coleta de dados	84
5.4 Quarta sessão reflexiva: análise dos dados e definição de ações	88
6 PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO DE ESCRIVÊNCIAS ANTIRRACISTA	114
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	126

MEMORIAL

Começarei a narração da minha história pelo presente. Estou viva. Sou uma mulher negra que completou 50 anos. Não fui vítima de feminicídio. Não entrei para as estatísticas de suicídio e depressão. Não entrei para as estatísticas de vítimas da covid-19 no projeto genocida do governo. Estou viva por sorte, não por mérito. Estou viva porque, de alguma forma, furei uma bolha e me infiltrei. Porque encontrei, nas minhas mais velhas e nos mais novos, rastros de sobrevivência, (re)existência, alegrias, desejos, insurreições e fertilidade. Sou o ponto de conexão entre o passado e o futuro, fruto e semente da minha mãe, que representa as mães pretas, do meu pai, que representa os pais brancos operários da classe trabalhadora, dos meus avôs e avós, que representam os nordestinos que migraram para a cidade de São Paulo. Sou também meus sobrinhos e sobrinhas, que representam os letrados digitais, os negros e brancos antirracistas, feministas e *tik tokers*. Sou a soma e multiplicação de Alziras, Anésias, Alaides, Antônio, Alfeus, Edvares.

identidade
foi uma mulher negra e escritora
de pele e alma como a minha
que me ensinou sobre vulcões e as rédeas e os freios
sobre os tumultos dentro do peito
e sobre a importância de ser protagonista
nunca segundo plano

se você encostar entre os seios
vai sentir os rastros de nossas ancestrais

somos continuidade
das que vieram antes de nós (Leão, 2017).¹

Chego aos 50 anos concluindo um programa de mestrado, a primeira da família a ocupar esse território acadêmico, em um país forjado pela racialização de pessoas negras, por meio de tecnologias de dominação e exploração. Não nos foi dado o direito de sonhar uma experiência acadêmica, não somos bem-vindos e bem-vindas nesse local.

O currículo, o processo seletivo, os gestos e os silêncios reforçam a exclusão. Ainda assim, contra o destino que nos foi apresentado, temos o legado da professora

¹ Ryane Leão é uma poeta preta. O poema compõe o livro *Tudo nela brilha e queima* (2017).

e escritora Maria Firmina dos Reis², que inaugurou a primeira escola mista e gratuita do Maranhão. Essa intelectual, já em 1847, desafiou o sistema escravocrata e abriu passagem para nós, outras e outros. Maria Firmina, Abdias Santos, Nei Lopes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes são alguns dos intelectuais ainda invisibilizados na história da educação brasileira.

Desde os anos 2000, quando assumi a função de coordenadora de Artes em uma escola particular, sou a única profissional negra a ocupar um cargo de gestão nas instituições onde trabalhei. É importante ressaltar que, somente em 2020, depois de 20 anos de experiência como coordenadora pedagógica e educacional, é que ingresso como coordenadora educacional de uma escola particular de elite. Nas anteriores, tive de ingressar em cargo de docência para, depois de alguns anos, passar a ocupar a gestão. Esse processo de regredir de função para ingressar em uma escola particular é bastante comum para profissionais negros e negras, pois o fenótipo é o primeiro marcador da avaliação profissional.

Trabalhar em escolas particulares de elite possibilita criar uma ruptura, uma fenda no imaginário de um grupo de pessoas negras e brancas. Uma mulher negra pode ocupar um cargo de gestão, ter um salário digno e carteira assinada, bem como acessar códigos e culturas diversas. Uma mulher negra pode ser uma intelectual da educação, pode colaborar com processos teóricos e práticos e, principalmente, pode fazer parte de tomadas de decisões.

nem todo mundo vai compreender
isso tudo que você é
o que não significa
que você deva se esconder
ou se calar

o mundo tem medo
de mulheres extraordinárias (Leão, 2017)³.

Para ocupar esse lugar nas escolas e no mundo, fiz magistério, graduei-me em Pedagogia e concluí duas especializações (Psicopedagogia e Linguagens da Arte). No campo cultural e artístico, atuei como professora de balé clássico, *jazz* e dança

² A biografia de Maria Firmina dos Reis está disponível no site *Literáfro — portal da literatura afro-brasileira*: <http://www.letas.ufmg.br/literafro/autoras/322-maria-firmina-dos-reis>. Acesso em: 25 set. 2022.

³ O poema também compõe o livro *Tudo nela brilha e queima* (2017), de Ryane Leão.

contemporânea, além de atuar como atriz e professora das Artes Cênicas. Nessa trajetória, não tive professores ou diretores negros e negras.

Contudo, foi necessário buscar uma comunidade de cuidado e cura para agir contra o racismo em suas mais diferentes formas de violência. Em 2018, ingressei na bateria da comunidade Ilú Obá De Min, associação de arte, cultura e educação que promove e difunde as culturas de matrizes africanas, destacando a participação e o protagonismo das mulheres pretas no mundo, em que aproximadamente quatrocentas mulheres cuidam umas das outras e, assim, afirmamos nosso lugar no mundo.

Tenho a consciência de que o meu papel em uma escola particular, predominantemente branca, é mobilizar os afetos da transformação e contribuir para formação de pessoas brancas antirracistas, capazes de sonhar outro mundo para todas as formas de vida; um mundo no qual todos os seres humanos que habitam este país sejam reconhecidos e valorizados por suas identidades e diferenças. Também é de minha responsabilidade criar alianças para fomentar a abertura de portas para que profissionais negros e negras acreditem na possibilidade de ocupar cargos de gestão em escolas particulares de elite, que tenham carteira assinada e salário digno.

Ao relacionar imagem e corpo à construção da identidade, Beatriz reflete sobre sua busca por visibilidade. “É preciso imagem para recuperar a identidade, tem que tornar-se visível, porque o rosto de um é o reflexo do outro, o corpo de um é o reflexo do outro e em cada um o reflexo de todos os corpos (Ferreira, 2012).⁴

Na construção de uma das camadas da minha identidade de mulher preta, em 2018, decidi que deveria fazer o movimento *sankofa*⁵. Dessa forma, retornei para minha terra natal, África. Para muitos e muitas em diáspora africana, foram-nos negadas nossas origens, nossa etnia, nossa história, mas, em Angola, reconheci minha casa, meus familiares, meu corpo, minha história e sobretudo a ancestralidade

⁴ Ceiza Ferreira cita a historiadora negra Beatriz Nascimento no artigo “*ÔRÍ: À procura de uma imagem*” (2012), publicado no *Portal Géledes*. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/ori-a-procura-de-uma-imagem/#:~:text=Ao%20relacionar%20imagem%20e%20corpo,reflexo%20de%20todos%20os%20corpos>. Acesso em: 25 set. 2022

⁵ Segundo o site *Dicionário de Símbolos*, a palavra *sankofa*, na verdade, tem dois símbolos que a representam: um pássaro mítico e um coração estilizado, o que simboliza a volta para adquirir conhecimento do passado, a sabedoria e a busca da herança cultural dos antepassados para construir um futuro melhor. Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/sankofa-significado-desse-simbolo-africano/>. Acesso em 25 set.2022.

que me une aos negros africanos e brasileiros. Desde então, trouxe para meu escopo teórico as ferramentas invisibilizadas em minha formação inicial e que hoje qualificam minha atuação profissional. Nesse sentido, as filosofias tradicionais africanas, entre elas a *ubuntu*, enriquecem, de forma ética e estética, minhas estratégias formativas e educacionais.

A palavra Ubuntu tem origem nos idiomas zulu e xhosa do sul do continente africano e tem como significado a humanidade para todos. Nesse sentido, a Filosofia Ubuntu fundamenta-se em uma ética da coletividade, representada principalmente pela convivência harmoniosa com o outro e baseada na categoria do “nós”, como membro integrante de um todo social (Cavalcante, 2020, p.184).

A convivência harmônica entre brancos e negros diz respeito às relações étnico-raciais. O racismo atua de modo que o branco sinta, veja e perceba que é pertencente a um posicionamento superior, sendo o sujeito padrão da humanidade. Em contraposição, o negro é colocado no lugar de inferioridade, não como sujeito, mas como objeto e, portanto, para uma convivência harmônica, torna-se necessário um movimento de reeducação das relações étnico-raciais, a fim de que os princípios de igualdade e equidade racial sejam reconhecidos e valorizados.

Vale ressaltar que, ao qualificar a convivência entre brancos e negros como harmônica, pretende-se considerar que as tensões, os conflitos e as disputas se configurem como experiências que visam à emancipação e à (co)responsabilização de negros e brancos pela construção de uma comunidade antirracista. Logo, superar o racismo é fundamental para brancos e negros, já que compartilhamos o mesmo mundo.

Habitar um território no qual eu era a única mulher negra na docência ou gestão me trouxe a consciência de um sistema de privilégios para os profissionais brancos, entre eles o direito ao erro. Em uma escola que pretende formar cidadãos, como as que trabalhei, o erro é considerado parte de um processo de aprendizagem. Desse modo, arriscar-se é uma ação fundamental para o amadurecimento do pensamento crítico e das ações.

Diante disso, faço-me a seguinte pergunta: uma profissional negra pode errar, pode arriscar? As possíveis respostas precisam ser dadas por brancos e negros todos os dias, assim como as reflexões em torno do desejo de superar — ou não — o racismo.

Retornando ainda mais no tempo, todos nós aprendemos o que é ser negro quando adentramos a educação. Até então achávamos que éramos apenas crianças como as outras. Na Educação Infantil, as crianças aprendem o que significa ser preta e o que significa ser branca em um país talhado de racismo. Os olhares, os gestos, o currículo marcaram nossos corpos e nos fizeram resistir e existir por meio das brincadeiras, clubes de leitura, cantorias, danças e poesia. Quando li a dissertação de mestrado “‘O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado’. Hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil”, de Flavio Santiago (2014), pude entender o que aconteceu comigo e o que ainda acontece com as crianças negras.

Os mecanismos de racialização se repetem no tempo e no espaço. Eu cursei a Educação Infantil em 1978, e Santiago realizou a pesquisa em 2012. Para o autor, o processo de racialização atravessa as culturas infantis e produz subjetividades hierarquizadas (Santiago, 2014). No entanto, meninos e meninas negros desafiam o sistema e impõem sua existência no mundo. Eles e elas “Resistem e revolucionam as diferentes imposições normativas para a construção de uma vida criando novos modelos de existência, inventando a si mesmas” (Santiago, 2014, p.28).

Minha mãe, Alzira, e meu pai, Edvar, incentivaram os pequenos atos revolucionários e os ensinaram a nós, seus seis filhos. Todos tínhamos de estudar e sermos bons, pois o futuro promissor estava diretamente relacionado à educação escolar. Como o ócio era perigoso, deveríamos fazer as atividades extras oferecidas pelo clube ou pela prefeitura da cidade. Dessa forma, meus pais nos fizeram acreditar que podíamos ocupar qualquer lugar na sociedade. Com isso, o curso técnico nos inseriu no mercado de trabalho.

Os pais de filhos pretos que superaram a violência do tráfico transatlântico e a desintegração de suas famílias passaram a acreditar que as novas gerações poderiam ascender econômica e socialmente e, principalmente, poderiam fazer nascer um mundo justo e livre. Os pais de filhos pretos sonham que seus filhos tenham uma educação de qualidade. Assim eu fui sonhada e é assim que sonho os futuros das próximas gerações.

1 INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/03⁶ é o resultado das lutas do Movimento Negro, nas suas diferentes representações no campo educacional. As alterações trazidas à Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os componentes curriculares e níveis de escolarização. Essa Lei indica que o currículo deve promover a reeducação das relações étnico-raciais, desta vez, pautadas no antirracismo, na valorização das diferenças, na justiça e na igualdade racial, promovendo assim uma educação de qualidades para todas e todos os estudantes.

Embora a referida Lei se configure como uma política pública curricular, não se pode afirmar que esteja em vigor no território escolar. O racismo institucional produz entraves para a sua tradução no Projeto Político Pedagógico e, nesta pesquisa, no Plano Diretor. Desse modo, a lei reflete o compromisso social e político das instituições escolares na formação de crianças, jovens e adultos, sendo os entraves determinantes para a manutenção do racismo tanto nas escolas públicas como nas particulares.

Desde então, temos 20 anos de resistências, insurgências, avanços e retrocessos para implementação de uma política educacional de combate ao racismo em um país constituído em uma estrutura racial. Em outras palavras, sociedade brasileira está organizada na racialização de pessoas negras, negando-lhes direitos a fim de que o privilégio dos brancos esteja assegurado.

Nesse mecanismo, perpetua-se o *status quo* em que a população negra ocupa os maiores índices de pobreza, violências, evasão escolar e tantos outros marcadores evidenciados pela precariedade das condições de vida. Paralelamente, uma parcela branca da população ocupa os maiores índices de segurança, salário, acesso à saúde e educação de qualidade.

A legislação incide diretamente sobre a política pública de currículo escolar, ou seja, no dispositivo que organiza e qualifica as relações e as formas de diálogo com o mundo. Por isso, as políticas de reparação, reconhecimento e valorização da história, da cultura e das identidades do povo preto e pardo asseguram o direito a educação

⁶ Em 10 de março de 2008, foi sancionada a Lei 11.465/08, que revoga a Lei 10.639/03 e inclui o ensino da História e Cultura dos povos indígenas no currículo escolar. No entanto, nesta dissertação, trabalhamos com a denominação da Lei de 2003 (10.639), pois ela obteve e tem grande popularidade na literatura acadêmica e entre os docentes da Educação Básica em nível nacional.

de qualidade, na medida em que aproximam os cidadãos brasileiros de sua própria história:

Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que educam cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial — descendentes africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos — para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p.2).

Para o filósofo, economista e advogado Silvio de Almeida (2018), o racismo é uma tecnologia de poder que estrutura a política, a economia e o imaginário da sociedade brasileira, de modo que se configure como uma ideologia capaz de naturalizar os discursos e as práticas racistas. Assim, é uma forma de racionalidade que produz o consciente e o inconsciente coletivo e individual em torno da superioridade dos brancos e da subalternização dos negros. Almeida (2018) nos fornece recursos conceituais para analisarmos o papel da escola na manutenção e na reprodução do racismo institucional:

Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que diretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça (Almeida, 2018, p.29).

Parece-nos que, em uma perspectiva antirracista, a escola precisa se conscientizar dos modos com os quais opera o racismo e desenvolver ações que promovam a igualdade de direitos, a pluralidade de identidades e o combate a toda e qualquer forma de violência e exclusão.

Do Período Colonial à República, as leis funcionavam como estratégias para que a população negra fosse impedida de ocupar os bancos escolares. Além disso, figura, como outra faceta do racismo institucional, o apagamento epistemológico de matriz africana e diaspórica, chamado de epistemicídio, que consiste na morte não só do conhecimento, mas também dos sujeitos que o produziram:

Da articulação do dispositivo de racialidade ao biopoder emerge um mecanismo específico que compartilha da natureza dessas duas tecnologias de poder: o epistemicídio, que coloca em questão o lugar da educação na reprodução de poderes, saberes, subjetividades e “homicídios” que o dispositivo de racialidade/biopoder produz (Carneiro, 2005, p. 54).

No início do século XXI, com a pressão dos movimentos de ativistas,

intelectuais e artistas negros, algumas políticas públicas pautaram uma agenda de ações afirmativas que pudessem romper com a extrema desigualdade racial, uma delas foi a política de cotas para acesso de pretos e pardos às universidades. A Lei de Cotas⁷, como política de reparação, garantiu a presença de negros nas instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, a democratização desse segmento garantiu que sujeitos invisibilizados e desumanizados passassem a ser considerados sujeitos de conhecimento:

[...] eles chegam com seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias (Gomes, 2012, p.99).

Somada à marcha dos movimentos, dos intelectuais e dos artistas, o assassinato de George Floyd, nos Estados Unidos⁸, em 25 de maio de 2020, provocou uma pressão ainda maior na estrutura racial brasileira. A responsabilização da população branca no combate ao racismo se intensificou, e uma nova ética/estética⁹ começou a ocupar as ruas e as instituições escolares. Um grupo de famílias, alunos e profissionais da educação apontou a urgência na criação de escolas particulares antirracistas, na convicção de que a educação, somada às outras estruturas, poderia produzir as bases para um novo pacto civilizatório, marcado pela superação das desigualdades sociais, econômicas e raciais. Nesse sentido, é possível observar alguns movimentos de reconhecimento do papel da escola nas políticas de promoção, valorização e reparação da população negra.

Entre os anos de 2020 e 2021 acompanhamos o surgimento e a expansão de movimentos coletivos de escolas particulares que visam à construção de uma educação antirracista na capital de São Paulo, dentre os quais citamos **Escolas Antirracistas** e **Liga Interescolas por Equidade Racial**. Além deles, há iniciativas com propostas individuais; em todas, observamos três grandes eixos discursivos: 1.

⁷ A Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 Universidades Federais e 38 Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

⁸ Mais informações sobre o caso podem ser lidas em:

<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policia-branca-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml>. Acesso em: 24 set. 2022.

⁹ Mais informações sobre o caso podem ser lidas em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/11/20/pais-e-maes-de-escolas-de-elite-de-sp-se-engajam-em-grupos-por-educacao-antirracista-a-gente-quer-sair-dessa-bolha.ghtml>. Acesso em: 24 set. 2022.

Revisão curricular — implementação da lei 10.639/03; 2. Política de cotas para acesso de estudantes negros à Educação Básica; 3. Contratação de profissionais negros nos cargos de docência e gestão.

Embora se reconheça a relevância desses três eixos, a presente pesquisa tem como objetivo analisar como uma escola particular, que atende a uma parcela da elite econômica da cidade de São Paulo e declarou compromisso com o planejamento e execução de ações antirracistas, traduz a Lei 10.639/03 no seu currículo. Pretende-se, assim, analisar o movimento dos gestores, especificamente, dos coordenadores pedagógicos da área de Ciências Humanas, responsáveis pela construção e execução do currículo, pelo acompanhamento e supervisão das aulas e pela formação dos educadores.

A pesquisa foi circunscrita em uma escola particular por dois motivos principais, a saber: por se tratar de uma das instituições em que é evidente a desigualdade racial, no que diz respeito ao acesso à educação considerada de excelência acadêmica; e por envolver a responsabilidade de sujeitos brancos na construção de uma sociedade democrática, pautada na igualdade racial e na garantia de direitos para todos.

Em relação ao primeiro motivo, ele se relaciona com a circulação da reportagem publicada em novembro de 2020, no Jornal Folha de São Paulo, segundo a qual, dentre as escolas com os melhores resultados no ENEM, na cidade de São Paulo, apenas 0,3% a 6% de alunos negros (pretos e pardos) ocupavam as salas de aula. Os dados indicam o racismo no acesso à educação de qualidade não somente pela baixa renda familiar, mas também porque essas instituições, até o início da segunda década do século XXI, não se comprometiam com processos de reparação histórica ao povo negro. Vale ressaltar que esse povo, por séculos, foi alijado de seu direito de identidade e pertencimento, como uma população que constituiu e estruturou as bases da sociedade brasileira e que cotidianamente luta, resiste e afirma seu lugar histórico, cultural, científico, artístico, político e econômico.

Sobre o segundo motivo, partimos dos seguintes questionamentos: por que e como uma comunidade escolar privada, predominantemente branca em seu corpo diretivo, docente e discente, se viu comprometida com a pauta antirracista? Quando a branquitude entendeu o chamado da filósofa americana Angela Davis (2019), ao dizer que, em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista, pois ser antirracista é um compromisso com a democracia? Partindo dessas indagações, devem-se considerar os processos históricos que produziram os

sujeitos brancos como referência de humanidade, civilidade e razão, em detrimento da humanização dos pretos e dos pardos. Em contrapartida, deve-se considerar o processo histórico protagonizado pelos movimentos negros, que culminou na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, pela Lei 10.639/2003.

Dessa forma, a atuação dos educadores brancos não poderia ser a de apoiadores ou salvadores, pois não se trata de empatia e culpabilização, mas, antes, de responsabilidade e alteridade. Trata-se de “ser” antirracista e ocupar seu lugar na luta por um novo pacto civilizatório, engajando-se em práticas transformadoras, seguindo a importante conquista legal mencionada:

Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato com a diversidade étnico-racial? Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais? (Gomes, 2005, p. 146).

Nesse contexto, o estudo foi realizado em uma escola particular situada em um bairro nobre de São Paulo. A instituição conta com cerca de 3.700 estudantes, da Educação Infantil ao Ensino Médio, e com aproximadamente 600 funcionários. Em relação à mensalidade, o valor gira em torno de R\$ 6.500,00.

Isso posto, a presente investigação partiu da seguinte **questão-problema**: como os (as) gestores de escolas particulares de elite da cidade de São Paulo traduzem as políticas educacionais antirracistas no currículo?

Assim, o **objetivo geral** foi analisar como uma escola particular de elite, declaradamente comprometida com ações antirracistas, traduz a Lei 10.639/03 em suas ações curriculares. Para tanto, foram definidos os seguintes **objetivos específicos**: a) conhecer as ações desenvolvidas pela equipe gestora, desencadeadas pelo movimento das famílias para a implementação da Lei 10.639/03 no currículo escolar; b) analisar, com os gestores escolares, a proposta curricular construída com base nas políticas de combate ao racismo; c) desenvolver, com a equipe escolar, uma revisão crítica da proposta curricular antirracista, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

O trabalho se enquadra no campo teórico-metodológico da pesquisa-ação colaborativa, pois pretende mobilizar a equipe gestora a participar ativamente do processo de reflexão e revisão crítica do currículo. Nesse sentido, a pesquisa

colaborativa adquire um caráter eminentemente formativo e colaborativo que coincide com o objetivo supracitado. Ibiapina (2008) reforça essa perspectiva ao defender que:

A pesquisa-ação colaborativa se diferencia de outras, sobretudo pela valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica, visto que os pares, calcados em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se co-parceiros, co-usuários e co-autores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada (Ibiapina, 2008, p. 27).

Embora existam teses e dissertações que abordam a pesquisa colaborativa como um campo de formação e prática docente, neste estudo, focalizamos a formação e atuação dos gestores. Tanto os estudos teóricos — definidos para a construção dos critérios e princípios de uma educação antirracista — quanto a sua tradução no currículo são objetos de reflexão crítica coletiva nesta investigação, pois acreditamos que, no movimento teoria-reflexão-ação, é possível fomentar as transformações necessárias e desejadas para que toda a comunidade possa experimentar uma educação comprometida com a valorização e reconhecimento da diversidade étnico-racial e, sobretudo, com a aceitação das cosmogonias dos africanos e afro-brasileiros como um dos eixos estruturantes da sociedade brasileira.

Além disso, o presente estudo contribui com subsídios conceituais e teóricos produzidos por intelectuais, principalmente negros e negras, que carregam em sua produção a responsabilidade ancestral de combater a desigualdade racial. Isso porque, por séculos, os conhecimentos, os saberes e as memórias dos povos africanos — que enriqueceram e ainda enriquecem, por meio de seus(suas) descendentes, a sociedade brasileira — foram invisibilizados, negados e discriminados.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica permitiu a definição de um campo teórico/conceitual que subsidiou não somente a análise dos dados coletados, mas também o próprio movimento de transformação das práticas e dos sujeitos participantes da pesquisa.

Nesta pesquisa colaborativa, fomentaram-se sessões reflexivas, por entender que essa metodologia cria oportunidades para que o grupo-alvo reflita, de forma crítica, sobre suas ações na promoção de uma educação antirracista.

Segundo Ibiapina (2008):

Conceituo sessão reflexiva como o contexto, o ambiente propício à reflexão, o lócus de promoção da reflexibilidade. Por essa razão, optei em apresentar

as sessões como espaço colaborativo que motiva a reflexão intencional e ajuda a mobilizar o saber necessário à condução da pesquisa colaborativa. (IBIAPINA, 2008, p. 97)

Ao longo do trabalho, realizaram-se quatro sessões reflexivas com sete participantes, sendo eles: cinco coordenadores pedagógicos, uma coordenadora educacional (a pesquisadora) e uma professora da Educação Infantil. Desse total, três se autodeclararam negros. As sessões foram realizadas na modalidade virtual, na plataforma Zoom, com duração de 5 horas no total.

Assim, ao longo da pesquisa, o grupo desenvolveu ferramentas para analisar: se e como o currículo escolar reproduz os mecanismos racistas da sociedade; se e como estava interpretando e traduzindo a Lei 10.639/03. A partir dessa análise, o grupo definiu as ações e as teorias necessárias para a construção de um currículo antirracista.

As sessões promoveram um movimento de coletividade e pertencimento, já que a escuta ativa, a autocrítica, o compromisso e o desejo do crescimento mútuo e do exercício de transformação foram acionados a cada encontro. Nessa perspectiva, as sessões promoveram a qualificação profissional contínua dos envolvidos.

Como a pesquisadora também atuou na equipe gestora e tinha consciência da sua responsabilidade no combate ao racismo na instituição escolar, definiu-se a narração reflexiva como categoria analítica dos resultados da pesquisa, pois “a narração reflexiva introduz no texto acadêmico a reflexividade, já que a interpretação do pesquisador é continuamente tanto colocada em comparação com outras interpretações quanto testadas por elas” (Ibiapina, 2008, p. 108)

A escolha por essa narração estava implicada com a construção do modo de “olhar” para o resultado de uma pesquisa que envolveu revisitar as violências sofridas pela própria pesquisadora e por estudantes negros e negras que estão ou já passaram por escolas públicas e privadas. Ademais, levaram-se em conta as diferentes vozes, os posicionamentos, as subjetividades e, sobretudo, o modo como as relações com a branquitude se estabelecia. Assim, a narração reflexiva também apresentou nuances da narrativa processual.

Vale ressaltar que os limites da pesquisa envolvem considerar os modos como estamos submetidos(as) ao racismo estrutural, uma vez que pessoas negras e não negras têm suas subjetividades marcadas pela naturalização das violências físicas e simbólicas praticadas ou vividas sistematicamente em todas as camadas sociais. Nesse sentido, interpretar e traduzir uma lei que instaura uma política educacional

antirracista pressupõe um processo longo e doloroso, que exige transformações profundas. Se, para os negros, requer permanecer na luta por igualdade e justiça, para os brancos, significa romper com privilégios que sustentam as desigualdades. Esse processo perpassa todas as relações, inclusive as que envolvem a gestão escolar, já que está sob sua responsabilidade a construção/desconstrução do racismo institucional no cotidiano das instituições de ensino.

Outro limite refere-se aos processos de formação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Os cursos de graduação e pós-graduação não oferecem recursos para a ruptura com o campo epistemológico hegemônico produzido nas universidades. Portanto, a formação acadêmica dos participantes se tornou uma barreira desafiadora no percurso de reflexão-ação. Sobre esse assunto, hooks (2021) faz uma importante reflexão:

Professores costumam estar naquele grupo mais relutante em reconhecer a extensão da influência do pensamento supremacista branco na construção de cada aspecto de nossa cultura, incluindo a maneira como aprendemos, o conteúdo do que aprendemos e o modo como somos ensinados (hooks, 2021, p. 67).

Por fim, o limite que se apresentou no processo de elaboração deste trabalho diz respeito à sua natureza qualitativa, pois a pesquisa-ação colaborativa não permite generalizações. Dessa maneira, não pode ser aplicada em outros contextos.

O estudo resultou na produção de três documentos norteadores para a construção de um currículo antirracista, a saber: Diretrizes para uma educação antirracista (item revisão curricular); Indicadores de avaliação (coleta de dados da percepção dos educadores sobre a pauta antirracista); Apresentação dos dados e proposta de ações a curto, médio e longo prazo.

Além disso, os participantes reconheceram os encontros como um espaço de formação continuada, no qual puderam acessar intelectuais negros e negras, bem como outros pensadores que, em virtude do racismo epistêmico, não fizeram parte da formação inicial, tampouco das suas pesquisas de pós-graduação. Com essas ferramentas teóricas e com as reflexões, localizaram os entraves do racismo individual e institucional na sua prática pedagógica.

Um ponto importante a ser destacado é que, em um mestrado profissional em Educação, pesquisadores e pesquisadoras têm o compromisso de desenvolver um produto educacional que possa inspirar e promover ações transformadoras. Com esse intuito, pretendemos que o produto desta investigação colabore na formação e

atuação dos gestores, na direção de uma educação antirracista. Por essa razão, ele não deve se reduzir a um manual ou um passo a passo; ao contrário, precisa oferecer subsídios para formas de construir novas visões de mundo. Tais aspectos revelam a relevância social do presente estudo.

Além desta introdução, a dissertação foi organizada em cinco seções com o intuito de construir uma narrativa na qual a subjetividade e a corporeidade de uma pesquisadora negra refletissem um posicionamento ético e político antirracista e decolonial.

A seção “Empretecendo o pensamento” delinea o campo epistemológico escolhido para subsidiar a pesquisa. A seção “Um currículo para uma educação antirracista e decolonial” discorre sobre as políticas públicas de combate ao racismo e os desafios de sua interpretação e tradução no currículo escolar. A seção seguinte, intitulada “Sessões reflexivas — um caminho para a construção de um currículo antirracista e decolonial” versa sobre as possibilidades e os entraves vivenciados por um grupo de gestores na construção colaborativa de um currículo antirracista e decolonial. A seção “Produto educacional” apresenta uma proposta de elaboração de um caderno de “escrevivências” antirracistas. O intuito é que esse produto possa inspirar e promover experiências significativas na construção de reflexões e práticas antirracistas. Em seguida, a seção “Considerações Finais” faz a sistematização da análise dos dados obtidos, desvelando a responsabilidade da coordenação pedagógica, como integrante da equipe gestora, na luta por uma educação de qualidade, democrática e antirracista.

2 EMPRETECENDO O PENSAMENTO

Os referenciais teóricos definidos para esta pesquisa nos permitem construir um campo epistemológico em que os grupos subalternizados estão representados, tanto na análise crítica do referencial hegemônico como na reivindicação, a fim de que suas cosmogonias estejam compondo novas percepções de mundo. A produção teórica de intelectuais, predominantemente negros e negras, envolvidos no combate ao racismo, atuou como ferramenta de análise crítica do movimento dos gestores na luta contra racismo no campo educacional.

A escolha por um campo epistemológico predominantemente negro e não eurocêntrico pretendeu questionar a invisibilização e a negação da produção acadêmica de intelectuais negros e negras em todos os campos de produção e pesquisa acadêmica, principalmente no campo educacional. Um exemplo do racismo institucional nas universidades pode ser observado nas referências bibliográficas das disciplinas obrigatórias na linha de pesquisa “Políticas de Gestão em Educação”, no programa de Mestrado Profissional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, em que não há referência a autores negros e negras. Tomando como referência ética e política o pensamento da ativista e intelectual negra Grada Kilomba (2010), podemos sustentar que:

[...] o centro acadêmico não é um local neutro. Ele é um espaço onde o privilégio de quem fala tem sido negado para as pessoas negras. Historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/ os brancos/ as têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/ o “*Outras/ os*” inferior, colocando africanas/ os em subordinação absoluta ao sujeito branco (Kilomba, 2010, p. 50).

Ou seja, como pesquisadora negra antirracista, assumi o compromisso ético de romper com o epistemicídio também na minha escrita acadêmica. Nesse aspecto, a filósofa negra Sueli Carneiro (2005) amplia o conceito do sociólogo e professor branco Boaventura Sousa Santos (2009) e define o epistemicídio da seguinte forma:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem

desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (Carneiro, 2005, p.97).

A meu ver, o paradigma epistemológico subsumido na proposta de “empretecer o pensamento” toma como referência o conceito de decolonialidade, que se distingue da ideia de descolonização¹⁰. O ponto de partida dessa outra perspectiva crítica dos estudos culturais latino-americanos repousa sobre a tese, defendida pelo intelectual branco Mignolo (2005; 2011; 2017), de que modernidade/colonialidade constituem um coletivo conceitual indissociável e “pluriversal”. Isso porque a matriz de poder estabelecida nessa relação concerne à história e às especificidades de cada região, o que inclui considerar as lutas sociais, culturais e políticas de todos os “que tiveram sua existência e produções intelectuais negadas por esta ordem moderna-colonial” (Walsh, 2005, p.16, tradução nossa).

Esse paradigma se desdobra na definição de tomar como ponto de partida as políticas educacionais de combate ao racismo, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9394/96) alterada pela Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica (Brasil, 2004).

Essa legislação é o resultado das lutas dos grupos envolvidos nos movimentos negros contra o racismo presente nas políticas públicas de educação e pelo direito à educação democrática e de qualidade. Sob a liderança da intelectual negra Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005), os conselheiros produziram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por meio do Parecer CNE/CP 003/2004. Esse documento fez um importante enfrentamento à ideologia da democracia racial e às relações étnico-raciais, pautadas pela superioridade do branco sobre os demais povos que compõem a estrutura social brasileira:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização da sua história, cultura e identidade. Trata ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas

¹⁰ Para Walter Mignolo (2005), o termo “descolonização” foi difundido durante a Guerra Fria para se referir à independência, de países da África e Ásia, do colonialismo. Já a “decolonialidade” expressa a ideia de desligamento conceitual das relações de poder estabelecidas pela colonialidade (Walsh, 2005).

da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e identidade valorizada (Brasil, 2004, p.2).

Embora as Diretrizes apontem para um posicionamento ético e político na efetivação de uma política de educação antirracista, há pesquisas que, nos últimos 20 anos, mostraram poucos avanços e muitos desafios, principalmente nas redes particulares de ensino. Elas não encontraram, no seu próprio corpo gestor discente e docente, predominantemente formado por pessoas brancas, a justificativa para aderir à Lei. Nesse sentido, o racismo se expressa na subalternização da sua tradução no território escolar.

É necessário entender como o racismo estrutural e institucional produz as subjetividades racistas e seus entraves no enfrentamento ao racismo expresso nos modos de interpretar, traduzir e atuar a Lei como uma política de Estado de combate ao racismo. Para Ball (1994), as políticas não são meramente implementadas; criam circunstâncias nas quais as opções disponíveis para decidir o que fazer são reduzidas ou alteradas.

Para nos aproximarmos das formas como as instituições criam essas circunstâncias, é fundamental acionar o intelectual negro Silvio Almeida, a fim de tecer uma trama entre os conceitos de racismo estrutural e institucional, bem como os seus efeitos na produção das desigualdades sociais, calcadas na hierarquização de grupos étnico-raciais.

