

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DE
EDUCAÇÃO BÁSICA**

FABIANA NUNES DA SILVA GUIMARÃES

**DECOLONIALIDADE, ANTIRRACISMO E CURRÍCULOS:
UMA EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DA PERIFERIA**

Rio de Janeiro
2020

FABIANA NUNES DA SILVA GUIMARÃES

**DECOLONIALIDADE, ANTIRRACISMO E CURRÍCULOS:
UMA EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DA PERIFERIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador: Dr. Rogério Mendes de Lima, Doutor em Sociologia.

Rio de Janeiro

2020

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

G963 Guimarães, Fabiana Nunes da Silva

Decolonialidade, antirracismo e currículos: uma experiência de uma escola da periferia / Fabiana Nunes da Silva Guimarães. - Rio de Janeiro, 2020.

113 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rogério Mendes de Lima.

1. Currículos - Planejamento. 2. Antirracismo - Brasil. 3. Decolonização. 4. Educação básica. I. Lima, Rogério Mendes de. II. Colégio Pedro II. III Título

CDD 375.001

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE MESTRADO EM
PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

FABIANA NUNES DA SILVA GUIMARÃES

DECOLONIALIDADE, ANTIRRACISMO E CURRÍCULOS:

UMA EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DA PERIFERIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em 15 de abril de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Dr. Rogério Mendes de Lima

Colégio Pedro II, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Orientador

Professora Dra. Esther Kuperman

Colégio Pedro II, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Professor Dr. Lincoln Tavares Silva

Programa de Pós Graduação de Ensino em Educação Básica/UERJ

Dedico esta dissertação aos meus alunos que me fizeram repensar a minha prática.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a palavra de ordem na minha vida ao concluir este trabalho.

Gratidão por ter um caminho de muito aprendizado e vivência, que me fizeram crescer como profissional e ser humano. Quando iniciei o mestrado, não imaginava que iria passar pelo turbilhão de emoções, vivências e aprendizados que me possibilitaram chegar até aqui.

Gratidão às forças positivas do universo, que denomino Deus, e a todas as pessoas que possibilitaram que meu sonho fosse realizado.

Gratidão ao movimento negro, que lutou e luta todos os dias para que a educação seja um direito de todos, principalmente para os negros e afrodescendentes que ainda não perceberam a sua importância social, que têm direito a ter sonhos e têm direito a realizá-los.

Gratidão aos meus queridos companheiros de trabalho, docentes do Centro Integrado de Educação Pública Brizolão Municipalizado 318 – Paulo Mendes Campos (CIEP 318), que muito contribuíram para a realização deste trabalho. Especialmente obrigada Antônio Xisto, Renata Berçot, Sabrina Trece, que foram a ponte para os diálogos com os professores. E ao Fábio Carvalho, Kátia Paz, Sergio Ramos e Sergio Castro, grandes incentivadores para um outro Ciep 318 ser possível.

Gratidão a todos os meus companheiros da turma 2017, que me deram força para caminhar sempre, em especial, aos companheiros Christiane, Samuel, Beth, Luene, Fabio, Pedro e Juliana, que, nos momentos mais difíceis, me emprestaram seus ombros e me apoiaram.

Gratidão aos docentes do mestrado que contribuíram muito para o meu aprendizado e sempre acreditaram em meu potencial. Gratidão aos docentes Marco Santoro, Rogério Neves, Francisco, Christine, Flavia, Kátia Xavier, Aira.

Em especial, agradeço à Professora Esther, que, além de ter compartilhado conosco seus aprendizados, aceitou avaliar a minha dissertação e contribuir com suas observações.

Gratidão ao Professor Lincoln, por ter aceitado avaliar meu trabalho e contribuir com seus saberes.

E sou eternamente grata ao meu orientador, sempre presente no meu caminhar, que foi companheiro em toda a jornada. Obrigada, querido Professor Rogério Mendes, por compartilhar comigo e com o CIEP 318 os seus saberes.

Gratidão aos meus ancestrais, à minha família, aos meus avós; à minha mãe, Elialva, ao meu pai de coração, Aldo Mário, ao meu irmão William; ao meu esposo, Roberto e, especialmente, gratidão aos meus filhos Amanda e André, que me fazem querer ser uma pessoa melhor todos os dias.

RESUMO

GUIMARÃES, Fabiana Nunes da Silva. **Decolonialidade, antirracismo e currículos: Uma experiência de uma escola da periferia.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro, Rio de Janeiro, 2020.

A presente dissertação é um estudo qualitativo que procurou analisar o processo de reconstrução curricular em uma escola da periferia da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, com vistas a encontrar caminhos e estratégias para superar as situações de racismo que ocorrem no espaço escolar. O problema de pesquisa que orientou a realização do estudo foi verificar de que maneira a construção coletiva de um currículo pode ser um instrumento na luta antirracista dentro da escola. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa discute e apresenta as visões de um grupo de docentes com foco no processo de discussão e construção da nova grade curricular. Tendo como referencial teórico a perspectiva decolonial e como proposta a pesquisa-ação-participante, o estudo procurou responder às seguintes questões: Qual o papel dos currículos praticados na escola, na perpetuação das práticas racistas dentro do espaço escolar? Como um debate coletivo sobre os problemas raciais na escola e em seu entorno pode colaborar na produção de novos olhares e novas práticas pedagógicas na escola? De que forma o processo de reconstrução curricular feito coletivamente pode ser uma ferramenta de luta antirracista? O produto educacional associado à pesquisa é um guia de atividades voltadas para o debate sobre o racismo no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa apontam para a importância da discussão coletiva e da adoção de novas perspectivas pedagógicas e curriculares, em especial, a decolonial, como estratégia antirracista na escola básica.

Palavras-chave: Escola Básica; Antirracismo; Currículos; Decolonialidade.

ABSTRACT

GUIMARÃES, Fabiana Nunes da Silva. **Decolonialidade, antirracismo e currículos: Uma experiência de uma escola da periferia.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro, Rio de Janeiro, 2020.

This Dissertation is a qualitative study that intended to analyze the curricular reconstruction process in a school on a suburb of Metropolitan Region of Rio de Janeiro, in order to find ways and strategies to overcome the racism situations that occur in the school space. The research problem that guided this Dissertation was to verify how collective construction of a curriculum can be an instrument of the antiracist struggle inside the school. To achieve this goal, the research discusses and presents the vision of a group of teachers focusing the discussion and construction of a new curriculum. Having the decolonial perspective as Theoretical Reference and the Participatory Action Research as a proposal, this study tried to answer the following questions: What is the role of the curriculum practiced at school, to perpetuate racists' behaviors inside the school space? How can a collective debate about racial problems at school and its surroundings collaborate in the production of new perspectives and new pedagogical practices at school? How can the process of curriculum reconstruction collectively done be an option in the antiracist struggle? The educational product associated to the research is an activities guide. The results of the research shows the necessity of a collective discussion and the adoption of new pedagogical and curricular perspectives, specially the decolonial, as antiracist strategy in the basic school.

Keywords: Basic school; Anti-racism; Curriculum; Decolonial.

LISTA DE IMAGENS E FOTOGRAFIAS

Figura 1: Foto da Capela do Rosário.....	30
Figura 2: Foto do Rio Saracuruna em 1911.....	31
Figura 3: Foto da Estação de Trem em 1960.....	32
Figura 4: Foto da Fazenda Nossa Senhora do Rosário.....	32
Figura 5: Foto do CIEP 318, local da pesquisa.....	35
Figura 6: Súmula do I Encontro do MP em Duque de Caxias.....	36
Figura 7: Recomendações do MP à SME de Duque de Caxias	37

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Gráfico 1: Idade dos participantes.....	43
Gráfico 2: Sexo dos participantes.....	43
Gráfico 3: Identificação étnico-racial dos participantes.....	44
Gráfico 4: Segmento de atuação dos participantes.....	45
Gráfico 5: Escolaridade dos participantes.....	45
Tabela 1: Identificação dos participantes na roda de conversa.....	46
Gráfico 6: Conhecimento sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08.....	73
Gráfico 7: Formação para discutir os temas das Leis em sala de aula.....	73
Gráfico 8: Desdobramento do conteúdo ao longo do ano letivo.....	74
Gráfico 9: Orientações curriculares.....	75
Gráfico 10: Propostas curriculares.....	75
Gráfico 11: Materiais didáticos.....	76
Gráfico 12: Abordagem ao tema racismo nos conteúdos.....	77
Gráfico 13: Importância do currículo para a discussão sobre o racismo.....	78
Imagem Didática 1: Taxa de analfabetismo.....	88
Imagem Didática 2: População carcerária.....	89
Imagem Didática 3: UBUNTU.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD Análise Crítica do Discurso

BNCC Base Nacional Comum Curricular

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MP Ministério Público

SME Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Problema de pesquisa.....	22
1.2 Questões do estudo.....	26
1.3 Justificativa.....	27
1.4 Objetivos.....	27
2 PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO-PARTICIPANTE EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA.....	29
2.1 Ciep 318: recorrências e singularidades em uma escola da periferia.....	29
2.1.1 Saracuruna: de parada de viagem a bairro popular – 300 anos de história.....	30
2.1.2 O CIEP 318: conhecendo o lugar e os sujeitos da pesquisa.....	Erro! Indicador não definido.5
2.1.3 Os casos de racismo na escola e a proposta do Ministério Público	Erro! Indicador não definido.7
2.1.4 Esmiuçando o problema de pesquisa.....	Erro! Indicador não definido.8
2.2 A pesquisa-ação-participante como uma proposta metodológica.....	Erro! Indicador não definido.9
2.3 Procedimentos de pesquisa.....	Erro! Indicador não definido.3
2.4 Metodologia de análise dos dados.....	47
3 DE FRENTE PARA O PROBLEMA: CURRÍCULO, COLONIALIDADE E RACISMO NA ESCOLA BÁSICA.....	51
3.1 Colonialidade do poder: um conceito central para compreender as relações raciais no mundo e no Brasil.....	51
3.2 Racismo e modernidade: uma relação indissociável.....	Erro! Indicador não definido.
3.2.1 Cultura e racismo no Brasil: uma forma de dominação em duas dimensões.....	Erro! Indicador não definido.
3.3 Currículo e Hegemonia.....	Erro! Indicador não definido.

3.4 Racismo, discriminação e resistências no espaço escolar.....	Erro! Indicador não definido.
3.4.1 As diversas formas de racismo no cotidiano escolar e seu impacto na formação dos discentes.....	Erro! Indicador não definido.
3.4.2 Práticas pedagógicas e enfrentamento das questões raciais na escola: o que dizem os docentes.....	73
3.4.3 Resistências e novos caminhos: um novo cenário é possível.....	Erro! Indicador não definido.8
4 DECOLONIALIDADE, ANTIRRACISMO E NOVAS PERSPECTIVAS CURRICULARES: UM DEBATE EM ANDAMENTO.....	Erro! Indicador não definido.1
4.1 Decolonialidade e antirracismo: reinventar as práticas é preciso.....	Erro! Indicador não definido.2
4.2 Novas perspectivas curriculares no CIEP 318: uma experiência em andamento.....	86
4.3 Identidades em construção: uma proposta para o ensino antirracista.....	Erro! Indicador não definido.7
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	Erro! Indicador não definido.2
REFERÊNCIAS.....	Erro! Indicador não definido.5
ANEXO A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES.....	99

1 INTRODUÇÃO

Na abertura de *Pedagogia da Esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992), Paulo Freire afirma que a esperança é um elemento fundamental de todas as lutas que têm como objetivo transformar a realidade dos oprimidos. Alerta, ainda, que a esperança sozinha não transforma o mundo, mas que esse não mudará sem ela.