O racismo é um sistema econômico, social e político que produz formas de dominação e subalternização da população negra. Desse modo, quando apenas uma população tem acesso a direitos, podemos inferir que democracia e racismo são princípios segundo os quais não há conciliação possível, tampouco desejável.

Nesse sentido, o racismo é uma forma de racionalidade, ou seja, um modo de organizar e fazer funcionar a vida cotidiana em que se produzem subjetividades de dominação para os brancos e de subalternização para os negros. Essas subjetividades naturalizam as violências desumanizadoras, os processos de exclusão e extermínio e, ao mesmo tempo, tentam invisibilizar a insurgência de subjetividades negras, marcadas pela resistência, pelas insurreições e pela afirmação de sua ancestralidade:

O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática (Almeida, 2008, p. 39).

Ademais, é preciso lembrar que o racismo está entranhado nas relações de poder reproduzidas nas instituições educacionais. Por conseguinte, uma escola particular de elite que defende princípios democráticos precisa entender sua responsabilidade na luta antirracista. A escola, como instituição social e política, ao não se posicionar explicitamente no combate ao racismo, produz e reproduz formas de manutenção do racismo institucional. Nesta pesquisa, entendemos o racismo institucional como uma concepção que:

[...] não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça (Almeida, 2019, p.29).

Isso posto, pretendemos investigar o currículo como um dispositivo que compõe o universo escolar e que tem o potencial de produzir novos imaginários para um mundo no qual todas as formas de vida sejam bem-vindas, desejadas, valorizadas e seguras.

Os movimentos negros, desde o seu nascimento, reconhecem que a educação escolar pode emancipar e libertar o povo. Como já dissemos, a luta pelo direito à educação de qualidade e pela valorização das identidades negras resultou na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei 10.639/03, que obriga os sistemas de ensino a incluírem, em seu currículo, a educação para as relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura dos africanos e afro-brasileiros. Desde então, a luta permanece diária, pois o racismo institucional impede que a legislação se efetive no território escolar.

Assim, como também já afirmamos, o lugar dos educadores brancos não poderia ser o de apoiadores ou salvadores, visto que não se trata de empatia ou culpabilização, mas de responsabilidade na luta por outro pacto civilizatório, engajando-se em práticas transformadoras, em consonância com a lei em questão. Nessa perspectiva, a intelectual negra bell hooks (2021) nos fornece fundamentos teóricos para entendermos que:

[...] professores costumam estar naquele grupo mais relutante em reconhecer a extensão da influência do pensamento supremacista branco na construção de cada aspecto de nossa cultura, incluindo a maneira como aprendemos, o conteúdo do que aprendemos e o modo como somos ensinados (hooks, 2021, p. 67).

Compreender a construção dos conceitos de “branquitude” e de “pacto narcísico”, firmado pela população branca na relação de dominação do povo preto, nos deu subsídios para a análise dos movimentos das escolas particulares de elite, quando questionadas sobre seu currículo, sobre o lugar ocupado pelos funcionários negros e sobre o ingresso e a permanência de estudantes negros e negras.

Aqui também mencionamos a autora preta Cida Bento (2002), referência estruturante do presente trabalho. Ela aborda o fenômeno da branquitude como uma ideologia para uma subjetividade que naturaliza seus privilégios em detrimento da retirada deliberada de direitos da população não branca. Essa ideologia não questiona as hierarquias e violências raciais porque entende que são questões que perpassam relações individuais. Ademais, responde às desigualdades pelo viés do mérito. Há também um dispositivo de autopreservação entre os brancos, que garante uma rede de privilégios que os mantém nos espaços de poder:

Fui consolidando uma perspectiva sobre o modo de operacionalização das discriminações dentro das organizações, em que questões éticas, morais e relacionadas com a democratização de espaços institucionais sempre são tratadas através de uma perspectiva “racional”, que busca justificar as desigualdades a partir da ideia do mérito. Ou seja, se constatarmos representação excessiva de pessoas brancas nos lugares mais qualificados é porque elas mereceram isso, e a ausência de negras e negros e de outros segmentos deve-se ao fato de não estarem devidamente preparados (Bento, 2022, p.19).

Assim, do ponto de vista da instituição escolar, é parte fundamental desta pesquisa colaborativa propor que a equipe gestora da escola definida como lócus faça uma análise crítica sobre o quanto suas ações reverberam a manutenção do *status quo*. Com esse referencial teórico, a gestão escolar poderá criar formas de implementar a Lei 10.639/2003 na formação do corpo docente e, conseqüentemente, no currículo.

Em relação às formas de implementação, encontramos, no sociólogo branco Stephen Ball (1994), um conceito que produz uma ruptura na ideia de implementação. Para ele, implementar sugere uma aplicação mecânica e linear de uma política. A perspectiva do autor, denominada *enactment*, atribui organicidade e complexidade às ações (materializações) construídas e criadas a partir de teorias (políticas); trata-se,

portanto, de um movimento de tradução, e não de implementação:

[...] o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo, é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer as coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

Pode-se considerar que a construção de uma reeducação para as relações étnico-raciais, por meio da obrigatoriedade de um ensino que aborde as histórias e culturas dos negros, envolve a tradução da Lei 10.639/03 no currículo, pois ele pode ser um potente território de criação. Logo, nesta pesquisa, é fundamental a discussão conceitual de currículo, sob a chancela da intelectual negra Nilma Lino Gomes (2012) e do intelectual branco Tomaz Tadeu da Silva (2002).

A intenção foi encontrarmos respostas sobre os poderes/saberes que estão em jogo na produção das subjetividades daqueles e daquelas que habitam as escolas. Com isso, espera-se a superação da ideologia da neutralidade do currículo, que tanto favoreceu a exclusão e a invisibilidade:

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, enquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências (Gomes, 2012, p. 105).

Na perspectiva de ações para e no currículo, Gomes (2012) relaciona a educação antirracista ao processo decolonial de currículo. Para tal, a pesquisadora traça um diálogo com os autores brancos Boaventura Souza Santos (2010) e Anibal Quijano (2005) para a reflexão teórica e epistemológica sobre a construção do conhecimento histórico, tendo como interlocutores privilegiados as teorizações de um grupo de estudiosos, em sua maioria latinoamericanos, chamados “decoloniais”, vinculados ao grupo de pesquisa denominado “Modernidade/Colonialidade”.

O pesquisador branco Luiz Fernandes de Oliveira, em sua dissertação de mestrado, enfatiza que:

[...] modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além

de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. As principais categorias de análise do grupo se constituem nos conceitos e noções sobre o mito de fundação da modernidade, a colonialidade (derivando daí a colonialidade do poder, do saber e do ser), o racismo epistêmico, a geopolítica do conhecimento, a diferença colonial, o pensamento liminar, a transmodernidade e a interculturalidade crítica (Oliveira, 2011, p. 32).

Ainda sobre o campo epistemológico definido para análise dos discursos e práticas de gestores envolvidos neste estudo, a voz da escritora negra bell hooks foi fundamental. Ela aponta para a perspectiva de que o movimento de uma educação antirracista poderá construir um território escolar antirracista, democrático e emancipatório, ou seja, uma comunidade amorosa.

Nesse sentido, os cruzamentos entre teoria e prática produzem um terreno fértil para a transformação dos diferentes sujeitos e subjetividades que reconhecem e valorizam a diferença.

Em “O que é lugar de fala?”, Djamila Ribeiro (2017) — mulher negra, filha de estivador e de empregada doméstica, feminista e ativista do Movimento Negro brasileiro — explora em profundidade esse conceito, resumido por Santos (2019) como “o lugar no qual, do ponto de vista discursivo, os corpos subalternizados reivindicam sua existência.”

Na exposição de motivos do Parecer CNE/CP 003/2004, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, fica claro que tais diretrizes têm por finalidade:

[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” [salientando que] tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos (Brasil, 2004, p. 2, grifos nossos).

Ainda sobre as possibilidades de oferecer respostas e outras perguntas ao campo educacional, os trabalhos de Luiz Fernandes de Oliveira (2011) e da pesquisadora negra Carmem Dolores Alves (2012) trazem importantes reflexões para a construção do presente estudo. Ambos discutem as transformações, os desafios e os entraves trazidos pela Lei 10.639/03, vivenciados por gestores e docentes.

Uma educação antirracista precisa, portanto, problematizar os conceitos e os contextos históricos e ideológicos que engendraram a noção de raça. É preciso,

assim, incorporar essas questões aos atos do currículo¹¹ (Macedo, 2012), a fim de romper com as narrativas hegemônicas e criar espaços para narrativas múltiplas, pluriétnicas e multiculturais.

Com efeito, “empretecer” o pensamento implica operar um giro epistemológico e pedagógico radical que abrigue as múltiplas identidades que habitam o território escolar. Ademais, pressupõe abrir o pensamento de brancos e não brancos para outras formas de produção de conhecimento.

No processo de desenvolvimento da pesquisa, fizemos um levantamento das pesquisas cadastradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Em consonância com os objetivos delineados, estabelecemos o recorte cronológico dos últimos cinco anos, isto é, desde 2017, ano em que se intensificou o movimento de combate ao racismo nas escolas particulares, por consequência do assassinato de George Floyd e do “Black Lives Matter”, até o ano de 2022.

Vale destacar que, para essa busca, foram inseridos os descritores “Escolas Antirracistas” e “Currículo”; “Gestão Escolar” e “Lei 10.639/2003”; “Currículo” e “Lei 10.639/2003”, a partir dos quais identificamos 28 dissertações de mestrado e nenhuma tese de doutorado. Desses trabalhos, apenas 2 foram desenvolvidos em universidades particulares localizadas na cidade de São Paulo e 1 no Rio de Janeiro; os outros 25 foram realizados em universidades públicas. Isso mostra que, embora haja a obrigatoriedade da Lei, há uma ausência no trato desse tema nas universidades, que não lhe dedicam a relevância social necessária, uma vez que se trata de uma política para a formação continuada de profissionais que contribuem para a construção de uma educação escolar de qualidade.

Com base nesse resultado, nos 20 anos da Lei 10.639/03, verificamos as consequências do racismo institucional e epistemológico também nos programas de pós-graduação, principalmente nas universidades particulares.

Partindo dessa premissa, o desenvolvimento da presente pesquisa é de extrema relevância no combate ao racismo e na construção de uma educação democrática e antirracista nas escolas, principalmente nas particulares.

¹¹ Atos de currículo é um conceito desenvolvido pelo professor Roberto Sidnei Macedo (UFBA), que diz respeito a todos os atores/autores “implicados nas ações e tessituras da formação, ou seja, planejadores, professores, gestores, alunos, funcionários, pais, família, comunidade, movimentos sociais, etc.” (Macedo, 2012, p.71).

3 UM CURRÍCULO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

“É tudo pra ontem”.
(Emicida, 2020).

No ano de 2023, comemoram-se os 20 anos da Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Essa alteração, resultado das lutas do Movimento Negro, obriga a inserção da população negra no currículo escolar por meio do Ensino da História e da Cultura dos Africanos e dos Afro-brasileiros. Desde então, verificamos avanços e retrocessos nos modos de interpretar e traduzir essa política de reparação histórica, movimentos que refletem os efeitos do racismo estrutural, mecanismo que funda e força a sociedade brasileira (Almeida, 2018).

Diante desse contexto, no desenvolvimento desta pesquisa, tomamos como referência o entendimento de Stephen J. Ball *et al.* (2016), para quem as políticas não são simplesmente “implementadas”, mas “atuadas”, isto é, interpretadas e traduzidas pelos atores escolares em um movimento criativo de “encenação das políticas” (*policy enactment*).

Na perspectiva de Ball *et al.* (2016), esse é um processo complexo, no qual estão implicados elementos objetivos e subjetivos:

É como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

Portanto, o que está em jogo, desde a promulgação da Lei 10.639/03, são as formas com as quais as escolas brasileiras, públicas e privadas, interpretam e traduzem essa legislação no currículo. Nessas formas de atuação, as instituições de ensino se posicionam promovendo (ou não) novas relações étnico-raciais.

No território escolar, gestores e educadores são atravessados pelas políticas e pelos discursos que agem na manutenção do racismo como o mito da democracia racial e de tantos outros discursos que tecem as subjetividades da população brasileira. Nesse sentido, as políticas podem ser encenadas e traduzidas, assim como contestadas, ignoradas e esquecidas. Para a intelectual branca, Sanny Silva da Rosa (2019), é imprescindível considerar todos os fatores impregnados nas práticas e ações dos atores envolvidos:

A ênfase na construção de sentido, literalmente, desmaterializa a política. Trata-se, antes de considerar tudo isso como um fenômeno no qual interagem fatores objetivos (materiais, culturais, contextuais) e subjetivos (valores, visões de mundo, histórias de formação dos sujeitos) impregnados nas práticas discursivas e não discursivas dos atores envolvidos (Rosa, 2019, p. 8).

Nessa perspectiva teórica, o currículo torna-se um palco de atuação das políticas de combate ao racismo; é o lugar onde as múltiplas identidades e suas formas de produzir conhecimento, histórias, modos de pensar e existir estão em constante disputa. Partindo dessa premissa, o autor branco Miguel Arroyo (2013) nos provoca a pensar que o currículo é um território onde os movimentos sociais, políticos e culturais estão em disputa para que suas identidades sejam reconhecidas e valorizadas:

[...] O movimento negro luta por espaços negados nos padrões históricos de poder, de justiça, de conhecimento e cultura, assim como os movimentos indígena, quilombola, do campo afirmam direitos à terra, territórios, à igualdade, às diferenças, às suas memórias, culturas, identidades e introduzem novas dimensões nas identidades e na cultura docente. (Arroyo, 2013, p.11).

Portanto, um currículo comprometido com uma educação antirracista problematiza os conceitos e os contextos históricos e ideológicos no qual está inserido, questiona as visões de mundo e as ações que estruturam as práticas pedagógicas e as relações étnico-raciais. Nesse sentido, “é tudo para ontem”, como diz Emicida. É importante que as escolas, em todos os níveis de ensino, se conscientizem do seu papel no combate ao racismo e seus efeitos na formação de subjetividades de crianças, adolescentes, jovens e adultos brancos e negros.

Paralelamente, é urgente que essas instituições reconheçam os modos pelos quais o material didático, as metodologias, os conteúdos, os silêncios e omissões reforçam o racismo, produzindo constrangimento e humilhações aos estudantes negros, bem como um viés de superioridade aos estudantes brancos, construindo relações étnico-raciais marcadas pela hierarquização e desumanização.

Sobre o racismo no currículo, uma das pautas de lutas dos movimentos negros foi questionar e denunciar as formas pelas quais os africanos e afro-brasileiros eram — e ainda são — representados nos livros didáticos. A pesquisadora negra Isabel Aparecida dos Santos (2001) nos alerta sobre os conteúdos discriminatórios presentes nesses materiais:

Desde a década de 1980, alguns pesquisadores se debruçaram no levantamento dos conteúdos discriminatórios presentes nos livros didáticos e sua influência na formação de crianças e adolescentes (...). Nesses trabalhos foram levantados vários estereótipos atribuídos aos negros, colocando-os numa posição de inferioridade aos brancos, dos quais destacamos: a) as imagens de mulheres negras eram sempre caricatas, com lenço na cabeça, brinco de argolas e traços animalizados; b) as mulheres negras eram sempre “cuidadoras”, sem família, numa brutal referência à “ama-de-leite”; c) quanto ao trabalho, apareciam associados a atividades não qualificadas (pedreiros, domésticas etc); d) a invisibilidade da população negra, pois apesar de representar 44% da população, em meio a multidões aparecia um negro; e) os negros como sinônimo de escravos. Em contrapartida, os valores inversos, positivos, eram atribuídos aos brancos (Santos, 2001, p. 102-103).

Nesse artigo, Santos (2001) nos coloca diante das práticas pedagógicas naturalizadas por gestores e educadores. Com isso, também é importante ressaltar que profissionais e intelectuais da educação, negros e não negros, continuam lutando e exigindo uma escola que reconheça e valorize os conhecimentos, os saberes, a estética e a cultura da população negra. O referido texto foi publicado dois anos antes da promulgação da Lei 10.639/03 e, mesmo depois dessa data, ainda é de extrema importância para as reflexões sobre as escolhas e intenções curriculares.

Se a perspectiva de uma educação antirracista não estiver estruturando o currículo, o ambiente escolar se torna hostil para os sujeitos negros que habitam o território, nesse caso, corpo docente e discente, funcionários e famílias. Quando se trata de escolas particulares, nas quais se observa a predominância de pessoas brancas, as consequências para a população negra se traduzem em obstáculos ao acesso, à permanência e ao sentimento de pertencimento.

Quanto aos sujeitos brancos, por não conviverem, não conhecerem e não saberem sobre povos que atuam e participam da construção da sociedade brasileira, o currículo "tradicional" produz distorções cognitivas, subjetivas e simbólicas. Nesse sentido, o antropólogo e professor negro Kabengele Munanga (2005) nos traz uma importante contribuição:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (Munanga, 2005, p.16).

De acordo com Munanga (2005), é fundamental reconhecer que as políticas de combate ao racismo defendem que a escola é o território de encontro das diferenças por meio dos seus conhecimentos, histórias, pensamentos e saberes. Só assim, tal espaço se tornará um local sem fronteiras.

Nesse caminho, seria um dever de todos e todas questionar o papel das pessoas brancas na luta antirracista. A resposta afirmativa a esse questionamento é fundamental, pois é preciso que todos (as) se conscientizem de que os privilégios, materiais e simbólicos, das pessoas brancas são o resultado de uma construção histórica de práticas violentas e genocidas. Em outras palavras, a suposta superioridade dos brancos é fruto de ideologias produzidas pelo capitalismo colonial. Nesse sistema, o branco europeu foi colocado no lugar de um sujeito universal, ou seja, foi tomado como "o" modelo do homem racional criado pela filosofia ocidental Moderna.

Sendo assim, cabe, sobretudo aos brancos, questionar a universalidade do pensamento europeu que impôs — e continua a impor — o domínio, a exploração e a subalternização de outros grupos sociais. Para a população branca que quer ver o fim do racismo, uma das etapas para mitigar os efeitos dessa suposta supremacia é romper com a lacuna existente entre teoria e a ação. Não basta se posicionar no discurso crítico; é fundamental criar caminhos consistentes para o combate ao racismo (hooks, 2021). “É tudo pra ontem”! Portanto, é fundamental que o currículo seja reconhecido como um caminho para a construção de uma sociedade plural, democrática, igualitária e antirracista.

3.1 Currículo: um território em disputa

“Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador”
(Provérbio africano).

O currículo escolar define qual(uais) história(s) é(são) contada(s) aos alunos(as), bem como quem são os(as) seus(suas) protagonistas, quem são os(as) excluídos(as) e como se formam as pessoas que acessam essas histórias. O currículo também define quem e como essas histórias são e serão contadas e, nesse sentido, a escolha da epígrafe que abre esta seção nos provoca a pensar que não há

neutralidade na definição das linhas que tecem a trama curricular, ou seja, todas as definições estão em disputa e imbricadas em relações de poder.

Nessa linha de raciocínio, as teorias de currículo escolhidas para fundamentar esta pesquisa estão produzindo uma mudança de paradigma na maneira de conceber e produzir o currículo na escola onde ela foi realizada. Envolve entendê-lo como um território em que estão em jogo a disputa e a garantia de direitos dos diferentes grupos sociais, de serem representados, visibilizados e valorizados. Com Macedo (2012), Adichie (2020), Silva (2002) e Arroyo (2013) podemos aprofundar a análise acerca das teorias sobre o currículo.

A intelectual negra Chimamanda Ngozi Adichie (2020) nos alerta para os perigos de uma história única. Embora seja nigeriana, passou somente parte da sua vida escolar no país, onde acessou um currículo escolar reduzido a uma única referência civilizatória, a europeia. Portanto, os estudantes não brancos não tinham a possibilidade de se reconhecerem, tampouco de identificarem sua história e cultura como referências simbólicas de humanidade.

Para a autora,

A meu ver, o que isso demonstra é como nós somos impressionáveis e vulneráveis face a uma história, principalmente quando somos crianças. Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar (Adichie, 2020, s.p.).

Em contrapartida, não se trata apenas da ausência dessas identidades no currículo, mas também da impossibilidade de se tornarem narradoras das suas histórias, ou seja, retira-se o direito de esses grupos narrarem sua própria história. Quem narra a história define quem são os vencedores e quem são os vencidos, mantendo a estrutura hierárquica que produz as desigualdades raciais e sociais. Em sociedades racializadas, as identidades que não se enquadram na referência branca, europeia, são representadas como primitivas, selvagens, incivilizadas, sem alma e sem humanidade.

Nesse sentido, o currículo se torna um dispositivo de poder que define, no campo epistemológico, quem tem direito a ter reconhecida sua humanidade. É comum nos depararmos com uma única história de África — como um país, e não um continente — com natureza exuberante, selvagem e, por vezes, como um local de extrema pobreza (Adichie, 2020). Em síntese, a história única determina o valor e o

significado dos diferentes grupos sociais. A autora ainda nos faz pensar que “assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder” (Adichie, 2020, p. 12).

Os diferentes grupos sociais avançam na luta por igualdade de direitos e de representação afirmativa, reivindicam presença e representatividade diante da ausência em espaços de poder. Esses grupos pressionam por currículos em que as identidades coletivas estejam na pauta das disputas pelo direito à diferença.

Segundo Arroyo (2013), o currículo é a base do sistema escolar; é o território sobre o qual incidem as políticas públicas de educação. O autor nos aponta que “por causa disso, é o território mais estruturante da função da escola, por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (Arroyo, 2013, p.13).

Nessa direção, o currículo tem o potencial de produzir movimentos na estrutura social e política da sociedade por meio da validação de conhecimentos que descentralizam o referencial hegemônico. O intelectual negro Roberto Sidnei de Macedo (2013) corrobora essa perspectiva ao analisar que é necessário, na luta por reconhecimento e direitos, mobilizar competências e práticas capazes de empoderar atores sociais, historicamente silenciados e invisibilizados.

Assim, "os atos de currículo" consideram a participação de toda a comunidade escolar, pois:

Sua potência política vincula-se à necessidade de que os cenários curriculares possam funcionar como ágoras curriculantes, ou seja, espaçotempos nos quais todo e qualquer ator social envolvido nas “coisas” do currículo seja ouvido como importante para a democratização de um artefato inventado socialmente e que, ao longo dos séculos vem reproduzindo situações extremamente autocráticas e, com isso, produzindo exclusões (Macedo, 2013, p. 429).

“Atos de currículo” consideram as formas de pensar, de sentir, de ser, de agir, de conhecer de todos os sujeitos envolvidos no território escolar. Portanto, o sentido e significado do currículo deixa de ser uma construção teórico-prática comumente atribuída a especialistas, e passa a ser um campo de democratização que transforma em atores/autores todos os implicados nas ações e tessituras da formação (Macedo, 2013).

Ademais, os “atos de currículo” dialogam com as narrativas de resistência produzidas pelo Movimento Negro e por intelectuais negros e não negros

antirracistas; introduzem questões étnicas e raciais ao campo curricular, indo ao encontro das teorias curriculares que consideram as dinâmicas de hierarquização social e as desigualdades educacionais centradas nas relações de raça, gênero e etnia. Ainda de acordo com o autor,

É fundamental ressaltar que não basta afirmar autonomias curriculantes, faz-se necessário, nessa altura das lutas por reconhecimento, direito e afirmação cultural na educação, mobilizar competências criadoras de autonomias emancipacionistas, fundamentadas em aportes filosóficos, epistemológicos, antropológicos, estéticos e político-pedagógicos, bem como inserções em práticas capazes de ajudar a empoderar atores sociais, sobretudo aqueles silenciados por uma educação historicamente autocentrada e excludente, tomando como problemática a distribuição social dos conhecimentos eleitos como formativos. Aliás, temos que admitir, ainda, que esse tem sido um solo fértil para que ideologias autocentradas plantem e cultivem suas perspectivas e cosmovisões, através de processos de naturalização e de hegemonização sociocultural do conhecimento presente na organização dos currículos e por consequência dos dispositivos formativos (Macedo, 2013, p. 430).

Nessa linha de pensamento, as questões colocadas por Macedo (2013) se inserem nas teorias críticas e pós-críticas de currículo. Para o escritor branco Tomaz Tadeu da Silva (2002), embora as teorias críticas estejam comprometidas com uma análise fundamentada numa economia política do poder como estrutura dos processos de dominação de classe (análise marxista) e as pós-críticas em formas textuais e discursivas de análise em que o poder é multiforme e está em toda parte (pós-estruturalismo), ambas nos ensinam que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Nesse sentido, Silva (2002) favorece a compreensão de que o currículo não pode mais ser entendido como um indicador de objetivos de ensino e aprendizagem, por meio de uma lista de conteúdos com indicações metodológicas e avaliativas. Não pode ser entendido como um parâmetro conceitual fixo e determinado:

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2002, p. 150).

A nosso ver, as teorias curriculares críticas e pós-críticas são ferramentas de análise fundamentais para compreensão dos modos como os sujeitos da educação (ou atores curriculantes) interpretam e traduzem as políticas curriculares e como elas

são atuadas. Partindo das contribuições de Ball (2009) e de Silva (2002), entendemos que as políticas/teorias são interpretadas, traduzidas e atuadas de diferentes formas, pois estão relacionadas aos seus contextos e atores, bem como imbricadas em relações de poder.

3.2 As políticas curriculares de combate ao racismo

“Nossos passos vêm de longe!”
(Jurema Werneck, 2010)

As políticas curriculares referem-se a um conjunto de determinações e orientações formuladas pelo Ministério da Educação, com seus conselhos e secretarias, que determinam as bases dos processos de ensino e aprendizagem das escolas brasileiras, a fim de promover um projeto de sociedade que corresponda às demandas sociais e políticas dos diferentes segmentos sociais. Sendo assim, configuram-se como normatizações nacionais que visam à garantia de direitos, à proteção de crianças e jovens e, principalmente, à correção de distorções que podem resultar em violências e exclusões, que devem nortear as tomadas de decisão da comunidade escolar.

Sobre isso, a intelectual negra Petronilha Beatriz Souza e Silva (2005) aponta que:

Decorrem elas de convicções, metas, projeto de sociedade concebido por aqueles que têm o poder de decidir as direções que esta sociedade segue; para tanto, precisam, eles, estar atentos às reivindicações e proposições dos aliados da vida cidadã. Políticas curriculares, é claro, também explicitam um projeto de educação, por isso visam a que conhecimentos, valores e atitudes sejam reforçados, respeitados, aprendidos, questionados, recriados (Silva, 2005, s.p.).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, configura-se como uma política educacional alicerçada em princípios democráticos e em defesa das garantias de direito à educação de todos os cidadãos. Nesse sentido, a alteração dos artigos 26 e 79, por meio da Lei 10.639/2003, deve ser entendida como um passo importante a caminho de uma educação que valorize a diversidade étnico-racial e cultural presente no Brasil:

Um país que, ao mesmo tempo que é multiétnico e plural, é também marcado por violências raciais que incidem sobre a população negra. Se as políticas públicas devem refletir as demandas sociais, são urgentes as políticas curriculares de combate ao racismo assim, pois, políticas curriculares de combate ao racismo são basilares para superar mentalidade monocultural, informada por preconceitos contra grupos que a sociedade mantém a sua margem e denomina de excluídos, impede de compreender a diversidade de experiências, de visões de mundo. O grande desafio para reconhecer, respeitar, valorizar a diversidade própria de sociedades multiculturais está em ir muito além de simplesmente admitir que há diferenças sociais e raciais entre grupos e pessoas (Silva, 2005, s.p.).

As reivindicações e lutas de grupos que integram o Movimento Negro já promoveram consideráveis avanços na construção de uma educação em que todos e todas sejam reconhecidos como cidadãos e cidadãs com direito a aprender e ampliar seus conhecimentos sobre si mesmos e sobre os outros, suas histórias e culturas. Ao longo do século XX, o Movimento Negro se empenhou para que a educação escolar promovesse novas relações étnico-raciais por meio de diretrizes curriculares que produzissem representações positivas do negro e desconstruíssem a branquitude.

Nesse caminho, a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2017), nos apresenta as principais ações dos grupos envolvidos no Movimento Negro. Segundo a autora, o século XX foi muito importante para as pautas antirracistas. Na década de 1930, nasceu a Frente Negra Brasileira (FNB), um movimento que lutou por uma educação que contemplasse a História de África e dos povos negros e combatesse práticas discriminatórias na escola.

Na década de 1940, o intelectual negro Abdias Santos fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN), movimento que promoveu, entre outras coisas, a formação global das pessoas negras e as ações afirmativas. Na década de 1970, se consolidou o Movimento Negro Unificado (MNU), cujo principal objetivo era garantir a inserção da História de África e do negro no Brasil, no currículo escolar. Na década de 1980, o Movimento Social Negro (MSN) e intelectuais negros defenderam a importância de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial. Na década de 1990, A Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida reivindicava políticas educacionais contra o racismo.

No início do século XXI, em 2001, o Movimento Negro participou da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, atividade promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban, na África do Sul. Desde então, o Estado brasileiro assume o racismo no país e se compromete com medidas de superação (Gomes, 2017).

Nessa trajetória de lutas e resistência, a médica e ativista negra Jurema Werneck (2010) afirma que “nossos passos vêm de longe”. Dito de outro modo, as políticas públicas de combate ao racismo atravessam a própria história do povo negro no Brasil. Nesses movimentos de avanços, limites e tensões, em 2003, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 foi alterada pela Lei 10.639/2003. Por meio da inclusão dos artigos 26, 26-A e 79 -B, preconiza-se:

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 pertinente 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.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (Brasil, 2003).

Com esta alteração, a Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, em escolas públicas e particulares, em todos os níveis de ensino. A Lei foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 003/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04 (Brasil, 2004).

Seguindo a trajetória de aprovação e regulamentação da Lei no Conselho Nacional de Educação (CNE), a responsabilidade da redação do parecer foi uma importante tarefa de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e antiga militante do movimento negro em São Paulo.

A partir da fundação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, o Estado brasileiro promove um conjunto de políticas e ações para o campo educacional:

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicoraciais, ou

seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (Brasil, 2004, p. 2).

Além da Lei 10.639/03, outras políticas foram fundamentais na tentativa de superar desafios e entraves colocados pelo Estado e pela parcela mais conservadora da sociedade brasileira, no sentido de reconhecer os direitos da população negra. Dentre elas, podemos destacar: o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola - Parecer CNE/CEB 16/12 e Resolução CNE/CEB 08/12 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em consonância com as metas estabelecidas pelas políticas curriculares de combate ao racismo, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo lançou, em 2022, o “Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros”. O documento oferece subsídios para a tradução e atuação da Lei 10.639/03 pelos gestores e educadores que trabalham nas escolas situadas na cidade de São Paulo. Assim, aborda conceitos e práticas importantes para a promoção de vivências antirracistas.

Durante os 20 anos da promulgação da Lei 10.639/03, observa-se um expressivo aumento no número de artigos, dissertações e teses acadêmicas que buscam analisar os impactos da Lei na promoção de uma educação antirracista, para o combate ao racismo e às formas com que as escolas a interpretam e traduzem em suas ações curriculares. Em 2000, foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) que, desde a sua origem, já realizou 12 edições do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene). A ABPN tem um papel relevante na definição de políticas de ações afirmativas no Brasil e na América Latina. No campo do combate ao racismo e das relações étnico-raciais na educação, pesquisadores e pesquisadoras dedicam-se às investigações como um campo de luta para a construção da igualdade racial no Brasil.

Para a Nilma Lino Gomes (2017) são:

Intelectuais negras e negros considerados como referência e cujo legado orienta a nossa produção acadêmica e a política antirracista, tais como: Abdias Santos, Lélia González, Thereza Santos, Beatriz Silva, Clóvis Moura, Milton Santos, Joel Rufino dos Santos, bem como outros que ainda continuam entre nós, como: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Zélia Amador de Deus,

Kabengele Munanga, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Amauri Mendes Pereira, Iolanda de Oliveira, Ana Célia da Silva, Maria de Lourdes Siqueira, entre outros, sempre apontaram nos seus escritos, pesquisas e reflexões a importância da educação no combate ao racismo. Alguns deles, inclusive, dedicaram e dedicam a sua vida e sua produção intelectual especificamente a esse campo do conhecimento (Gomes, 2017, p. 13-14).

É importante ressaltar que, até o ano de 2017, verificou-se que não havia um estudo sistematizado acerca das produções acadêmicas relacionadas à educação antirracista defendida pela Lei 10.639/03 nas universidades de todo o país. No intuito de superar essa lacuna, uma equipe de pesquisadores(as) ligados(as) a diferentes instituições foi instituída para desenvolver o Projeto “Educação das Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte”. A pesquisa teve abrangência nacional e consistiu no levantamento, síntese e análise da produção acadêmica — dissertações, teses e artigos — que tematiza a educação das relações étnico-raciais, utilizando um recorte temporal que compreende o ano de 2003 até 2014. Verificou-se que a maior produção sobre a temática ocorreu a partir de 2011, ou seja, quase dez anos depois de promulgada a Lei nº 10.639/03 (Cunha, 2021, p. 19).

No entanto, em levantamento realizado para esta pesquisa, em junho de 2023, no Catálogo de teses e dissertações da plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com os descritores “gestão escolar” e “implementação da Lei 10.639/03”, encontramos apenas duas dissertações de mestrado. A primeira, intitulada “A implementação da lei 10.639/2003 nas escolas da rede municipal do Recife e o papel da gestão escolar entre a formulação e as práticas: impasse e perspectiva”, foi desenvolvida em 2011. Nesse trabalho, a autora Carmem Dolores Alves investiga as relações existentes entre o racismo institucional, a gestão escolar e o processo de produção de preconceitos raciais. Alves (2011) ainda apresenta os desafios enfrentados pelos movimentos sociais para a efetivação de uma educação pública, plural, antirracista e democrática.

A segunda investigação, denominada “Uma coisa é a Lei no papel, outra coisa é a Lei aqui na prática: a tessitura de processos coletivos de gestão para implementação da Lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar”, foi desenvolvida em 2021 por Maria das Mercês Vieira da Cunha. Nesse trabalho, a pesquisadora analisou como as gestões escolares construíram estratégias para a superação do racismo no cotidiano escolar e para a implementação da Lei 10.639/03.