Esta é uma pesquisa movida pela esperança. Que entende também que a educação que liberta não é um privilégio individual, mas uma construção coletiva de muitas e muitas pessoas. Por isto, as questões abordadas ao longo deste estudo surgem de preocupações coletivas, e seu enfrentamento e superação também exigem ações coletivas.

Fanon, em *Pele negra, máscaras brancas* (2008), alerta para o modo como as trajetórias individuais afetam a construção de nossas visões de mundo. O autor destaca que o modo como o negro é visto pela sociedade e suas experiências com as diversas formas de racismo interferem no modo como ele se posiciona no mundo. Isto é importante porque as escolhas desta pesquisa têm relação direta com minha trajetória pessoal, da qual falarei em seguida.

Meus ancestrais eram negros e índios. Sou filha de “Preta”, apelido de infância de minha mãe, Elialva, doméstica, que começou a trabalhar em casas de outras famílias aos nove anos de idade. Sou neta de Francisco e Martilina. Meu avô era filho de uma índia com um negro. O pai de meu avô era africano e veio para o Brasil como escravo. Ele, que conseguiu fugir de seu senhor, contava para as netas que foi um importante soldado, que possuía algumas terras, mas precisou deixá-las quando foram invadidas, tendo, assim, que reconstruir sua vida em outro município. Minha avó Martilina, a mais velha, matriarca da família, morreu em 2018, com 81 anos. Como era a única negra na família, ela negava sua raça. Sua mãe tinha ancestrais indígenas e seu pai era branco, de olhos azuis e muito alto. Ela não sabia por que era “daquele jeito”.

Pouco sei da família de minha avó. Sei que ela foi lavradora na roça da família e, depois que se separou de meu avô, foi trabalhar como doméstica. Com cinco filhas para criar, colocou-as para trabalhar em casas de outras famílias e, à medida que iam crescendo, iam para as casas de outras pessoas. Tive pouco contato com meu pai porque, logo após nossa chegada ao Rio de Janeiro (RJ), ele se separou de minha mãe, e eu tinha apenas dois anos. Ele era negro, mestre de capoeira em Ilhéus (BA), município onde morava. Em sua juventude, tocava violão e cantava em um coral, quando minha mãe e ele se conheceram. Além disto, poucas outras coisas sei de meu pai Israel, que também tinha dom para o desenho, era pintor de quadros e pintor de parede. Ao chegar ao Rio de Janeiro (RJ), ele trabalhou como caseiro, faxineiro, padeiro e catador de papelão, até que minha mãe o reencontrou e ofereceu ajuda. Ele voltou à terra natal para vender a sua parte nas terras de sua família com o objetivo de montar seu próprio negócio, mas morreu de câncer aos 35 anos de idade.

Em minha infância, minha avó me chamava de “negrinha malcriada” porque eu não levava desaforo para casa, era brigona, revoltada, e porque eu não entendia a separação de minha família, nem o motivo de morar longe de meus pais.

O início de minha vida escolar foi conturbado. O começo da minha alfabetização foi no Rio de Janeiro (RJ). Quando meus pais se separaram, fui para a Bahia, morar com minha tia Marluce, mas gostava mesmo de ficar com a minha tia Edinalva, que já tinha dois filhos e cuidava de mim como filha. Na escola da Bahia, experimentava milhos no joelho, régua e palmatória na mão quando lia o alfabeto errado. Lá eu não conseguia nem memorizar o alfabeto, porque a forma de ensino era completamente diferente da aplicada no Rio de Janeiro. Saí do Rio de Janeiro (RJ) com menos de cinco anos de idade e voltei para o município perto de completar meus nove anos, quando finalmente comecei a ser alfabetizada, em uma escola municipal localizada no Corte do Cantagalo, na Lagoa, ao lado do prédio onde minha mãe trabalhava e morava, desde que meus pais vieram de Ilhéus (BA).

Uma das fases mais marcantes de minha vida foi naquela escola, quando sofri *bullying* e racismo. Meus colegas me chamavam de “paraíba” porque eu falava diferentemente, e ainda me chamavam de “Fabiana banana” ou de “cabelo de leão”. Meus dois primeiros anos ali foram bem difíceis, lembro que sempre ficava sozinha no recreio.

Essa forma de tratamento ficou guardada no meu inconsciente e só foi resgatada quando comecei a estudar sobre racismo, já no mestrado. Lembro que, naquela época, aquilo me fazia muito mal, pois sofria *bullying* e racismo ao mesmo tempo e não entendia o porquê. Lembro que eu não me aceitava como era. Depois que entrei na adolescência, costumava alisar os meus cabelos. Além disso, eu apertava meu nariz, sempre que podia, para deixá-lo fino como os dos meus amigos. Eu negava a minha identidade por alienação e por não saber quem eu era. Isto demonstra um pouco como a sociedade foi perversa durante a minha construção identitária. Hoje, estudando estas questões, percebo que estou reconstruindo minha identidade.

Vejo que minha história e a de minha família são frutos de um Brasil que nunca valorizou as populações negra e indígena, e que a cultura dos meus ancestrais não foi retratada nos livros didáticos como deveria. Que os ideais de beleza, valorizados até os dias atuais, são eurocêntricos.

Atualmente, sou docente, mas antes de chegar aqui, tive uma caminhada profissional, que começou entre meus 10 e 11 anos de idade, quando dona Nilda perguntou à minha mãe se eu poderia colocar a mesa na hora das refeições e, em troca, ela me daria uns trocados. E assim eu fiz, até que minha mãe comprou uma casa com Aldo, meu padrasto, no Morro de São Carlos, que fica entre o Estácio e o Rio Comprido. Lembro que, quando eu tinha 12 anos de idade, dona Nilda retornou para Ilhéus (BA) e perguntou à minha mãe se ela gostaria de voltar também, mas ela disse que não iria.

Naquele período, eu estudava na Escola Municipal Dr. Cócio Barcellos, em Copacabana. Passei a ter mais autonomia e mais responsabilidades, pois tinha que ir e vir da escola sozinha, pegar ônibus e cuidar da casa enquanto minha mãe trabalhava. Apesar de morar no Morro de São Carlos, onde as pessoas tinham o hábito de ficar nas ruas até altas horas, eu tinha uma vivência diferente dos outros jovens, porque sempre fui muito caseira e de poucos amigos. Os amigos da época eram os meus vizinhos mais próximos. Até hoje, tenho contato com eles. Muitos continuaram seus estudos e se tornaram advogados, engenheiros, docentes. Alguns permaneceram morando no local depois de adultos, outros se mudaram. Eu morei lá até o ano de 2012, quando me casei e mudei para São Cristóvão.

Ao sair da escola municipal, fui estudar no Colégio Estadual João Alfredo. Fiz o curso técnico de Administração. Eu trabalhava de dia como vendedora de plano de saúde e estudava à noite.

No período devido, saí do trabalho para estagiar no horário da manhã, na área administrativa do Sistema Único de Saúde (SUS), na Companhia Estadual de Gás (CEG) e no Grego's Informática. Estudava à tarde e fazia curso à noite, no Senac Centro.

Cheguei a fazer cursos que hoje têm pouquíssima serventia no mundo atual, como datilografia e digitação. Foi naquele período que, depois de fazer um curso básico de informática, fui convidada a fazer um estágio no próprio curso, lecionando MS-DOS, Windows, Word e Excel, ensinando o que aprendi no curso básico, para crianças, jovens e adultos. Com o dinheiro do estágio, eu pagava um curso de espanhol porque queria fazer faculdade, mesmo sem ter certeza do que gostaria de cursar. A princípio, seria Administração, mas havia um docente de Direito que me falava que eu deveria cursar Pedagogia. Lembro que ele, Professor Carlos, falava que eu deveria ter feito magistério, que tinha tudo a ver comigo.

Lembro que a primeira vez que fiz vestibular, para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), fiz para Administração e não passei, mas também fiz vestibular para uma faculdade particular e passei. No entanto, não tinha condições de pagar. No ano seguinte, comecei a trabalhar no comércio, nas Lojas Americanas. Trabalhava meio período como caixa, depois fiquei como vendedora na ilha de bijuterias, auxiliar administrativo e secretária da gerência, mas o sonho da faculdade ainda estava guardado, e decidi voltar a estudar. Um amigo da Igreja de Santo Antônio me informou que atrás da Primeira Igreja Batista do Rio de Janeiro, no Estácio, havia um pré-vestibular comunitário, oferecido pela Escola Vitória. Lembro que passei os anos seguintes de minha vida sem dormir direito, pois, pela manhã eu trabalhava e, à noite e em parte da madrugada, estudava para o vestibular. E foi assim que passei para Pedagogia na Universidade Federal Fluminense (UFF) e para Arquivologia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Queria fazer os dois, mas não podia porque precisava trabalhar. Passei um ano e meio estudando e trabalhando, direto. Até que pedi para sair das Lojas Americanas, para me dedicar mais aos estudos. A partir daquele momento, fiz as matérias aos poucos, aproveitei intensamente a universidade e vivi uma fase muito produtiva.

Foi um período de muito aprendizado e construção de sonhos em minha vida. Fiz estágio dentro da UFF, no Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (NEDDATE), depois participei de um grupo de pesquisa voltado para Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos. Passei a morar em Niterói (RJ), perto da UFF, em uma república. Passava minhas tardes entre a pesquisa e a biblioteca. Fiz amigos maravilhosos, foi muito importante aquele período.

O meu sonho era que, concluída a graduação, eu entrasse no mestrado, mas tive que adiá-lo, pois precisava trabalhar. Coloquei vários currículos em escolas particulares, mas nunca me

chamaram. Eu não era o perfil das escolas. Na maioria delas, não havia docentes negras e, quando havia, elas eram auxiliares. Naquela época, eu já tinha prestado concurso para os municípios de Duque de Caxias (RJ), Rio de Janeiro (RJ) e Nova Iguaçu (RJ). Passei em todos, mas fiquei nas listas de espera.

Em 2008, um ano depois de formada, ainda não conseguira trabalho. Comecei a fazer cursos de extensão. O primeiro foi em Psicomotricidade de Crianças, depois fiz em Contação de Histórias, pelos Tapetes Contadores, na CAIXA Cultural Rio de Janeiro. Lá, encontrei uma pessoa que levou o meu currículo para sua tia, que era diretora da Creche Institucional Niemeyer, que atendia aos filhos dos servidores da prefeitura. Logo no dia seguinte, fui convocada para uma entrevista e comecei a trabalhar como auxiliar. Naquela creche, aprendi muito sobre o desenvolvimento infantil, a importância do trabalho lúdico nessa fase da vida, a importância da contação de histórias, da música, dos primeiros questionamentos das crianças, principalmente quando entram na fase dos “porquês”. Fiz um curso de especialização na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) sobre o trabalho que deve ser desenvolvido na Educação Infantil (EI).

Com meses trabalhando na creche, fui convocada para atuar como auxiliar de creche do município do Rio de Janeiro (RJ). Comecei a trabalhar perto de casa, na Creche Santo Antônio de Pádua. Depois, fui trabalhar na Creche Municipal Fallet, no morro de mesmo nome, no Rio Comprido. Ao começar a trabalhar naquela creche do município, deparei-me com várias problemáticas do magistério, tais como a desvalorização do trabalho na área. Antes, no município, para se trabalhar nas creches, não se exigia formação, apenas que a pessoa gostasse de crianças, apesar de a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 apontar a necessidade de formação e toda uma especificidade para o trabalho com EI.

No período em que trabalhei na Creche Institucional Niemeyer, fiz parte de uma pesquisa na UERJ, com a Professora Vera Vasconcellos. Ao assumir a matrícula no município, fiz o diálogo entre a pesquisa e a Creche Municipal Fallet. Éramos apenas duas concursadas na creche, as demais educadoras eram moradoras da comunidade, sem formação específica. O diálogo entre a Creche e a Universidade foi uma vivência muito prazerosa, pois a pesquisa deu formação para os profissionais. Hoje sei que algumas daquelas educadoras cursaram Pedagogia e outras voltaram a estudar. Quando saí da creche, a Professora Vera continuou sua pesquisa no município.

Depois de trabalhar por dois anos como auxiliar de creche no município do Rio de Janeiro (RJ), fui convocada pelo município de Duque de Caxias (RJ) para atuar como docente PII. Então, pedi exoneração do Rio de Janeiro (RJ) e comecei a dar aulas no 5º ano do Ensino Fundamental

(EF) em Duque de Caxias (RJ), em 2010. Naquele período, fiz a formação ALFALETRAR, voltada para docentes alfabetizadores, pois havia muitos discentes do 5º ano com várias questões de alfabetização. Lembro-me que, logo de início, muitos docentes me aconselhavam, dizendo que eu teria que ser “durona” e mostrar autoridade.

A turma era muito agitada, apresentava questões de *bullying* e também de racismo, que eu tinha que tentar resolver em sala de aula. A maioria dos discentes já tinha idade para estar nos anos finais do EF. Foi naquela turma que, como docente, me deparei com as primeiras questões de *bullying*, racismo e até de homofobia. Os meninos, na maioria das vezes, começavam a brincadeira chamando um ao outro de “macaco” e, logo a seguir, já estavam brigando.

Lembro que desenvolvi um projeto sobre *bullying*, com debates, e a turma foi indicada pela diretora para participar de um projeto desenvolvido pela Polícia Militar, que dava aula de cidadania e valores, uma vez na semana. Ao término do curso, as crianças recebiam um certificado de participação naquela formação.

Depois dessa turma de 5º ano, trabalhei também com a EI, além de com o primeiro, segundo, terceiro e quarto anos do EF. Em todas as turmas, encontrei esses conflitos em sala.

No início de 2010, fui convocada para trabalhar em Nova Iguaçu (RJ), mas não consegui conciliar os trabalhos por causa da distância. Pedi exoneração e fiquei só em Duque de Caxias (RJ), até que o município do Rio de Janeiro (RJ) me convocou como docente PII para dar aula em uma Casa de Alfabetização, a Escola Municipal Dois de Julho, em Benfica. Ali também encontrei essas questões, mas em menor proporção, entre os pequenos. Algum tempo depois, fui convidada para ser Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal Gonçalves Dias, com os jovens dos anos finais do EF. Foi ali que percebi que era preciso fazer um trabalho de formação de identidades, pois mesmo com uma direção muito rígida, os jovens entravam em atritos sérios, com as mesmas temáticas de racismo e *bullying*. Ali, identifiquei que a questão maior estava na formação das identidades dos jovens.

Foi a partir de 2016 que me dei conta de que precisava voltar a estudar. Primeiro, porque estava me sentindo alienada no meu fazer pedagógico e, segundo, porque quanto mais estudamos, mais temos a dimensão de que pouco sabemos. Foi assim que desengavetei meu sonho de fazer o mestrado. Foi uma vivência muito importante, aprendi muito com os docentes. Fizemos muitas aulas-passeio, conhecendo a história do bairro. Percebi o quanto de suporte o docente precisa para fazer bem o seu trabalho, bem como a importância de trabalhar com projetos interdisciplinares, que dão mais significados e sentidos à aprendizagem para os jovens discentes e também para os docentes.

Tendo sido aprovada para o mestrado, precisei sair da coordenação, porque não tinha como conciliar 65 horas de trabalho por semana, as duas escolas e o mestrado.

Percebo que estudar é vida, faz parte do meu fazer pedagógico, me sinto viva. Assim, a escola tem um papel fundamental em minha vida. Se hoje sou quem sou, foi porque a escola pública me formou e, hoje, também faço parte dessa instituição como docente. É deste ponto de partida que resolvo investigar como a cultura e a história da população negra são abordadas nos anos iniciais do EF.

1.1 Problema de pesquisa

A construção de um problema de pesquisa não se dá de uma hora para a outra, é parte de um processo de observação/reflexão do que se pretende investigar. Uma linha de interpretação comum em todas as perspectivas críticas, entre elas a pedagogia decolonial, preconiza a existência de uma relação indissociável entre teoria e prática. Bernardino-Costa, Grosfoguel e Maldonado-Torres (2018, p. 10), inclusive, alertam para os riscos de que o projeto decolonial se torne “apenas um projeto acadêmico”, sem assumir para si o compromisso com “a resistência e a reexistência” das populações negras, indígenas e latinas.

Essa não é uma premissa nova. A relação necessária entre teoria e prática, mais precisamente a construção da teoria a partir da análise crítica da realidade, a denominada teoria da práxis, é destaque em diferentes obras de pensadores das mais diversas áreas. Ainda que o conceito de práxis seja anterior ao pensamento marxista¹, é através de sua obra que ele ganha dimensão essencial na construção teórica contemporânea e nos processos de intervenção na realidade social. “A vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na praxe humana e no compreender desta práxis” (MARX, 2008, p. 29).

A adoção dessa perspectiva em autores que se dedicaram a pensar a educação como instrumento de superação das desigualdades promovidas pelo sistema capitalista, como Gramsci e Freire, resulta em reflexões centrais para repensarmos nossas propostas de ação pedagógica.

Para Gramsci, a dominação de uma classe sobre outras se funda em dois aspectos: a força, que é presente, mas tem duração limitada; e a hegemonia cultural, que, de caráter duradouro, é usada para exercer a dominação de forma prolongada e consolidada. Para o autor italiano, hegemonia é a capacidade que tem um determinado grupo de se sobrepor aos demais, e é a explicação da

¹ Alguns autores identificam essa ideia em pensadores como Aristóteles

ordem social capitalista. Esta hegemonia é construída nas relações que envolvem não somente as estruturas econômicas e políticas do Estado, mas também as relações cotidianas na dimensão dos saberes, das práticas e representações da sociedade. De acordo com Gruppi (1978, p. 67):

Uma classe é hegemônica, dirigente e dominante até o momento em que – através de uma classe, sua ação política, ideológica, cultural – consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas e impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando, assim, uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder.

Nesse aspecto, a educação exerce um papel fundamental na medida em que pode tanto consolidar os modelos hegemônicos de mundo como pode ajudar a questioná-los. “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer, então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 1982, p. 6). A pergunta que imediatamente deriva dessa sentença é “*por que não o fazem?*”. A resposta está no processo de formação pelo qual todos passamos. “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 1982, p. 9). Mas que escola é essa que frequentamos? É uma escola construída em um currículo eurocentrado, que foi instituída com base em valores, experiências, vivências e práticas do currículo, como aparelho ideológico do Estado, e que tem como base a hegemonia da classe dominante.

Gramsci (1982, p. 117-118) chama a atenção para a existência de dois tipos de escola: a desinteressada (de tradição humanística e que procura formar integralmente o indivíduo) e a escola interessada (voltada exclusivamente para a formação técnica). Enquanto a primeira é destinada às classes dirigentes, a segunda é voltada para a formação da classe trabalhadora. Como consequência, parte da formação necessária para compreender seu lugar no mundo é negada à parcela majoritária da sociedade.

O sistema educacional brasileiro, como parte do sistema capitalista no qual vivemos, na maioria dos casos, reproduz esse modelo. A legislação mais recente na educação brasileira, a Lei nº 13.415/2017, ao criar os percursos formativos, pode ter como consequência um reforço da separação para os dominantes e para os dominados, perpetuando o cenário de desigualdade histórico da sociedade brasileira². A proposta à escola unitária (GRAMSCI, 1982), ainda que

² A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do discente na escola, de 800 horas para mil horas anuais (até 2022), e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos discentes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

enfrentando enormes dificuldades no atual contexto político-social de nosso país, deve ser um horizonte a ser perseguido, como tentaremos demonstrar neste trabalho.

Em conexão com a proposta gramsciana, Paulo Freire indica a necessidade de junção entre teoria e prática na formulação das intervenções pedagógicas. Ele nos diz que:

As afirmações que fazemos neste ensaio, não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem tampouco, de outro, resultam, apenas, de leituras, por mais importantes que nos tenham sido estas. Estão sempre ancoradas, como sugerimos no início destas páginas, em situações concretas. (FREIRE, 1987, p. 13)

A conexão entre a realidade e a formulação teórica perpassa toda a proposta de intervenção do educador pernambucano. A própria reação dos oprimidos às situações de opressão demonstra a importância da vida concreta.

É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. (FREIRE, 1987, p. 18)

O caminho para a superação dessa condição, assim como em Gramsci, é pela educação. Uma educação que una teoria e prática de modo incondicional:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 1987, p. 48).

Nesse processo é indispensável que o educador considere as possibilidades transformadoras de sua prática. “O educador democrático não pode negar-se o dever, de na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2015, p. 28). Na trajetória de construção de uma educação que dê autonomia aos educandos, o lugar a ser assumido é o dos oprimidos.

Contudo, a valorização da prática não implica em uma desvalorização da pesquisa como parte da transformação da realidade. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram no corpo um do outro” (FREIRE, 2015, p. 30).

Do reconhecimento da importância da educação para a formação humana e da necessária relação entre teoria e prática, criou-se o movimento de observar e vivenciar a realidade escolar para formular o problema que orientou todo o processo de pesquisa.