Esses dados sugerem que, se, por um lado, o aumento do número de pesquisas indica a importância e a necessidade de analisar os impactos da Lei citada

na formação docente, nos currículos escolares praticados e nas relações étnico-raciais, por outro, é insignificante o número de trabalhos que analisam a atuação dos gestores escolares na interpretação e tradução dessa normativa. Portanto, é urgente e relevante compreender o papel e a participação da gestão escolar nesse processo.

Como nos lembra Munanga,

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes 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 possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (Munanga, 2005, p.17).

Assim, as formas de interpretar e traduzir as políticas curriculares de combate ao racismo sinalizam se há ou não um efetivo compromisso ético e político das escolas com o combate ao racismo e o respeito às diferenças no território escolar. A depender do modo como a Lei nº 10.639/2003 for interpretada e traduzida pelos atores curriculares, é possível que ela promova questionamentos e transformações curriculares e, conseqüentemente, cumpra a sua finalidade de reeducar as pessoas brancas e negras para novas relações étnico-raciais.

3.3 O movimento de descolonizar o currículo ou currículo decolonial

“Chega de racismo!
Chega de colonialismo!
Cheira demais a barbárie”.
(Aimé Césaire, 2020)

Como nos aponta o intelectual negro Aimé Césaire (2020), “Chega de racismo!”. A construção de uma educação antirracista pressupõe um giro epistemológico no referencial moderno/colonial, ou seja, um movimento de mostrar o avesso de um modo de construir e contar as histórias, como ressalta a epígrafe que abre esta seção. Um giro no discurso moderno da racialização e da racionalização, estabelecido com o propósito de subjugar os povos conquistados, que depois evoluiu para uma estrutura de poder que se expandiu para todo o mundo ocidental: a colonialidade. O projeto de civilização europeia produziu uma lógica colonial fundamentada na desumanização dos seres não brancos europeus.

A colonização, repito, desumaniza até o homem mais civilizado; a ação colonial, o empreendimento colonial, a conquista fundada no desprezo, inevitavelmente tende a modificar a pessoa que o empreende; o colonizador, ao acostumar-se a ver o outro como animal, ao treinar-se para tratá-lo como um animal, tende objetivamente, para tirar o peso da consciência, a se transformar, ele próprio, em animal (Césarie, 2020, s.p.).

Para Aníbal Quijano (2005), o colonialismo se refere à lógica subjacente ao projeto da modernidade, que não se limitou à dominação territorial, mas impôs hierarquias sociais, econômicas, culturais e políticas baseadas no fenótipo, com o objetivo de perpetuar a cultura ocidental sobre a de outras regiões e outros povos ao redor do mundo, principalmente dos africanos. Nesse sentido, a produção da categoria de raça consolidou um sistema de exploração, dominação e desumanização dos povos por aqueles que seriam considerados superiores, isto é, os brancos europeus.

No Brasil, a lógica da colonialidade ganhou força com o projeto de embranquecimento da população negra pós-abolição e, posteriormente, com o mito da democracia racial. Cabe ressaltar que os discursos racistas produzidos dentro das universidades, por intelectuais brancos, contribuíram para a consolidação dos mecanismos de exclusão e discriminação da população negra, ao indicarem o que significa ser branco ou negro em nossa sociedade.

O pesquisador negro Flavio Santiago (2012) aborda, em sua pesquisa, o racismo presente em uma creche que atende a crianças de 0 a 3 anos. Mais especificamente, investiga como o discurso colonial está introjetado nas subjetividades dos sujeitos brancos e negros desde a infância, produzindo hierarquias e modos de existir. São violências simbólicas e físicas naturalizadas e silenciadas:

As/os docentes, ao negarem o carinho e o cuidado aos meninos pequeninhos negros e as meninas pequeninhas negras, ensinam a todas as crianças pequeninhas que existem privilégios fundamentados nas tonalidades da pele. Neste sentido, ser de pele escura torna-se algo ruim, inconveniente e indesejado; assim, fomenta o processo de consolidação de uma pedagogia fundamentada na manutenção de determinados privilégios de alguns grupos, afirmando uma história única, centrada em um eurocentrismo (Santiago, 2012, p. 53).

Diante dessas violências, é necessária e urgente a desconstrução das representações construídas sobre os(as) negros e negras. O giro epistemológico por uma educação antirracista implica a construção de um currículo atravessado pelo viés da decolonialidade, pois trata-se de produzir resistências às narrativas hegemônicas, destacar novas subjetividades e encontrar outros caminhos de existência política,

histórica e cognitiva. O ponto de partida dessa perspectiva crítica dos estudos culturais latino-americanos repousa sobre a tese, defendida por Mignolo (2005; 2011; 2017), de que modernidade/colonialidade constituem um coletivo formado por intelectuais de diferentes procedências e inserções, produzindo um projeto indissociável e “pluriversal”.

As figuras centrais desse coletivo são o filósofo argentino branco Enrique Dussel, o sociólogo peruano branco Aníbal Quijano (2005), o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano e branco Walter Mignolo (2005; 2011; 2017), o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana branca radicada no Equador Catherine Walsh (2005), o filósofo porto-riquenho branco Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano branco Arturo Escobar, dentre outros.

Para Walsh (2005), é um projeto que visa a desenvolver um arcabouço epistêmico de crítica à modernidade ocidental, para a intelectual:

O projeto de modernidade/colonialidade é considerado um paradigma-outra pelo fato de tentar construir um pensamento crítico que parte das histórias e experiências marcadas pela colonialidade e não para a modernidade, e também pelo fato de buscar conectar formas críticas de pensamento não apenas na América Latina, mas com outros lugares do mundo onde a expansão imperial/colonial e a própria colonialidade negam a universalidade abstrata do projeto moderno e apontam a diferentes formas de pensar, ser e agir (Walsh, 2005, p. 21, tradução nossa).

Nesse sentido, a educação escolarizada, fundada na dialética modernidade/colonialidade, defendida por Mignolo (2011), atua no apagamento dos saberes, conhecimentos e tecnologias produzidos pelos não brancos, impondo aos povos subalternizados, uma epistemologia eurocêntrica como universal, única e objetiva.

Ainda para o autor:

[...] o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais européias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (Mignolo, 2003, p. 41).

O epistemicídio, como um dos efeitos da colonialidade, fez parte de um projeto de homogeneização do mundo por meio da imposição de uma única forma de pensar, de conhecer e de ser.

Tendo em vista a análise crítica proposta por Mignolo (2003) e por Walsh (2005), podemos inferir que uma educação antirracista pressupõe a construção de um

currículo decolonial que, além de criticar os três componentes básicos da colonialidade — saber, ser e poder — introduz, no território escolar, as epistemes invisibilizadas e subalternizadas, povoadas por formas de ser, pensar e conhecer, na perspectiva da decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder. Assim, uma ação decolonial no currículo implica:

[...] em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes [...] e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan Garcia. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade - estruturas até agora permanentes — que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (Walsh, 2009, p. 24)

Com base nesse pensamento e em consonância com o Movimento Negro brasileiro, Walsh (2009) afirma que a decolonialidade implica, a partir da desumanização, considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados, com vistas à construção de outros modos de viver, poder e saber. Portanto, a decolonialidade consiste em visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas e das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

Nesse sentido, Gomes (2023) enfatiza que, no fim do século XX e início do século XXI, a luta do Movimento Negro por políticas de reparação, reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade é a luta contra o racismo e pela construção da igualdade e da justiça social para as pessoas negras. Ela é, portanto, “[...] uma luta contra a colonialidade do poder, do saber e do ser, articulada à luta contra as desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e de sexualidade” (Gomes, 2023, p.226).

Na mesma linha de pensamento decolonial, o currículo é um dispositivo de combate ao racismo e outras formas de hierarquização, subalternização e exclusão. O currículo antirracista e decolonial abre espaço/tempo para diferentes percepções de mundo. Na contramão desse movimento, Gomes (2023) aponta que muitos teóricos, educadores e gestores da educação se fecham em uma arrogância pedagógica e impõem um currículo colonial.

Assim, a construção de um currículo antirracista e decolonial se configura como um movimento que forma subjetividades emancipatórias e um compromisso político-epistemológico, ético e democrático que se expressa também nas diferentes formas

de educar. Portanto, para viabilizar a construção de um currículo antirracista, é inevitável estudar o pensamento engajado e as perspectivas do Movimento Negro.

Os sujeitos produtores de um pensamento engajado são aqueles que refletem e, ao mesmo tempo, agem. Nesse sentido, propomos, nesta pesquisa, as possibilidades de construção colaborativa de um currículo antirracista e decolonial como resultado de processos de reflexão e ação.

4 A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA

“Um passo à frente e você não está mais no mesmo lugar”.
(Chico Science)

Pesquisar o movimento da gestão de uma escola particular da cidade de São Paulo acerca das ações antirracistas nos permitiu definir, como objetivo geral, analisar como uma escola particular de elite, declaradamente comprometida com ações antirracistas, interpreta e traduz a referida norma jurídica em suas ações curriculares. Isso posto, entendemos que é de fundamental importância o engajamento da gestão escolar, que tem, como uma de suas atribuições, a produção dos cruzamentos entre as políticas públicas educacionais, o plano diretor ou projeto político pedagógico da instituição e os objetivos de aprendizagem das diferentes etapas da Educação Básica.

A investigação se enquadra no campo teórico-metodológico das pesquisas-ação colaborativas, na medida em que procura mobilizar os integrantes da equipe escolar a participarem ativamente do processo de revisão curricular da Educação Infantil ao Ensino Médio, ancorado em conhecimentos e ações de combate ao racismo. Tendo em vista os propósitos mencionados, optou-se por essa modalidade de pesquisa dado o seu caráter eminentemente formativo. Assim entende-se que:

A pesquisa colaborativa propõe abordagem em que os objetivos da pesquisa e da formação se encontram imbricados, exigindo a inter-relação entre os atores do processo, distinguindo-se de outras modalidades pelo caráter de participação, colaboração e reflexão crítica que lhe é inerente. [...] Nessa perspectiva, o foco da Pesquisa Colaborativa é a vida real do professorado, bem como do processo educativo e as relações estabelecidas pelos professores e pesquisadores como sujeitos da história que constroem no desenvolvimento da atividade docente, tornando-os mais conscientes do contexto no qual estão inseridos, alicerçados por visão e compreensão crítica das suas atuações. [...] pesquisar, na proposta colaborativa, implica refletir sobre o agir e sobre as teorias que lhe servem de esteio, como também criar formas de interpretá-los e transformá-los (Ferreira; Ibiapina, 2011, p.122).

Pertencentes que somos a um país estruturado sobre o racismo, antes de tudo, é preciso que os sujeitos — no nosso caso, os participantes do presente estudo — se tornem antirracistas. Para tanto, o primeiro passo considera a necessidade de que todos(as) entendam a responsabilidade da instituição escolar na manutenção ou na superação do racismo; afinal, é nesse território que se pensa sobre quais sujeitos a escola quer formar para o mundo.

Não se combate o racismo por obediência. Se não houver um deslocamento de pensamento e ações que desvelem o descompromisso político e ético com a desigualdade racial — muitas vezes, reforçado ou naturalizado na formação inicial dos profissionais da educação —, não haverá a desconstrução do imaginário negativo sobre os negros, ou seja, não haverá uma escola solidária, democrática e antirracista.

Nesse sentido, a colaboração entre pesquisadores e aqueles que atuam diretamente nas práticas de sala de aula é o ponto de partida e chegada desta metodologia, de modo que a atuação desses profissionais no currículo seja o próprio objeto da pesquisa:

Nessa direção, afirmo que os processos colaborativos se constituíram em recursos sociais de fundamental importância para a mediação e o cultivo da cultura da mudança das práticas docentes e de pesquisa já consolidadas (Ibiapina, 2008, p. 52).

Embora a maioria dos estudos que adotam a metodologia colaborativa na área da educação priorize a formação docente, o presente trabalho focalizou as práticas desenvolvidas pela gestão escolar, mais precisamente, pela coordenação pedagógica da escola que figurou como *lócus*, organizada conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Equipe gestora da coordenação pedagógica

EQUIPE GESTORA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	
FUNÇÃO	ATUAÇÃO
DIREÇÃO GERAL	Estabelece a missão e os objetos da instituição na formação de crianças e jovens; define e decide questões pedagógicas e administrativas; promove a formação e o alinhamento de ações da direção pedagógica.
DIREÇÃO PEDAGÓGICA (EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL, PERÍODO PARCIAL E INTEGRAL, E ENSINO MÉDIO)	Define os parâmetros e referenciais de ensino e aprendizagem; produz e atualiza o Plano Diretor; organiza a estrutura de funcionamento da instituição; promove a formação e alinhamento de ações da equipe de coordenação; planeja a formação da equipe docente; concebe e planeja eventos e saídas pedagógicas; planeja e realiza reuniões de famílias.
ASSISTENTE DE DIREÇÃO PEDAGÓGICA	Auxilia a direção pedagógica; realiza reuniões com famílias, docentes e discentes; organiza e estrutura atividades escolares e esportivas; promove e planeja

	a formação dos educadores e demais funcionários;
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	Desenvolve a estrutura curricular dos cursos das diferentes áreas do conhecimento, em todas as etapas da escolarização; supervisiona o planejamento das aulas, dos materiais didáticos e das atividades avaliativas; planeja saídas pedagógicas; promove a formação da equipe docente; planeja e organiza eventos; observa aulas e encaminha devolutivas.
COORDENAÇÃO / ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	Acompanha e analisa os processos de ensino e aprendizagem; participa do desenvolvimento da estrutura curricular; realiza reuniões com famílias e estudantes; planeja e realiza aula de Orientação Educacional; promove, planeja e executa reuniões de formação com a equipe docente; planeja e organiza eventos; organiza saídas pedagógicas; supervisiona todas as atividades escolares; promove reflexões e ações de convivência ética.

Fonte: Elaboração própria.

Nesse quadro, podemos verificar que compete à direção e à coordenação pedagógica a construção do currículo das áreas do conhecimento que compõem a matriz obrigatória do Ensino Básico. A equipe de coordenação e orientação educacional participam dessa construção com reflexões e proposições que visam ao desenvolvimento global dos estudantes. As equipes cumprem uma carga horária de, aproximadamente, 40 horas semanais.

Ao longo desta pesquisa, os estudos teóricos utilizados para a definição dos critérios e princípios de uma educação antirracista e a construção de um novo currículo foram objetos de reflexão crítica coletiva. Entendemos que, no movimento teoria-reflexão-ação, foram criadas condições para fomentarmos as transformações necessárias e desejadas para que toda a comunidade experimente uma educação comprometida com a valorização e com o reconhecimento da diversidade étnico-racial, sobretudo com a aceitação das cosmogonias dos africanos e afro-brasileiros, como um dos eixos estruturantes da sociedade brasileira.

Ademais, nossa pretensão foi incorporar ao currículo as contribuições conceituais e teóricas produzidas por intelectuais, principalmente negros e negras,

que carregam em seus trabalhos a responsabilidade ancestral de combater a desigualdade racial. Entendemos que os conhecimentos, saberes e memórias dos povos africanos, invisibilizados, negados e discriminados por séculos, enriqueceram e ainda enriquecem, por meio de seus e suas descendentes, a cultura brasileira. Essa pesquisa bibliográfica permitiu a definição de um campo teórico/conceitual que subsidiou não somente a análise dos dados coletados, mas também o próprio movimento de transformação das práticas e dos sujeitos participantes da pesquisa colaborativa.

Esta última pressupõe movimentos reflexivos que incidem em ações que transformam sujeitos e contextos. Nesse sentido, a autora branca Ibiapina (2008) enfatiza a importância de um processo reflexivo que provoque um mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência.

Nessa linha de pensamento, propusemos sessões reflexivas, por entendermos que essa metodologia propicia oportunidades para que o grupo-alvo reflita, de forma crítica, sobre suas ações na promoção de uma educação antirracista. Trata-se de uma metodologia que não se restringe à observação, pois envolve mediar e oportunizar processos reflexivos visando a formação e transformação dos envolvidos.

As sessões reflexivas são planejadas e organizadas com o objetivo de apoiar os educadores em seus processos de construção e reconstrução dos conceitos e práticas, estabelecendo novas relações e compreensões sobre suas ações.

Para Ibiapina (2008, p. 97):

As sessões são espaços de criação de novas relações entre teoria e prática, permitindo que o professor possa compreender o que, como e o porquê de suas ações. E, principalmente, porque propicia condições do docente perceber que as opções teóricas afetam as práticas.

Esse método de pesquisa é inspirado nos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores brancos Luria (2002), no campo da psicologia, e Zeichner (1993), na formação de professores. A perspectiva teórica que fundamenta essa metodologia é a sócio-histórica, que tem, como uma de suas bases, o conceito de “mediação” desenvolvido por Vygotsky. Esses autores evidenciam, em seus estudos, os efeitos desse método no processo de formação. Por essa razão, a escolha pela metodologia das sessões reflexivas está alinhada a tal tradição de pesquisa.

É importante dizer que, nesse processo, uma das funções da pesquisadora foi propiciar um ambiente no qual os(as) participantes dessas sessões pudessem

expressar sua realidade de trabalho, suas expectativas, visões de mundo e ideologias, bem como suas inquietações e dificuldades. Com isso, esperava-se que se sentissem valorizados e respeitados no desenvolvimento pleno do seu ofício no combate ao racismo.

4.1 O encontro entre a educadora antirracista e a pesquisa

“E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (*infans* é aquele que não têm fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa”

(Lélia Gonzalez, 1984, p. 225).

Escolhi abrir esta seção com tal epígrafe porque, no desenvolvimento da presente investigação, estava em disputa o meu lugar de fala, ou seja, a minha localização social como mulher negra. Nessa localização, meu corpo negro não estava objetificado pela branquitude; pelo contrário, atuava como sujeito produtor de conhecimento e, por isso, afirmava minha humanidade.

Fui contratada por uma escola particular de elite para compor o quadro de gestão como coordenadora educacional. Essa instituição, como tantas outras situadas na cidade de São Paulo, não contemplava a diversidade étnico-racial na sua equipe gestora. Éramos — e somos — tão poucos nas equipes gestoras, que nos tornávamos apenas uma exceção à regra da desigualdade e da exclusão perpetrada pelo racismo institucional. Nesse sentido, a intelectual Cida Bento (2022) nos alertou para a seguinte compreensão:

As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas e sistemas de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças [...]essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali incrustadas. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação tempo se deve a um pacto de cumplicidade entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios (Bento, 2022, p. 18).

Eu lutei para entrar nessa escola e produzir um pequeno ruído no sistema, uma pequena quebra no pacto da branquitude. Eu tinha 20 anos de experiência na docência e na coordenação e queria um salário que me permitisse uma vida digna.

No processo seletivo, fui confundida com uma candidata ao cargo de professora de dança; imaginei que tivesse sido em razão do modo como eu expressava minha subjetividade negra: além da altivez, eu estava de turbante.

Depois, passei quatro horas na realização de uma prova escrita. Na ocasião, deixaram-me na biblioteca, não me ofereceram água nem me indicaram o banheiro. Fiquei imaginando se eu fosse uma candidata branca, teria o mesmo tratamento.

Na última etapa, participei de uma dinâmica com uma candidata branca que deveria ter um pouco mais da metade da minha idade. Durante o bate-papo, ela candidata demonstrou insegurança teórica e pouca experiência nas atribuições exigidas pelo cargo. No entanto, nós duas estávamos na reta final do processo seletivo. Os(as) profissionais negros(as) somos sujeitados(as) a inúmeros obstáculos para acessar cargos que não foram pensados para nós, uma vez que o racismo produz estereótipos que naturalizam as violências às quais estamos submetidos(as).

Na ocasião do assassinato de George Floyd, disparador dos movimentos antirracistas da elite econômica branca, as escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo estavam em isolamento social por conta da pandemia de covid-19. As aulas e reuniões aconteciam de forma *on-line* síncrona e/ou assíncrona. Diante desse contexto, algumas famílias se reuniram com a direção para fazer questionamentos sobre a posição da instituição em relação à ausência de negros nas salas de aula e na gestão. Eu me perguntava por que eu, uma intelectual negra com letramento racial, não fui convidada/convocada para o debate, nem pelas famílias, nem pela direção da escola. Nas intelectuais Cida Bento (2022) e Grada Kilomba (2019) encontrei as respostas: todos falavam sobre mim, sem mim.

As duas autoras abordam as estratégias e ferramentas coloniais capitalistas para dominação, subalternização e desumanização dos sujeitos racializados. São violências simbólicas e físicas que, há séculos, marcam nossos corpos e determinam os lugares sociais, econômicos, políticos e geográficos que devemos ocupar.

A compreensão dessas violências nos permite questionar e combater a naturalização da invisibilidade e do silenciamento das nossas vozes, mas não podemos nos calar, pois é a possibilidade de pertencimento que está em jogo. Assim, as contribuições de Kilomba (2019) apontam para a seguinte perspectiva:

O ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem escuta, isto é, entre os sujeitos que falam e seus/suas ouvintes (Castro Varela & Dhawan, 2003). Ouvir é, nesse sentido, o ato de autorização em direção à/ao falante. Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. Nesta dialética,

aqueles(as) que são ouvidos(as) são também aqueles(as) que “pertencem”. E aqueles(as) que não são ouvidos(as), tornam-se aqueles(as) que “não pertencem”. A máscara recria este projeto de silenciamento e controla a possibilidade de que colonizados(as) possam um dia ser ouvidos(as) e, conseqüentemente, possam pertencer (Kilomba, 2019, p. 43).

Eu precisava lutar pela sensação de pertencimento. Com o retorno presencial, em reuniões com a direção, tomei conhecimento do movimento da escola em torno dessa pauta e me coloquei à disposição para contribuir com os conhecimentos produzidos com os anos de estudos e atuação no combate ao racismo.

Foram dez anos de estudos e militância. Com a validação e parceria da direção pedagógica, planejei e estruturei um processo de formação das equipes gestora e docente de um dos segmentos da escola. Esse processo tinha como objetivo principal desenvolver o letramento racial por meio da compreensão de conceitos fundamentais para a compreensão do racismo no Brasil, tais como “racismo estrutural” (Almeida, 2018), “pacto narcísico da branquitude” (Bento, 2002) e “epistemicídio” (Carneiro, 2005), entre outros.

Como coordenadora, atuando desde 2002 em escolas particulares nos bairros de Perdizes e Vila Olímpia na cidade de São Paulo, percebi que não havia um movimento sistematizado para a interpretação, tradução e atuação (Ball, 2009) da Lei 10.639/03 no projeto político pedagógico dessas instituições. Em outras palavras, não havia um posicionamento crítico sobre o racismo institucional e individual, assim como não havia um questionamento sobre o lugar precarizado que os (as) negros e negras ocupavam na escola, tais como limpeza, manutenção, segurança e serviços gerais.

Desde então, cresceu em mim uma inquietação sobre o silenciamento ensurdecido dessas instituições. Tal inquietação me mobilizou a estudar referenciais teóricos que abordavam os tentáculos do racismo na sociedade brasileira e, particularmente, nas políticas públicas educacionais. Ademais, encontrei nessas escritas muitas respostas e formulei outras perguntas. Para respondê-las, seria necessário um estudo mais sistematizado sobre o racismo na educação, sobre a luta antirracista dentro das escolas e os desafios e resistências para a interpretação e atuação da Lei 10.639/03 nas escolas particulares ao longo dos 20 anos da sua promulgação.

Diante desse desejo, tomei a decisão de ingressar no programa de pós-graduação *stricto sensu* com o objetivo de pesquisar o movimento das escolas particulares para a construção de uma educação antirracista. Finalmente, surgia

diante de mim a oportunidade de atuar, como pesquisadora e profissional, no movimento de uma escola particular com vistas à construção de uma educação antirracista, estabelecendo relações, reflexões e ações transformadoras junto ao grupo gestor e, simultaneamente, analisando criticamente a minha própria atuação profissional na luta pelo direito de crianças e jovens à educação democrática e de qualidade.

Esta é a potência da pesquisa colaborativa: pensar, refletir, agir e, sobretudo, transformar:

O movimento colaborativo constitui processo que envolve pensar-agir, agir-refletir dos agentes participantes em forma de espiral, cujo fato crucial são as necessidades existenciais e que, por meio das mediações da reflexão crítica, conflitos são gerados e em decorrência, necessidades externas e internas se confrontam e, nesse embate de forças convergentes e divergentes, possibilidades são geradas para o desenvolvimento pessoal e profissional tanto de professores quanto de pesquisadores (Bandeira, 2016, p. 26).

Em síntese, na presente investigação, “o lixo vai falar e numa boa”.

4.2 Processo de definição do grupo-alvo da pesquisa

A partir da onda de protestos do movimento “Black Lives Matter”, em 2020, nos Estados Unidos e em diferentes lugares do mundo, grupos de famílias brancas que compõem a elite econômica da cidade de São Paulo se uniram para questionar os gestores das escolas sobre o silenciamento e ausência de pautas que envolvem o combate aos preconceitos, discriminações e racismo. Esses grupos também questionavam a falta de uma política de ações afirmativas voltadas para a diversidade racial, a ausência de pessoas negras nos cargos de gestão e docência, bem como o ingresso de alunos e alunas negro(as) nas escolas de seus filhos e filhas.

No segundo semestre desse mesmo ano, um dos grupos se reuniu com a direção pedagógica da escola, definida como o *lócus* desta pesquisa, para entender o posicionamento da instituição diante do contexto apresentado. A referida instituição, embora apresentasse, no seu Plano Diretor, um compromisso ético pela defesa dos Direitos Humanos, da justiça social e da democracia, não possuía uma política de educação antirracista pautada pela Lei 10.639/03.

Além disso, a unidade escolar apresentava baixos índices de presença negra na gestão, na docência e nas salas de aula. Segundo a reportagem dos jornalistas

Daniel Mariani, Diana Yukari , Érica Fraga e Isabela Palhares, publicada no jornal Folha de São Paulo, em 22 de novembro de 2020, o colégio tinha apenas 0,8% de estudantes negros.

O movimento das famílias veio ao encontro do compromisso da escola em produzir uma política de educação antirracista. Dessa feita, a direção geral contratou uma assessoria para a elaboração de um documento de referência para que as direções pedagógicas, da Educação Infantil ao Ensino Médio, pudessem identificar práticas antirracistas no currículo.

É necessário entender o movimento de combate ao racismo de uma equipe gestora, predominantemente branca, que, diante dos questionamentos sobre o racismo institucional, busca a assessoria de uma intelectual branca para iniciar suas reflexões sobre o racismo. Nesse caso, por que não se buscaram referências das poucas vozes negras de dentro da escola? Por que a Lei 10.639/03 não foi acionada? Quem está legitimado a falar sobre o racismo? Para entendermos tal movimento, precisamos dialogar com a autora Cida Bento (2022) sobre o pacto narcísico da branquitude. A seu ver, trata-se de:

Uma aliança que expulsa, reprime, esconde aquilo que é intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo. Gera esquecimento e desloca a memória para lembranças encobridoras comuns. O pacto suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha, porque são relacionadas à escravidão (Bento, 2022, p.25).

O pacto reproduz as formas de silenciamento e de manutenção dos privilégios da branquitude. Por isso, tornam-se ainda mais difíceis as possibilidades críticas do currículo escolar quanto ao apagamento da referida lei, no que diz respeito, primeiramente, à obrigatoriedade do ensino da História e Cultura de África e dos afro-brasileiros e à promoção de ações de reconhecimento, valorização e afirmação da participação dos negros e negras na construção da sociedade, história e cultura brasileira (Brasil, 2004).

A direção geral da instituição apresentou, para as direções pedagógicas de todos os segmentos, um documento com indicações de como a discussão em torno do racismo ganhou repercussão. Nele, mencionavam-se alguns intelectuais, como Silvio de Almeida, Djamila Ribeiro e Sueli Carneiro, personalidades negras e conceitos fundamentais para o combate ao racismo, entre eles: racismo estrutural, fragilidade branca e interseccionalidade. É necessário ressaltar que a quase totalidade da equipe não conhecia as referências citadas no documento. Por fim, o documento apresentou

o compromisso da escola com o combate ao racismo por meio de nove objetivos que deveriam ser atingidos em até dois anos. Eram eles:

1. Alunos, educadores, famílias e colaboradores compreenderão que a diversidade é um mecanismo necessário para o enriquecimento cultural da comunidade escolar.
2. Alunos (a partir do EF 2), educadores (de todos os níveis) e colaboradores compreenderão a diferença entre “preconceito”, “discriminação” e “racismo” e os conceitos de “racismo estrutural” e de “fragilidade branca”.
3. A escola educará seus alunos de todas as idades para o antirracismo.
4. Alunos conhecerão e debaterão a DUDH.
5. A escola ampliará a ‘biblioteca cultural’ dos alunos, dos educadores e das famílias na direção da diversidade e do antirracismo.
6. A escola ampliará, a médio prazo e em conjunto com o Ismart, seu programa de bolsas (sem prejudicar sua saúde financeira).
7. A escola (alunos e educadores) contribuirá, a médio prazo, para melhorar o desempenho de um grupo de jovens de camadas sociais menos privilegiadas no Enem (visando ao futuro ingresso desses jovens na universidade pública ou em programas de bolsas).
8. A escola incorporará, a médio prazo, o que determina a Lei 10.639.
9. A escola aumentará o número de profissionais negros (por meio, por exemplo, dos programas de estágios)

Diante dos desafios apresentados e da tomada de consciência acerca dos modos como a estrutura da escola reproduzia e afirmava o racismo, a equipe de direção se movimentou no sentido de validar a voz dos poucos profissionais negros que já pesquisavam e lutavam por uma educação antirracista, reconhecendo seus conhecimentos, saberes e experiências.

No ano seguinte à apresentação do documento, o corpo diretivo instituiu uma comissão composta por coordenadores / orientadores pedagógicos e educacionais, ou por professores(as) que representassem a coordenação. Eu fui uma das integrantes deste grupo.

Quadro 2: Comissão antirracista

CARGO	CICLO	AUTODECLARAÇÃO (raça/cor)
Professora	Fundamental I	Branca
Coordenadora Educacional	Educação Infantil	Branca
Coordenadora Educacional	Fundamental II	Negra
Coordenador Pedagógico de Inglês	Fundamental I e II	Branco
Coordenadora Pedagógica de Artes	Educação Infantil e Fundamental I	Negra

Coordenadora Pedagógica da Área de Humanidades	Ensino Médio	Branca
Orientadora Educacional	Ensino Médio	Negra

Fonte: Elaboração própria.

Em um primeiro momento, a comissão teve o objetivo de reunir, em um único documento, os componentes curriculares apontados pela equipe gestora como antirracistas. Tratava-se, naquele período, de focar os conteúdos e conceitos no material didático, na metodologia, nos temas e nas referências.

No segundo semestre de 2021, a comissão avaliou que parte desses conteúdos indicados como antirracistas não traduzia a Lei 10.639/03. Vale ressaltar que, em uma estrutura racista, se não houver um movimento consciente de combate ao racismo, sua reprodução se perpetua. Diante desse contexto, a comissão propôs um novo objetivo de trabalho: a construção de um documento com as diretrizes para a construção de uma educação antirracista na escola, com base no Parecer CNE/2004 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, também de 2004.

Uma das indicações apresentadas nesse documento foi a criação de quatro núcleos de estudos e práticas antirracistas, formados por coordenadores pedagógicos e educacionais, bem como professores, totalizando 24 profissionais, dos quais apenas 5 se declaravam negros. Os núcleos contemplavam as principais demandas avaliadas pela comissão, quais sejam: letramento racial, revisão curricular, vozes do conhecimento e letramento literário. Havia, ainda, a indicação para a formação de um quinto núcleo, denominado ações afirmativas. Este último deveria ser composto pela direção e pelas famílias.

O núcleo de letramento racial ficou responsável por estruturar um percurso formativo para funcionários e famílias; o núcleo de revisão curricular encarregou-se de produzir indicadores que apontassem os desafios para a construção de um currículo antirracista; o núcleo de vozes do conhecimento mapeou como a comunidade negra estava representada na lista de convidados para palestras e atividades de pedagógicas; o núcleo de letramento literário mapeou a representatividade negra nas indicações literárias e no acervo da biblioteca; e o

núcleo de ações afirmativas ficou com a incumbência de criar políticas de ingresso, permanência e sucesso de pessoas negras dentro e fora das salas de aula.

Definimos uma metodologia de trabalho que envolvia a construção de indicadores, análise dos resultados e proposição de metas e ações. Ao fim dos trabalhos, esses 4 núcleos deveriam se articular para constituir uma política de educação antirracista da escola. Cada componente da comissão ficou responsável pela coordenação dos trabalhos em um determinado núcleo, e eu coordenei o núcleo de revisão curricular.

Nesse ponto, é importante dizer que eu, como coordenadora educacional da instituição e como pesquisadora, propus transformar esse trabalho em objeto de investigação de uma pesquisa-ação colaborativa. Dado o reconhecimento da relevância da pesquisa para a construção de uma educação antirracista, recebi a autorização da Direção da escola e o consentimento dos participantes do núcleo de revisão curricular.

Esse núcleo foi composto por mim, cinco coordenadores pedagógicos e uma professora de Educação Infantil. A participação da professora foi importante, uma vez que não havia o cargo de coordenador pedagógico em um dos dois ciclos desse segmento. Portanto, a professora ficou responsável por promover as discussões com a restante da equipe. Vale ressaltar que, dos 7 componentes, apenas 3 eram negros. Todos os consentiram participar da pesquisa-ação colaborativa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

O quadro 3 apresenta os integrantes do núcleo. Usei nomes fictícios para preservar a minha identidade e a dos demais participantes no processo de transcrição das conversas.

Quadro 3 - Integrantes do núcleo

Nome fictício	Cargo	Autodeclaração raça/cor
Lélia Pereira	Coordenadora Educacional	Negra
Beatriz Silva	Coordenadora Pedagógica	Branca
Carolina Diogo	Coordenadora Pedagógica	Branca
Luiza Maia	Professora	Negra
Maria Oliveira	Coordenadora Pedagógica	Branca

Luiz Gaia	Coordenador Pedagógico	Branco
Abdias Santos	Coordenador Pedagógico	Negro

Fonte: Elaboração própria.