Retomando a perspectiva decolonial citada no início, da qual em parte Gramsci, mas principalmente Freire, são precursores, é importante compreender que a modernidade capitalista é indissociável da questão racial e sua manifestação mais visível, o racismo, é visto como “um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade” (GROSFOGUEL, 2018, p. 59).

A escola brasileira demonstra isso de diversos modos: na evasão escolar, que atinge principalmente discentes negras e negros; nos múltiplos e cotidianos casos de racismo diretos e indiretos; nos currículos eurocentrados, que invisibilizam ou secundarizam a história e a cultura das populações negras e indígenas; nos materiais didáticos que repetem as características eurocêntricas dos currículos.

Dessa forma, o espaço escolar é marcado por muitas tensões. Nas últimas décadas, tem se tornado evidente que aquelas relacionadas ao convívio com a diferença afetam significativamente o cotidiano escolar, na medida em que interferem nas relações construídas entre os sujeitos e destes com a escola. Alguns dos problemas comuns na escola, como a evasão, o isolamento e a agressividade têm relação direta com a maneira com que a escola aborda e constrói a visão dos discentes sobre a diversidade no dia a dia. Neste contexto, a questão do racismo ganha destaque. Marca presença em uma sociedade que escravizou seres humanos durante quase 400 anos, e que, até hoje, tem dificuldade de se olhar no espelho e discutir seriamente as consequências materiais e subjetivas deste fenômeno sobre as populações negras e indígenas. O racismo é parte integrante do universo escolar. De “brincadeiras inocentes” com colegas aos xingamentos e apelidos, discentes negras e negros lidam todos os dias com a desvalorização de seus corpos, sua história e sua cultura.

A abordagem político-pedagógica que a escola faz da questão racial muitas vezes tende a ampliar esses problemas e, nesses casos, o currículo tem um papel fundamental. Por um lado, uma abordagem eurocentrada do conhecimento e dos saberes coloca em segundo plano a história e a cultura dos povos que sofreram com os processos de colonização. Mais que isso, cria uma hierarquia que, partindo dos materiais didáticos e conteúdos, e atingindo as práticas cotidianas dos discentes e da comunidade escolar, coloca a cultura, a história e a população negra em situação de subalternidade.

Por outro lado, a imposição de padrões dominantes como modelos a serem alcançados e a desconsideração da realidade vivida pelos discentes colaboram significativamente para o aumento dos problemas de aprendizagem e a ausência de perspectiva de futuro, para que os indivíduos enfrentem criticamente os problemas de suas realidades sociais.

Os casos recorrentes de racismo nas escolas do município de Duque de Caxias (RJ) e os questionamentos de docentes sobre a ausência de discussões relativas à implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.648/2008 nos diferentes segmentos da educação básica provocaram uma ação do Ministério Público (MP), através de um documento produzido no I Encontro Regional do Ministério Público de Duque de Caxias – Paz nas escolas, em setembro de 2017.

A partir daí, a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias instigou as escolas a discutirem as formas de implementar as exigências do documento. Um corpo docente identificou nos currículos praticados um dos elementos de perpetuação do racismo no espaço escolar. Com base nisso, resolveram repensar os currículos de uma escola de EF localizada no bairro de Saracuruna, Duque de Caxias (RJ), na busca pela construção coletiva de um currículo antirracista.

O problema de pesquisa que motivou essa investigação foi verificar de que maneira a construção coletiva de um currículo pode ser um instrumento na luta antirracista dentro da escola. Para alcançar este objetivo, a pesquisa discute e apresenta as visões desse corpo docente com foco no processo de discussão e construção da nova grade curricular. É um estudo qualitativo e que se define como uma pesquisa-ação-participante.

1.2 Questões do estudo

O estudo realizado procurou levantar algumas questões a serem respondidas ao longo da pesquisa. Qual o papel dos currículos praticados na escola, na perpetuação das práticas racistas dentro do espaço escolar? Como um debate coletivo sobre os problemas raciais na escola e em seu entorno pode colaborar na produção de novos olhares e novas práticas pedagógicas na escola? De que forma o processo de reconstrução curricular feito coletivamente pode ser uma ferramenta de luta antirracista?

1.3 Justificativa

Esta pesquisa se justifica a partir de três dimensões. Academicamente, é fundamental que sejam feitas pesquisas que tenham o currículo, o racismo e suas consequências na formação dos discentes. Contudo, tais análises e intervenções precisam estar compromissadas com a superação das diversas desigualdades presentes em nossa sociedade e na escola. Desta maneira, o presente estudo foca em propor análises, reflexões e ações que modifiquem esse panorama e, ainda que de modo exploratório, contribuam para a produção de conhecimento comprometido com a transformação social.

Profissionalmente, pretende colaborar para o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas para a formação dos discentes, em especial, no que se refere às questões raciais, que são o objeto deste estudo.

Do ponto de vista social, o debate e a superação do racismo são questões fundamentais em nossa sociedade e precisam ser conteúdos efetivos de nossos currículos. A pesquisa e o produto educacional propostos neste estudo contribuem para o alcance desse objetivo.

1.4 Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é analisar a construção de uma nova grade curricular em uma escola pública do EF e, a partir do olhar de docentes que participam desse processo, captar os sentidos por eles atribuídos à construção de nova grade para essa mesma escola, localizada em Saracuruna, Duque de Caxias (RJ).

No que tange aos objetivos específicos, este estudo propõe:

Fomentar debates sobre currículos e racismo na escola básica;

Identificar as perspectivas de quem participa da reconstrução do currículo, por meio da aplicação de questionário, de entrevistas e da realização de roda de conversa com docentes participantes;

Elaborar o protótipo de um produto educacional, a partir da análise dos dados coletados, voltado para os anos iniciais do EF e focado no combate ao racismo.

A proposta da pesquisa

Enquanto pesquisa-ação-participante, o presente estudo propõe uma forma de apresentação dos resultados onde os dados coletados são discutidos em conjunto com a reflexão teórico-metodológica escolhida. Dessa forma, os dados obtidos nas entrevistas e na roda de conversa serão apresentados ao longo do estudo e não em um capítulo específico. Além disso, será apresentada uma proposta de produto educacional a ser aplicada em turmas do primeiro segmento do EF com o objetivo de proporcionar o debate sobre as questões e desigualdades raciais brasileiras entre os discentes.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, cada um deles enfatizando um aspecto da pesquisa. O capítulo 1, Introdução apresenta uma contextualização histórico pessoal e profissional de como cheguei nos porquês da pesquisa e a justificativa para esse trabalho.

O capítulo 2, *Proposta de pesquisa-ação-participante em uma escola da periferia*, apresenta os aspectos metodológicos que orientaram a construção do problema de pesquisa, discutindo as escolhas feitas a partir de um posicionamento frente à realidade estudada.

O capítulo 3, *De frente para o problema: currículo, colonialidade e racismo na escola básica*, tem como eixo central o debate sobre as diferentes faces do racismo e sua relação tanto com os currículos praticados na escola como com a prática do racismo, que atinge discentes negras e negros.

O capítulo 4, *Decolonialidade, antirracismo e novas perspectivas curriculares: um debate em andamento*, procura analisar a experiência em curso no CIEP 318 à luz da perspectiva decolonial.

O capítulo 5, *Identities em construção: uma via de mão dupla*, apresenta as atividades propostas no produto educacional associado às discussões levantadas pela pesquisa e em diálogo com as sugestões de professores na roda de conversas.

Esse produto, é uma aventura profissional, pessoal e acadêmica ainda em andamento, em construção em diálogo com práxis no cotidiano.

2 PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO-PARTICIPANTE EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA

Neste capítulo procuramos apresentar a proposta metodológica da pesquisa e seu impacto no desenvolvimento de todo o estudo. Como uma pesquisa que se estrutura a partir das questões levantadas/vivenciadas na realidade cotidiana de uma escola da periferia, parte-se dos desafios e dilemas que ela traz para construir a trajetória da investigação, em um diálogo constante entre prática e teoria.

2.1 CIEP 318: recorrências e singularidades em uma escola da periferia

Uma pesquisa científica é feita de escolhas. Entre as muitas que faremos ao longo deste texto, começamos pela escolha do termo periferia para designar a região onde se localiza a escola em que atuo e que foi lugar e objeto da investigação.

Paula (2011, p. 110) definem periferia “não como espaço geográfico localizado às margens das cidades, mas como espaço invisível aos olhos da sociedade que, muitas vezes, despreza-o, na tentativa de apagamento dos sujeitos e de suas produções culturais marginalizadas”. Neste sentido, a periferia não se refere somente à distância do lugar, mas principalmente ao modo como este lugar e seus sujeitos são vistos e tratados nas dinâmicas de poder da sociedade. Mais precisamente, as autoras apontam que a periferia é um espaço que “conglomera populações segregadas e excluídas pela classe social, pela raça, por seu registro linguístico e seus hábitos e produções culturais, entre outros caracteres” (PAULA, 2011, p. 115).

Guimarães (2015, p. 115) diz que as periferias são:

[...] o produto de uma lógica cruel e segregadora, uma lógica baseada na exclusão da urbe, criada e recriada a partir dos mecanismos especulativos sobre o solo, sobre a propriedade fundiária, que exclui e (re)inclui os indivíduos dentro de uma urbe estanquizada e precária.

Desse ponto de vista, a definição de periferia passa também pela compreensão de como o espaço urbano é produto de relações sociais em todas as suas dimensões. No caso brasileiro, relações que são profundamente marcadas pela história construída pela colonização europeia, pela existência de um sistema escravista, pelo genocídio de populações indígenas e por todas as desigualdades mantidas após a formação da República.

Feitas essas breves considerações, passemos à descrição do bairro de Saracuruna e de como ele pode ser apontado como uma região periférica. Saracuruna é um bairro do município de Duque de Caxias (RJ), Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

2.1.1 Saracuruna: de parada de viagem a bairro popular – 300 anos de história

Saracuruna pertence ao 2º Distrito do município de Duque de Caxias (RJ), que é dividido em quatro distritos. É o segundo bairro mais populoso, com aproximadamente 60 mil habitantes. Divide-se em 11 sub-bairros, sendo eles: Jardim Lider (também conhecido como Cangulo), Jardim Rosário, Jardim Santa Rita, Parque Adelaide, Parque Esperança, Parque Guararapes, Parque Independência, Parque João Pessoa, Parque Jonas Godim, Parque Uruguaiana e Vila Urussaí.

O nome do bairro é um termo de origem Tupi e significa (sarakura+una) “saracura preta”. E também é o nome de um pássaro que vivia nas margens do Rio Saracuruna. No período do Brasil Império, Saracuruna era ponto de passagem da família Real e sua comitiva. Eles paravam na Vila Urussaí, que fica às margens da estrada Rio-Magé, para descanso e troca das ferraduras dos cavalos. Depois, seguiam viagem para Petrópolis (RJ).

Segundo depoimento de Abdul Haikal, ex-vereador e morador da localidade, a partir das paradas da comitiva Real na Vila Urussaí, surgiram um pequeno comércio e uma pequena comunidade, que trabalhavam para atender as necessidades dessa comitiva.

**Figura 1 - Foto da Capela Nossa Senhora do Rosário.
Construída em 1952**



Foto tirada na aula-passeio, conhecendo a história do bairro.

Fonte: GUIMARÃES, Fabiana. Nov. 2019.

Conforme relata o historiador e pesquisador Gilberto de Souza, especialista em História da Baixada Fluminense, o bairro começou a ser povoado em volta da Capela Nossa Senhora do Rosário, a partir da fundação, em 1730. Da comunidade de Rosário, havia uma estrada de terra que levava direto à Vila Urussaí, onde ficava também o Porto do Rio Saracuruna.

Figura 2 - Rio Saracuruna em 1911



Fonte: https://www.estacoesferroviarias.com.br/efl_rj_petropolis/saracuruna.htm

Esse Porto era importante por ser o centro econômico local, às margens do Rio Saracuruna. Naquele período, havia, na Baixada Fluminense, os portos fluviais (Iguaçu, Meriti, Pilar, Saracuruna e Estrada), que foram de extrema importância histórica para o Brasil, pois neles embarcavam e desembarcavam as mercadorias e riquezas que eram transportadas entre os estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais. Segundo historiadores, era um ponto de passagem obrigatória, principalmente no período do surgimento dos “caminhos do ouro”. Mas, apesar da importância histórica que teve para o País, suas ruínas são desvalorizadas nos dias atuais.

O núcleo comercial e as residências mais abastadas que se localizavam na Vila Urussaí, a partir da inauguração da Estação Ferroviária do Rosário, em 24 de abril de 1888, perderam seu valor, pois o eixo econômico e a ocupação passaram a se dar em volta da Estação, que foi construída em parte de terras cedidas pelo proprietário da Fazenda Nossa Senhora do Rosário.

Figura 3 - Estação de trem em 1960.



Fonte: https://www.estacoesferroviarias.com.br/efl_rj_petropolis/saracuruna.htm

O bairro teve seu nome alterado na década de 1930, passando a se chamar Saracuruna. Na década seguinte, a Estação do Rosário passou por uma modernização e também teve seu nome alterado para Estação Saracuruna, em homenagem ao principal rio da região.

Nesse período, a Fazenda Nossa Senhora do Rosário, que antes era grande produtora de laranjas, foi vendida para os irmãos Joseph e Jayme Fichman.

Figura 4 - Fazenda Nossa Senhora do Rosário em 1911.



Fonte: https://www.estacoesferroviarias.com.br/efl_rj_petropolis/saracuruna.htm

Os irmãos Fichman compraram a Fazenda e dividiram as terras em lotes para venda. Assim, foram responsáveis pelo crescimento e pela urbanização do bairro. Eles venderam a maioria dos lotes de terras para imigrantes nordestinos e ex-moradores dos subúrbios do Rio de Janeiro. Gama, um dos participantes da pesquisa, relata que foi nesse período que sua família veio de Alagoas e se fixou na região.

Outro marco importante para o bairro de Saracuruna foi a vinda da Refinaria Duque de Caxias (Reduc) para o bairro vizinho Campos Elíseos, o que trouxe muitos empregos para a região. Mas, ao mesmo tempo em que a refinaria trouxe vagas de emprego, também trouxe preocupação, pois a região passou a sofrer com vários problemas ambientais, como poluição dos rios e do ar. Parte da população sofre com problemas respiratórios, especialmente as crianças. Além disto, os moradores também dormem e acordam com medo de acidentes na refinaria. Segundo o docente, isto acontece desde que ocorreu um acidente na REDUC, em 1972.

Uma das curiosidades de Saracuruna é que o bairro tem uma moeda própria, a saracura. Comprando com ela, os moradores ganham de 10% a 15% de desconto. Além disto, existe um banco comunitário, fundado em setembro de 2011 com a assessoria de um grupo de discentes de Economia da UFF. Ambas as iniciativas foram pensadas para estimular a economia local. Essas estratégias surgiram antes de existirem outros bancos no bairro. Atualmente, existem duas agências bancárias convencionais na localidade: uma do Itaú e uma do Bradesco. O bairro também possui uma biblioteca comunitária, no sub-bairro Cangulo, de nome Biblioteca Comunitária Solano Trindade, que foi um poeta da Baixada Fluminense.

Em Saracuruna, há quatro CIEPs: 228 – Darcy Vargas; 229 – Cândido Portinari; Municipalizado Brizolão 318 – Paulo Mendes Campos; e 035 – Marechal Henrique Teixeira Lott. Também existem três escolas/colégios estaduais (Professora Vera Lucia Tavares Romão, Professora Sarah Faria Braz e Alexander Graham Bell); uma Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e cinco escolas municipais: Governador Mario Covas Júnior, Pedro Rodrigues do Carmo, Zilda Arns Neumann, Jayme Fichman e Marcílio Dias. Além destas, existem também seis escolas particulares: Associação Cultural Educacional Pedro Ernesto (ACEPE), que foi a primeira escola particular da região; Centro Educacional Independência; Centro Educacional Souza Perez; Centro Educacional Jomir; Colégio Gama; e Sociedade de Ensino Anjos Silva.

Entre as escolas municipais, está o CIEP 318, local da pesquisa relatada nesta dissertação. A escola foi construída no lugar de um campo de futebol e inaugurada em 1993. Foi uma escola do Estado até 1996. Desde então, o CIEP 318 é alugado ao município de Duque de Caxias (RJ).

Dados do Censo 2010, apresentados pela Prefeitura, estimam a população de 855.048 habitantes em 2010, com estimativa populacional em 2020 de 924.624, em todo o município. Do total de moradores, 36,9% têm renda mensal de até um salário mínimo e 5,1%, renda acima de cinco salários. No que se refere ao sistema de esgoto sanitário, apenas 42,9% das moradias são consideradas adequadas, sendo que 45% têm acesso à rede geral de água e 69% à rede de esgoto. Não foram encontrados dados específicos sobre cor ou raça para o bairro. Contudo, estima-se que o município de Duque de Caxias (RJ) possua a seguinte divisão por cor/raça: 11,49% amarela, 35,33% branca, 0,97% indígena, 48,94% parda e 14,47% preta. Em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município era o 49º no Estado e 1574º no Brasil. Com base nestes dados, escolhemos classificar a área ocupada pelo bairro como periferia, na medida em que as carências identificadas e o contexto de sua ocupação guardam similaridades com as definições de periferia apontadas anteriormente.

2.1.2 O CIEP 318: conhecendo o lugar e os sujeitos da pesquisa

O CIEP 318 conta com 54 docentes e atende mais de 1.300 discentes, divididos em EI, anos iniciais e finais do EF, além da educação de jovens e adultos. Funciona nos horários diurno e noturno. Atende, ainda, ao pré-vestibular comunitário Solano Trindade. Em 2017, foi criado o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) Coletivo Negro Beatriz Nascimento (CNBN), que tem como foco o estudo entre os docentes em diálogo com a práxis educacional

Figura 5 - Foto do CIEP 318. Lugar da realização da pesquisa



Fonte: GUIMARÃES, Fabiana. 2018.

Os discentes são, em sua maioria, moradores do bairro e vivem na região onde está localizado o CIEP 318. Caracterizam-se por virem de famílias de baixa renda e, em sua maioria, negras ou mestiças.

O trabalho desenvolvido no CIEP 318, desde 2017, aborda de diversas formas a cultura, a história e a literatura afro-brasileiras, contribuindo, desta forma, para a construção das identidades das crianças, dos jovens e dos adultos discentes.

Há alguns anos, no CIEP 318, depois de um ciclo de trabalhos, fazemos a culminância dos nossos projetos, abertos à comunidade na Feira Cultural, com exposição dos trabalhos, debates sobre uma determinada temática, teatro, apresentações de dança, literatura e música.

Além da Feira Cultural, temos outros projetos, como a Feira de Ciência, Festival de Talentos, Festa Junina, Leitura em Família e Coral. Em 2019, começaram a ser realizadas as aulas-passeio Conhecendo a História do Bairro e Plantação de Árvores Frutíferas do Bioma Brasileiro.

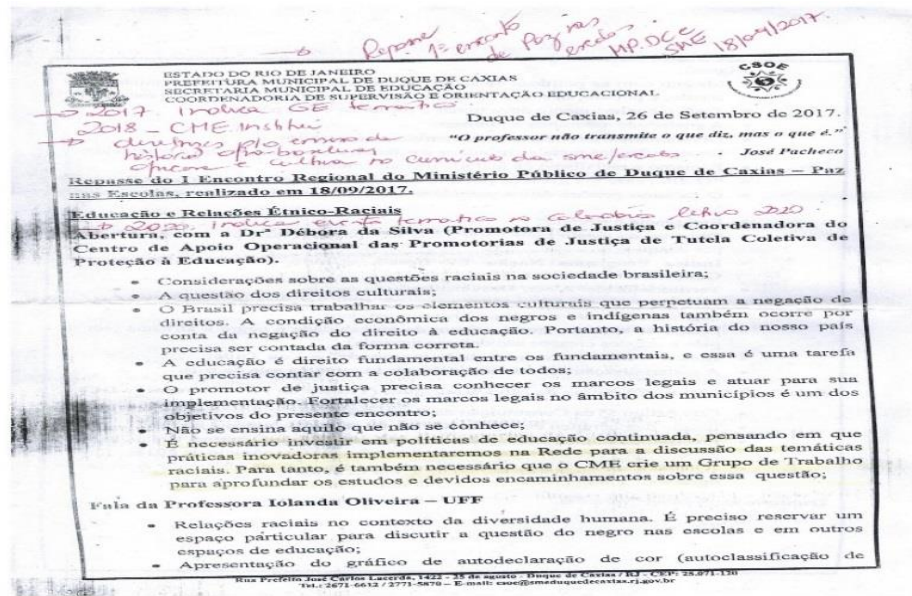
Todos os projetos desenvolvidos têm culminância e, na maioria das vezes, são abertos à comunidade. Em dez anos de CIEP 318, depois da abertura da escola à comunidade, percebo uma relação de afeto entre ambas, assim como pais mais presentes.

2.1.3 Os casos de racismo na escola e a proposta do Ministério Público

Ainda que boa parte dos discentes matriculados na escola seja negra, os casos de racismo são muitos comuns. Situações de brigas entre discentes por conta de práticas racistas também são recorrentes. Esta, contudo, não é uma realidade particular do CIEP 318. As diversas denúncias de racismo levadas aos órgãos públicos fizeram com que fosse aberto um debate sobre como modificar esse quadro no município de Duque de Caxias (RJ).

Em setembro de 2017, o Ministério Público de Duque de Caxias promoveu um encontro para discutir a questão dos casos de racismo nas escolas municipais e seus impactos no aumento da violência e da evasão escolar (Figura 6). Aos temas originais do encontro foi acrescida a reivindicação histórica de docentes da rede acerca da implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.648/2008 nos currículos e disciplinas. O debate foi subsidiado pela Professora Iolanda Oliveira, da UFF.