No documento intitulado “Diretrizes para a construção de uma escola antirracista”, definimos que o núcleo de revisão curricular, por meio das escolhas e das ações pedagógicas, precisava garantir o reconhecimento e a valorização da participação efetiva da população negra em todos os campos da história e da sociedade brasileira. Sua função era analisar as concepções que norteiam a construção de um currículo antirracista e reconhecer que, mesmo com a obrigatoriedade trazida pela Lei nº 10.639/03, o currículo ainda estava marcado pela redução da representatividade negra à escravização. Outro ponto importante estava relacionado à invisibilização dos saberes, conhecimentos e modos de existência dos diferentes grupos étnicos da negritude.

Assim, a revisão curricular tinha o compromisso de repensar o currículo a partir do respeito à diversidade étnico-racial, incorporando a história do continente africano e afro-brasileiro como forma de desmistificar os estereótipos que contribuem para a manutenção do racismo. Além disso, esse compromisso objetivava a construção de uma escola que pudesse ser um espaço democrático, onde as ações pedagógicas valorizassem e reconhecessem as múltiplas formas de existir e pensar sobre o mundo.

Vale ressaltar que a revisão curricular devia considerar não apenas a inserção de conteúdos, mas também a retirada daqueles que reproduziam o racismo, tanto do ponto de vista conceitual quanto metodológico. Instauraria, portanto, uma política curricular

[...] fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e eduquem cidadãos orgulhosos do seu pertencimento étnico-racial — descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus e asiáticos — para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p. 2).

Nesse sentido, a revisão curricular resulta em uma reeducação das relações étnico-raciais, contribuindo para a formação de cidadãos atuantes em uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir um país democrático e antirracista.

5 SESSÕES REFLEXIVAS: UM CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA

Nas primeiras fases do trabalho da comissão antirracista, fiz a proposição de uma sequência de etapas para o desenvolvimento do trabalho nos núcleos. Com a aprovação da proposta, cumpriram-se as seguintes: estudo de referenciais teóricos; definição de pesquisa para coleta de dados; análise dos dados; e levantamento de metas de curto e médio prazo. Esse trabalho foi desenvolvido nos meses de maio e junho de 2022, em um total de dez horas.

Conforme apontado anteriormente, o núcleo de revisão curricular foi definido para a aplicação das sessões reflexivas. Entendemos que ele é estrutural no processo de construção de uma educação antirracista por meio da interpretação da Lei 10.639/03, uma vez que essa normativa:

[...] estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (Brasil, 2004, p.1).

Nessa perspectiva, as sessões reflexivas se configuraram como um espaço de análise crítica e de alterações do currículo e, simultaneamente, de formação dos gestores para o letramento racial em um percurso de estudos, reflexão crítica e planejamento de ações com vistas a transformar modos de pensar e agir. Como metodologia de pesquisa, elas extrapolam a observação e se configuram como momentos em que a própria prática pedagógica está no centro da análise e da discussão do grupo:

Em síntese, as sessões reflexivas são sistematizadas com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático. Essa reflexão promove a reelaboração de conceitos e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente (Ibiapina, 2008, p. 97).

Assim, ao longo da investigação, o grupo desenvolveu ferramentas para analisar: se e como o plano diretor e o currículo escolar reproduzem os mecanismos racistas da sociedade; se e como estavam alinhados com a tradução da Lei 10.639/03.

A intenção era a de que, a partir desse exame, definíssemos as ações e teorias necessárias para a construção de um currículo antirracista.

As sessões promoveram um movimento de coletividade e pertencimento, já que a escuta ativa, a autocrítica, o compromisso e o desejo do crescimento mútuo e do exercício de transformação eram acionados a cada encontro. Nessa perspectiva, também propiciaram a qualificação profissional contínua dos envolvidos. Em uma pesquisa colaborativa, as sessões reflexivas são planejadas considerando os objetivos, a metodologia, os referenciais teóricos e a avaliação dos objetos estudados. De acordo com os objetivos do presente trabalho, o currículo da escola, da Educação Infantil ao Ensino Médio, foi o objeto de estudos e ações dos encontros.

Antes de iniciar as sessões, realizou-se um encontro com o grupo a fim de apresentar os objetivos e a metodologia da pesquisa. Com a anuência de todos os componentes, firmamos o compromisso de estabelecer um percurso democrático, no qual a comunicação e gestão dos conflitos, bem como as tomadas de decisões foram de responsabilidade do coletivo. Explicitiei meu papel como pesquisadora, ou seja, aquela que contribui para o planejamento das etapas das sessões, estabelecendo os referenciais teóricos que poderiam subsidiar as reflexões e as definições das ações, traçando paralelos e cruzamentos teórico-práticos na construção de novos conhecimentos.

Para esta pesquisa, realizamos 4 sessões reflexivas, com duração de 1h30 a 2h00. Com exceção da primeira, os encontros foram filmados com a anuência dos participantes.

Como uma pesquisadora que também atuava na equipe gestora e tinha consciência da sua responsabilidade no combate ao racismo na instituição escolar, defini que a apresentação dos resultados se daria por meio da narração reflexiva, visto que “introduz no texto acadêmico a reflexividade, já que a interpretação do pesquisador é continuamente tanto colocada em comparação com outras interpretações quanto testadas por elas” (Ibiapina, 2008, p. 108).

A escolha por essa narração implicava a construção de um modo de “olhar” para o resultado de uma pesquisa que envolvia revisitar as violências sofridas por mim e por estudantes negros e negras que estão ou já passaram por escolas públicas e privadas. Ademais, demandava considerar as diferentes vozes, os posicionamentos, as subjetividades e, sobretudo, o modo como as relações com a branquitude se estabeleciam. Assim, a narração reflexiva também apresentou nuances da narrativa

processual, quando “os narradores que trabalham com o estilo processual usam a primeira pessoa, falam de si, de suas emoções, dos seus erros, das suas preferências, estabelecendo no escrito uma relação direta com o leitor” (Ibiapina, 2008, p. 107)

Não se pretende produzir uma escrita científica com efeito de neutralidade ou universalidade, pois meu posicionamento ético e político está explícito na escolha dos referenciais teóricos, dos depoimentos orais do grupo e dos documentos institucionais, além da forma de apontar os desafios e as transformações observadas.

5.1 Primeira sessão reflexiva: produzindo engajamento

Por tratar-se da primeira sessão, realizada por videoconferência, decidi não gravar e fazer anotações pessoais. Era o momento de nos conhecermos e nos reconhecermos como representantes da gestão escolar na construção de uma educação antirracista. O objetivo desse encontro foi fomentar o engajamento dos coordenadores pedagógicos e da professora na pesquisa e, por conseguinte, na construção de um currículo antirracista que poderia se tornar uma inspiração para toda a escola. Tratava-se do compromisso com o desejo de superação dos quase 20 anos de silenciamento e negligência na tradução da Lei 10.639/03 e de manutenção do racismo nas concepções e ações escolares. No entanto, a perspectiva era a de provocar o sentimento de (co)responsabilidade, e não de culpabilização:

Uma vez que a prática do pensamento crítico requer de todos nós engajamento em algum grau de avaliação crítica, tanto de si quanto do outro, ajuda muito se conseguimos engajar as pessoas de tal forma que elas se autoquestionem espontaneamente, em vez de apenas responderem de maneira reativa a desafios exteriores (hooks, 2021, p. 175).

Para esse encontro, produzi um material que apresentava o alinhamento entre os objetivos de trabalho do núcleo e os da minha pesquisa, pois a construção colaborativa de um currículo antirracista seria uma das ações necessárias para a efetivação de uma educação antirracista na escola. Expliquei que a pesquisa se realizaria com base na metodologia colaborativa, por meio da técnica das sessões reflexivas e, portanto, cada encontro seria uma sessão.

Com a anuência de todos, a primeira sessão aconteceu de forma *on-line*, pelo aplicativo Zoom, priorizando a participação de todos e todas. Abri o encontro com uma rodada de apresentação dos participantes e das expectativas de trabalho, ou seja,

criei um ambiente em que cada um pudesse manifestar seu posicionamento sobre o trabalho.

Na sequência, informei os objetivos de trabalho do núcleo, que consistiam em: descolonizar o currículo a partir da Lei 10.639 de 2003, que deveria ser feita por meio de uma mudança de paradigma focado não apenas nos conteúdos, mas também nos diferentes processos de ensino e aprendizagem (em espaços formais e não formais); investigar qual é o lugar do negro (modos de representação), da questão racial afro-brasileira/ afro-americana e de África nos currículos; elaborar uma estratégia de transformação e seu cronograma de execução.

O grupo concordou com os objetivos e não apontou considerações. Constatei que o fato de eu ser uma intelectual negra trazendo a urgência de construirmos uma educação antirracista abriu uma importante possibilidade de escuta para uma demanda curricular antirracista que, embora estivesse em destaque no circuito de escolas particulares da cidade, não havia produzido um movimento de mudança e reflexão entre os gestores.

No entanto, quando perguntei se eles identificavam onde o currículo reproduz o racismo, não conseguiram responder, permanecendo em silêncio. Entendi esse silêncio como uma dificuldade de fazer uma análise crítica da construção curricular que, por anos, consolidou a formação de crianças e jovens.

Um dos integrantes questionou o posicionamento da direção geral e pedagógica quanto às necessidades de tempo, espaço e recursos para a viabilização da revisão curricular. Meu movimento foi provocar o grupo para que refletisse sobre o nosso trabalho e engajamento, de modo que poderia mobilizar transformações no posicionamento da direção.

Nessa sessão, houve os primeiros movimentos de autocrítica sobre a ausência e omissão de cada um em relação ao compromisso com a legislação em questão. Parte dos participantes relatou que essa era a primeira vez que o racismo e a lei eram objetos de reflexão, bem como que o tema não era abordado porque não tínhamos alunos negros na escola.

Deparei-me com essa justificativa não somente entre os gestores, mas também entre a equipe docente, o que demonstrava que o viés racista estava presente no modo de justificar a manutenção do racismo no território escolar. Ficou explícito o pensamento de que o racismo é um problema apenas para a população negra:

A ideia de que o racismo é um “problema de negros” é uma forma do branco ganhar benefícios a partir do racismo e se desresponsabilizar deste problema social. Até brancos que reconhecem o racismo muitas vezes falam que esse é um “problema negro”. Mas as construções identitárias de grupos racializados só existem em relação: não existiriam negros se não existissem brancos. Um não existe sem o outro (Schucman, 2018, s.p.).

Há, aqui, uma faceta do racismo atuando na produção subjetiva da população branca que por anos negou — e ainda tem dificuldades para reconhecer — o racismo no Brasil, mantendo assim seus privilégios. Nessa produção, a educação escolar tem responsabilidade, já que prioriza um currículo estruturado sob a perspectiva colonial, de modo que a herança escravagista fosse carregada apenas pelos negros.

Paralelo a esse viés, dois mitos reforçaram tal construção: o da democracia racial e o da meritocracia. O primeiro foi constituído na primeira metade do século XX, quando o então presidente Getúlio Vargas refundou a ideia de Brasil, a partir do conceito de brasilidade e sob o viés da mestiçagem, ou seja, da mistura das três raças formadoras do país — a europeia, a indígena e a negra. Essa referência foi desenvolvida por intelectuais da época, entre eles, Gilberto Freyre (1933).

Segundo a historiadora Ynaê Lopes dos Santos (2022),

Freyre jogou luz nos demais sujeitos que compunham a sociedade patriarcal e colonial, defendendo que nossa brasilidade também seria devedora desses povos. De tal modo, Casa-grande & senzala recuperou o “mito das três raças” e enalteceu os três troncos raciais que teriam formado o país – tudo isso reforçando as hierarquias existentes (Santos, 2022, p. 210).

Temos aqui os elementos para a criação do mito da democracia racial. Em síntese, somos uma nação formada por três raças vivendo em harmonia desde que cada um permaneça em seu lugar social: os brancos e seus descendentes na casa-grande, e os demais, na senzala.

Podemos afirmar que essa ideologia permanece no funcionamento das intuições, inclusive nas escolas, de modo que a elite econômica brasileira tivesse acesso a uma educação que naturaliza a desigualdade racial, econômica e social, ao mesmo tempo que responsabiliza a população negra pela distância de uma vida em que seus direitos estejam garantidos. Nesse sentido, a responsabilidade das violências e das opressões é da própria vítima, que não se esforçou para mudar tal condição.

Desse modo, temos o segundo mito atuando na manutenção do racismo: o da meritocracia:

A questão do mérito, na perspectiva liberal, põe sobre os indivíduos a responsabilidade exclusiva pelos resultados de suas vidas, ignorando quaisquer outras variáveis, de modo que, o sucesso ou o fracasso dos indivíduos são diretamente proporcionais aos talentos, às habilidades e ao esforço de cada um, independentemente do contexto histórico, social, econômico e cultural desses próprios indivíduos (Valentim, 2005, p.59).

Nessa perspectiva, aceita-se que o racismo é um problema dos negros e, por consequência, não precisa ser pautado e combatido em uma escola particular que oferece educação a um público predominantemente branco. Vale ressaltar que tal pensamento reverbera em instituições educacionais — ou não —, nas quais não há diversidade racial na equipe gestora, docente e discente.

Outro ponto levantado diante dos objetivos da revisão curricular foi a necessidade de priorizar a formação da equipe de professores, do ponto de vista teórico, para, só então, promover o processo de revisão curricular. Essa perspectiva parte do pressuposto de que a teoria está apartada da ação, o que denota uma noção que separa os modos de pensar dos modos de agir.

Nesse sentido, a pesquisa colaborativa tornou-se uma ferramenta capaz de colocar os modos de pensar e agir em permanente conexão, um produzindo e sendo produzido pelo outro:

Para realizar pesquisas que se inscrevem na perspectiva colaborativa, é necessário enfrentar os desafios de considerar a prática de ensinar como fenômeno concreto, admitir que os conhecimentos sejam co-produzidos, desvelar as relações opressoras de poder, denunciar o autoritarismo e a burocracia das relações calcadas no discurso cientificista, que apregoa soluções meramente técnicas para qualquer problema; criticar a ideologia dominante e as situações de opressão e acenar com a possibilidade de transformar as realidades instituídas (Ibiapina, 2008, p.113-114)

Diante disso, minha ação como pesquisadora foi propor a desconstrução da naturalização do racismo produzido no território escolar. Propus a leitura de três textos para analisarmos criticamente as questões apresentadas na sessão e nossas ações sobre o currículo, sendo eles: “Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia”, de Aníbal Quijano; “Relações étnico-raciais, educação e descolonização”, de Nilma Lino Gomes; e “Diretrizes para a construção de uma educação antirracista”, produzido pela comissão antirracista da escola. Este último foi indicado para que o grupo acessasse

o primeiro documento institucional pautado na Lei 10.639/03 e no combate ao racismo. O grupo foi receptivo à proposta de estudos.

De acordo com os objetivos propostos para essa sessão, avaliei que o encontro evidenciou a responsabilidade de cada um de nós na construção de um currículo antirracista. A construção foi considerada um movimento que se tornaria referência para os demais núcleos, pois representava um processo colaborativo de reflexão e ação.

No entanto, os comentários dos participantes diante dos objetivos de trabalho de revisão curricular revelaram que não havia um alinhamento consolidado nos cursos desenvolvidos nos diferentes ciclos. Como esse alinhamento era essencial para o avanço do trabalho, decidi que era necessário propor situações em que as diferenças também pudessem se tornar objetos de reflexão.

5.2 Segunda sessão reflexiva: produzindo referências e subjetividades

O objetivo da segunda sessão foi favorecer a reflexão e apropriação dos conceitos apresentados nos referenciais indicados para estudo por meio de três estratégias: discussão, reflexão e intervenção no texto de diretrizes para a construção de uma educação antirracista. Cabe ressaltar que, em uma sociedade onde o racismo produz subjetividades racistas, é fundamental adentrar a análise de como as ações pedagógicas refletem e produzem a manutenção da desigualdade racial.

Portanto, conhecer a teoria não é suficiente para ações transformadoras; antes, são necessárias a reflexão e apropriação dos mecanismos pelos quais o racismo deforma a capacidade de tomada de decisão, no caso dos coordenadores pedagógicos, sobre a construção ou não de um currículo antirracista.

Nesse movimento, couberam a mim, como pesquisadora, o fomento da discussão e a promoção de reflexões e de ações. Para tanto, organizei a sessão em duas etapas: na primeira, fizemos a discussão dos textos indicados para o estudo; e, na segunda, iniciamos o processo de intervenção no documento produzido pela comissão antirracista.

Como indicado na seção anterior, defini três referenciais teóricos para subsidiar as reflexões e ações do grupo. O primeiro texto, “Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia”, de Aníbal Quijano (2002), foi selecionado para a

compreensão do contexto social, econômico e político mundial, em que a categoria “colonialidade do poder” nos provocasse a pensar sobre o empreendimento moderno/colonial/capitalista no sistema de racialização de povos para a sua exploração e dominação.

O segundo, “Relações étnico-raciais, educação e descolonização”, de Nilma Lino Gomes (2012), foi escolhido para estreitarmos relações entre o conceito desenvolvido por Quijano e as possibilidades/necessidades de descolonizar o currículo. O terceiro texto, “Diretrizes para a construção de uma educação antirracista”, produzido pela comissão antirracista da escola, foi indicado para que o grupo traduzisse as reflexões presentes no documento, especificamente, na seção “Revisão Curricular”.

Preparei-me para a sessão elaborando provocações a partir do estudo dos textos citados, com o objetivo de mobilizar os participantes para um olhar crítico sobre sua atuação na construção curricular dos cursos relacionados à área de Ciências Humanas, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Mais especificamente, elaborei uma dinâmica na qual apresentava uma pergunta a ser discutida e respondida por todos, enquanto eu fazia os registros em um documento. Dessa forma, a resposta de um mediava a reflexão do outro e incentivava a participação de todos. Seguem as provocações:

1. Primeira provocação: quais conceitos e ideias apresentados por Quijano e Gomes mobilizaram suas reflexões?

Ao que o grupo responde:

- Perspectiva do currículo e perspectiva do sujeito — produção de outras subjetividades (reconhecimento de outras histórias);
- Reconhecimento dos conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais;
- Questionamento dos lugares de poder (direito X privilégios) - mudança de representação e de práticas;
- As relações entre conhecimento – cultura – ação política;
- O movimento de ruptura com as hierarquizações dos conhecimentos e suas práticas de produção;
- A desnaturalização dos modos de produção do conhecimento (a ideia de que a transformação desse currículo não é apenas uma lei, mas sim resultado de intensa luta e ação política);
- A ruptura de uma epistemológica hegemônica e monocultural;
- A ruptura com uma história única do mundo e a urgência de trazer para o currículo outras histórias (diaspórica, cosmopolita);
- A compreensão da persistência da relação colonial na construção da história mundial.

2. Segunda provocação: que princípios estão em jogo?

Ao que o grupo responde: Igualdade social, liberdade individual e solidariedade social.

3. Terceira provocação: Quais seriam nossos principais objetivos?

Ao que o grupo responde:

- Forjar novas relações étnico-raciais;

- Garantir a representatividade positiva dos negros e negras no currículo;
 - Formar subjetividades com viés democrático e antirracista;
 - Promover ações transformadoras e plurais.
4. Quarta provocação: quais seriam nossos princípios filosóficos/metodológicos?
Ao que o grupo responde:
- Perspectiva pluriversal – decolonial (a perspectiva única empobrece o conhecimento).

Tanto na discussão quanto na elaboração das respostas, foi possível avaliar a apropriação dos conceitos desenvolvidos por Quijano (2002) e Gomes (2012). O diálogo que segue mostra tal movimento:

Carolina Diogo. Logo no começo, eu acho que ela (Gomes) traz dois aspectos que são muito importantes, um é da própria perspectiva do currículo, e o outro é da perspectiva do sujeito. Então aqui no começo, ela coloca esse dilema, que eu acho que é o lugar que nós estamos, quem atende as demandas de avaliação, adequar um currículo a uma realidade sociocultural que clama por mudanças. Aí logo no princípio eu identifiquei esse lugar, um pouco do que a Beatriz Silva também trouxe semana passada, principalmente no ensino médio, nós do Fund 1 menos, né ... mas acho que o médio vai ter muito que lidar com isso. E na página seguinte...

Lélia Pereira. Que número é essa página, Carolina Diogo?

Carolina Diogo. Essa aqui é logo a primeira página, aqui na introdução. A numeração tá meio bagunçada no meu texto...

Lélia Pereira. Acho que você tá falando do parágrafo que ela começa esse processo, atinge os currículos cada vez mais...

Beatriz Silva. Isso, ela fala em adequar as avaliações estandartizadas tá na página 2.

Carolina Diogo. Isso, página 2 do PDF, ou 98 de um número que tá meio flutuante aqui. E logo a seguir, ainda já na página seguinte, página 3, que ela traz a partir da problemática do Boaventura, essa questão que passa pelos sujeitos sociais, até então excluídos, que organizados em movimentos sociais, passam a reivindicar um novo lugar, nesse currículo... a gente passa da invisibilidade total desses sujeitos, para um outro lugar, que é um lugar de demandas, que é um lugar de demandar esse outro lugar no currículo, demandar um reconhecimento da própria história, das suas trajetórias, enfim...

Luiz Gaia. Posso aproveitar a deixa e falar desse primeiro trecho, que a Carolina Diogo apontou. Porque eu acho que esse trecho já indica alguns norteadores que podem servir pra nossa revisão curricular. Ela faz isso em forma de pergunta, mas ela diz, de alguma forma, que é um currículo que tem que se preocupar com essa realidade sociocultural brasileira, e abordar os conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais, em suas unidades sociais, culturais, históricas e políticas. Então eu tô entendendo que ela tá colocando no formato de pergunta, quais são as balizas centrais pra ela? Talvez isso seja importante, como lupa para nossa análise dos nossos currículos.

Lélia Pereira. Então que palavras você destacaria aqui, realidade sociocultural brasileira, nas dimensões política...

Luiz Gaia. *Acho essa parte também é muito importante. Os conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas. De alguma forma era contrapondo ao eurocentrismo que vê nesses sujeitos, e os conhecimentos produzidos por esses sujeitos, uma valorização disso também... desculpa interromper, Carolina Diogo.*

Carolina Diogo. *Magina, acho que a gente tá dialogando aqui. Só mais uma última questão, tá na mesma, ainda nesse começo, logo abaixo dessa discussão, que ela coloca da exigência de uma mudança de representações e de práticas. Nesse lugar, né, da representação. Antes de eu conseguir efetivamente alterar a prática, eu preciso mexer nas representações sociais em relação ao lugar desse sujeito, e ao conhecimento, né, e a produção do conhecimento.*

Luiz Gaia. *Posso trazer 3 conceitos bem rapidinho, que aparecem no texto do Anibal? E trazer uma polêmica, mas é uma polêmica que não pode passar em branco. Os conceitos que aparecem no texto dele, talvez nem sejam conceitos que indicam conteúdos a serem estudados, mas que indicam princípios pra essa revisão curricular. Ele fala em igualdade social, liberdade individual e solidariedade social. Eu entendo isso como sendo princípios que motivam essa revisão curricular. E a pequena polêmica tem a ver com a fala da Lélia Pereira, dos limites dessa revisão curricular e de ir aos poucos... lendo o Anibal, no limite ele diz que uma educação antirracista é uma educação anticapitalista. A gente vai poder trazer isso pra nossa revisão curricular? Uma proposta de leitura anticapitalista. Porque isso é central no texto dele.*

Lélia Pereira. *Eu acho, assim, dentro da ideia da ginga, eu acho que essa é uma questão que pode ficar por enquanto entre nós. Eu não acho que essa é uma parte que a gente já vai falando... a gente vai por outras frestas...*

Luiz Gaia. *Que a gente leve os alunos a essa constatação. A gente não precisa trazer essa afirmação pra eles, mas que os conteúdos abordados ajudem eles (sic) a chegar nessa conclusão.*

Lélia Pereira. *Sabe qual é meu medo... dos alunos pensarem, se a questão toda é o capitalismo, e a gente tá nele, então não há o que fazer... acho que eles tendem a esse caminho. Não sei, não sei o que fazer.*

Luiz Gaia. *Sempre que eles questionam a possibilidade de mudança, eu falo, "se os burgueses tivessem pensado isso, eles não teriam feito a revolução francesa". Aí eles me olham com cara de incrédulos e não falam nada, fica pelo menos a piada.*

Na discussão, foi possível verificar que o grupo produziu articulações entre os conceitos com suas ações no currículo, evidenciando o processo de reflexão crítica sobre a sua prática. Nesse contexto, as contribuições de Ball (2009) e da pesquisadora branca Horikawa (2010) evidenciam que os sujeitos, inseridos em seus contextos de atuação, determinam sentidos e significados para as teorias. Para esses autores, as teorias/políticas não são simplesmente transmitidas ou implementadas:

Uma conexão mal estabelecida entre a teoria e a prática pode reforçar a noção de que a prática é resultado da aplicação da teoria. Contudo, a realidade demonstra que entre a teoria e a prática, há a mediação do sujeito, dotado de certas intenções e objetivos, e do contexto, com todos os seus

limites e possibilidades, o que impede uma transposição direta de uma para a outra. A teoria deve ser considerada apoio à reflexão sobre a prática, mas não a única direção da prática; deve, em síntese, ser transformada em instrumento de análise da prática (Horikawa, 2010, p.28).

Na segunda etapa, propus a revisão do documento com base nas discussões na seção "Revisão Curricular". É importante ressaltar que a revisão curricular é uma das ações fundamentais na construção de um currículo antirracista; por isso, está indicada no Parecer CNE/CP 003/2004, que regulamenta a alteração da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/03.

Nessa política curricular de reparação, valorização e reconhecimento da História e Cultura dos povos africanos e afrodescendentes, pretende-se garantir, no campo da educação escolar, a afirmação da igualdade de direitos em todas as esferas sociais, econômicas e políticas, a fim de combater as formas de violência e discriminação a grupos marginalizados pelo regime colonial/moderno.

Nesse sentido, o Parecer faz apontamentos fundamentais:

Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam um espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam uma sociedade justa. A escola tem o papel preponderante para a eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004, p.6).

Portanto, a revisão curricular é um movimento de mudança que requer de seus revisores um olhar crítico sobre sua prática, no sentido de buscar formas de combater o racismo nos conteúdos, na metodologia, nos processos avaliativos, nos materiais didáticos, nas relações étnico-raciais, enfim, nos modos de pensar e fazer o currículo.

Para os(as) coordenadores(as) pedagógicos brancos(as), também requer transcender a branquitude no sentido de entender o racismo como elemento constituinte da sua subjetividade e mover-se no sentido contrário. Em síntese, o movimento de revisão curricular deve desencadear um processo de identificação e análise do racismo epistêmico produzido pelo currículo quando prioriza o conhecimento hegemônico como único/universal. A intelectual negra e brasileira Sueli Carneiro traduz essa categoria de racismo produzido em todos os sistemas educacionais como epistemicídio.

Foi nessa direção que o estudo do texto de Nilma Lino Gomes produziu importantes reflexões. Uma das participantes apresentou a seguinte:

Beatriz Silva. *Antes de pensar nessa mudança, eu preciso ter coragem de questionar o lugar onde eu tô propondo o conhecimento primeiro, porque pra eu poder pensar o que eu quero mudar, eu preciso primeiro reconhecer qual é o lugar de onde vem o conhecimento que eu tô reproduzindo, ali desde o princípio. Eu quero mexer, o que já não é por si só uma estrutura simples. De onde vem esse conhecimento, o que criou esse lugar de hierarquia, e o que eu quero mudar, quanto eu quero mexer também dentro dessa hierarquia.*

A fala de Beatriz Silva mostra que ela estava diante do seu próprio processo de mudança ao buscar entender que a construção do conhecimento proposto no currículo escolar estava imbricada nas formas de definir qual era o conhecimento válido e qual não, dentro das relações de poder. Nesse mecanismo de validação, o racismo atua na classificação e hierarquização no campo epistemológico de modo que o conhecimento europeu branco esteja em uma posição de superioridade sobre o produzido por outras matrizes étnico-raciais, reforçando o processo de colonização do currículo. Para que essa ideologia se naturalize nas políticas educacionais, torna-se imprescindível classificar e hierarquizar o conhecimento e suas representações.

Assim, o combate ao racismo deve considerar a ruptura da hierarquização no campo epistemológico. Trata-se, então, de descolonizar o currículo, ou seja, de questionar os modos de exploração, dominação e apagamento, ao mesmo tempo que outros conhecimentos sejam reconhecidos e valorizados (Gomes, 2012). Como ressaltou a pesquisadora, é preciso questionar de onde vem os conhecimentos, como são validados e quais sujeitos estão invisibilizados e/ou negados.

Em suas palavras:

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 (Gomes, 2012, p. 102).

Na perspectiva de Beatriz Silva, “é preciso ter coragem para questionar”. Para ela, considerando o lugar de fala de uma educadora branca e, como tal, ocupando um lugar de privilégio, a reflexão passa pela coragem de questionar o lugar de quem se beneficia com o racismo, pois a subjetividade branca está — e sempre esteve — representada no currículo.

Para a população negra, não se trata de coragem, mas do direito de existir por meio do reconhecimento e da valorização da sua (nossa) humanidade.

Outro participante colabora com a seguinte reflexão:

Luiz Gaia. *Eu fiquei pensando nisso também, quando eu li o texto. O problema é hierarquizar conteúdos ou os critérios que a gente usa pra fazer isso? Quando eu trabalho com conteúdos de estudantes, eu tenho uma hierarquia de conteúdo dentro do meu curso. Eu fiquei com a sensação de que o problema é fazer essa hierarquização a partir de critérios eurocêntricos.*

Luiz Gaia localizou o problema nos critérios para hierarquizar o conhecimento, nesse caso, o eurocêntrico, e não na hierarquização em si. Ele exemplifica seu posicionamento quando trabalha com os conteúdos trazidos por estudantes. Em sua fala, ficou implícito que esses conteúdos estão abaixo dos canônicos. O limite desse posicionamento está no fato de que, ao apresentar o exemplo, Gama não considera que seus alunos são predominantemente brancos. Por isso, essa hierarquização não atuaria na manutenção da subalternização dos modos de produzir e acessar conhecimentos, uma vez que os discentes brancos se veem representados no cânone. Logo, para considerar que o problema não está na hierarquização, esse participante precisaria analisar o contexto social e racial em que está inserido.

Em contrapartida, o conceito de lugar de fala produzido por intelectuais feministas negras, como a brasileira Djamilia Ribeiro (2019), trouxe uma possibilidade de reflexão por um viés que explicita a hierarquização. Dito de outro modo, os conteúdos passariam a ser problematizados por meio da relação de poder, determinada pela localização social de quem fala e de quem escuta, e sobre os modos de silenciamento. No caso do racismo epistemológico ou epistemicídio,

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica resposta do “outro”, interpretações diferentes e confronto de ideias. A introdução da Lei 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, 2012, p. 105).

Na escola particular onde a pesquisa foi realizada, o “outro” é o sujeito negro, mesmo que represente uma pequena parcela do corpo docente e discente, bem como a maioria dos funcionários de serviços gerais. Nesse sentido, o movimento de construção de um currículo antirracista e decolonial deve romper com os modos de silenciamento formando gestores e professores capazes de trazer as vozes

ausentes e insurgentes para o currículo e, conseqüentemente, produzir novas relações étnico-raciais.

Sobre esse desafio ético e político, a participante Maria Oliveira fez uma reflexão fomentada pelo texto de Gomes (2012), quando a autora ressalta que:

Numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional (Gomes, 2012, p. 104).

Sobre essa necessária mudança de paradigma, a participante fez a seguinte declaração:

Maria Oliveira. *“Duas coisas que me desequilibraram positivamente no texto, mas que ao mesmo tempo eu fico tentando reconhecer os meus limites, como que eu posso pensar de forma nova depois de ter 40 anos de idade? Eu acho que isso é bom tá, não tô trazendo isso como algo ruim. Mas aí eu vou botar o movimento que ela [Gomes] bota de uma crítica interna à própria ciência, e isso não é fácil, pensando da forma como a gente aprendeu a fazer ciência. Não é fácil, a gente tem um modelo de como se faz ciência, e ela tá provocando aqui, tem um movimento externo e interno, como é que a gente re-olha pra ciência tendo aprendido uma vida inteira a fazer ciência de uma tal maneira... e essa maneira ela tá, inclusive colocando, tem uma hegemonia metodológica, epistemológica, de referenciais. Acho que tem esse movimento, então, pra fazer uma revisão curricular, a gente vai ter que olhar pra essa crítica interna, e ao mesmo tempo olhar para outra produção de conhecimento que se faz para além da ciência. Acho que isso mexeu muito comigo no sentido de ser um desafio. Acho que precisamos olhar pra isso. E a outra coisa foi que, a partir disso, desse movimento que é interno à ciência e exterior à ciência, como é que a gente mapeia nos currículos da Escola, pensando em mudar o currículo da Escola, como é que a gente mapeia os silêncios. Essa foi a parte que eu mais gostei do texto. Ela traz uma referência do texto do Gonçalves, um texto de 85, sobre o silêncio como uma arma mesmo, um processo, como que a discriminação racial atua por meio desse silêncio. Então acho que é assim, como a gente faz para mapear esses silêncios e aí mapeando isso no currículo, a gente pensar como que a gente dá voz, pra quem que a gente dá voz, como que a gente dá voz. Pra mim, em termos de trabalho, eu acho que essas duas coisas foram as que ficaram bem fortes pra mim.*

Ao me deparar com essa fala, meu posicionamento como pesquisadora foi mobilizar a reflexão do grupo. Essa reflexão está representada na discussão abaixo:

Lélia Pereira. *Maria, eu acho que... não respondendo ao que você tá colocando, mas pensando junto... eu acho que, o que a Nilma vai colocar e o que ela tem falado nos outros textos, e esses outros intelectuais negros vão falar também, não é o que está dentro ou fora da ciência, é entender outras produções científicas. Então dentro dessa questão hierárquica, foi dito o que é ciência e o que não é. A ideia é, é ciência também, o que não está dentro*

do paradigma europeu é ciência, mas não dentro desse paradigma. A outra questão é, é difícil mesmo, eu fico pensando, tem justificativa 20 anos de uma lei e pouca efetivação. Tem muita justificativa. No entanto, é uma responsabilidade civilizatória, né. E eu acho que a gente não vai, não sei qual é a expectativa de vocês, mas eu queria dizer a minha... a gente não vai fazer uma reviravolta porque vai ser fácil cortar a gente, e a ideia não é se deixar cortar. Por isso eu falo muito com o Abdias Santos da ginga, a gente tem que pensar como é que nós vamos construir uma narrativa de forma que as pessoas entendam que a gente tá lutando pela democracia, por princípios democráticos, e que a gente tá tirando o direito dos nossos alunos de conhecer, acessar outras ciências, outros conhecimentos. A gente tá tirando, sonhando esse direito. Se é uma sonhegação para os alunos brancos, quem dirá para os alunos negros. Então a gente vai precisar trazer pra nossa narrativa esse sentido, e correr atrás para aquilo que nos falta, porque é isso, os jovens negros estão sendo assassinados, é urgente a questão. Juntos nós vamos pensar como é que a gente traz essa proposta de olhar pro currículo e entender que nós estamos produzindo racismo. E se a gente quer isso mesmo. A Rosane Borges fala isso, até a própria Lia Vainer, a gente não fazendo nada, a gente tá reproduzindo. Então quais são as pequenas revoluções, as pequenas mudanças que a gente vai conseguir fazer gradativamente, gradualmente. Na primeira rodada a gente faz uma coisa, na segunda rodada, na terceira, gira... e vamos produzindo giras aí, é isso. Só pra acertar as expectativas para a gente conseguir ser ouvido, nesse olhar pro currículo. Mas é isso. Eu também fico... aqui são princípios, são diretrizes... depois acho que a gente vai pensar como é que a gente olha pro currículo e encontra esses silêncios e essa produção do racismo.

Beatriz Silva. Eu fico um pouco aliviada de ouvir você trazer isso, porque eu vou lendo os textos, e vendo os currículos do Ensino Médio, e vai me dando desespero, o que eu consigo pensar em uma perspectiva de curto prazo é muito mínimo e, ouvindo você falar, eu entendo da importância que seja mínimo, mas eu entendo também a importância da gente repetir constantemente que o que a gente tem neste momento é um currículo racista, e isso precisa ser dito, precisa ser escancarado.

Lélia Pereira. Isso precisa ser dito. De uma forma bem tranquila. O primeiro movimento, a primeira conversa na escola era isso, a gente precisa entender que já tá reproduzindo isso no currículo, quando a gente produz esses apagamentos, quando a gente não traz outras narrativas de conhecimento, de produção do conhecimento, não inclui outros sujeitos. Então, eu acho que é o primeiro passo, acho que é o mais difícil, na minha opinião. E ao mesmo tempo a gente entende que não está a favor de um projeto democrático de país. E nesse sentido não dá pra gente passar pano, não dá. A gente pode conversar aqui onde a gente tá passando pano, porque tem muito afeto... e aí a gente vai dividindo, aqui é um lugar seguro de afeto, e o que não der pra a gente bancar, a gente não vai bancar. E a gente já segura aqui nesse núcleo, a gente vai dizer, na próxima gira não, vai ser só em 2023. E a gente vai tentar entender, mas aquilo que foi planejado pra 2022 não aconteceu por quê, o que que pegou? Vamos continuar, tudo bem? Ah, agora eu vi no ensino médio os corpos negros dos estudantes, me deu um gelo no coração, eu tenho medo.

Carolina Diogo. Nesse sentido, é o primeiro silenciamento que a gente vive na escola. É um apagamento desses sujeitos. Estamos falando de um lugar que praticamente essas pessoas não circulam. Ou só circulam, como a gente já sabe, num lugar de serviçal, daqueles que limpam, de quem serve, acho que você trouxe isso na primeira reunião, teria como parte dessa ação, eu sei que o nosso foco é curricular, mas, eu acho que é difícil pensar uma coisa dissociada da outra, essa proposta de pensar a inserção dessas pessoas,

tanto nos cargos de coordenação, nos cargos de poder, digamos assim, dentro da escola, quanto no lugar de aluno.

O que está em jogo, no diálogo e nas demais reflexões do grupo, gira em torno do enfrentamento do racismo institucional e epistêmico produzido pela lógica da colonialidade. No campo escolar, trata-se de uma politização da ação pedagógica e da reinvenção da sociedade por meio da visibilização e do diálogo com as ações de (re)existência de grupos sociais como o Movimento Negro, Quilombolas e Indígenas, produzindo o giro decolonial (Walsh; Oliveira; Candau, 2018).

Do ponto de vista dos mecanismos de silenciamentos, intelectuais colocados à margem da produção acadêmica eurocêntrica reivindicam a legitimação de suas pesquisas que, além de fomentar um pensamento crítico à centralidade do conhecimento hegemônico e eurocêntrico, trouxe para o debate científico as epistemologias de grupos sociais subalternizados pelo discurso colonial.

É importante considerar que, quanto mais as escolas se valem do discurso da excelência acadêmica científica, mais são capturadas pelo projeto de modernidade/colonialidade. Essas instituições não são avaliadas pela natureza multicultural e pluriétnica do currículo, mas pela forma de transmissão e apropriação do conhecimento hegemônico.

A Lei 10.639/03 e as demais políticas de currículo que visam à afirmação das diferenças devem nortear os indicadores de qualidade da educação. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes reconhece, nas avaliações nacionais e internacionais estandardizadas, uma barreira para o entendimento do currículo como parte de um processo de formação humana:

[...] adequar-se às avaliações standartizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? E onde entra a autonomia do docente? E onde ficam as condições do trabalho docente, hoje, no Brasil e na América Latina? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade? (Gomes, 2012, p. 98)

Esses dilemas estavam presentes nas reflexões do grupo, como um espelho voltado às suas ações no currículo; afinal, uma escola particular de elite responde à manutenção das desigualdades ou à urgência da construção de um currículo descolonizado?

Nesse sentido, a gestão escolar, os educadores e as famílias precisam responder às seguintes questões: estamos dispostos a questionar os lugares de poder, a reconhecer e valorizar as epistemologias dos diferentes grupos sociais, bem como a combater as hierarquizações e suas formas de dominação e exploração? Estamos dispostos a assumir nossa responsabilidade no processo de ruptura de privilégios epistemológicos e defendermos uma escola plural, intercultural, democrática e antirracista?

Mais do que produzir respostas únicas, as perguntas precisam fazer parte dos processos de formação dos(as) educadores(as) que, nessa escola, são predominantemente brancos. Esses profissionais, graduados e pós-graduados, na sua maioria em universidades públicas, reforçam o racismo epistêmico nas suas práxis pedagógicas, evidenciando a precarização da atuação da Lei 10.639/03 no ensino universitário. Portanto, posso afirmar, alicerçada pelo parecer CNE/CP 01/2004, que a construção de uma educação antirracista está atrelada ao processo de letramento racial dos(as) professores(as).

Quanto ao meu posicionamento, ele se faz em consonância com os termos transcritos a seguir:

Para que a educação antirracista se concretize é preciso considerar que o exercício profissional depende de ações individuais, coletivas, dos movimentos organizados e também de políticas públicas; assim como das ações das IES enquanto responsáveis pela inserção da Resolução CNE/CP 1/2004, criando as condições necessárias em seu interior para que avancemos ante o desafio que o cenário atual nos coloca (Brasil, 2006, p. 124).

Nesse caminho, a última etapa da sessão reflexiva abordou a urgência de incluir a equipe docente no processo de combate ao racismo e outras formas de violência fomentadas nas ações pedagógicas.

Nesse contexto, as participantes mobilizam as seguintes reflexões:

Carolina Diogo. *Eu só queria destacar uma coisa que, embora pareça simples, tem outras que parecem muito ousadas, mas não acho tão impossíveis. Nesse tópico do outro paradigma epistemológico, ela [Gomes] vai dizer que a própria lei e a forma como a gente pensa o currículo, formação de professores, precisa pensar na construção alternativa de uma história do mundo. Eu acho que não é muito difícil olhar para os nossos currículos e ver que existe uma história tradicional do mundo. Eu acho que assim, ela [Gomes] traz uma história alternativa, não é incluir a África só, é pensar como é que a gente conta a história do mundo, é óbvio que a gente tá falando de uma lei de que vai falar, olha, vamos colocar a história da África, da realidade afro brasileira, mas acho que é a gente olhar pro mundo do tamanho que ele tem, a gente olhar pro Caribe, olhar pra população. Tem uma série de regiões*

que a gente não dá conta né, a gente trabalha muito com esse binômio África-Europa, Europa Central, mas o mundo é muito grande. A gente olhar pra como a gente conta uma outra história do mundo, incorporando vários territórios que existem no mundo, significa incluir essa história diaspórica, digamos assim. Então eu acho que ela [Gomes] fala isso, a gente precisa construir uma história alternativa do mundo. E eu não acho isso impossível, a gente olhar pro nosso currículo e repensa ele a partir desse lugar.

Beatriz Silva. *Faz todo o sentido, até porque ela [Gomes] tá pensando em conceitos que pra história são muito caros, e que a gente usa quase todo tempo de maneira transversal, justamente sem fazer essa análise diaspórica, pra usar o termo que você usou. E tem essa citação que eu gosto muito e mexeu muito comigo, acho um jeito importante da gente pensar na hora de trabalhar isso com nossos alunos, quando ela cita Meneses quando ela fala que “falar sobre África significa questionar e desafiar crenças queridas”. É isso, não é só que foram as crenças que nos foram ensinadas a vida toda, eu achei a palavra “querida” muito ousada, mas muito importante, porque elas são queridas realmente porque é tudo aquilo que sustenta a maneira como a gente enxerga o mundo hoje.*

Lélia Pereira. *Sim. Por isso que o parecer vai trazer muito essa ideia da construção do valor estético e ético. A gente vai precisar pensar em produzir outros afetos, porque até então, nossa visão colonial é de algo rebaixado, feio, que não cabe. É difícil. Tanto que mais embaixo ela [Gomes] vai dizer: “que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural”. Esse valor de que, quanto mais você conhece a diversidade do mundo, mais formado você é. Aí ela vai falar “a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo”. Que é isso, a gente não sabe o que vai sair dessa chacoalhada no currículo. A gente precisa só querer que não seja sempre o mesmo. Esse algo novo, que vai ter um tempo, que vai permanecer, que não vai ser algo fugaz, enfim...*

Maria Oliveira. *Eu achei que, não sei, dá um norte pra a gente que trabalha com história e geografia, na página 107, ela [Gomes] tá falando da Paula Meneses, e aí ela fala dessas simplificações que pretendem encaixar a África, e aí eu tô ampliando né, trazendo a questão racial, ela diz assim “Explicar a persistência da relação colonial na construção da história mundial ao mesmo tempo em que se propõe alternativas à leitura da história, no sentido de construir histórias contextuais que, articuladas em rede, permitem uma visão cosmopolita sobre o mundo.” Então acho que aqui dá um norte pra quem tá pensando no currículo, sabe? De como vamos olhar pra essas relações coloniais e entender a persistência delas, olhar pro mundo a partir delas, mas entender também o que escapa disso e aí construir uma outra explicação para além da colonização. Essa passagem eu até botei, se esse é o desafio duplo que ela tá apontando, talvez seja algo pra a gente olhar na hora de pensar na revisão curricular.*

Nesse diálogo, ficou evidente que a revisão curricular envolve refletir sobre os processos de colonização das nossas subjetividades, produzidas pelo ensino de narrativas históricas dentro e fora do território escolar. Essas narrativas, que, por séculos, sustentam e naturalizam poder e privilégios para um grupo racial por meio da opressão e exclusão do outro, negam humanidades e legitimam quem tem direito de contar sua própria história. São, portanto, produzidas na perspectiva de uma história

única, hegemônica e eurocêntrica. Com Silva, podemos aprofundar a questão da seguinte forma:

Assim como o currículo e as práticas educativas, a escola como um todo tem sido palco de discriminações, ao se basear apenas em conteúdos que reproduzem os valores dominantes, ou seja, ideias estereotipadas que representam negras e negros de forma negativa (Silva, 2020, p. 17).

Com base nas reflexões, o grupo reafirma a necessidade de analisar o currículo vigente nas áreas de Ciências Humanas. Para finalizar, propus o estudo do material “Indicadores da Qualidade na Educação — Relações Raciais na Escola (2013)”, que apresenta indicadores de qualidade da educação na perspectiva antirracista, produzido a partir do projeto apresentado pela Ação Educativa¹². Por essa razão, ele se tornou referência metodológica para a construção de uma educação antirracista em escolas públicas e particulares.

Nesse sentido, foi importante mostrar para o grupo que não estamos começando um movimento sem pressupostos teóricos e metodológicos, pois eles foram elaborados por pesquisadores e pesquisadoras negros(as) e brancos(as) comprometidos(as) com a construção de um pacto civilizatório pautado na igualdade, na justiça e na democracia. Além do estudo do material, propus que cada integrante elaborasse quais seriam os indicadores necessários para a escola.

Encerrei o encontro acolhendo as inquietações e provocações colocadas pelos participantes. Constatei, então, que, embora o grupo fosse composto por gestores, a única professora do grupo permaneceu em silêncio durante toda a sessão. Sua presença, mesmo silenciosa, foi de extrema importância para o fortalecimento da nossa voz negra, uma vez que, ao ver seus gestos afirmativos pela tela, entendi que estávamos ligadas tanto pelas violências racistas sofridas dentro e fora da escola, quanto pela irmandade na luta por uma sociedade na qual todas as formas de vida sejam valorizadas e bem-vindas, em que estaremos representadas nos corredores, nas salas de aula, na gestão e no currículo escolar. O silêncio da professora também demonstrou que as relações de poder estabelecidas pelas funções de gestão e docência eram uma barreira para a participação efetiva da professora.

¹² Ação Educativa é uma associação civil sem fins lucrativos, que atua nos campos da educação, da cultura e da juventude, na perspectiva dos direitos humanos. Mais informações podem ser obtidas em: <https://acaoeducativa.org.br/>. Acesso em: 20 maio 2023.

Nessa sessão, diante dos objetivos citados, avaliei que os movimentos de resistência estavam relacionados à necessidade de construir outro “olhar” para o currículo a partir de outro paradigma epistemológico.

Os conceitos apresentados pelos autores escolhidos para fundamentar as discussões produziram avanços nas possibilidades de uma reflexão crítica sobre a atuação dos componentes do núcleo. Como essa primeira etapa da sessão tomou um tempo maior do que o previsto, tomei a decisão de encaminhar a intervenção no documento de diretrizes como uma tarefa individual, que deveria ser realizada até o próximo encontro.

5.3 Terceira sessão reflexiva: definição de uma metodologia de coleta de dados

No dia 30 de maio de 2022, realizamos nossa terceira sessão. O objetivo era definir uma metodologia de pesquisa para nos aproximarmos da percepção da equipe docente, bem como para termos um diagnóstico dos desafios a serem enfrentados na construção de uma educação antirracista.

Iniciei os trabalhos com a leitura do documento revisado coletivamente (APÊNDICE B), mais especificamente da seção que compõe o material “Diretrizes para uma educação antirracista”, produzido pela comissão.

Logo que apresentei a proposta, o grupo compartilhou algumas reflexões que representavam o quanto estavam mobilizados para uma análise crítico-reflexiva do currículo e para a necessidade de uma ação transformadora. O diálogo a seguir explicita esse movimento:

Carolina Diogo. *Lélia, um exemplo hoje, que me aconteceu, porque eu tava lendo um monte de prova de todo mundo. Tinha uma prova do sexto ano que tava falando de insegurança alimentar, e tinha um texto... olha só como a coisa é sofisticada e inconsciente. Não foi uma coisa deliberada da professora. A questão da prova era uma manchete da Folha de São Paulo falando sobre o aumento da fome no Brasil, e o subtítulo era "Alguns estados estão em condições de países africanos". A questão não tinha nenhuma contextualização com África, não trabalhava a questão alimentar na África. Mas só a relação pura e simples, estereotipada de fome na África trazida no subtítulo de uma manchete. Então a África aparece para um aluno de sexto ano que tá lendo isso, nesse lugar. Isso não vai ser problematizado, a questão não era sobre isso, era só para escandalizar o aumento da fome, então, eu comparo com a África, porque aí é o lugar que eu vou conseguir escandalizar. Olha como aparece isso, numa questão de prova esse tipo de coisa.*

Beatriz Silva. *Mesma coisa numa questão de terceiro ano do ensino médio, que falava de norte e sul, um país que exemplificasse norte e um país que*

exemplificasse sul, a gente tinha Suécia e Nigéria. Problematização zero, exatamente dentro dessa lógica.

Maria Oliveira. *Eu to um pouco perdida, e quando eu falo isso, vou pegar até pelo exemplo da Lélia Pereira. Eu to na escola há muitos anos e, de fato, parar pra pensar num currículo em que isso ta intencionalmente, eu fiz depois que a diretora sentou comigo e me pediu isso. Assumo totalmente o atraso em relação a isso, mas a gente nunca teve tempo e nunca teve intenção. Acho que até mesmo os projetos do parcial, o que tá ali no documento de geografia, é o que tinha. Mas parar, montar um currículo intencionalmente, desculpa, ninguém fez nessa escola, é mentira, dizer que tem. Eu só tô tentando entender de onde a gente vai partir, porque eu posso dizer de mim, eu to há 14 anos, 15 anos na escola, eu sentei com uma professora e fiz um currículo intencionalmente de sexto e sétimo de história, é isso que eu fiz, porque foi isso que eu tive tempo. E tem que cavar o tempo, porque é o que a Lélia sempre fala, se a gente não cavar o tempo, não vai acontecer. Isso já tem uma urgência. Eu só tô tentando entender esse questionário, entendeu, a gente vai aplicar pra quê? Eu estou admitindo que eu estou um pouco perdida. Porque eu li a proposta da Ação Educativa, e ali me fez pensar muitas coisas. Mas eu não li só de revisão curricular, eu li de todas as dimensões, eu li as sete dimensões. Eu só tô tentando entender a lógica do que a gente vai fazer, porque os nossos cursos de fundamental, eu vou falar por geografia, Carolina, eu vou compartilhar com você, nunca foi pensado intencionalmente, então, é meio mentira dizer que ali tá, mas não foi pensado.*

Beatriz Silva. *Eu acho que vocês tão dizendo a mesma coisa, Maria.*

Nessa troca de diálogo, verifica-se que o grupo começa a identificar como o currículo atua na manutenção do racismo pela visão eurocêntrica e estereotipada dos países africanos como lugar de pobreza, de precariedade, de fome, colaborando para a desumanização e a depreciação das populações ligadas a essas regiões. São esses processos que atuam sobre a subjetivação não somente do corpo docente, mas também dos estudantes.

A pergunta “Onde está o racismo no currículo?” deve ser feita permanentemente no território escolar, produzindo o movimento de desnaturalização e engajamento. Por isso, a construção colaborativa de um currículo antirracista envolve uma mudança de paradigma nas formas de pensar, atuar e sentir de educadores que não tiveram, em nenhuma etapa da sua formação, a exigência do letramento racial. Esse é um dos tentáculos do racismo.

Portanto, coletar e analisar dados torna-se uma ferramenta fundamental para tomada de decisões, afinal é muito difícil sustentar posicionamentos racistas diante de informações objetivas. Nesse sentido, o material citado oferece um arcabouço metodológico para a coleta de dados em sete dimensões, sendo elas:

(1) Relacionamentos e atitudes — é a dimensão que introduz e concretiza, por meio de perguntas aos/às participantes, o que significa abordar as relações raciais no cotidiano escolar em seus diferentes aspectos.

(2) Currículo e prática pedagógica — a dimensão estimula discussões sobre quais perspectivas e conteúdos a escola prioriza nos processos de ensino-aprendizagem e como eles são abordados junto aos alunos no sentido de promover uma escola mais sintonizada com a realidade, a diversidade de saberes, experiências, histórias e estéticas, e com a igualdade racial e os direitos humanos.

(3) Recursos e materiais didáticos — a dimensão aborda a existência, o acesso, o uso e a organização de recursos e materiais didáticos que apoiem processos pedagógicos comprometidos com o ensino da história e da educação brasileira, bem como a educação das relações raciais, previstos na Lei n. 10.639/2003 e em suas Diretrizes.

(4) Acompanhamento, permanência e sucesso dos/das estudantes na escola — a dimensão problematiza as condições da escola para garantir a permanência e o sucesso de todos os seus estudantes na aprendizagem, em especial dos alunos e alunas negras e de outros grupos social e historicamente discriminados.

(5) A atuação das/dos profissionais de educação — a dimensão chama a atenção para o papel fundamental dos profissionais da educação na construção de uma educação antirracista e não discriminatória. Apresenta questões que estimulam a reflexão dos profissionais sobre suas concepções de relações raciais e de como elas impactam o cotidiano escolar.

(6) Gestão democrática — a dimensão traz um conjunto de questões que partem do entendimento de que o desenvolvimento de uma gestão democrática “pra valer” anda de mãos dadas com o reconhecimento e a valorização efetiva da diversidade na escola. Faz perguntas que provocam a escola a refletir até que ponto seus processos e condições estimulam e garantem a participação da comunidade escolar e quais os mecanismos que operam contra isso.

(7) Para além da escola — a dimensão estimula a escola a refletir que o avanço na garantia do direito humano à educação passa por sua maior articulação com a comunidade do entorno, com os movimentos sociais — entre eles, os movimentos negros e com outras instituições, setores governamentais e grupos que devem compor a rede de proteção dos direitos da criança e do adolescente, prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), como conselhos tutelares, unidades de saúde, serviços de assistência social, sistema de justiça etc. (Carreira; Souza, 2013, p. 50).

Na discussão, o grupo definiu que, como nosso foco de ação estava na revisão curricular, trabalharíamos nas dimensões dois e três — ou seja, “Currículo e práticas pedagógicas” e “Recursos e materiais didáticos”. A partir dessas duas dimensões, iniciamos o processo de adaptação dos indicadores ao contexto da escola, a fim de que pudéssemos ter um panorama sobre a percepção da equipe de educadores acerca do movimento pessoal e coletivo da interpretação da Lei 10.639/03, da sua formação e da sua prática pedagógica.

Partimos, então, para a produção de um formulário e a discussão seguiu da seguinte forma:

Maria Oliveira. *Posso dar minha opinião? Eu, particularmente, assim, to pensando no documento que eu li, da Ação Educativa, eu comecei antes das dimensões... os caras fizeram um documento pra a gente usar, para as escolas usarem. Óbvio que se apropriando do jeito que combina com cada escola. Eu acho um desperdício a gente não usar aquelas perguntas. Acho*

que são perguntas que uma equipe que entende do assunto, que estudou muito para preparar isso... eu acho que, por exemplo, pegando eu que tenho menos repertório, foi uma equipe muito competente que fez e fez para que as escolas usassem. Eu fico me perguntando se a gente não pode aproveitar mesmo, sabe, perguntas que estão colocadas ali. Eu acho que algumas não cabem pra a escola, mas outras cabem. Eu acho que a gente poderia usar, ele foi feito pra isso.

Lélia Pereira. *Eu concordo também, eu acho as perguntas muito boas e acho que a gente pode usar, pensar... porque assim, eu acho interessante entender a percepção, mas eu acho que a gente não vai ter tanto tempo, acho que a gente pode ir mais direto ao ponto. Eu não acho que o questionário é só pra saber o quanto os professores conhecem a proposta da escola, porque eles já ouviram isso. O objetivo é entender como eles localizam o que fazem, dentro dessa proposta, não é só a compreensão. Por isso que eu gosto de algumas perguntas que foram colocadas aqui.*

Beatriz Silva. *Então vamos juntar as duas coisas...*

O posicionamento de Maria Oliveira foi importante para que o grupo quebrasse mais uma barreira, qual seja, a ideia de que a construção de um currículo antirracista em uma escola particular de elite se constrói do ZERO. A subjetividade colonial da branquitude é constituída pela ideia de que não há uma trajetória anterior, isto é, não há um caminho desenhado por outros que não sejam do seu grupo de pertencimento.

Ao longo de minha trajetória profissional em escolas particulares de elite em São Paulo, presenciei discursos nos quais o protagonismo do combate ao racismo era protagonizado pela branquitude, baseada no argumento de vitimização ou salvacionismo. Dessa forma, as vozes de intelectuais e integrantes de Movimentos Negros eram silenciadas ou invisibilizadas como na narrativa da abolição da escravidão, cuja protagonista foi uma princesa branca.

Por isso, podemos considerar que começar do ZERO é uma das facetas do racismo, uma forma de precarizar as possibilidades de atuação da Lei 10.639/03 no currículo escolar. Para nós, negros e negras, trilhar os caminhos construídos por aqueles e aquelas que vieram antes, significa manter nossas vozes ecoando e produzindo novas formas de existir e lutar.

Ao fim da discussão, tínhamos em mãos um formulário (APÊNDICE C) que não só apresentaria dados à equipe docente, mas também os novos rumos que a instituição estava tomando em relação às políticas de combate ao racismo e à valorização de uma escola inclusiva e democrática.

Ficou acordado que, até o próximo encontro, os coordenadores deveriam encaminhar o formulário às suas equipes docentes. Na data da última sessão, analisamos os dados e construímos metas e ações.

Ainda nesse terceiro encontro, avaliei que conseguimos atingir o objetivo planejado. As concordâncias e discordâncias propiciaram a construção de indicadores que nos dariam um panorama dos desafios com os quais iríamos nos deparar na próxima sessão e na continuidade do processo de revisão curricular.

5.4 Quarta sessão reflexiva: análise dos dados e definição de ações

No dia 13 de junho de 2022, realizamos a quarta e última sessão reflexiva. O propósito do encontro era fazer uma reflexão crítica sobre os dados coletados por meio do formulário e estabelecer metas e ações que envolveriam os demais núcleos, gestores e educadores.

Para tanto, organizei a sessão em duas etapas: na primeira, cada participante deveria elaborar análises acerca das respostas do formulário, buscando estabelecer conexões com as teorias abordadas nas sessões anteriores; na segunda, planejamos ações de médio e longo prazo.

O primeiro dado que acessamos foi que parte dos professores não respondeu ao questionário. Tivemos 48 respostas de um total de 91 educadores. Sobre isso, é importante questionar os motivos pelos quais não houve um número maior de respostas, já que cada participante do grupo ficou com a responsabilidade de encaminhar o formulário às suas equipes.

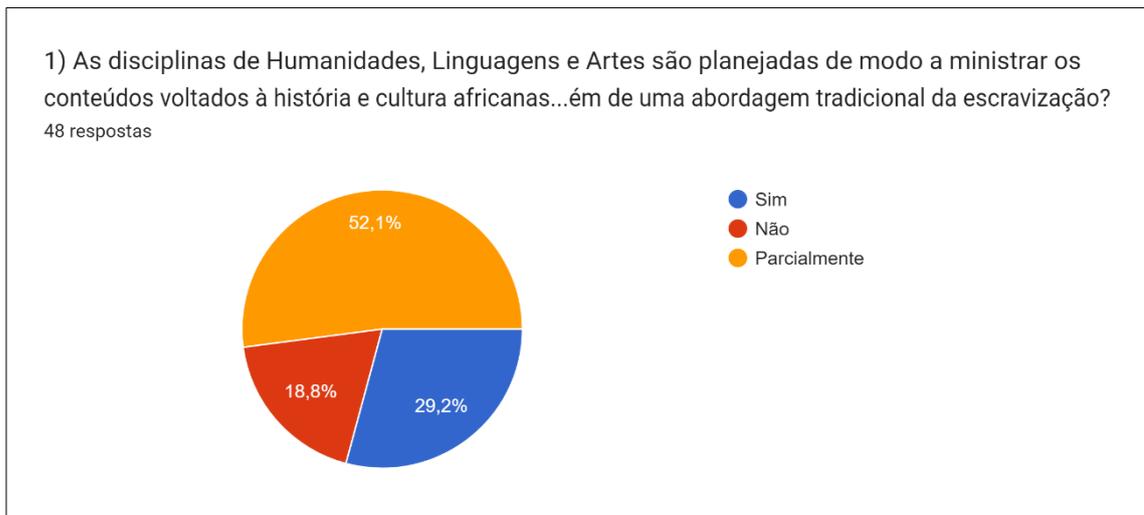
Nesse sentido, foi fundamental refletir sobre a prioridade de cada um no combate ao racismo, pois um dos privilégios da branquitude é não priorizar esse combate, já que não se vê diretamente afetada. Neste sentido, bell hooks nos alerta que:

Somos uma nação de cidadãos e cidadãs que afirmam querer ver o fim do racismo, da discriminação racial. Está nítido, porém, que há uma lacuna fundamental entre teoria e prática. Não é de estranhar, portanto, que tem sido mais fácil para todos em nossa nação aceitar um discurso crítico escrito sobre racismo, que geralmente é lido apenas por aqueles que têm algum grau de privilégio educacional, do que criar caminhos construtivos para falar sobre supremacia branca e racismo e encontrar ações construtivas (hooks, 2021, p. 71).

Ciente dessa questão, como mediadora, fiz perguntas para que cada um(a) desenvolvesse a consciência vigilante das suas ações racistas, que transcendesse a culpa e caminhasse para a responsabilidade e para a descolonização de sua subjetividade. A conscientização é determinante para o processo de transformação.

Na sequência, acessamos os dados referentes às percepções dos professores responsáveis pelas áreas de Humanidades, Linguagens e Artes de Educação Infantil ao Ensino Médio. Decidi apresentar os dados completos porque não foi possível fazer um recorte; a sequência de gráficos ilustra o funcionamento do racismo na formação inicial e continuada da equipe docente predominantemente branca.

Gráfico 1 - Definição de conteúdos



Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

O gráfico indica que 70% dos conteúdos voltados à História e Cultura africana ainda são abordados no viés da escravização. Essa abordagem reforça estereótipos e percepções distorcidas sobre a população negra.

Sabendo que esse viés ainda é presente no currículo escolar, em uma das políticas de combate, consta que:

No Brasil, a história da população negra foi amplamente documentada por sua condição escrava. Mais do que isso, na literatura sobre a escravidão predominou uma visão que insistiu em circunscrever o negro e a negra, primeiro na esfera econômica como mercadoria e, posteriormente, na esfera cultural como exóticos, e na esfera política como grupo destituído de capacidade organizativa e propositiva (Brasil, 2008, p. 9)

Diante dos dados apresentados na Figura 1, o grupo avançou para a seguinte discussão:

Lélia Pereira. Vamos ver então as respostas, a gente tem 48 respostas de 91 pessoas. A gente tem uma amostragem aqui. Vamos para a "1. As Disciplinas de Humanidades, Linguagens e Artes são planejadas de modo a ministrar os conteúdos voltados à história e cultura africanas e afro-brasileiras

de forma crítica, valorizando diferenças, conhecimentos, resistências, e indo além de uma abordagem tradicional da escravização?”. Então nós temos, 29,2% responderam que sim, 52,1% responderam parcialmente e 18,8% que não.

Luiz Gaia. Essa questão me leva pra um ponto que já tinha surgido na minha cabeça no nosso último encontro. Que ponto é esse: qual vai ser o nosso marcador pra definir se é suficiente a quantidade de assuntos que nós estamos abordando ligados à temática antirracista. Quando eu vejo muitos professores colocando parcialmente, parcialmente a partir de qual critério do que seria suficiente? No limite, eu entendo que não é suficiente, porque a quantidade de aulas de história e geografia é insuficiente na escola como um todo. Mas talvez a gente precise formular esse balizador pra apresentar pra escola e pro corpo docente aquilo que a gente tem como parâmetro e uma quantidade mínima.

Lélia Pereira. Tudo bem, Luiz Gaia. Mas eu acho que aqui o que é importante a gente entender? Qual é a percepção dos professores. Se eles tão respondendo, 52,1% acham que parcialmente está fazendo. Porque aqui tem um enunciado, você tá indo além? Uma parte tá entendendo que parcialmente sim, isso aqui é um dado, vocês concordam? É uma percepção deles, aí eu acho que vocês como coordenadores podem tentar qualificar um pouco mais essa resposta, porque vocês veem os planos e tal, eu acho que a gente precisa fazer essas duas conversas. A percepção dos professores e o que vocês estão vendo. A gente não tem um balizador. Balizador a gente vai definir a partir daí... eu to entendendo assim, como ação, a gente vai criar esse balizador? Já é uma ação do nosso núcleo.

Maria Oliveira. Veja se eu to entendendo certo... aqui, eu acho que não se trataria no enunciado, de uma questão de quantidade, de quanto a gente faz isso. Eu acho que é assim, se todo mundo entende que tá cumprindo os conteúdos que estão postos na legislação e se a gente vai além da abordagem tradicional. Eu não tinha entendido que aqui tinha essa baliza do quanto é suficiente. Eu não sei se eu entendi errado, na pergunta, não que a pergunta do Luiz Gaia não seja pertinente em alguma medida, mas eu acho que nessa pergunta talvez não.

Luiz Gaia. Eu não vejo isso na pergunta, mas o parcialmente me traz essa sensação, entendeu? O enunciado em si não aponta pra isso, uma questão quantitativa, mas o que seria isso, parcialmente crítico? Isso pra mim não tá muito claro.

Lélia Pereira. Aqui tem algumas observações que dão algumas pistas. Alguns até escrevem, porque alguns colocaram assim na observação, “ah, eu acho muito radical falar que nunca, então vou colocar parcialmente”.

Beatriz Silva. Eu ia falar que eu acho que é isso mesmo, quando fala que é parcialmente não dá pra dizer que os cursos são integralmente planejados dessa maneira, mas que tem pontualmente alguma coisa que é planejada sim. E aí eu vou insistir no pontualmente, porque eu sei que os cursos não são planejados com esse viés. A gente não tem isso nesse momento, com um olhar de falar, é pra isso que eu preciso olhar na hora que eu to dando conta de todos os meus conteúdos. Mas, pontualmente eu acho que os professores reconhecem, em boa parte, que eles tão vendo isso acontecer, por isso que é parcial.

Lélia Pereira. E a gente tem 18,8% que responderam que não. Que não faz uma abordagem que vai além da escravização. 52,1% tão entendendo que sim, que fazem.