Figura 6 - Súmula do I Encontro do MP em Duque de Caxias (RJ).



Fonte: GUIMARÃES, Fabiana.

Como resultado, foi produzido um relatório desse encontro com indicações do que as escolas deveriam fazer para dar conta dos problemas apresentados. A conclusão do estudo foi que a principal causa da violência e da evasão escolar em determinadas séries – no caso do CIEP 318, o sexto ano – tinha relação com situações de preconceito e racismo. A partir dessas recomendações, o Conselho Municipal de Educação aprovou uma diretriz que tornava obrigatório o ensino de história e cultura africana e indígena nas escolas municipais.

Figura 7 - Recomendações do MP à Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias



Fonte: GUIMARÃES, Fabiana.

No documento são indicadas as orientações para o comunicado aos pais, a inclusão nos projetos político-pedagógicos (PPPs), para o trabalho docente em sala de aula e o registro dessas ações para apresentação ao MP. A partir dessa cobrança, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Duque de Caxias reservou, no calendário de cada escola, momentos nos quais os educadores deveriam discutir as melhores estratégias para o cumprimento da lei.

Foi a partir dessas provocações que, no CIEP 318 – que conta com muitos(as) docentes negros(as) –, surgiu a demanda por uma reestruturação dos currículos. No primeiro momento, esses docentes entenderam que, para o combate ao racismo, o trabalho precisaria ser mais profundo do que uma reunião mensal conseguiria.

2.1.4 Esmiuçando o problema de pesquisa

Os currículos têm papel fundamental no modo como a escola interfere no processo de formação da identidade de discentes da educação básica. Neste aspecto, o debate sobre os currículos (formal, real, oculto) ocupa um espaço importante nas discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem, particularmente sobre como a escola brasileira, direta ou indiretamente, colabora para a perpetuação de diversas formas de racismo na sociedade.

A realidade vivida na escola objeto desta pesquisa combina duas dimensões importantes desse problema. Em primeiro lugar, a experiência direta do racismo a partir dos casos ocorridos todos os dias no espaço escolar. É necessária uma resposta ao problema, que interfere diretamente na dinâmica da escola, nas aulas, na convivência entre os discentes e destes com os docentes. Também impacta a condição social das famílias e do entorno da escola, que explicita as desigualdades raciais da sociedade brasileira.

Por outro lado, na perspectiva que orienta o presente estudo, percebe-se que o racismo explícito do cotidiano está ligado a um conjunto de processos sociais que transformam esse racismo em uma forma de expressão da sociedade, e que se manifesta também nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares.

Assim, a decisão de investigar essas duas dimensões do fenômeno do racismo leva à construção do problema de pesquisa, que consiste em verificar o processo de reflexão sobre os currículos de uma escola da periferia e como essa atitude de um corpo docente pode contribuir para o combate e a superação do racismo no âmbito escolar.

2.2 A pesquisa-ação-participante como uma proposta metodológica

O processo de pesquisa inclui escolhas metodológicas que direcionam e modelam o estudo. Tais escolhas possuem conexões diretas com o problema de pesquisa e com os objetivos a que se propõe a pesquisadora ou o pesquisador. Para Silva e Silva (2006, p. 125), “uma proposta de construção de conhecimento comprometida com a mudança social implica tomar criticamente a realidade como objeto de pesquisa e requer a inserção do pesquisador na realidade social”. Esta é a proposta do presente estudo e, neste sentido, a opção é pela pesquisa-ação-participante, que surge da combinação de elementos da pesquisa-ação e da pesquisa participante.

Na busca pela descoberta de modelos de pesquisa que dessem conta da complexidade e da dinâmica da realidade social, ao mesmo tempo em que permitissem se diferenciarem da pesquisa científica tradicional – principalmente, as de matriz positivista ou funcionalista, que separavam claramente o pesquisador e seu objeto de pesquisa –, desenvolve-se, a partir dos anos 1950, o que denominamos pesquisa-ação.

Considerado um dos precursores do método, Kurt Lewin (1965) acredita que os fenômenos sociais só podem ser compreendidos de fato pelos pesquisadores quando eles estão dispostos a se envolver pessoalmente na observação, no diagnóstico e na intervenção na realidade pesquisada. De acordo com Barbier (2007), essa visão de Lewin tem relação direta com sua experiência como judeu perseguido pelo nazismo, cuja família teve de pagar um resgate e fugir da Alemanha para não ser enviada a um campo de concentração.

A tentativa de compreender, do ponto de vista de um judeu, como a opressão nazista se impôs e, principalmente, compreender esse processo como parte dele, foi uma das preocupações que o levaram a desenvolver o método. Essa proposta metodológica seria essencial, ainda, para que Lewin pudesse analisar a situação de discriminação e exclusão vivida pelas comunidades negras e pelas mulheres. Ao longo das últimas décadas, a pesquisa-ação vem sendo amplamente utilizada por pesquisadores, em especial, nas ciências sociais e humanas.

A pesquisa-ação é definida por Thiollent (1985, p. 14) como aquela realizada em “estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Baldissera (2001, p. 6) reforça essa concepção ao afirmar que:

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva. (BALDISSERA, 2001, p.6)

Em nosso estudo, a busca de solução para o racismo no âmbito escolar é um problema coletivo essencial para a formação dos discentes. Ao mesmo tempo, é uma questão que somente pode ser resolvida com a participação ativa da comunidade escolar. Também deve estar nas conclusões, como proposto por Thiollent (1985), que a pesquisa-ação precisa refletir o compromisso com a ampliação do conhecimento sobre um determinado problema social, não somente pelo pesquisador, mas por todos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Pichett, Cassandre e Thiollent (2016, p. 98) discutem que “o conhecimento teórico gerado dentro de uma perspectiva epistemológica intervencionista resulta do engajamento nos esforços de mudança dialógicos e práticos”. Em nosso estudo, a compreensão das desigualdades raciais e suas consequências no âmbito do CIEP 318 não deve ser apenas uma conclusão e informação da pesquisadora, e sim uma formação coletiva que, partindo dos docentes participantes da pesquisa, possa gerar frutos para toda a escola.

Na visão de Baldissera (2001, p. 8), na pesquisa-ação, as escolhas na investigação da realidade “geram processo de ação das pessoas envolvidas no projeto. O modo de fazer o estudo, o conhecimento da realidade já é ação; ação de organização, de mobilização, sensibilização e de conscientização”. Ainda que o tempo de realização desta pesquisa seja pequeno, se comparado com a dimensão do problema social em debate, entendemos que é possível identificar ações que surgem no processo de reflexão/ação em curso.

Franco (2005) aponta que a pesquisa-ação pode ser uma forma de emancipação quando os sujeitos envolvidos identificam a necessidade da transformação da realidade. Isso implica que “é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustenta as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo” (FRANCO, 2005, p. 486). Na visão da presente pesquisa, esta emancipação só pode ocorrer se, no âmbito da investigação, considerarmos indissociáveis a análise macrossocial de um problema como o racismo e suas manifestações específicas em cada contexto. Em outras palavras, precisamos compreender o racismo como problema estrutural da sociedade brasileira, que tem, em cada contexto particular (como a escola), formas específicas de manifestação.

A realidade que os participantes da pesquisa pretendem transformar – ainda que possa se apresentar como uma experiência particular de seu cotidiano – não pode ser descolada da questão racial, que atinge toda a sociedade e está na raiz da estruturação da modernidade.

Gil e Novaes (2009) afirmam que a origem da pesquisa participante na educação brasileira tem sua principal referência nos trabalhos de Paulo Freire na educação popular. De acordo com eles,

“seu método de alfabetização a partir da leitura do alfabetizando de seu próprio contexto sócio-histórico é que proporcionou as bases da pesquisa participante” (GIL; NOVAES, 2009, p. 145). Silva (1986) a situa entre os novos estilos de pesquisa surgidos nos anos 1960, que questionavam a ideia de uma forma única e invariável de produção do conhecimento. Demo (2008) destaca que a pesquisa participante produz “conhecimento engajado”, que, sem perder o rigor científico, “acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular, voltadas para os marginalizados” (DEMO, 2008, p. 8).

Assim como a pesquisa-ação, a pesquisa participante tem como objetivos: a proposta de alcance de resultados sociais mais relevantes; o envolvimento entre pesquisador e participantes da pesquisa; e o fato de pesquisador e participantes convergirem no processo de pesquisa, em relação à resolução do problema gerador da investigação.

Uma das questões que perdurou no debate sobre esses modelos de pesquisa é que, se a pesquisa-ação indica um rompimento do estranhamento entre sujeito e objeto, isto não ocorre necessariamente na pesquisa participante, como, por exemplo, em diversas pesquisas de cunho etnográfico realizadas nas escolas nas quais o pesquisador se insere no contexto escolar, mas mantém uma distinção entre observador e observado.

A proposta do presente estudo, no entanto, é unir essas duas formas de pesquisa no que é denominado pesquisa-ação-participante, e investir em uma dupla abordagem: como pesquisadora, que observa e reflete sobre uma realidade em estudo, e como ela mesma sendo parte da comunidade estudada e, portanto, objeto de sua própria investigação.

A pesquisa-ação-participante é resultado dos estudos latino-americanos da década de 1980 (GIL; NOVAES, 2009). De acordo com Santos (1989), ela deve ser vista como uma forma de pesquisa na qual o conhecimento produzido está comprometido com a transformação social. Gil e Novaes a definem a partir de algumas características:

1. Tem lugar em situações concretas, em que quem aplica está ética, existencial e socialmente comprometido; 2. É um processo argumentativo entre grupos que lutam pela decisão do conflito a seu favor; 3. Envolve o cientista na luta pelo equilíbrio do poder, obrigando-o assim a tomar o partido daqueles que têm menos poder; 4. Aceita que os limites e deficiências dos saberes locais não justificam a recusa desses, porque isso significa desarmar argumentativa e socialmente seres competentes. (GIL; NOVAES, 2009, p. 148).

A junção entre a busca por produção de conhecimento científico e as lutas de educadores e membros de movimentos sociais populares forjou essa modalidade de pesquisa. Neste aspecto, o presente estudo procura desenvolver esta mesma estratégia, unindo a pesquisa acadêmica e a

luta de educadores pela superação do racismo no espaço escolar, sempre com o cuidado de não ser a imposição de um olhar externo aos participantes da pesquisa. O fato de a pesquisadora ser também parte desse grupo colabora para o alcance do objetivo.

É importante destacar que, na pesquisa-ação-participante, há diferentes níveis de observação e abstração. Assim, neste estudo, se articulam a experiência pessoal da pesquisadora, a interação com os participantes e a experiência pessoal deles, bem como as reflexões resultantes da conexão cotidiana e do momento da pesquisa, entre todos. Por exemplo, como docentes negras e negros têm uma experiência diferente com a questão racial de colegas brancas e brancos; como aqueles que possuem filhas e filhos vivenciam de modo distinto as questões raciais de seus discentes; ou, ainda, como o contato com a bibliografia e os estudos decoloniais interferem na compreensão que a pesquisadora tem destes mesmos processos e experiências.