Abdias Santos. *Acho que nesse caso especificamente, cabem alguns casos tipo o primeiro ano do médio que é geografia física, por exemplo. Que aí, meio que não é continente nenhum, são todos. Poderia ser uma resposta possível. Quer dizer, ela poderia trabalhar também.*

Luiz Gaia. *Eu concordo, mas eu acho que esses dados dizem mais que isso. Dizem que os professores, e eu me incluo nesse grupo, não sabem quais são os critérios pra definir se fazem ou não fazem um exame crítico pra uma educação antirracista. Por que esse parcialmente é parcialmente a partir de qual critério?*

Beatriz Silva. *Se eles tão dizendo pra a gente que é parcial, eles já tão dizendo pra gente que quando eles vão planejar esses cursos, o primeiro olhar de planejamento que se tem não é esse.*

Luiz Gaia. *Sim, mas o que eu tô entendendo é que tem gente que colocou parcial, mas tem gente que colocou que sim, mas que faz menos coisa do que essa pessoa que faz parcial. Então depende desse critério...*

Beatriz Silva. *Mas isso a nossa pergunta não dá conta. E a gente tá pensando numa primeira abordagem geral. Porque aí, nesse atendimento individualizado, a gente vai conversar com cada um dos professores, etc. Mas o que importa nesse momento, a gente conseguir extrair do questionário, tudo que a gente pode apresentar pro resto da escola, pra mostrar, olha, é aqui mais ou menos que a gente tá, olha quanta ação é necessária pra que a gente possa mudar isso pra que a gente possa começar a cumprir a legislação, não é pra fazer um trabalho incrível, é pra começar a cumprir a legislação.*

Luiz Gaia. *Perfeito, concordo com tudo. Mas uma coisa objetiva que eu extraio dessa primeira pergunta é, os professores não têm parâmetros claros pra avaliar se fazem ou não fazem uma proposta crítica antirracista em seus cursos.*

Lélia Pereira. *Eu acho que pode não ter, não dá pra afirmar.*

Maria Oliveira. *Eu acho que pode, porque eu acho que aqui a grande pergunta é, pode ser que eles não tenham... porque a gente tá falando de infantil ou médio, então pode ser que eles reconheçam que olha, eu faço pouco. Então eu acho que, não acho que são só os professores de história, necessariamente. Eu acho que de todo mundo que a gente pensou, pode ter gente que não saiba, mas pode ser que realmente haja um reconhecimento. Mas estamos falando de autoavaliação, não estamos falando de uma pesquisa mais...*

Abdias Santos. *É no campo da subjetividade.*

Luiz Gaia. *A gente pode ter pessoas fazendo a mesma coisa, uma dizendo que sim, outra que não, e que parcialmente. E todas elas fazendo a mesma coisa.*

Beatriz Silva. *Pode ter o professor que respondeu isso, respondendo o que ele acha que deveria responder e não aquilo que ele faz, do mesmo jeito.*

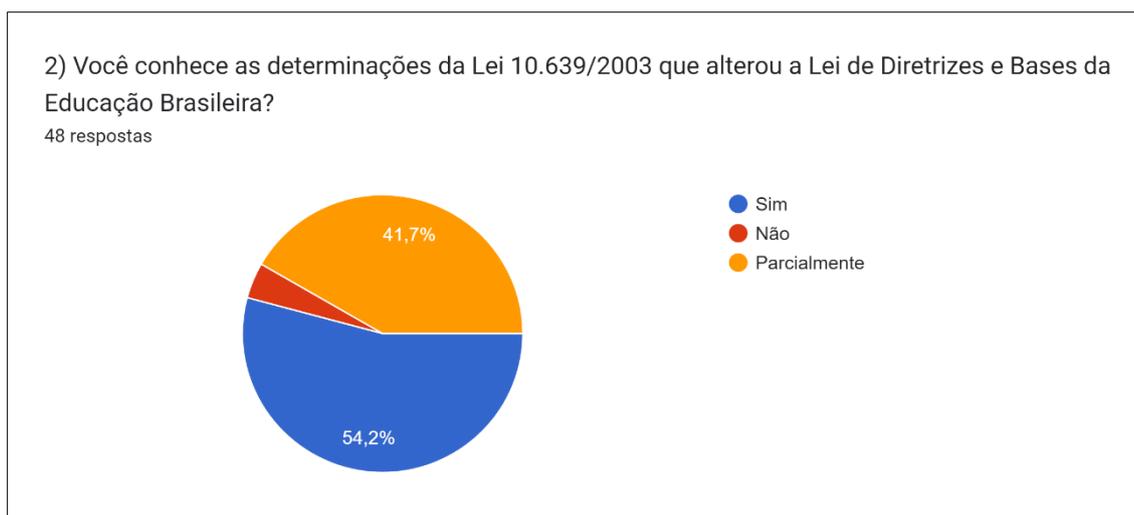
Luiza Maia. *A maioria das pessoas que responderam parcialmente, foram professoras da educação infantil. Eu acabei de criar o gráfico. Eu acho que só um professor do ensino médio respondeu parcialmente, um respondeu*

não. Então acho que pra eliminar algumas dúvidas... a gente que é professora polivalente, existem muitas questões mesmo, em torno...

Beatriz Silva. Mas mesmo pros professores de médio, eu olho pro meu curso de história, e eu, se fosse responder esse questionário, eu diria que parcialmente. Sei lá, eu transformei o conteúdo de Iluminismo em um conteúdo que falava especificamente sobre isso, mas eu transformei o conteúdo. Vão ter conteúdos que eu vou olhar e vou falar, não vou trabalhar Revoluções Inglesas dentro dessa ótica.

Maria Oliveira. Mas gente, eu acho que só assim, dentro do que tá escrito naquele documento¹³, eles podem não ter critérios, o que a gente tem que garantir na comunicação pro resto da equipe, é, sim o Luiz Gaia tem razão, pode ter uma pessoa que faça pra caramba e, em comparação com os demais, e acha que não. Mas isso não importa. Importa como as pessoas se veem. Eu acho que aqui, é dessa discussão, essa equipe se vê dessa maneira. Se a gente vai investigar pra ver que o buraco é mais embaixo, ou um pouco não tão embaixo, é outro caminho. Eu só destacaria assim, essa fala, é assim que a nossa equipe está se vendo. Eu garantiria isso na fala, pra apresentar.

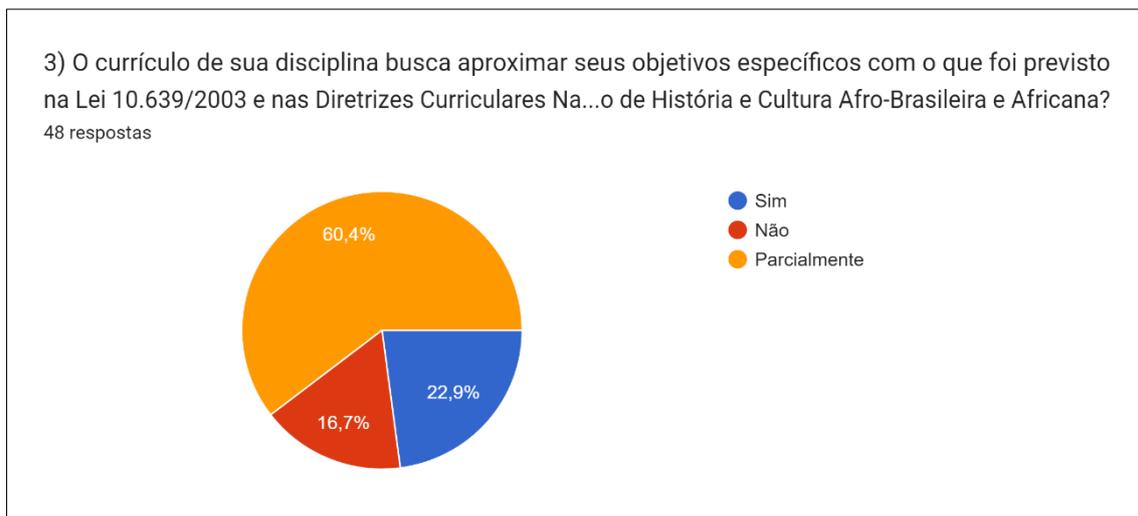
Gráfico 2 – Ciência da Lei 10.639/03



Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

¹³ Maria Felipa fez referência ao documento “Diretrizes para uma educação antirracista”, produzido pela comissão antirracista.

Gráfico 3 – Currículo e a Lei 10.639/03



Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

Os gráficos 2 e 3 explicitam que uma porcentagem significativa do corpo docente conhece as determinações da Lei 10.639/03. Vale ressaltar que esse resultado é reflexo do percurso de letramento racial proposto pela comissão antirracista da escola. Nesse sentido, um importante passo em direção às políticas de combate ao racismo foi dado. No entanto, não podemos desconsiderar que ainda há um grupo que não conhece as determinações da Lei. Sobre isso, o grupo mobilizou a seguinte reflexão:

Abdias Santos. *Inclusive, colaborando com o que a Maria tá falando, nós temos meios objetivos de saber o que as pessoas fazem, panorama, planejamento, é por aí. Então a gente tem condições de inferir esses dados. Essa questão da percepção me parece central. E aí quando a Maria colocou nesses termos, que 16,7% não se percebe exercendo a lei, eu acho que é uma provocação boa de se começar. Porque tá no campo da subjetividade. Eu sei que tem professor que dá uma aula de África e deve tá achando que tá arrasando, e colocou sim, eu tenho certeza absoluta.*

Lélia Pereira. *Então tem que ter a palavra-chave, essa questão da percepção, e, é isso, é a primeira rodada, vamos descer... acho legal até comparar as respostas. "Você conhece as determinações da Lei 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira?". Então a gente tem aqui, 5% não, 41,7 parcialmente, olha empatou.*

Abdias Santos. *Mas agora é grave, agora a coisa ficou grave. Eu conheço a lei e não faço, essa é a autodeclaração que a gente precisava.*

Beatriz Silva. *Isso é grave.*

Maria Oliveira. Posso dizer o que eu acho que é relevante pra a gente, do ponto de vista do mapeamento que a gente precisa fazer. Para mim, o relevante é que 16,7% da nossa equipe não se reconhece ainda como uma equipe que cumpre a legislação. Embora eu ache que esses dados sejam muito generalistas, e aí eu acho que nossa função é ir afinando, mas para um primeiro mapeamento, o que tem de aparecer para uma apresentação para o coletivo é, nós estamos falando de 77,1% que não se vê ainda como uma equipe que dá conta de atender a legislação, e isso é mais da metade. Esse eu acho o dado relevante. A gente tem 54,2% que conhece a legislação, é ainda uma porcentagem muito pouca. Que conteúdo é esse, o quanto, com qual aprofundamento, a gente precisa de mais investigação, mas do ponto de vista da autopercepção, só 22,9% se reconhecem fazendo isso. Eu diria assim, como a gente não fez uma investigação mais aprofundada, eu apresentaria isso como um dado mais aproximativo, a gente está ainda começando a mapear a investigação. Em todo caso, eu entendo o que você falou, mas interessante apresentar, gente, é muita gente que não sabe. Pode parecer bobeira, mas garantir um momento dessa equipe conhecer essa lei, pode ser uma ação interessante de quem tá fazendo revisão curricular. Eu leria o dado assim, nós estamos falando de metade da nossa equipe, 46,7% que trabalha com humanidades, não conhece uma legislação que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Não sabendo, essa equipe, dentro de um projeto de formação antirracista, nós precisamos começar daí. Entende? Como que a gente leu esse dado e o que que a gente propõe pra um projeto... eu não acho bobo ler a lei, sabe? Eu acho importante, educativo, eu colocaria isso dentro da nossa análise, como uma ação, já que isso apareceu nos nossos dados.

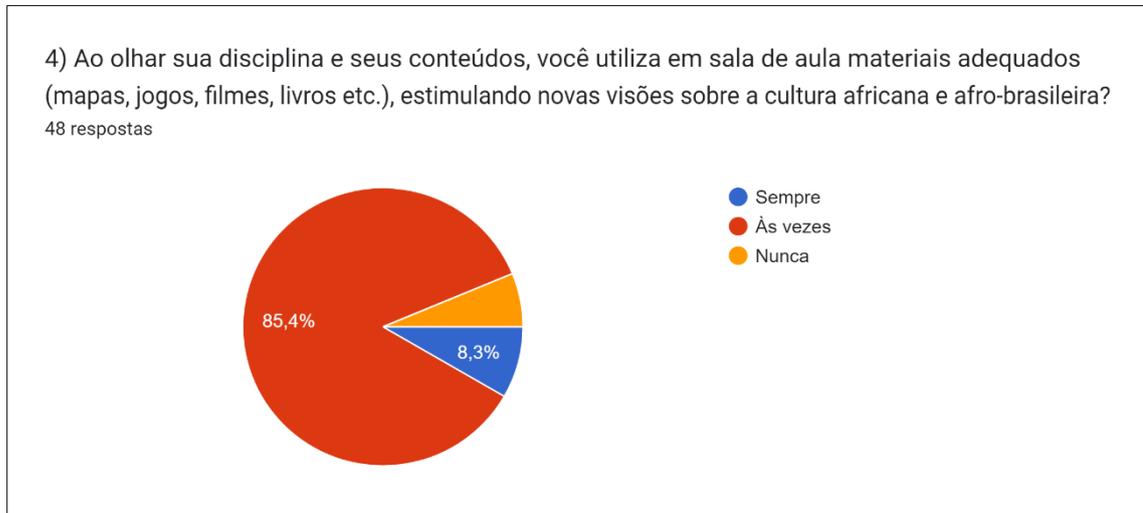
Lélia Pereira. O parecer é muito formador. Do meu ponto de vista, tem uma análise, é um documento completo. Não é só uma descrição, a lei é curta em si, tem gente nessas respostas que colocou “sei apenas que tornou obrigatório o estudo”, só isso que sabe da lei.

Carolina Diogo. Que é o próprio título da lei.

Maria Oliveira. 3 pessoas escreveram exatamente a mesma observação.

Lélia Pereira. É, eu acho isso um indicador interessante para várias coisas. É isso, a questão da lei ficou onde na formação desses professores? A lei vai fazer 20 anos, só pra constar. Depois “O currículo de sua disciplina busca aproximar seus objetivos específicos com o que foi previsto na Lei 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?”. Aqui a gente tem 25 só que disseram que sim, e 75% parcialmente e não.

Gráfico 4 - Definição de conteúdos



Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

A discussão fomentada pelas informações do gráfico 4 revela que o grupo não chegou a um consenso de análise para a definição das metas. Nesse caso, avaliei que houve um movimento na percepção de que os indicadores podem enviesar a interpretação da resposta. Ainda assim, deparamo-nos com o fato de que promover novas visões sobre a cultura africana e afro-brasileira precisa se tornar uma meta.

Luiz Gaia. Sobre a quarta questão. Quando eu vejo ali às vezes, eu não encaro isso como um problema, porque eu tô entendendo que os nossos currículos não são voltados apenas às questões da cultura africana e as questões antirracistas, então o “às vezes” pode ser algo adequado porque a proposta é que a gente aborde as vezes conteúdo com essa temática, e não somente conteúdos com essa temática.

Abdias Santos. Acho que não. Eu tô achando que quando trata, usa os materiais adequados.

Lélia Pereira. Eu também entendi isso.

Luiz Gaia. Mas ao olhar a sua disciplina e os seus conteúdos, não é a sua disciplina e os seus conteúdos como um todo?

Beatriz Silva. Eu entendi como o Luiz Gaia, do mesmo jeito que o caso da 3, eu entendo do mesmo jeito.

Luiz Gaia. A disciplina como um todo, às vezes eu faço isso, tá bom, não?

Lélia Pereira. É que eu não consigo ver dessa forma.

Luiz Gaia. Se a pergunta fosse, “ao trabalhar questões relativas ao continente africano, aos povos de origem africana, ao trabalhar conteúdos relacionados a uma educação antirracista você usa materiais adequados?”. Se fosse nesse contexto, eu acho que seria uma resposta mais alarmante.

Gráfico 5 - Interdisciplinaridade e relações étnico-raciais



Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

Decidimos não discutir os dados apresentados no gráfico 5 porque entendemos que precisaríamos nos aproximar das especificidades de planejamento de cada ciclo. Além disso, o Plano Diretor ainda não interpreta e traduz as políticas educacionais de combate ao racismo.

Lélia Pereira. Vocês acham que os professores leem o Plano Diretor, sabem do plano diretor?

Beatriz Silva. Eu não sei como é nos outros núcleos, mas no médio a gente precisa reescrever o plano diretor todo ano.

Lélia Pereira. Mas esse é um trabalho do coordenador pedagógico ou da equipe de professores?

Beatriz Silva. Não, da equipe de professores.

Carolina Diogo. No Fund 1, não.

Luiz Gaia. No Fund 2 eu sempre leio com eles o Plano Diretor em dezembro e a gente faz ajustes juntos.

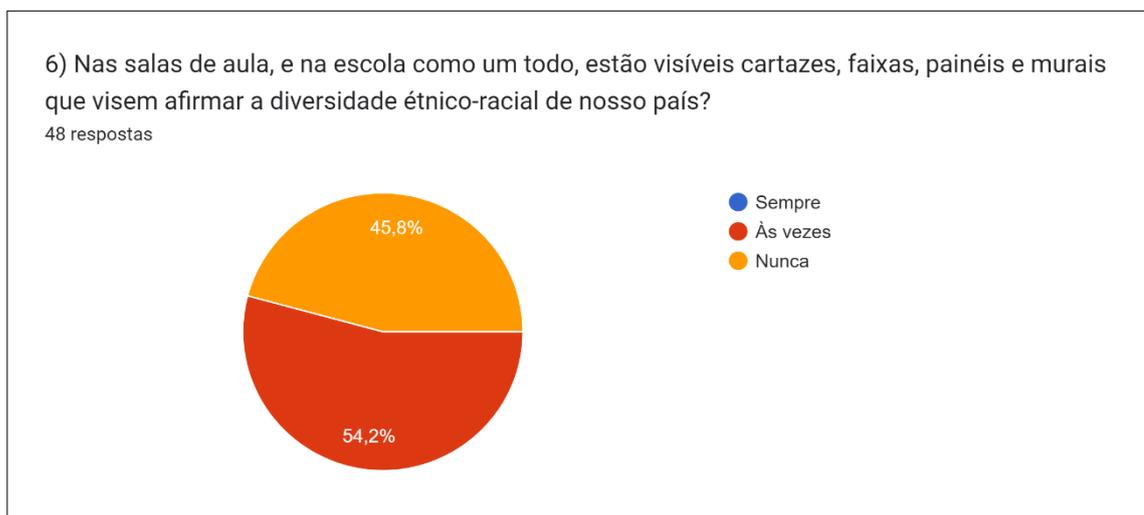
Maria Oliveira. No Fund 2 do Integral, mas acho que do parcial todo mundo, sim.

Luiza Maia. Na educação infantil, acho que quando eu entrei, como estagiária, foi me entregue uma cópia, mas nada muito aprofundado.

Carolina Diogo. Eu não sei muito também, Maria, porque tô pensando agora, como é no final do ano?

Maria Oliveira. Sabe o que eu acho, Carolina Diogo, tem uma questão assim, principalmente do Integral, essa equipe já mudou tanto, que é possível que muita gente não tenha lido, entende? Teve um momento de formação, o Integral quando a escola abriu, ou momentos até quando troca a coordenação, tem momentos mais formalizados até. Mas assim, a equipe foi mudando muito, e é muita gente, então eu acho que é possível que muita gente não conheça.

Gráfico 6 - Cartazes afirmativos



Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

A discussão sobre os dados do gráfico 6 seguiu da seguinte forma:

Lélia Pereira. Que eu me lembre, isso ocorre apenas nos cartazes de divulgação das agendas culturais.". Gente, isso aqui é tão sério. "Na sala de aula sim, na escola, desconheço.

Maria Oliveira. Essa é uma escola que tem pouco disso, eu não sei a escola que vocês estudaram, mas se eu for comparar com o tipo de escola que eu estudei, eu acho a escola pouco, de ter os murais e os lugares públicos da escola como um lugar desse tipo de manifestação. Eu acho que um pouco da escola, um pouco porque tá ficando tudo digital, eu não sei, tá, eu não quero ser Poliana, porque acho que isso é um problema mesmo, mas não sei como vocês veem a escola em relação a isso.

Beatriz Silva. *Eu concordo totalmente com você, porque eu acho que a escola não tem isso sobre nada. Mal e mal começa a ter sobre a própria escola, mas eu acho que a escola não tem isso sobre nada e nunca teve. É por isso que a gente tem um grêmio apolítico no Ensino Médio, o que quer que isso signifique. Não tem eleição pra grêmio, quem quiser se inscreve no grêmio, isso faz com que o grêmio seja um caos... mas eu acho que não tem sobre nada.*

Lélia Pereira. *Mas, na Educação Infantil, no Integral, eu não círculo lá muito no parcial, mas eu círculo ali nos andares, tem muita coisa, fora os quadros lá que foram colocados pela arquiteta. Tem muita coisa, você não acha, Carolina Diogo? A sala de história lá do fundamental 2 eu acho que traz muito essa diversidade.*

Carolina Diogo. *Mas, aí é dentro da sala, né?*

Beatriz Silva. *E aí, eu não sei como é no Integral, mas no Médio o pouco que a gente tem de sala ambiente, as salas são decoradas e montadas pelos próprios professores. Não tem nada a ver com coordenação, não tem nada a ver com a coisa institucional da escola, cada professor ocupa a sala como pode e como quer. E não sei como é isso no Integral.*

Lélia Pereira. *É, cada professor monta sua sala no fundamental 2, não sei dos pequenos.*

Carolina Diogo. *No Fund 1 também, quando tem sala ambiente, que é quarto e quinto ano só.*

Abdias Santos. *No Fund 2 não tem mais sala ambiente, do parcial. Tem e não tem, mas não tem.*

Beatriz Silva. *Mas enfim, o que a gente coloca pra comentar sobre isso?*

Maria Oliveira. *Bota que não temos. Pelo menos eu acho que fica a provocação. Alguns dados a gente relativiza, pensa criticamente, alguns, do ponto de vista estratégico, a gente só joga o choque, entendeu? Tem? Não tem.*

Lélia Pereira. *Sim. É porque mesmo com as crianças que fazem a árvore genealógica, qualquer tipo de coisa que se diga árvore genealógica... se for sempre pautar aquilo que vem só das crianças da sala, nunca vai ter, viu. Ou se começa a pensar que outros corpos vão trazer, ou nunca vai ter mesmo. Nunca é muito né, como diz aqui, nunca é muito forte. Mas enquanto não chegarem as crianças negras, eu vou ser bem sincera, a hora que chegar, temos uma ou outra criança negra, eu sinto um ambiente muito hostil, porque fica a representatividade na maioria. E as crianças vão chegar. Então, que ações são essas? Talvez, seja aqui um campo de ação, pra dentro da sala de aula, pelo menos. Fora, eu acho difícil, porque a Escola não tem esses lugares, mas dentro da sala de aula, será que não é uma possibilidade a se pensar?*

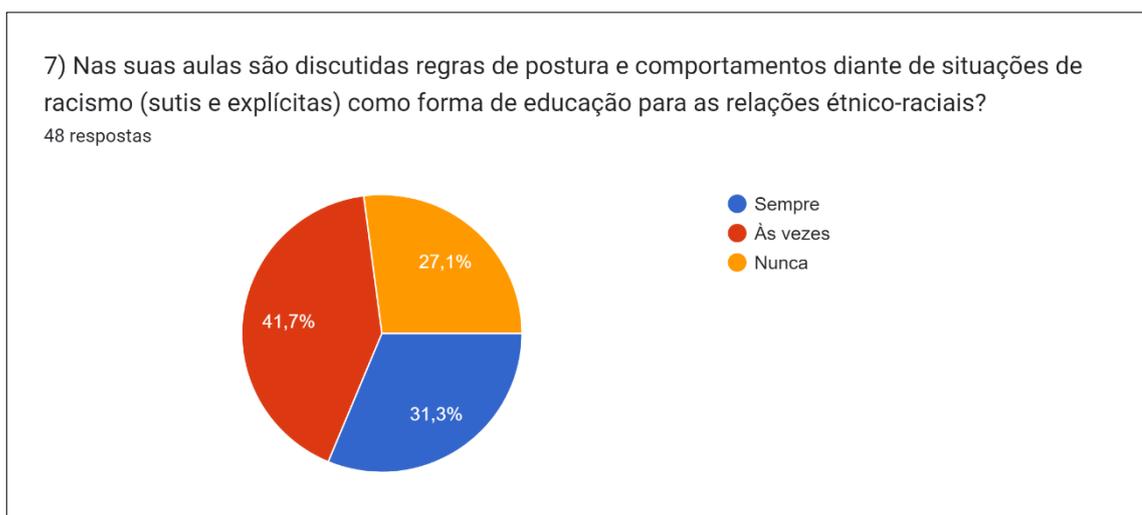
Abdias Santos. *E outra coisa né Lélia Pereira, quando eu opto já num projeto de trabalhar com a noção dos meus antepassados, sabendo da onde eles vem, qual é a premissa que eu tenho, sobre quem são os meus antepassados nesse país onde eu tô, que eu consigo rastrear eles. Tem isso. E eu ainda vou materializar isso? Eu tô pensando em quem, quando eu to fazendo isso? Precisa a gente colocar na parede também isso? É esse tipo de coisa, assim. Isso tá ligado com planejamento, a priori mesmo. Eu tô falando isso, mas tem*

um projeto de nono ano sobre migrações em geografia que a professora fez um mapa e mostrou bem a localização das origens, e até tinha um outro do Egito, e uma menina de Angola, que eu não sei quem é.

Maria Oliveira. *Enfim, não é que a gente pensa muito nesses murais como um resultado do trabalho dos alunos que vai ser exposto. Mas, eu tô imaginando uma escola onde você tem professores que estão divulgando filme que tá passando, palestra... tem uma série de outros eventos e uma escola é preenchida de todas essas situações de aprendizagem, não só o trabalho. Eu acho que quando a gente pensa nessas faixas, murais, a gente tem que extrapolar também para um trabalho que aconteceu e que a gente expõe. A gente pensar na escola com tudo que tá exposto como uma situação de afirmar ou não a diversidade. Acho que seria falso a escola fazer um comercial, dos estudantes da escola, com alunos negros, porque ela vai vender uma coisa que não acontece dentro da escola. Tudo bem? Não são os alunos. Ao mesmo tempo, a gente precisa pensar o tempo todo qual é o reforço da Suécia que a gente tem dentro da instituição. Então só pensar nesses cartazes como mais que o trabalho que eles vão fazer, e que vai ser exposto, é tudo que acontece numa escola que é exposto e não valoriza ou que não afirma a diversidade étnico-racial. Dá pra entender o que eu tô querendo dizer, como plano de ação? Só pra não focar no trabalho das crianças e dos adolescentes.*

Lélia Pereira. *Sim. Pode ser a capa do livro, o mural pode ser várias coisas, a capa dos livros lidos em sala de aula... o desafio é, como eu trago a afirmação da diversidade na minha sala de aula? Não precisa ser necessariamente trabalho. Tem sala que tá pensando desde o tecido que eu vou cobrir o mural, é isso, tudo tá dizendo. Parece que não, parece que é neutro. Acho que os professores pensam que tem uma neutralidade, e não tem. Tá afirmando um mesmo lugar, do branco. Quando não tem negro, não precisa ter o branco, mas já tá afirmando o branco. Não só negro, os não brancos, pode ser indígena, enfim, qualquer outros.*

Gráfico 7 – Discussão sobre racismo



Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

O gráfico 7 desencadeou uma discussão importante acerca das situações de racismo no ambiente escolar.

Lélia Pereira. *Nas suas aulas são discutidas regras de postura e comportamento diante de situações de racismo (sutis e explícitas) como forma de educação para as relações étnico-raciais?”. Essa aqui eu achei muito interessante esse resultado, gente.*

Abdias Santos. *Mas, aí tem mais uma questão também, o professor pode ter pensado, nunca aconteceu, por isso, eu nunca precisei.*

Beatriz Silva. *Isso aparece nas observações, eu acho.*

Carolina Diogo. *Isso que eu ia dizer, se foi isso, aparece na observação, se foi nunca porque nunca teve.*

Lélia Pereira. *Teve uma resposta aqui, eu nem sei, é isso, o quanto se entende do que é trabalhado. Vamos ler aqui. Olha a resposta, eu acho que aponta para ações também, de que na infância é o lugar que não existem violências, tá? Aqui eu entendo que tem concepções. “Diante de situações de racismo, sejam sutis ou explícitas, temos sempre a preocupação de discutir regras e exemplos de postura e de comportamento. Trabalho com crianças muito pequenas. O que faço nesse sentido é apresentar referenciais negros positivos. Também lido com as situações que aparecem em sala (como alguma fala preconceituosa de alguma criança, por exemplo). Mas regras de postura especificamente para situações de racismo, não.” “Não apontamos como regra de postura, abordamos como discussões sem um “certo” e “errado” a priori.”. Achei preocupante. Mas tem muita gente que pensa que, a depender da idade, não tem certo e nem errado.*

Maria Oliveira. *Lélia Pereira, mas você não acha que a gente tem que problematizar isso que você tá trazendo?*

Lélia Pereira. *Acho.*

Maria Oliveira. *Porque a nossa função, não vai ser só, ah os professores apresentaram isso, acho que a nossa função na apresentação é dizer assim, acho que aqui tá dando umas pistas pra a gente, como equipe como um todo. E não nós só da comissão de revisão curricular, porque eu acho que quando a gente lê um dado como esse, isso implica a galera que trabalha com a literatura, isso implica os outros núcleos antirracistas. Então, eu tentaria apresentar de uma maneira pra problematizar e deixar algumas provocações. Como é a pergunta mesmo?*

Lélia Pereira. *Nas suas aulas são discutidas regras de postura e comportamento diante de situações de racismo (sutis e explícitas) como forma de educação para as relações étnico-raciais?”. Aqui, eu concordo, eu acho que vale pra todos os núcleos.*

Maria Oliveira. *Vale. E assim, Lélia Pereira, eu acho que aqui tem uma questão muito séria, pra mim, essa questão é muito séria pelo seguinte, a gente pode debater como a gente tem concepções de infância diferente, como, portanto, a gente pensa intervenções em relação à infância, ao que se entende por proteger, o que é assunto pesado, o que não é assunto... porque eu acho que foi uma coisa que a Lélia Pereira, posso contar? A gente teve uma peça chamada “Quando morrer, eu vou contar tudo a Deus”, que foi apresentada, e a Lélia Pereira enfatizou isso assim, dá pra trabalhar com esse tema pra todas as idades, e a gente precisa pensar como e não que a*

gente não vai trabalhar. O que eu acho que a gente tem que deixar de provocação, gente, não ter intervenção, às vezes significa que as vezes passa em 70% dos casos? É muito grave. São educadores que não sabem como lidar com isso. Porque aqui eu não vou moralizar e dizer que o cara intencionalmente não faz. Não vou considerar o cara que sabe e não faz, vou incluir no grupo a galera que não sabe o que fazer, quando acontece uma situação dessa. Pra mim isso tá top de urgência, pra trabalhar com mediação. Eu vivi uma situação dessas esses dias, em relação à opressão de gênero com crianças e de ninguém saber como lidar com isso em sala de aula. Então, isso pra mim é urgente, urgente, em termo de formação de professores. É mais urgente do que outras coisas, pra mim. Não saber o que fazer em sala de aula em situações de racismo. Nós precisamos falar sobre isso dentro da escola, urgente. Porque nós estamos falando de 66,7%, muita gente de um núcleo bem pequeno, porque se a gente investigasse a escola inteira, eu não sei que dados a gente teria, viu... e estamos falando só da galera das humanidades.

Beatriz Silva. *Eu só não sei, Maria e, se pensando nessa pergunta, se os professores responderam pensando em situações que acontecem, ou pensando em discussões de situações hipotéticas. E eu acho, considerando que, você tem muitas salas de aula onde você não tem nenhum aluno negro, onde essas discussões não acontecem, eu acho que boa parte deles devem ter respondido pensando em situações hipotéticas. E aí a ideia da discussão como se não tivesse certo ou errado a priori, acho que vem desse contexto. Acho ruim igual, mas acho que vem desse contexto.*

Maria Oliveira. *Mas não é racismo com quem tá na sala de aula, é situação de racismo real em relação ao comentário depreciativo de pessoas.*

Beatriz Silva. *Mas eu tô pensando que como você tem boa parte dos cursos que nem sequer aborda isso etc. Tô pensando que você vai criar situações hipotéticas nesse sentido.*

Lélia Pereira. *Mas, não sei, Beatriz, por exemplo, existem situações cotidianas... o aluno não fala necessariamente... eu vivi dois casos, tô vivendo, no Integral, com a minha série, de xingar o outro como negro ou de nigeriano como uma ofensa. Ou porque ele quer atacar, ou porque ele tá enxergando uma negritude em outro corpo. São casos diferentes. Um, era uma menina negra de pele clara, mas acho que ela não se declara negra, de cabelo cacheado. E o menino tava dizendo que o pai dela era nigeriano, tava xingando ela de família de nigeriano, tal, tal, tal. O outro caso, era discussão de alunos, e pra ofender, chamou, seu preto... entende? O que eu acredito, o que eu vejo ali no dia a dia é que é mais essa perspectiva que a Maria Oliveira tá dizendo, tem muitas situações, micro violências que acontecem no dia a dia, comentário, comentário de jogador de futebol, até a forma de tratar os funcionários da limpeza.*

Beatriz Silva. *Eu entendi. Faz todo o sentido. É que eu tava pensando muito na minha realidade. No Médio eles ficam um pouco mais espertos em relação a isso, e eles são mais sutis, e mais difíceis de pegar, nesse sentido.*

Carolina Diogo. *Entre os pequenos não tem esse filtro mesmo, eles não têm esse olhar do politicamente correto. Aí as coisas aparecem. Teve uma situação, por exemplo, no primeiro ano, em que uma criança falou pra auxiliar, que é negra, que ela tinha cor de cocô. Então assim, teve todo um trabalho de intervenção, eu não estava na sala de aula, eu não sei como se deu na relação com as outras crianças, eu sei que houve uma intervenção com essa criança, mesmo porque isso reverberou muito fortemente nessa assistente. Enfim, isso foi o que chegou até mim, mas imagino que outras coisas, até*

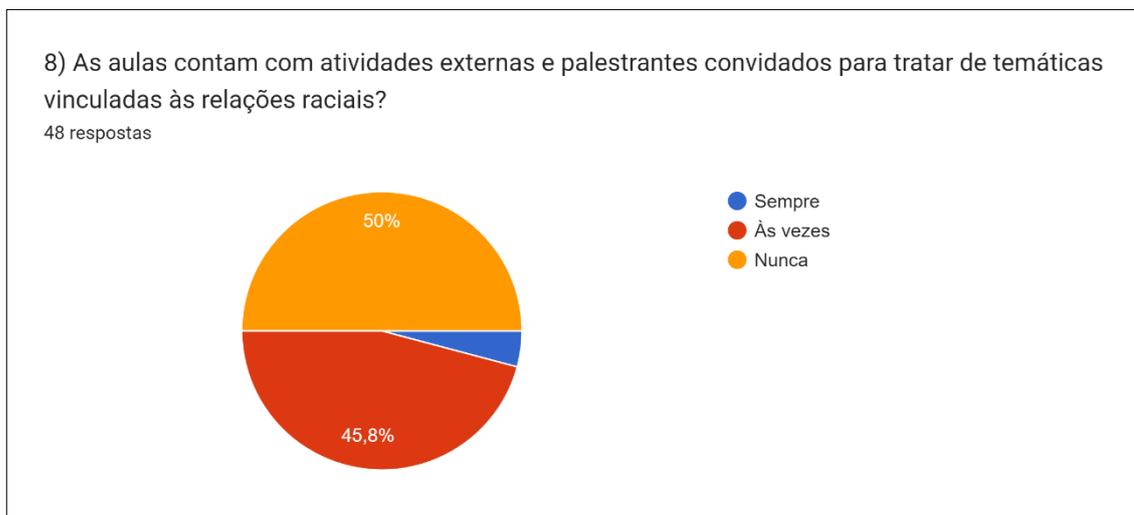
situações de coordenadores falarem, em propostas de saídas pedagógicas “ah eu tenho receio de sair com os alunos, porque a gente não sabe como eles vão se comportar na relação com esse outro”, e isso também é muito preocupante.

Lélia Pereira. Muito preocupante. Na metodologia da Ação Educativa, tem um sexto núcleo, uma frente de trabalho que só discute as intervenções, a mediação, então os casos são levados pra essa comissão, e a galera discute as formas de encaminhamento. Porque tem que ter um princípio. Eu acho que esse aqui, a gente deveria levar e dizer qual seria a proposta, ter um núcleo para esse assunto, que estude, que faça ali os encaminhamentos, como seria essa mediação, como escuta a vítima. Porque é isso, os alunos vão chegar. Já chegaram no médio, mas vão chegar nos mais novos. É isso que eu tenho mais medo, eu tenho medo mesmo. Porque eu acho que tem gente que vai discutir, e gente que vai falar “deixa pra lá, era só uma brincadeira.

Abdias Santos. Isso envolve uma formação, né, uma formação institucional, chancelada, e assim, é uma forma de ser trabalhada coletivamente. Os professores têm que ter um procedimento semelhante com relação a isso.

Beatriz Silva. Nessa lógica, eu acho que também pensar não só numa formação da equipe pedagógica, mas uma formação do educacional também. Acho que muito forte em relação a isso, que faz uma diferença brutal. E aí eu fiquei pensando numa formação pedagógica nesses casos um pouco mais sutis, porque o que eu vejo no meu cotidiano de sala de aula, muito violento, e que eu acho muito difícil na hora de lidar, e aí pessoalmente. Quando você tem uma sala que tem uma pessoa negra, que não está disposta a se colocar e não tem que fazer esse papel, e aí de repente começa a ouvir, e não são absurdos grotescos, são comentários perversos, mas sutis. Você ali como professor não sabe muito como mediar essa situação, porque o aluno que tá fazendo comentários perversos, tem todos os caminhos pra falar que não tá fazendo aquilo, mas você sabe que aquilo é violento com a outra pessoa. E aí pensando eu, enquanto professora branca, que lugar eu ocupo, também a hora em que eu, em todas as maneiras que eu possa assumir essa mediação. E o quanto é urgente que a gente tenha essa diversidade no corpo docente, urgente, urgente, urgente.

Gráfico 7 – Palestrantes e convidados



Fonte: Dados obtidos na pesquisa

O gráfico 8 revela informações sobre a representatividade negra em palestras e atividades extras que abordam a temática das relações étnico raciais.

Lélia Pereira. *É. Vamos lá. “8. As aulas contam com atividades externas e palestrantes convidados para tratar de temáticas vinculadas às relações raciais?”. Eu sei que também tem um núcleo da Vozes do Conhecimento, que também fez uma pesquisa. Mas aqui... 50% nunca, 42% as vezes, mas acho que essa também é uma questão, pra humanas eu acho complexa não considerar essa questão.*

Maria Oliveira. *Eu trabalharia com esse nunca. Acho que o nunca, nesse caso, é o dado mais revelador que a gente tem. 50%, lê assim, a gente nunca tem, portanto, a gente precisa ter, e aí a gente precisa pensar como fazer. Óbvio, que aqui a gente tá falando assim, dos entrevistados, mas, qual é a pista que isso nos dá sobre nossas ações? Eu trabalharia assim, com esse dado, acho que o nunca é o nosso dado importante aqui.*

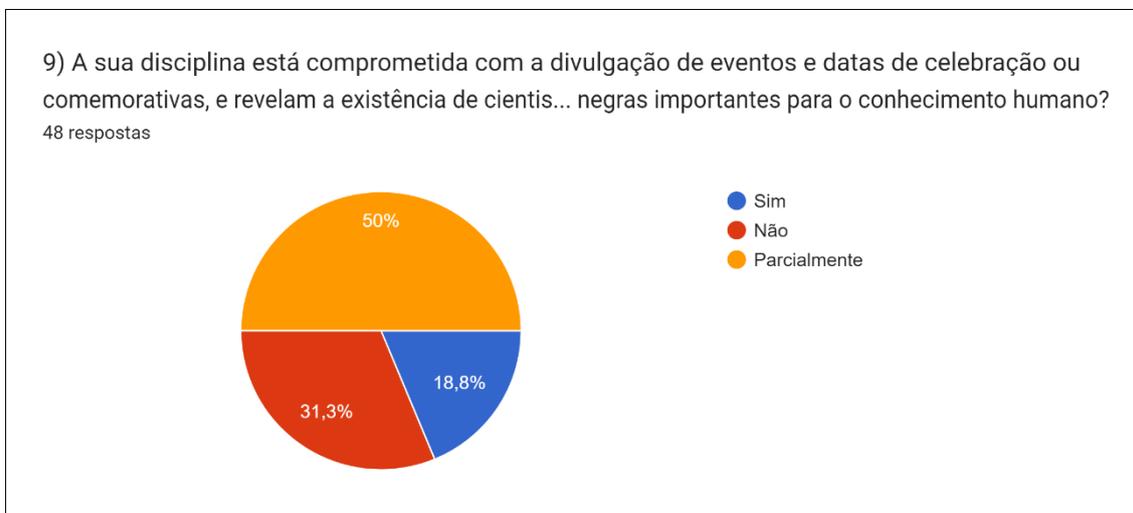
Lélia Pereira. *Então, ligando às outras respostas, por exemplo, temáticas afirmativas que vão além da escravização... é isso... por que que não traz quem sabe do assunto pra falar disso? Vou passar aqui...*

Carolina Diogo. *Eu acho que a gente tinha que ver as respostas, as observações.*

Lélia Pereira. *As observações. “Em algumas palestras ou atividades externas, as relações raciais são abordadas, embora não sejam o objeto central da palestra ou da atividade”. “No caso do espanhol, fizemos nos últimos anos, discussões voltadas à América Latina e dificuldades gerais do continente. No caso do racismo, as discussões abarcam mais a questão indígena.”. “Podemos melhorar.”. “Falta constância nos eventos sobre o tema.”. “Não vejo como encaixar palestras sobre, em alguns temas no currículo de sexto ano, mas gostaria! Temos aula de campo com o grupo Cartografia Negra no Projeto São Paulo.”. “Não tivemos neste ano ainda.”. “Uma coisa legal é chamar para uma palestra e usar referências bibliográficas de pesquisadores, professores, e outros profissionais negros.”. Olha, gente, talvez, assim... a gente tá numa primeira camada, depois a gente fala onde*

que a gente poderia chegar, mas é uma primeira camada, ainda achar que é um tema, um conteúdo em si. Mas é isso, é só um primeiro momento mesmo, tem muita coisa pra a gente fazer ainda. Posso passar?"

Gráfico 8 – Divulgação de eventos e datas de celebração



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 9 não foi discutido porque a divulgação de eventos e datas não fazem parte da cultura da escola.

Gráfico 9 – Materiais didáticos



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados do gráfico 10 promovem uma importante discussão sobre o quanto o material didático reforça ou combate o racismo.

Lélia Pereira. 10. No seu curso, existem materiais didáticos (livros, fichas, jogos, brinquedos, etc.) que tratem positivamente a questão racial, destacando personagens negros e brancos em situação de igualdade de sucesso?". Metade diz sim, em poucos casos. Se for pensar que não vai além

do viés da escravização e que também não traz situações positivas, é isso, tá no mesmo viés, né gente... aí eu acho que é um dado, veja se vocês concordam, vocês que estão na linha de frente... quando se pensa que trabalha com alguma referência da lei, ainda tá muito no viés da escravização, ou da generalização. A generalização não traz algo positivo, a potência, ela reforça... falar de África como uma coisa só... eu to falando isso, porque eu fiz uma dinâmica pra fechar o ciclo formativo lá no Integral a partir da peça, e vinha muito essa fala “ah, eu trouxe a culinária africana”, como se fosse uma coisa só. Então, vocês concordam que ainda fica muito no viés da escravização, da tortura, da desumanização, gente.

Maria Oliveira - Sabe o que eu acho, Lélia Pereira, complementando o que você disse, eu acho que na verdade, se a gente refizesse, depois, com calma, uma análise desses dados, eles são cruzados. Porque, quando a gente vê que se liga com de repente, achar que não tem palestra, que necessariamente estamos falando de palestra que propõe a discussão racismo, e não, por exemplo, arte contemporânea no Brasil e trazer artistas negros no curso de artes visuais. Isso não é a questão racismo, entendeu? Ainda que a gente esteja colocando dentro do, aonde a gente tá colocando essa discussão, existem muitas maneiras. Então eu acho que se a gente for olhar os dados, esse vai se ligar com o dado anterior. Então talvez seja uma concepção de que eu estou trabalhando esse tema, quando o tema discriminação, racismo, está explícito no meu curso, e não todas as outras potencialidades pro currículo antirracista. Acho que esse é um outro afinamento que a gente precisaria fazer em termos de formação de equipe. Porque aí, vai se ligar com aquilo que a Beatriz Silva falou no nosso primeiro encontro, assim, que os alunos vão lendo “ah, mas agora tudo é racismo” quando na verdade existe uma multiplicidade de ações onde isso nem vai estar posto, entende, não é necessariamente, então eu acho que esses dados, se a gente cruzasse, vão dando um panorama que a gente ainda precisa avançar muito nas nossas ações. Mas eu tentaria pensar dessa maneira, não sei.

Lélia Pereira. Isso é uma distorção do trabalho antirracista, achar que você só tá trabalhando a partir da denúncia, da crítica, isso apareceu também na fala dos professores nessa última reunião. E de fato, trazer a afirmação, a diversidade, é uma luta antirracista. Concordam? Não adianta ficar batendo na mesma tecla. Eu acho que isso é uma concepção que a gente vai trabalhar enquanto ação. Quais são as vertentes, o que é trabalhar na perspectiva antirracista? É falar da escravização? É falar que existe racismo no Brasil? Acho que é um ponto, vocês não acham que a gente pode colocar como ação?

Beatriz Silva. Retoma pra mim, Lélia Pereira, pra eu poder anotar?

Lélia Pereira. Trabalhar com a concepção de educação antirracista... que não é só trazer a abordagem da escravização ou da crítica ao racismo no Brasil.

Abdias Santos. E outra coisa, né. A presença do negro na escola não ser só vinculada a fala sobre o racismo, a gente pode chamar uma pessoa negra pra falar de outros assuntos. Isso também é lugar de você ir naturalizando o negro num lugar de excelência para além daquilo que supostamente falaram que a gente deveria falar.

Lélia Pereira. É isso que aparece na outra, eu não trago, não divulgo pessoas negras, literatura, autores, conferências, eu não divulgo, é como se não existisse.

Abdias Santos. *Por exemplo, na geografia é impressionante o susto que os alunos levam, susto, quando você mostra uma foto do Milton Santos, eles se assustam. “Nossa, esse é o Milton Santos?”. “É, esse é o Milton Santos”.*

Lélia Pereira. *No seu curso, existem materiais didáticos que tratem... já falei essa? Já, né. Aqui tem o questionário. “Mas os materiais são mesmo os vídeos apresentados.”. “Acho difícil dizer “situações de igualdade e de sucesso”, mas consigo relacionar a revolução haitiana e o movimento abolicionista brasileiro a essa pergunta. O problema de falar de igualdade no primeiro caso é que de fato os negros da ilha expulsaram os brancos e, apesar do sucesso da revolução, o país foi duramente boicotado pelos países brancos. No segundo caso, a liderança foi negra e acredito que falar em igualdade seja um problema, porque pode gerar um apagamento desse protagonismo. Além disso, falar em sucesso é difícil por conta da cultura que se criou de heroísmo da princesa Isabel com a Lei Áurea.” ... aqui tem uma dificuldade de encontrar material de referência. É isso gente, tem uma questão ainda dessa concepção. Aqui tem um ponto, do currículo... como se só existisse o projeto colonial, num momento, num determinado recorte histórico...você são melhores pra falar.*

Carolina Diogo. *Acho que não, o que ele tá criticando e dizendo, é acho que de uma dificuldade efetiva de você encontrar materiais de referência sobre outras sociedades e outros processos de desenvolvimento civilizacional que não passem pela relação colonial.*

Lélia Pereira. *Então, mas aí é que tá. Encontro dificuldade, pra mim é essa frase mesmo, encontro dificuldade, porque temos bastante. Porque essa frase do encontro dificuldade é uma frase que foi muito usada como manutenção do racismo, não tem material, tem bastante material.*

Beatriz Silva. *E é de uma coisa pra a gente olhar, fazer opções que sejam conscientes em relação a isso porque se eu for só na busca de, deixa eu pegar os materiais que a gente costuma usar, eles são todos os mesmos materiais dotados pra esse universo de supremacia branca. Se você for procurar no Google, é isso que vai aparecer. Ou eu faço um esforço consciente pra isso, ou não vai acontecer. E aí, como é que a gente vai desenhar e que ações que a escola vai tomar pra mostrar que esse esforço consciente é uma coisa necessária e que é valorizada dentro da escola.*

Lélia Pereira. *É, agora, não sei como a gente coloca em termos de ação, porque eu acho que tem duas questões aqui. Uma tá relacionada a essa ideia, vamos fazer um banco de referências e materiais, tipo uma biblioteca para pesquisa. Mas eu acho que não é isso, eu mesma já dei várias referências, e banco... eu acho que não é só isso, isso é um lado. O outro lado é, como a gente faz para os professores se interessarem nessa pesquisa... não é interessa a palavra correta, mas a entenderem que isso é importante pra instituição.*

Carolina Diogo. *Mas eu acho que são várias frentes, Lélia Pereira, essa é a grande questão que a gente tá colocando aqui. Quando a gente olha e propõe esse questionário, ele nos permite olhar em caleidoscópio pra uma série de ações que precisam ser feitas, e acho que essa é uma delas. Porque de fato é sim muito mais fácil a gente achar referências didáticas relacionadas aos impérios e a todas as sociedades que passaram pelo processo colonial e que tão vinculadas ao eurocentrismo. Eles tão dados, tão aí. E é muito louco isso, até se você digitar “civilização” no Google, faz esse exercício, aparece um monte de coisas relacionadas aos impérios brancos. Então eu acho que passa também por isso, e acho que é importante sim que a gente tenha e consolide uma biblioteca importante mesmo robusta de referências, e que a*

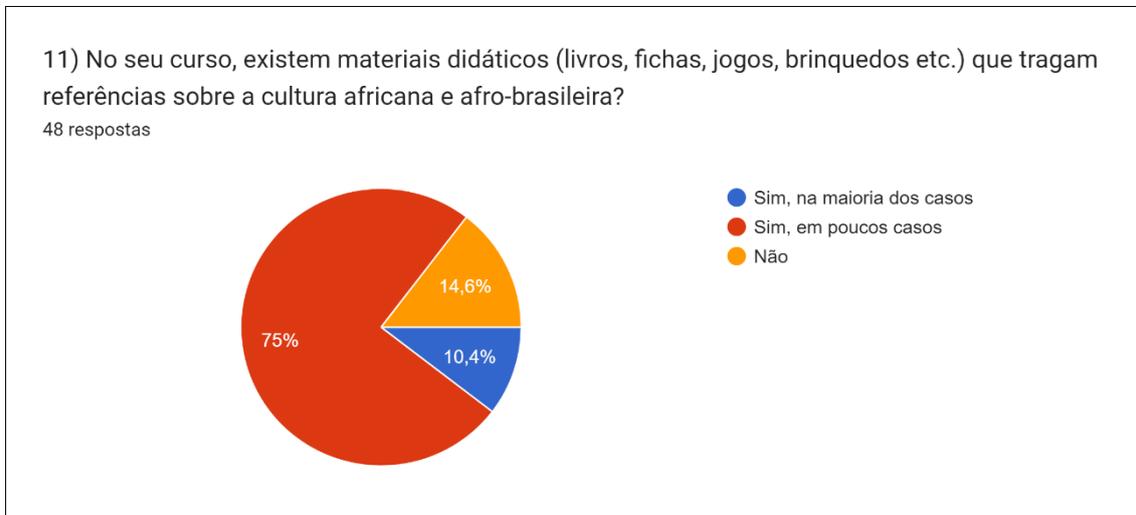
gente possa mobilizar isso junto com essa percepção intencional do currículo, porque aí, quando as coisas caminharem juntas, a gente tem um percurso que aí não dá pra dizer que, “ah não, eu não tinha referência”, “ah não, não era intencional”, porque eu acho que é mesmo tudo junto.

Maria Oliveira. *Acho que a Lélia Pereira falou uma coisa interessante, e aí acho que é pro grupo de revisão curricular, não sei o que que vocês acham. Tudo bem, é sabido que a gente tem um ensino extremamente eurocêntrico, eurocentrado, ok, a gente já sabe disso. Mas eu acho, fiquei com a sensação que a Lélia Pereira traz um negócio interessante pra a gente... quando a gente sai, a gente só enxerga as relações sociais a partir do processo de colonização. Então não existe aqui um pensamento de desenvolvimento social para além de uma relação colonial, e isso é uma escolha. Então assim, por que não, sei lá, qualquer tema, de Fund 1, que seja, a gente não pensa... assim como a gente não sabe de nada sobre Ásia, quem que sabe alguma coisa sobre a China? O aluno passa uma vida inteira, não sabe nada. No máximo no terceiro ano quando começa a falar sobre geopolítica. Nós somos, a gente tem um estudo... a gente não sabe a diversidade. Tô falando do Brasil, mas nos outros países quando fazem isso, fazem... exótico, aquelas geografias exóticas, de conhecer os exotismos em cada lugar do globo. Então não acho que exista também uma educação nos outros países que seja uma maravilha. Mas aqui eu acho que tem pelo menos um ponto de inflexão que é, ao estudar a África ou a população afro-brasileira, existe uma possibilidade para a gente pensar para além do processo colonial? A formação das monarquias africanas, a gente não precisa pensar a partir de um processo colonial, necessariamente. Pra pensar Egito, sei lá. Eu acho que é só um ponto de inflexão que a Lélia Pereira tá trazendo, porque quando você coloca a partir do processo colonial, é óbvio que a gente vai ter que colocar um olhar crítico sobre a relação de assimetria, de subalternização. Eu acho que a gente tem que botar isso assim... vamos pensar sobre isso? Eu não estou trazendo uma resposta sobre isso, mas acho que a Lélia Pereira tá trazendo, vamos pensar? O grupo que vai construir uma nova perspectiva de um olhar sobre o currículo, e olha que interessante, a gente tá falando de infantil a médio, a gente tem muita potência pra trabalhar de infantil a médio. Então, acho que é legal a gente trazer isso... tudo é urgente, e acho que tem que deixar essa pulguinha que nos mobiliza. Eu li assim sua fala, tá Lélia Pereira? Não sei se sendo...*

Lélia Pereira. *Eu acho que é isso, se a gente não mudar, se não houver uma tentativa aí pra todas as áreas pra mudar o paradigma, a gente não vai sair do lugar. A gente vai ficar aqui falando, falando, e aí só incluir coisas relacionadas a, vamos falar de racismo. Ou vai ficar assim, como a gente tinha visto na outra rodada. Até a educação infantil, na infância e fundamental 1, vai falar sobre brincadeiras, histórias, vai trazer muito essa questão positiva da diversidade. Aí eles entram no fundamental 2 e acabou, não existe mais, agora ele só se tornou objeto do branco. Tem um recorte muito radical, do fundamental 1 pra baixo e do fundamental 2 pra cima. Aí não tem mais potência nenhuma dessa população, só tem a condição de escravizado. Só tem a crítica, não tem a história. Mesmo, pouco foi contado, esses dias eu tava lendo sobre a questão dos quilombos. Pouco foi contado sobre, era uma proposta civilizatória, o quilombo, nessa perspectiva que eu tava estudando. Era uma proposta civilizatória, Palmares. Falar de Palmares como uma proposta civilizatória é muito diferente de contar Palmares a partir dos negros fugidos, pelo menos dentro dessa aula que eu tava vendo.*

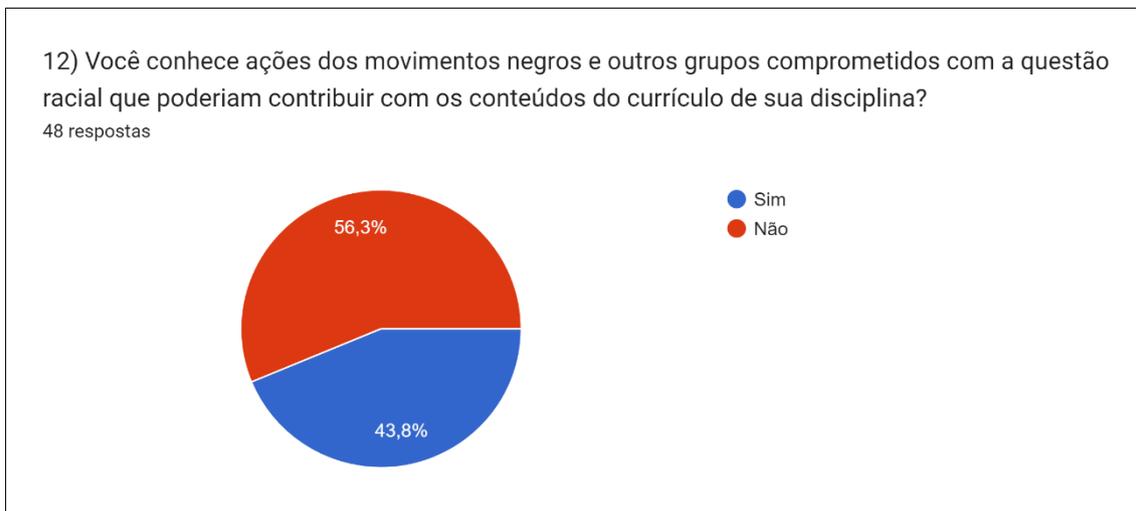
As reflexões e ações produzidas acerca dos dados da Gráfico 10 precisaram de um tempo maior do que o esperado. Por essa razão, não conseguimos discutir os dados das Gráficos 11, 12, 13 e 14.

Gráfico 10 – Referências sobre a cultura africana e afro-brasileira



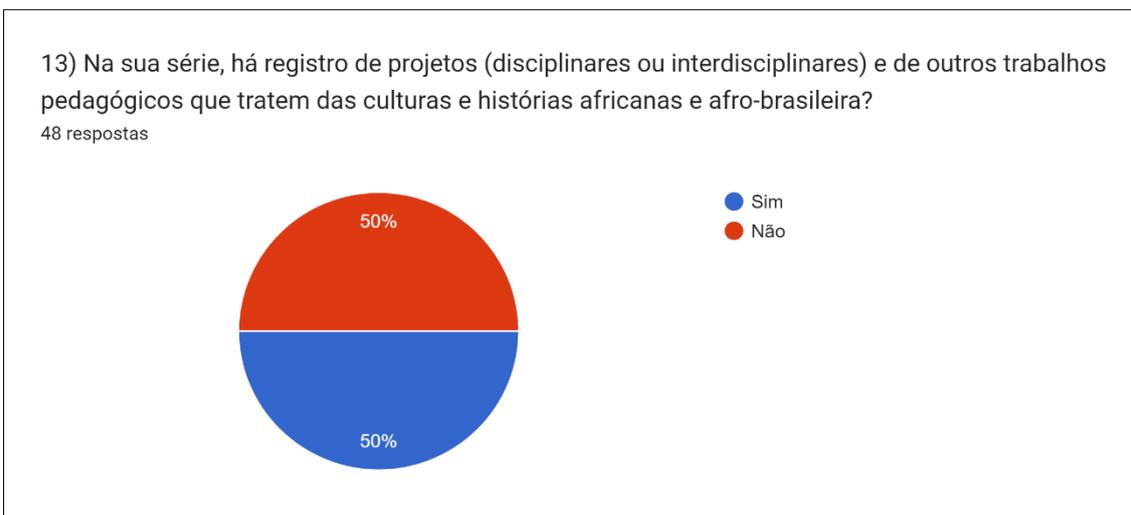
Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

Gráfico 11 – Ciência de ações do Movimento Negro



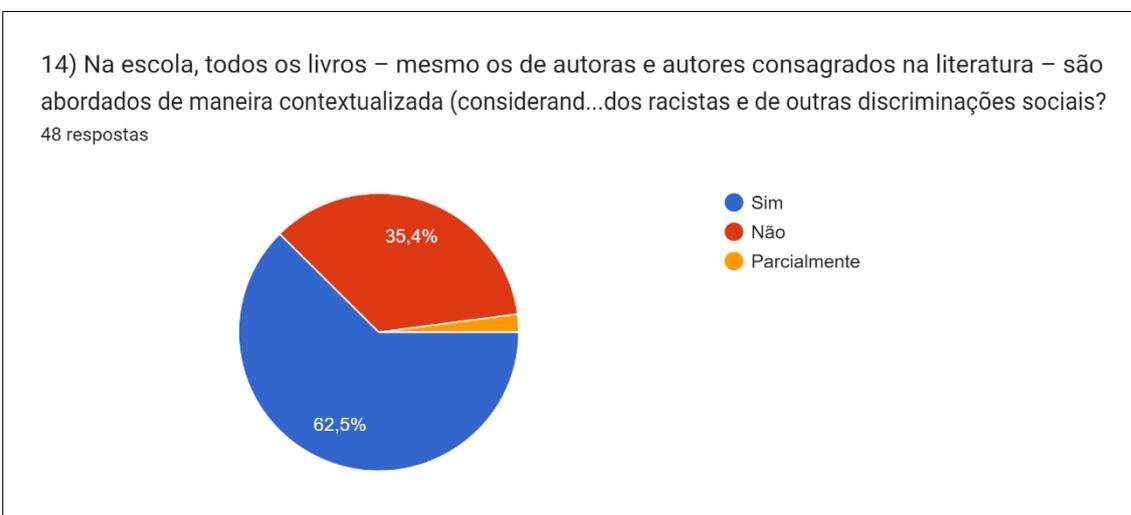
Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

Gráfico 12 – Projetos e trabalhos pedagógicos



Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

Gráfico 14 – Abordagem contextualizada



Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

Ao analisarmos o conteúdo das discussões, ficou evidente o quanto as sessões reflexivas promoveram um processo de formação do grupo. As teorias, as reflexões e o acesso aos dados foram fundamentais para a definição de ações transformadoras que cada participante do grupo estava se comprometendo a encaminhar com sua equipe de professores e professoras.

No entanto, é importante ressaltar que, na escola particular onde estávamos desenvolvendo a pesquisa, são os coordenadores pedagógicos que determinam e supervisionam o currículo. Por isso, os resultados do questionário representam os(as) educadores(as) e os próprios coordenadores.

A precarização e o descompromisso com uma lei que representa a luta por uma educação antirracista e uma sociedade democrática estão arraigados em todo o sistema escolar. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Alana e Geledés, bem como pelo Instituto da Mulher Negra, divulgada em Brasília no dia 18 de abril de 2023, aponta que sete em cada dez secretarias municipais de educação não realizaram nenhuma ou poucas ações para a implementação do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas, ou seja, 70% das cidades não cumprem a normativa.

Nessa última sessão, percebi avanços no processo de letramento racial do grupo. As reflexões demonstravam engajamento e aprofundamento nas análises críticas em relação a si e à instituição escolar, já que uma escola que não promove o combate ao racismo é racista. O grupo se tornou capaz de reconhecer que uma estrutura racista prejudica a formação de todos.

Nesse sentido, Gomes (2010, p. 104) nos aponta os desafios da escola quando diz:

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente pelo fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo, mas, também, por força da lei.

Diante dos dados que refletem o modo colonial de agir sobre uma política pública de currículo, determinada por uma lei, o passo seguinte foi definirmos metas

e ações planejadas que afirmassem o compromisso ético e político para o enfrentamento ao racismo no currículo e apresentá-las para o corpo gestor da escola. Nesse momento, tivemos de considerar que a estratégia de apresentação e o conteúdo deveriam engajar diretores e coordenadores.

Como pesquisadora negra, ao acompanhar a discussão sobre os modos de apresentar os dados, percebi que o grupo caminhava para tornar o conteúdo da apresentação sem as tensões necessárias para uma tomada de decisão institucional, como se pode ver no seguinte trecho:

Maria Oliveira. *Eu acho que é um duplo, mas eu acho que a gente vai ter que ter muito cuidado com o que a gente quer dos professores da escola, porque nós somos coordenadores deles. Eu acho que a gente quer pra educação, senão, o meu medo só é, não é pra não passar a mensagem que cada um também tem a sua dose de responsabilidade, eu acho que tem, eu acho que cada um vai se envolver do jeito que é possível. Mas, eu acho que a nossa grande batalha vai ser pra criar condições nem que isso comece pela gente, nem que a gente tenha que fazer, pagar mais horas pra a gente pra que a gente tenha tempo de ir atrás, fazer essa biblioteca que a Lélia tá falando, que a gente possa ser esses multiplicadores e depois pensar num projeto de ação. Só porque, assim como a Lélia, só pra encerrar minha fala, assim Lélia, como você falou, olha, tinha uma fala da direção querendo dizer que a gente já fazia, e se a gente organizasse tudo bonitinho a gente teria um projeto antirracista. Qual que é o perigo? O perigo, só estão antecipando problemas, entende?*

Carolina Diogo. *Maria Oliveira, eu acho que é isso mesmo. Uma estratégia institucional se faz necessário, pra não ficar uma coisa automatizada, cada um faz o que dá, e depois a gente perde o controle, e parece que não tem um plano, uma estratégia. É um projeto, precisamos pensar nas etapas. Acho isso. Acho que tem um momento de sensibilização, voltado a isso, acho que isso é um paradigma que precisa ser rompido, porque eu acho que ainda não chegou em muita gente. Quando eu vejo professor animado, trazendo projeto, bolando coisa, vai pra um caminho sempre muito diferente disso que a gente conversa. Por que não pensar isso? Mas ao mesmo tempo, sim, concordo plenamente, acho que a estratégia tem que ser por aí, escalonada, pensando onde entra, como entra. Vamos ter que estudar mais, isso aqui vai ter que entrar? Acho que vai ter um cálculo, vai ter que ser um projeto com um cálculo.*

Beatriz Silva. *E eu acho... não só concordo, como acho que qualquer coisa que a gente apresentar pro professor agora, vai ser lido desse jeito, tipo “nada do que eu faço é suficiente. Vocês querem que eu estude a que horas e a que momento?”. Isso que você falou é muito emblemático, a escola tá pagando horas de reunião e de repente a gente tem que parar a reunião pra estudar. Que é algo que a escola não tá prevendo e não tá antecipando. E aí a Lélia falou, “ah, eu já indiquei materiais”, mas Lélia, isso te toma um tempo grande.*

Lélia Pereira. *Acho que dentro disso da estratégia, gente, são caminhos, que a gente tem que pensar como cruzar. Porque a escola vai falar, pelo menos no Integral, “tem que estudar mesmo, vai fazer quem quiser”, até porque acho que é uma estratégia pra manter as coisas como são.*

Beatriz Silva. *Quem quiser significar, “ah, a gente tentou montar um projeto antirracista, os professores não estão interessados, enfim.”. Não é quem quiser, a instituição tem que querer.*

Lélia Pereira. *Eu tenho um senão, eu acho que os professores estudam. A escola não tem material didático no Integral, eu não sei o Fundamental I, mas eu tenho a sensação que os professores estudam. Mas, eu acho que estudam mais do mesmo. Eu acho que estudam sempre os mesmos autores, os autores da referência, eurocentrada, a coisa do algoritmo, vão buscar sempre os mesmos...*

Beatriz Silva. *Desculpa, só pra não perder o gancho da sua fala. Eu acho que tem um motivo pra isso, acho que os professores estudam pra criar um material, que é o que a escola já espera que eles criem, e é o que você tem de mais fácil e mais acessível, porque se der alguma coisa diferente, dá muito mais trabalho do que você pensar aquelas referências que você já tem. E esse tempo, acho que a Maria Oliveira tem razão, a gente não tem. Mesmo que a gente estude.*

Há aqui uma análise sobre as possibilidades de engajamento da equipe de direção e de professores, em virtude das excessivas demandas de trabalho e à escassez de tempo voltado para a formação dos educadores. Enquanto eu me deparava com esses questionamentos, perguntava-me: por que a urgência de uma educação antirracista, mesmo com 20 anos da Lei 10.639/09, não era uma questão? Com Bento (2022), Gomes (2012) e Almeida (2018), entendi que o privilégio branco garantido pelas formas de opressão, violência e subalternização dos não brancos permanece produzindo subjetividades colonizadas.

No entanto, ainda precisamos nos perguntar: quando será o momento certo, adequado e protegido para os brancos entenderem a sua responsabilidade na construção de uma sociedade solidária, democrática e antirracista?

Entre tensões e privilégios, decidimos suprimir a maior parte dos dados e focar as metas e ações para o 2º semestre. Eram elas:

- 1) Realizar formação de professores acerca da perspectiva da educação decolonial e antirracista.
- 2) Construir um banco de referências de matérias que permitam aos professores absorver com mais familiaridade obras de artistas, escritores e pensadores negros.
- 3) Construir estratégias graduais de aplicação da concepção de educação antirracista em sala de aula. Essa concepção deve superar a abordagem que reduz e silencia o papel das populações africanas e afro-brasileiras ao longo da História.