Souza (1997) já alertava que a pesquisa-ação-participante busca construir conhecimentos que “[...] podem servir de base à construção/consolidação de novas relações sociais em suas diferentes dimensões [...] as quais são sempre de gênero, étnicas e geracionais num determinado meio ambiente” (SOUZA, 1997, p. 73).

Retomando o debate proposto por Gil e Novaes (2009), a pesquisa-ação-participante, ainda que comprometida com a luta social, é também uma forma de produção de conhecimento acadêmico válido, principalmente quando consegue combinar as diferentes dimensões que explicam um fenômeno social – no caso desta pesquisa, o racismo.

Ainda cabe ressaltar que, por conta de sua característica e da concepção que orienta sua realização, este estudo é algo em permanente processo e sempre inacabado, no sentido freiriano do termo. Isto significa que a própria reflexão sobre o processo de transformação do currículo modifica as percepções de todas e todos, inclusive da pesquisadora, sobre a questão racial e seu impacto na escola.

Como já afirmado, a proposta metodológica da pesquisa inclui a participação ativa da pesquisadora nas atividades que buscam transformar a realidade escolar, em conjunto com os demais atores da comunidade escolar.

2.3 Procedimentos de pesquisa

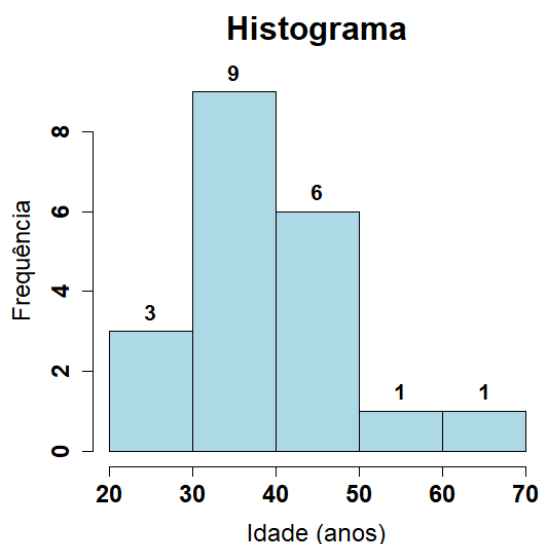
Os procedimentos de pesquisa incluem a forma como são coletados os dados, a identificação dos sujeitos e sua relação com o problema de pesquisa. Sendo assim, nesta seção são apresentadas as etapas da pesquisa, os sujeitos participantes em cada uma delas e o cenário no qual as reflexões ocorrem.

Os sujeitos da pesquisa são docentes atuantes na educação básica de uma escola da periferia, o CIEP 318. A opção pela apresentação sem sigilo da escola onde foi realizada a pesquisa foi previamente combinada com os participantes e considerada como um projeto público, que tem a aprovação da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Ainda assim, os nomes dos participantes foram preservados e eles foram renomeados como personagens da resistência negra contra o racismo. Pareceu-nos simbólico, diante da proposta do estudo.

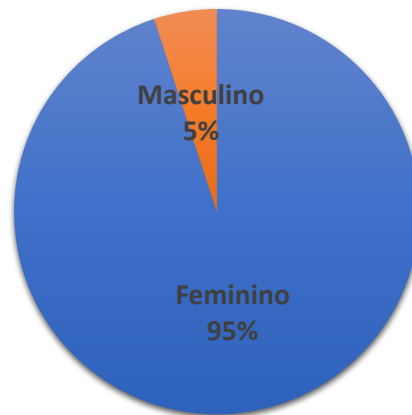
A primeira etapa da coleta de dados foi a aplicação de um questionário online para 21 docentes do primeiro segmento do EF pelo Google Forms. O questionário teve 20 questões e foi dividido em duas partes. A primeira teve como foco a compreensão da vida pessoal e da trajetória acadêmica dos docentes; a segunda parte pretendeu fazer uma reflexão sobre seus currículos e práticas pedagógicas. A parte inicial procurou identificar e refletir sobre quem são esses participantes e de que lugar estão se manifestando. A segunda pretende correlacionar as práticas pedagógicas e a percepção de como a questão racial ocorre e é trabalhada no cotidiano escolar. Por opção de apresentação do texto, neste momento será discutida apenas a primeira etapa das respostas ao questionário. A segunda parte será apresentada em outros momentos da dissertação, em articulação com os debates teóricos e os conteúdos da roda de conversa.

O questionário foi respondido por 20 participantes. Destes, 65% (13) estão na faixa de 35 a 43 anos.

Gráfico 1: Idade dos participantes



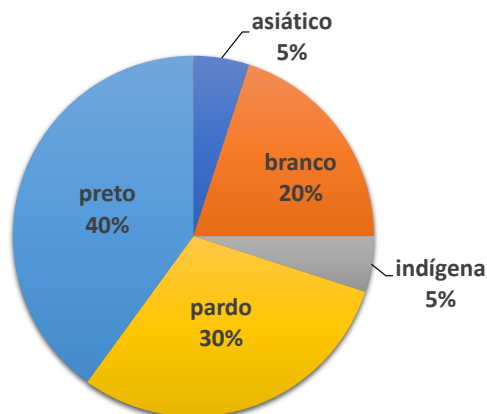
Fonte: Fabiana Guimarães, 2020.

Gráfico 2: Sexo dos participantes

Fonte: Fabiana Guimarães, 2020.

Uma consequência dessas inserções é que a maioria dos docentes vive sua atuação profissional no período posterior à Lei nº 10.693/2003, que institui o ensino de cultura e história afro-brasileira nos currículos da escola básica. Também é interessante refletir que as docentes são mulheres que viveram o processo de consolidação das pautas feministas, o que pode implicar em posicionamentos mais críticos em relação ao tema da pesquisa.

Na identificação étnico-racial (Gráfico 3), a maioria (75%) se define como indígena, parda ou preta (15), o que pode refletir também o processo crescente de autorreconhecimento de suas origens raciais, por parte dos grupos dominados.

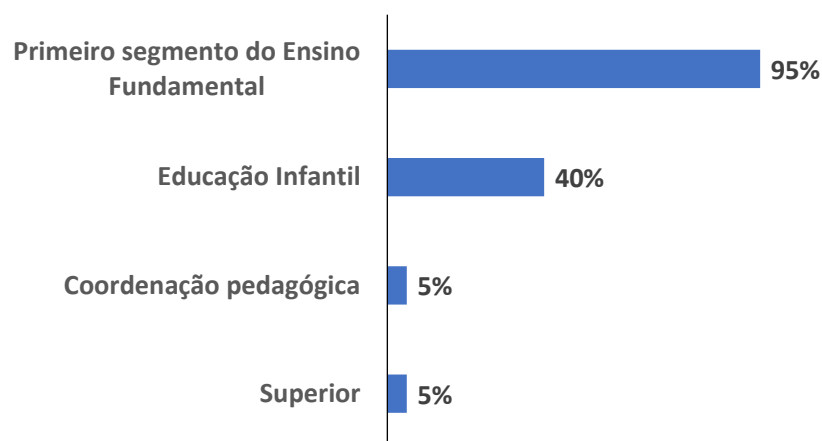
Gráfico 3: Identificação étnico-racial dos participantes

Fonte: Fabiana Guimarães, 2020.

Há que se considerar que essa identificação racial dos participantes terá impacto importante, tanto na reflexão sobre as questões raciais quanto na empatia com a situação de racismo vivida pelos discentes, que, por vezes (como veremos em outros momentos do texto) se transforma em uma reflexão sobre suas próprias histórias.

Todos os participantes possuem matrículas públicas e atuam majoritariamente no EF (Gráfico 4).

Gráfico 4: Segmento de atuação dos participantes

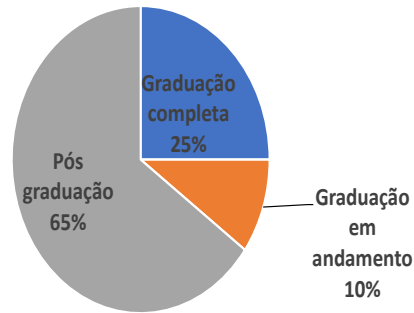


Fonte: Fabiana Guimarães, 2020.

O Gráfico 5 apresenta dados interessantes sobre a formação dos docentes. Entre os participantes, 18 possuem graduação e 13, pós-graduação em algum nível, o que aponta para outra característica recente do magistério, que é a busca pela qualificação profissional³.

³ A partir do final da década de 2000, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) criou diferentes projetos de qualificação de professores e houve, nos últimos anos, uma expansão significativa dos mestrados profissionais, que têm sido mais amplamente buscados entre docentes da escola básica de cursos de

Gráfico 5: Escolaridade dos Participantes



Fonte: Fabiana Guimarães, 2020.

Os dados apresentam outra questão, que, mesmo não sendo o objeto desta pesquisa, merece destaque. Dois participantes ainda estão com a graduação em andamento, realidade bastante comum entre o corpo docente do primeiro segmento da educação básica.

As informações coletadas na primeira parte do questionário permitem traçar um quadro dos participantes da pesquisa. São docentes de meia idade, em sua maioria se identificando como não brancos, majoritariamente mulheres; possuem matrículas públicas e têm avançado no processo de qualificação. Como discutiremos em outros capítulos, essas características vão impactar bastante as reflexões e propostas que serão verbalizadas na roda de conversa e nas discussões sobre o currículo.

A segunda etapa da coleta de dados foi a Roda de conversa, entendendo que ela é “um instrumento de produção de dados que tem como matéria-prima a memória despertada pela conversa com os pares, favorecendo os achados científicos” (MOURA, p. 98). A Roda foi realizada com a participação de 13 docentes: 9 mulheres e 4 homens. Duas informações são importantes para compreender o conteúdo das conversas ocorridas. A primeira é que as questões levantadas estavam relacionadas aos temas da segunda parte do questionário e consideraram as respostas dadas pelos participantes. A segunda é que a roda de conversa foi realizada em conjunto com uma discussão sobre currículo promovida pela direção da escola. A roda de conversa foi a primeira parte desse debate.

pós-graduação. Uma análise crítica deste tema e das razões que ajudam a explicar tal fenômeno pode ser encontrada em COSTA, C. S.; FERREIRA, F. I. O.; FERREIRA JUNIOR, L. P.; LIMA, R. M. O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II na disciplina Sociologia: desafios e perspectivas na formação continuada de professores. In: Fiorelli, I.; Gonçalves, D. N. (Orgs.). A sociologia na educação básica. 1 ed. São Paulo: Annablume, 2017, v. 1, p. 249-266.

Para efeito de análise dos dados coletados, os participantes foram indicados por nomes fictícios, de personagens negras e negros abolicionistas, que muito lutaram contra o racismo e a favor da libertação de nosso povo. Como dito antes, deste modo, é possível preservar parcialmente suas identidades, ainda que esta não tenha sido uma demanda.