- 4) Incluir outras áreas do conhecimento, para além das Humanidades — em 2023.
- 5) Revisar os cursos em consonância com as Diretrizes — em 2023.

A apresentação (APÊNDICE C) foi realizada em um evento organizado pela comissão antirracista e, nessa ocasião, os demais núcleos também apresentaram indicadores, metas e ações. No evento, estava presente toda a equipe gestora da escola: direção, coordenação pedagógica, coordenação/orientação educacional. Embora os indicadores tenham explicitado onde o racismo marcava o currículo e os desafios para combatê-lo, a gestão escolar expressou engajamento e desejo de se comprometer com as metas e ações estabelecidas. Ao fim das apresentações, uma das coordenadoras, que trabalhava na instituição há aproximadamente 40 anos, disse a seguinte frase: “É isso, vamos começar!”

6 PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO DE ESCREVIVÊNCIAS ANTIRRACISTA

Com o objetivo de oferecer um produto educacional que possa inspirar e promover ações transformadoras, a proposta consiste na produção de um caderno em que os educadores possam escrever suas experiências reflexivas e práticas, relacionadas às políticas educacionais de combate ao racismo, inspirada na perspectiva de Grada Kilomba (2019) em defesa da escrita como um ato político e poético:

Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político. [...] Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminedou (Kilomba, 2019, p. 28).

A escrita, como ato político e poético, significa produzir narrativas marcadas pela subjetividade de quem as conta, ou seja, não há separação entre sujeito e objeto. Nessa direção, o conceito de escrevivência, desenvolvido e fundamentado na produção literária e acadêmica de Conceição Evaristo, será um convite para que os(as) educadores(as), especialmente negros e negras, tragam suas memórias, histórias e vivências na sua escrita. Nesse movimento, o lugar que cada um(a) ocupa no mundo atribui sentido ao que se escreve; portanto, gênero, raça e classe estruturam e humanizam a escrita.

O caderno de escrevivências antirracista será um compilado de narrativas produzidas a muitas mãos. Os referenciais teóricos, os resultados desta e de outras pesquisas, bem como as reflexões e ações dos(as) educadores(as) envolvidos na construção de um currículo antirracista comporão o conteúdo. Logo, ele será produzido como um diário, ou seja, como vivência, e irá refletir o que se escreve.

Minha proposta é também que a produção do caderno se torne um processo formativo. Nesse sentido, o produto mobilizará estudos, diálogos, tensões e ação. Pretendo que “a nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa-grande’ e sim para incomodá-los em seus sonhos injustos” (Evaristo, 2011, p. 20).

O caderno terá o formato de um *e-book* — livro digital — e será disponibilizado virtualmente, desprendendo-se dos custos de impressão. O material será composto por temas que acionem os referenciais teóricos e reflexões apresentadas neste trabalho. Abriremos o material com um texto de apresentação que contextualiza o

movimento por uma educação antirracista, seus reflexos no currículo e na produção de subjetividades dos sujeitos que ocupam o território escolar — e não escolar.

Entre os temas, haverá uma folha sem registros e linhas, com o intuito de provocar os(as) educadores(as) a ocuparem esses espaços, trazendo a sua “voz”. Em outras palavras, teremos uma obra em constante movimento, característica própria da construção de uma educação antirracista.

Com relação às temáticas, serão abordados, por exemplo: os impactos do racismo estrutural e institucional no campo educacional; as possibilidades de desconstrução do pacto narcísico da branquitude e do mito da democracia racial; e os conceitos de decolonialidade, pluralidade e interculturalidade como ferramentas para uma educação antirracista.

-

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para construir uma educação antirracista, é necessário se engajar em ações coletivas e transformadoras; é necessário persistência e coragem e, por isso, é necessário “esperançar. Nos dizeres de Paulo Freire:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (Freire, 1992, p. 110 - 111).

Não podemos esperar mais 20 anos para a efetivação da Lei 10.639/03 no currículo escolar. Não podemos esperar as boas intenções ou vontades da branquitude, pois não se trata de movimentos de caridade ou assistencialismo. Não podemos esperar que as diferenças sejam desejadas. Precisamos esperançar por uma comunidade escolar antirracista, solidária e democrática.

Diante da consciência dos mecanismos da modernidade/colonialidade na produção da racialização e da racionalidade, que separam e categorizam os sujeitos como superiores ou inferiores — isto é, os humanos e os desprovidos de humanidade —, é preciso contestar, criticar, romper com os silenciamentos e as violências, bem como criar outras possibilidades de fazer com que todas as humanidades sejam reconhecidas e valorizadas, tornando as percepções de mundo plurais.

Ao longo deste trabalho, aprendi com as lutas e (re) existências do Movimento Negro e dos intelectuais negros e não negros que é necessário não desistir e não se afastar do movimento de esperançar. Por conseguinte, é preciso igualmente impedir que os(as) educadores(as) — principalmente os(as) negros(as) — desistam ou se afastem. Nesse sentido, este trabalho se alinha à filosofia *sankofa*, quando estabelece conexões entre o legado dessas lutas e (re) existências e as pesquisas e ações que quebram barreiras no campo acadêmico, com vistas às transformações que ainda estão por vir.

Estabeleci a relação entre “eu” e “nós”, pois minha experiência encontrou ressonância em muitas outras experiências de pesquisadores negros e negras. Sobre isso, o pesquisador Rafael Pinto Queiros, ao retomar o pensamento de West (1999), reforça minha percepção:

Dessa forma, a partir de uma experiência pessoal em que tento me encontrar enquanto pesquisador negro, passo a refletir e a tentar classificar o que seriam epistemologias negras. Essa busca é instigada tanto pela afirmação política de usar mais autores(as) negros(as) dentro de um ambiente branco e eurocêntrico da academia, quanto pela possibilidade de encontrar teorias que reflitam a condição do povo negro, assim como busquem a insurgência (Queiroz, 2019, p.145).

A metodologia da pesquisa-ação colaborativa e a técnica das sessões reflexivas produziram uma experiência de comunidade nos encontros realizados com a equipe gestora ao longo do trabalho. A investigação foi desenvolvida em um processo no qual os dilemas, entraves, reflexões e tomadas de decisão fizeram parte do movimento do grupo, sempre como um ponto de partida, nunca como ponto de chegada. No encontro entre *hooks* (2021) e Freire (1992), entendo que não se “esperança” uma educação antirracista sozinha.

É importante ressaltar que as sessões reflexivas também criaram uma espécie de laboratório, em que profissionais brancos e negros experimentaram novas relações étnico-raciais. Uma experiência em que o fenótipo não estava determinando hierarquias.

Em contrapartida, nessas relações, o lugar de fala dos participantes qualificou o conteúdo das sessões, ou seja, a localização social dos envolvidos foi um elemento fundamental para entendermos as diferenças entre nós e afirmarmos o comprometimento com a construção de um currículo antirracista.

Nas sessões, igualmente constatei como o racismo produzia efeitos nas formas de interpretar e traduzir os referenciais teóricos e a Lei 10.639/09 na revisão curricular. Deparamo-nos, assim, com o enraizamento do pacto narcísico da branquitude nos momentos de resistência à uma análise crítica e reflexiva sobre o racismo presente no pensamento e nas práticas curriculares.

Em diferentes momentos, estávamos diante de escolhas curriculares que produziam o epistemicídio, ou seja, a subalternização de conhecimentos produzidos por grupos sociais racializados, enquanto os referenciais europeus eram colocados como padrão universal de civilidade. Do mesmo modo, confrontamo-nos com situações curriculares que comprometiam o direito de nossos(as) estudantes vivenciarem trajetórias acadêmicas múltiplas, pluriétnicas e de excelência.

Tivemos de enfrentar nossos limites na descolonização do nosso modo de pensar e tomar decisões sobre os currículos de Língua Portuguesa e das disciplinas

de Humanidades, História e Geografia. Ademais, tivemos de enfrentar os limites da nossa formação acadêmica.

No processo de pesquisa, o grupo se engajou no movimento de interpretação e tradução das políticas educacionais de combate ao racismo, o que resultou na produção de três documentos norteadores para a construção de um currículo antirracista: Diretrizes para uma educação antirracista (item Revisão Curricular); Indicadores de avaliação (coleta de dados da percepção dos educadores sobre a pauta antirracista); Apresentação dos dados e proposta de ações a curto, médio e longo prazo.

Embora eu soubesse que os indicadores apontariam para a interpretação e tradução marcados pelo racismo, como mostraram os gráficos com as respostas dos docentes, fiquei impactada. O desconhecimento da lei, somado à ausência de representatividade positiva dos povos africanos e afrodiáspóricos nos materiais didáticos e nos conteúdos, conscientizou-me do desafio que precisaremos enfrentar na construção de uma educação antirracista. Reside aí o limite, mas também as possibilidades abertas com esta pesquisa.

Para concluir, aciono mais uma vez o pensamento de Freire (1992) e de hooks (2021) para enfatizar que esperar é um ato de amor. Um amor que: “Sempre nos moverá para longe da dominação em todas as suas formas. O amor sempre nos desafiará e nos transformará. É esse o cerne da questão” (hooks, 2021, p. 215).

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma história única. **Portal Geledés**, 16 mar. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>. Acesso em: 17 maio 2023.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.

ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

BANDEIRA, Hilda. Diálogo sobre atividade intelectual e material na colaboração: a que provém este livro? *In*: IBIAPINA, Ivana; BANDEIRA, Hilda; ARAÚJO, Francisco. (Orgs.) **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Cidade: EDUFPI, 2016.

BENTO, Maria. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. 185f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.

BENTO, Maria. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-57.

BRASIL. [Presidência da República]. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 25 fev.2023.

BRASIL. [Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação]. **Parecer CNE/CP n. 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

CARNEIRO, Sueli. A. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

CAVALCANTE, Kellison. Fundamentos da filosofia Ubuntu: afroperspectivas e o humanismo africano. **Revista Semiárido de Visu**, v. 8, n. 2, p. 184-192, 2020.

CAVALEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Summus, 2001.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo : Ação Educativa, 2013.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

COSTA, Bernardino; GROSFUGUEL, Ramón; TORRES, Nelson. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

CUNHA, Maria. **Uma coisa é a Lei no papel, outra coisa é a Lei aqui na prática: a tessitura de processos coletivos de gestão para a implementação da Lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar**. 2021. 205f. Dissertação (Mestrado em educação). Programa Educação e Docência (PROMESTRE) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2021.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Belo Horizonte: Nayala, 2011.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Ed. Fator, 1983.

FERREIRA, Michele; SILVA, Janssen. Confluências entre a Pedagogia decolonial e a educação das relações étnico-raciais: elementos de uma práxis curricular outra a partir das contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire. *In*: GARCIA, Maria; SILVA, José. (Orgs.). **Africanidades, afrobrasileiridades e processo (des)colonizador**:

contribuições à implementação da Lei 10.639/03. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

FERREIRA, Maria; IBIAPINA, Ivana. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. *In: MAGALHÃES, Maria Célia Camargo; FIDALGO, Sueli Salles (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente***. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, Maria; SILVA, José. (Orgs.). **Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador: contribuições à implementação da Lei 10.639/03**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

GOMES, Nilma. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma. O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In: COSTA, Bernardino; GROSGOUEL, Ramón; TORRES, Nelson. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiásporico***. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

GOMES, Nilma. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, jna./abr. 2012.

GOMES, Nilma. Educação das Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. *In: MIRANDA, Shirley ; RÉGIS, Kátia; SILVA, Paulo (Orgs.). **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte***. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

GOMES, Nilma. (Org). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na sociedade brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

hooks bell. **Ensinado comunidade: uma pedagogia da esperança**. Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

HORIKAWA, Alice. Pesquisa colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Intercâmbio**, 18, 2020.

IBIAPINA, Ivana. **Pesquisa Colaborativa: formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACEDO, Aldenora. A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 16, n. 187, p. 106-120, 6 dez. 2016.

MACEDO, Aldenora. Negar, silenciar, apagar: a gestão escolar frente à educação antirracista. **Revista da ABPN**, v.9, n. 22, p.385-408, 2017.

MACEDO, Roberto. Atos de currículo e formação: O príncipe provocado. **Revista Teias**, v.13, n.27, p.67-74, jan./abr. 2012.

MACEDO, Roberto. Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometodológica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013.

MACEDO, Stella. África de muitas histórias: uma trança de gente. *In*: LIMA, Augusto; OLIVEIRA, Luiz; LINS, Mônica. (Orgs.). **Diálogos interculturais, currículo e educação**. Experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Revista de Ciência da Educação v. 30, n. 106, abr. 2009.

MARIANI, Daniel; YUKARI, Diana; FRAGA, Érica; PALHARES, Isabel. Apenas 1 em cada 10 alunos de escolas privadas de São Paulo é negro. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 nov. de 2020.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/11/apenas-1-em-cada-10-alunos-de-escolas-privadas-de-sao-paulo-e-negro.shtml>. Acesso em: 24 set. 2022.

MIGNOLO, Walter. **Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento: La lógica de la Colonialidad y la Postcolonialidad Imperial.** 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26476094_Cambiando_las_eticas_y_las_politicas_del_conocimiento_logica_de_la_colonialidad_y_postcolonialidad_imperial#fullTextFileContent Acesso em: 30 abr. 2023.

MIGNOLO, Walter. **Historias Locales/Diseños Globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo.** 1. reimp. Madrid: Akal, 2011.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 4, p.1-18, jun./2017: e329402.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer Homologado.** Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

MIRANDA, Shirley; RÉGIS, Kátia; SILVA, Paulo. (Orgs). **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte.** Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial.** São Paulo: Vozes, 1996.

MUNANGA, Kabengele. (Org). **Superando o Racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

NOGUEIRA, Sidnei; SOUZA, Ellen; TEBET, Gabriela. (Orgs.). **Giro epistemológico para uma Educação Antirracista.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

OLIVEIRA, Luiz. **Histórias da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História.** 2011. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

QUEIROZ, Rafael. Descolonizar mentes, enegrecer o pensamento: epistemologias negras na comunicação. **Revista Cadernos da Escola de Comunicação**, v, 17, n. 1, p. 144-160, jan./dez. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (Org.). **A Colonialidade do Saber**: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Pólen, 2019.

ROSA, Sanny. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. 2019. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019.

SANTIAGO, Flávio. **O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado**: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SCHUCMAN, Lia. **Em entrevista concedida para a Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo**. 2018. Disponível em: <https://cdhpf.org.br/artigos/ver-o-racismo-como-um-problema-de-negros-e-um-privilegio-de-brancos/>. Acesso em: 09 maio 2023.

SILVA, Daina. **Professoras negras**: autoria e protagonismo na construção de práticas educativas anti-racistas e decoloniais na Educação Infantil. 2020. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, Isabel. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, Ynaê. **Racismo brasileiro**: uma história da formação do país. São Paulo: Todavia, 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: povos afro-brasileiros. Coped, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-antirracista-orientacoes-pedagogicas-povos-afro-brasileiros/>. Acesso em: 16 de jun. de 2023.

SILVA, Petronilha. **Políticas curriculares para combater o racismo**. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=150&doc=11169&mid=2>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

STEPHEN, BALL; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annete. **Como as escolas fazem as políticas**. 2. ed. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2021.

TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: COSTA, Bernardino; GROSGUÉL, Ramón; TORRES, Nelson. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiásporico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

VALENTIM, Daniela. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ**: os desacreditados e o sucesso acadêmico. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2012.

VALENTIM, Daniela. **Políticas de Ação Afirmativa e Ensino Superior**: a experiência da UERJ na perspectiva dos professores da Faculdade de Direito. 2005. 181p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

WALSH, Catherine. **Pensamiento Crítico y Matriz (De)Colonial**. Reflexiones Latinoamericanas. Quito, Equador: Universidade Andina Simon Bolivar/Ed. Abya-Yaka, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz; CANDAU, Vera. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, v. 26, n. 83, 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa: A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA EM UMA ESCOLA PARTICULAR SITUADA NA CIDADE DE SÃO PAULO

Nome do(a) pesquisador(a) responsável: Luce Elena Diogo da Silva

Você está sendo convidado para participar desta pesquisa proposta pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) que está descrita em detalhes abaixo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, de acordo com a exigência da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Para decidir se você deve concordar ou não em participar desta pesquisa, leia atentamente todos os itens a seguir que irão informá-lo(a) e esclarecê-lo(a) de todos os procedimentos, riscos e benefícios pelos quais você passará.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como uma escola particular de elite, declaradamente comprometida com ações antirracistas, traduz a Lei 10.639/03 em suas ações curriculares. Para tanto, definimos como metodologia a pesquisa colaborativa, com a técnica de sessões reflexivas. Essa técnica consiste em promover encontros de estudos, reflexões e ações de forma que o grupo seja (co) autor das decisões e encaminhamentos.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, mas poderá ocorrer algum desconforto relacionado às reflexões propostas pelo grupo. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Você tem a liberdade de se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo para você. Você poderá pedir informações sobre a pesquisa

através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto Como os(as) gestores de escolas particulares de elite da cidade de São Paulo traduzem as políticas educacionais antirracistas no currículo? pelo telefone (11)98163-1640, ou pelo e-mail luce.silva@uscsonline.com.br. Se necessário, procure o Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, cujo telefone é (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou pelo e-mail cep@online.uscs.edu.br.

Você tem assegurado que todas as suas informações pessoais obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e os registros e imagens estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos no estudo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas sua identidade será mantida em sigilo.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo resulte em informações importantes sobre o currículo de forma que o conhecimento que será construído a partir deste estudo possa favorecer as reflexões e práticas pedagógicas antirracistas.

Você não terá despesa e nem compensação financeira relacionada à sua participação nessa pesquisa. Você terá direito a buscar indenização ou ressarcimento caso você se sinta prejudicado em decorrência deste estudo. Você tem garantido a disponibilidade de tratamento médico em caso de danos que os justifiquem e que sejam diretamente causados pelos procedimentos da pesquisa.

O CEP-USCS tem como função avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das Instituições, além de ser um órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Após estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

São Caetano do Sul, _____ de _____ de _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO: NÚCLEO DE REVISÃO CURRICULAR

QUESTIONÁRIO - NÚCLEO DE REVISÃO CURRICULAR

Caras e caros educadores, estamos unindo forças para a construção de uma educação antirracista e a percepção de cada uma/um nos dará indicações de caminhos e escolhas que precisaremos fazer. Por meio deste questionário, acessaremos algumas dessas percepções.

O questionário considera:

Currículo e prática pedagógica – perspectivas e conteúdos que a escola prioriza nos processos de ensino-aprendizagem e como eles são abordados junto aos alunos no sentido de promover uma escola mais sintonizada com a realidade, a diversidade de saberes, experiências, histórias e estéticas, e com a igualdade racial e os direitos humanos.

Recursos e materiais didáticos – acesso, o uso e a organização de recursos e materiais didáticos que apoiem processos pedagógicos comprometidos com o ensino da história e da educação brasileira, bem como a educação das relações raciais, previstos na Lei n. 10.639/2003 e em suas Diretrizes.

Inserção e abordagem de conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira - novos olhares e possibilidades sobre muitos dos conteúdos que são tradicionalmente trabalhados na escola. Para isso é necessário que na construção da proposta de formação e planejamento seja estimulada a capacidade de pesquisa dos educadores e educadoras e garantido espaço para a discussão coletiva e a elaboração de projetos nos quais a história e a cultura africanas e afro-brasileiras sejam abordadas de modo inovador, crítico e positivo, tanto por cada disciplina como de forma interdisciplinar, contribuindo, por exemplo, para superar velhas visões sobre a África e de processos como a escravização no Brasil. Na maioria das escolas do país, ainda predomina uma visão da escravização que reforça a ideia de passividade da população negra e que não aborda as muitas e diferentes formas de resistência criadas e recriadas pelo povo negro ao longo da história brasileira - uma visão que ainda não aborda o papel ativo do povo negro na construção do país ou, quando muito, se restringe a falar da culinária e de algumas “manifestações culturais”. (Adaptação do texto Indicadores da Qualidade da Educação - produzido pela Ação Educativa).

Você faz parte de qual segmento?

1. Educação Infantil (Período Parcial)
2. Educação Infantil (Período Integral)
3. Ensino Fundamental 1 (Período Parcial)
4. Ensino Fundamental 1 (Período Integral)
5. Ensino Fundamental 2 (Período Parcial)
6. Ensino Fundamental 2 (Período Parcial)
7. Ensino Fundamental 2 (Período Integral)
8. Ensino Médio

1) As disciplinas de Humanidades, Linguagens e Artes são planejadas de modo a ministrar os conteúdos voltados à história e cultura africanas e afro-brasileiras de forma crítica, valorizando diferenças, conhecimentos, resistências, e indo além de uma abordagem tradicional da escravização?

Sim

Não

Parcialmente

2) Você conhece as determinações da Lei 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira?

Sim

Não

Parcialmente

3) O currículo de sua disciplina busca aproximar seus objetivos específicos com o que foi previsto na Lei 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

Sim

Não

Parcialmente

4) Ao olhar sua disciplina e seus conteúdos, você utiliza em sala de aula materiais adequados (mapas, jogos, filmes, livros etc.), estimulando novas visões sobre a cultura africana e afro-brasileira?

Sempre

Às vezes

Nunca

5) Na escola, articulado ao plano diretor, há um esforço para a construção de um campo interdisciplinar que possa colocar em diálogo diversas áreas do conhecimento com foco na reeducação das Relações Étnico-raciais?

Sim

Não

Parcialmente

6) Nas salas de aula, e na escola como um todo, estão visíveis cartazes, faixas, painéis e murais que visem afirmar a diversidade étnico-racial de nosso país?

Sempre

Às vezes

Nunca

7) Nas suas aulas são discutidas regras de postura e comportamentos diante de situações de racismo (sutis e explícitas) como forma de educação para as relações étnico-raciais?

Sempre

Às vezes

Nunca

8) As aulas contam com atividades externas e palestrantes convidados para tratar de temáticas vinculadas às relações raciais?

Sempre

Às vezes

Nunca

9) A sua disciplina está comprometida com a divulgação de eventos e datas de celebração ou comemorativas, e revelam a existência de cientistas africanos e afro-brasileiros, bem como de outras personalidades negras importantes para o conhecimento humano?

Sim

Não

Parcialmente

10) No seu curso, existem materiais didáticos (livros, fichas, jogos, brinquedos etc.) que tratem positivamente a questão racial destacando personagens negros e brancos em situações de igualdade e de sucesso?

Sim, na maioria dos casos

Sim, em poucos casos

Não

11) No seu curso, existem materiais didáticos (livros, fichas, jogos, brinquedos etc.) que tragam referências sobre a cultura africana e afro-brasileira?

Sim, na maioria dos casos

Sim, em poucos casos

Não

12) Você conhece ações dos movimentos negros e outros grupos comprometidos com a questão racial que poderiam contribuir com os conteúdos do currículo de sua disciplina?

Sim

Não

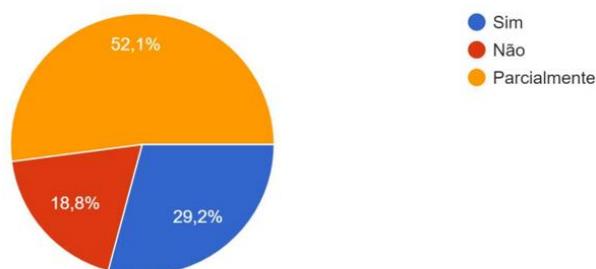
APÊNDICE C – NÚCLEO: REVISÃO CURRICULAR – HUMANIDADES

NÚCLEO - REVISÃO CURRICULAR HUMANIDADES

ETAPAS DO TRABALHO:

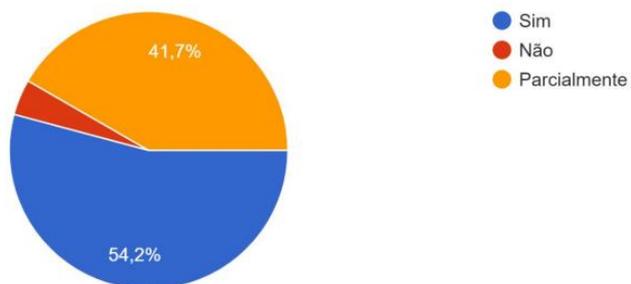
- 1) Estudo e revisão do documento Diretrizes para uma Móbile antirracista.
- 2) Avaliação - percepção dos professores.
- 3) Análise das percepções.
- 4) Ações para o 2º semestre.

1) As disciplinas de Humanidades, Linguagens e Artes são planejadas de modo a ministrar os conteúdos voltados à história e cultura africana...em de uma abordagem tradicional da escravização?
48 respostas



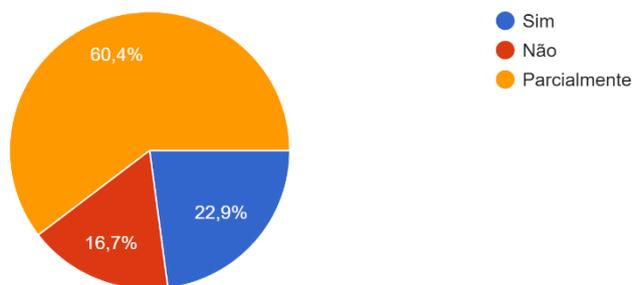
2) Você conhece as determinações da Lei 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira?

48 respostas

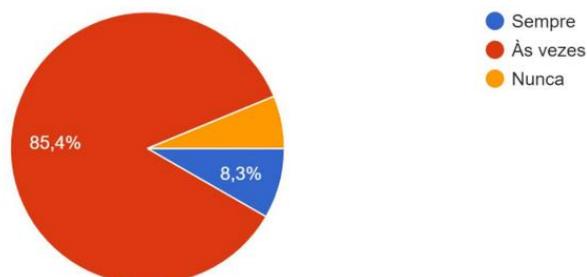


3) O currículo de sua disciplina busca aproximar seus objetivos específicos com o que foi previsto na Lei 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

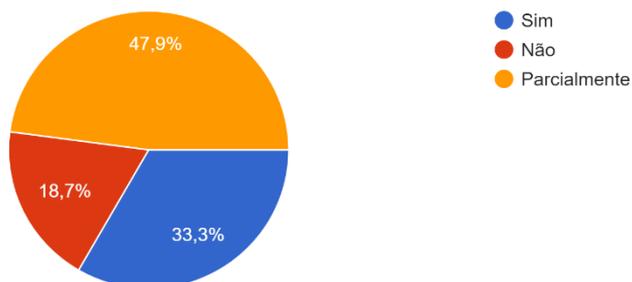
48 respostas



4) Ao olhar sua disciplina e seus conteúdos, você utiliza em sala de aula materiais adequados (mapas, jogos, filmes, livros etc.), estimulando novas visões sobre a cultura africana e afro-brasileira?
48 respostas

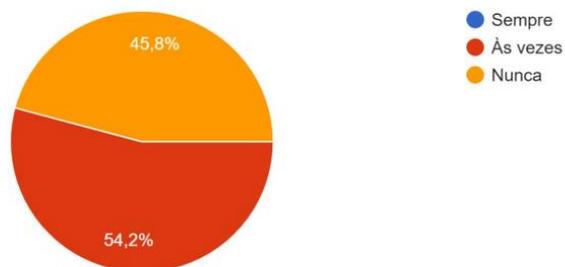


5) Na escola, articulado ao plano diretor, há um esforço para a construção de um campo interdisciplinar que possa colocar em diálogo diversos focos na reeducação das Relações Étnico-raciais?
48 respostas



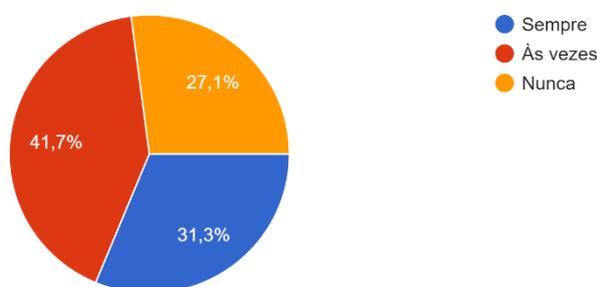
6) Nas salas de aula, e na escola como um todo, estão visíveis cartazes, faixas, painéis e murais que visem afirmar a diversidade étnico-racial de nosso país?

48 respostas



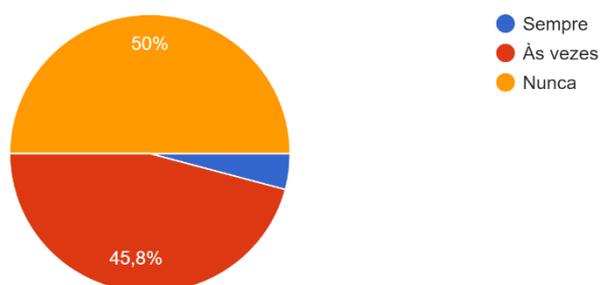
7) Nas suas aulas são discutidas regras de postura e comportamentos diante de situações de racismo (sutis e explícitas) como forma de educação para as relações étnico-raciais?

48 respostas



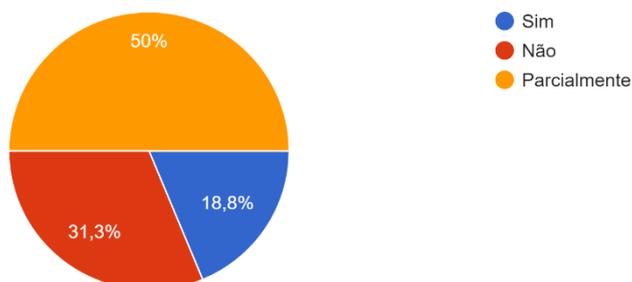
8) As aulas contam com atividades externas e palestrantes convidados para tratar de temáticas vinculadas às relações raciais?

48 respostas



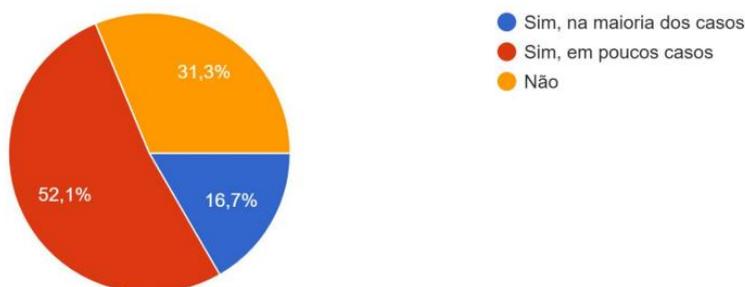
9) A sua disciplina está comprometida com a divulgação de eventos e datas de celebração ou comemorativas, e revelam a existência de cientis... negras importantes para o conhecimento humano?

48 respostas



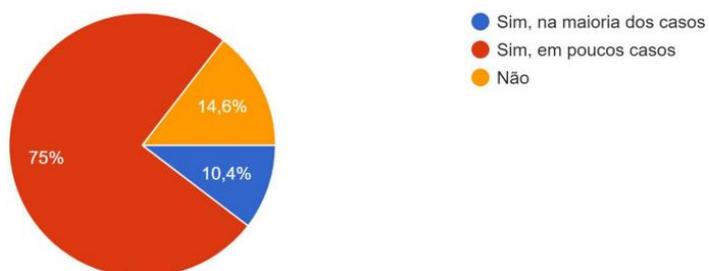
10) No seu curso, existem materiais didáticos (livros, fichas, jogos, brinquedos etc.) que tratem positivamente a questão racial destacando perso...brancos em situações de igualdade e de sucesso?

48 respostas



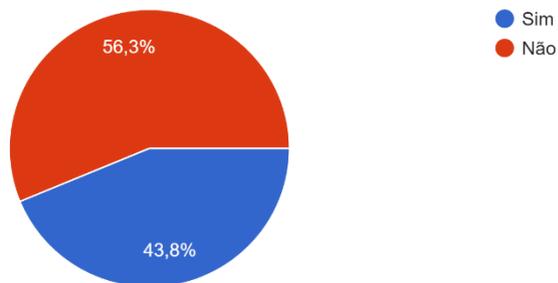
11) No seu curso, existem materiais didáticos (livros, fichas, jogos, brinquedos etc.) que tragam referências sobre a cultura africana e afro-brasileira?

48 respostas



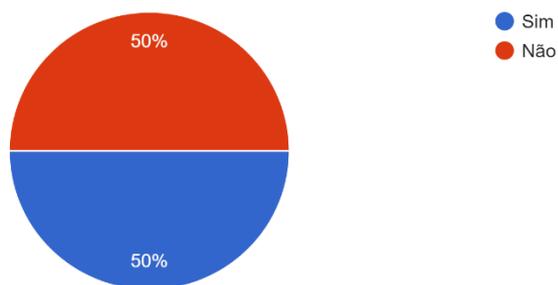
12) Você conhece ações dos movimentos negros e outros grupos comprometidos com a questão racial que poderiam contribuir com os conteúdos do currículo de sua disciplina?

48 respostas



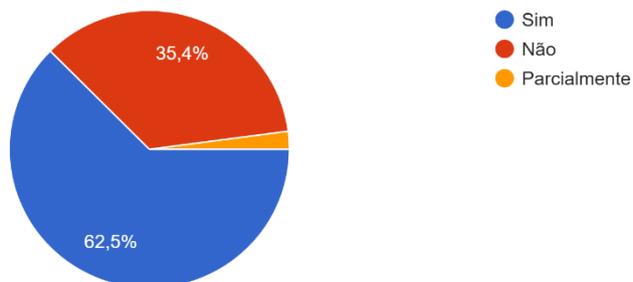
13) Na sua série, há registro de projetos (disciplinares ou interdisciplinares) e de outros trabalhos pedagógicos que tratem das culturas e histórias africanas e afro-brasileira?

48 respostas



14) Na escola, todos os livros – mesmo os de autoras e autores consagrados na literatura – são abordados de maneira contextualizada (considerand...dos racistas e de outras discriminações sociais?)

48 respostas



Ações para 2º semestre:

- 1) Realizar formação de professores acerca da perspectiva da educação decolonial e antirracista.
- 2) Construir um banco de referências de materiais que permitam aos professores absorverem com mais familiaridade obras de artistas, escritores, pensadores negros.
- 3) Construir estratégias graduais de aplicação da concepção de educação antirracista em sala de aula. Essa concepção deve superar a abordagem que reduz e silencia o papel das populações africanas e afro-brasileiras ao longo da História.
- 4) Incluir outras áreas do conhecimento (para além das Humanidades) - 2023.
- 5) Revisar os cursos em consonância com as Diretrizes - 2023.