Os participantes da roda de conversa estão distribuídos conforme a tabela abaixo, que indica o sexo e o pertencimento racial de cada um.

Tabela 1: Identificação dos participantes na roda de conversa.

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	RAÇA
Tereza	F	NEGRA
Adelina	F	BRANCA
Luiza	F	NEGRA
Ernesto	M	NEGRA
Anastácia	F	NEGRA
Maria Felipa	F	NEGRA
André	M	BRANCA
Eva	F	NEGRA
Gama	M	NEGRA
Zacimba	F	NEGRA
Maria Firmina	F	BRANCA
Abdias	M	BRANCA
Maria Aranha	F	NEGRA

2.4 Metodologia de análise dos dados

A metodologia de análise dos dados tem como função permitir ao pesquisador refletir sobre as informações obtidas na pesquisa e, ao relacioná-las com teorias, dados e outras pesquisas acadêmicas sobre o tema, produzir conhecimento válido sobre a realidade pesquisada. Assim como os instrumentos e as etapas da pesquisa constituem-se em uma escolha do pesquisador.

Feitas essas considerações, indica-se que o instrumento de interpretação dos dados será a análise crítica do discurso, que, segundo Fairclough (2001), resulta da relação dialética entre a linguagem e as práticas sociais. Desse modo, os dados das entrevistas com os docentes serão analisados a partir das interfaces que seus discursos estabelecerão com suas práticas cotidianas no espaço escolar e na vida. Na concepção defendida pelo autor, discurso é uma forma de ação, um modo de o ser humano agir e representar sua realidade. Sendo assim, é uma prática social repleta de significado, que transcende a repetição mecânica do que vê.

No contexto da pesquisa, implica em analisar o discurso dos docentes como parte de um processo de significação dos seus papéis como docentes, dos discentes como sujeitos e dos discentes negros, em particular, como sujeitos que interagem com a realidade do racismo e precisam ser orientados para desenvolver instrumentos para sua superação dentro e fora da escola.

Como dito anteriormente, na pesquisa-ação-participante, o contexto no qual estão inseridos os sujeitos da investigação e sua percepção deste conceito são elementos fundamentais e não podem ser desconsiderados. Desta forma, alguns elementos já apresentados neste texto, como a descrição do bairro e sua história, o CIEP 318 e suas especificidades, os acontecimentos que levaram ao debate sobre a questão racial e a conclusão de que o currículo é um elemento a ser transformado, bem como a formação e a autoidentificação formal dos participantes, fazem parte da construção metodológica da pesquisa.

Ainda que não sejam diretamente envolvidos na pesquisa, os discentes são parte essencial dela, na medida em que são os personagens que geram o problema a ser enfrentado, são os destinatários das mudanças e servem de base para as reflexões dos docentes. Deste modo, é importante perceber que as dificuldades econômicas e sociais vividas pelos discentes são frequentemente lembradas pelos participantes na roda de conversa. É importante, ainda, observar como um dos participantes descreve a dificuldade econômica dos discentes para irem à escola em um dia de chuva:

[...] ah, eles chegam aqui desse jeito porque querem vir pra escola, mas você acha que, se eles pudessem vir de guarda-chuva, eles não viriam? Eles não vêm porque não têm dinheiro para comprar, porque com dez reais eles compram uma cartela de ovos para passar 15 dias com 30 ovos. (TEREZA)

Sem alongar a discussão, que será feita em outra parte deste estudo, é importante perceber como a fala dos participantes contém e reproduz vários discursos sobre os discentes carentes. O esforço de chegar à escola, as carências econômicas, mas também certa impressão produzida sobre o outro, principalmente quando o vemos como alguém que precisa de “nossa ajuda”, o que, em muitos casos leva a uma leitura de fora para dentro da realidade do outro. Sem estabelecer juízos de valor, a fala de Tereza reproduz uma forma social de percepção da realidade das populações pobres, na qual as diversas carências são associadas quase sempre às dificuldades econômicas. Ou seja, nossa fala sobre o outro e sobre os fenômenos que envolvem a vida e as práticas dos demais é carregada de interpretações relacionadas às estruturas e aos valores nos quais estamos inseridos por sermos membros da sociedade.

Fairclough (2001) apresenta três aspectos que caracterizam a relação entre o discurso dos sujeitos e a estrutura social que os cerca: 1) os discursos contribuem para a construção das identidades sociais e, portanto, apontam para as referências identitárias dos sujeitos; 2) os discursos são essenciais na construção das relações sociais. Isto significa que desempenham uma função relacional e servem como instrumentos de negociação entre os sujeitos e destes

com as estruturas sociais; e 3) os discursos se relacionam ao processo de construção dos sistemas de saberes e crenças, ou seja, representam a idealização dos processos nos quais os sujeitos se percebem e interagem, e os resultados esperados de tais relações.

Na pesquisa, significa compreender como os docentes envolvidos na reconstrução dos currículos representam, em seus discursos: a) suas próprias identidades e experiências com a questão do racismo e os currículos escolares; b) as relações estabelecidas com colegas e discentes no âmbito da escola e como elas interferem na sua participação no processo; e c) quais as expectativas desses sujeitos com as novas propostas de ação pedagógica presente no currículo em construção.

No debate sobre memória social, Halbwachs (2013, p. 30) afirma que o ato de lembrar nossa inserção na sociedade e nossa relação com os grupos que nos servem de referência é fundamental. A memória é resultado, portanto, de uma construção coletiva. “Cada memória é um ponto de vista sobre a memória coletiva” e suas lembranças não são descartadas, afinal, as “lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que tratem de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós” (HALBWACHS, 2013, p. 30).

O processo analisado nesta pesquisa consiste em uma combinação entre a lembrança particular de sua própria trajetória e a análise da situação presente. Contudo, ela é realizada em conjunto com outros sujeitos que, presentes ou ausentes, são parte daquilo que é verbalizado e, portanto, podem ser objetos da análise do discurso. Por conta disso, dirá Halbwachs (2013, p. 39):

Não basta reconstituir, pedaço por pedaço, a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa, o que será possível se somente tiverem feito e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo. (HALBWACHS, 2013, p.39)

Dessa forma, refletir coletivamente sobre os currículos escolares e a questão racial se confunde com reconstruir sua própria trajetória pessoal, principalmente para os que se colocam na mesma posição dos discentes vítimas do racismo. E essa informação vem acompanhada de todos os condicionamentos, consensos e dissensos decorrentes da estrutura social que nos cerca.

Melo (2011) afirma que a Análise Crítica do Discurso (ACD) tem como uma de suas preocupações entender como a linguagem pode ser usada para consolidar ou desafiar discursos hegemônicos na sociedade contemporânea. Isto significa procurar também entender como os

discursos produzidos podem apontar para um desafio aos modos dominantes de tratar a questão racial na sociedade brasileira.

3 DE FRENTE PARA O PROBLEMA: CURRÍCULO, COLONIALIDADE E RACISMO NA ESCOLA BÁSICA

Oliveira (2012) afirma que a implementação do ensino de História e das culturas afro-brasileira e indígena proposta pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.648/2008 foi marcada por uma série de tensões no âmbito das escolas. Se parte destas tensões pode ser explicada pela falta de material e estrutura fornecida pelo Estado e pela ausência de formação específica dos docentes para promoverem esses conteúdos em suas aulas, outra parte destes problemas tem relação com uma necessária mudança de perspectiva cognitiva e pedagógica de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Ao analisar sua própria experiência com docentes na construção de sua tese de doutorado, ela afirma:

A grande maioria dos docentes, ao longo de suas carreiras e formação inicial, já acumulava saberes pedagógicos, teóricos e práticos, de caráter étnico-raciais que, em grande parte, estão marcados pela ausência de reflexões sistematizadas e pelos estereótipos consubstanciados pelo conhecido mito da democracia racial. (OLIVEIRA, 2012, p. 21)

A constatação exposta por Oliveira (2012), ainda que possa chocar alguns, expressa uma visão de mundo recorrente entre docentes. Visão que é compartilhada em diferentes dimensões da sociedade. É parte indissociável da herança colonial que molda nossa forma de ver e viver no mundo: a colonialidade, conceito criado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, que pretende explicar que a experiência da colonização deixou marcas em todas as esferas da sociedade. Neste capítulo, pretende-se discutir a relação entre essa herança colonial, a persistência do racismo no Brasil e seu impacto nos currículos e nas práticas pedagógicas postas em exercício na escola. O estudo defende que há uma relação direta entre a cultura em seu sentido mais amplo e o racismo, e entre o currículo e a construção de hegemonia social, que tem na hierarquia racial um de seus pilares.

Entretanto, propõe-se, também, discutir a tomada de consciência dessas relações por parte dos docentes participantes do estudo e como isso pode gerar resistências e propostas que indiquem novos caminhos para a escola brasileira.

3.1 Colonialidade do poder: um conceito central para compreender as relações raciais no mundo e no Brasil

A partir da segunda metade da década de 1990, constituiu-se progressivamente um grupo de intelectuais latino-americanos que formou posteriormente o grupo nacionalidades e áreas do conhecimento partem de alguns pressupostos, um deles o de que “a colonialidade é constitutiva da modernidade e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75).

Isso significa um rompimento com a ideia de que a explicação para o surgimento da modernidade capitalista contemporânea esteja nos movimentos europeus dos séculos XVII e XVIII. Nesta perspectiva, a constituição da modernidade deve ser localizada temporalmente nos séculos XV e XVI, com a conquista do Atlântico pelos europeus. Assim, o padrão de dominação que resulta na sociedade capitalista dos nossos dias tem sua origem nas relações coloniais estabelecidas a partir daquele momento. A crítica ao mito de fundação da modernidade é essencial para a compreensão das relações entre os diferentes povos neste processo.

Quijano (2005) afirma que a ideia de raça é um elemento central para pensarmos as relações sociais existentes na sociedade moderna, na medida em que se pensa

[...] a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. (QUIJANO, 2005, p. 117)

É a partir dessa premissa que são construídas as relações entre europeus e os demais povos. Por conta disto e pela criação de um sistema mundial de uso da mão de obra e reprodução do capital, se justifica, para os colonizadores, a escravização das populações negras e indígenas, sendo uma forma de “outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” (QUIJANO, 2005, p. 118). Maldonado-Torres (2018, p. 36) afirma que “a ‘descoberta’ do novo mundo e as formas de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns dos ‘eventos-chave’ que servem de fundação da sociedade contemporânea”.

Por conta disso, o fim da colonização não significou o fim dessas relações de dominação. Estas foram assumidas pelas elites dominantes e herdeiras do sistema colonial europeu. Salvo raras exceções, os movimentos de independência não significaram, para os povos dominados – em especial, os negros –, uma mudança de status social. Em verdade, o que se observa é a extensão dessa dominação para todas as esferas da vida social, impactando não somente as relações materiais, mas também as culturais e toda a subjetividade das populações negras.

De acordo com Quijano (2005), esse domínio se baseia no que ele denominou “colonialidade do poder”. Este conceito explica a persistência das estruturas de dominação geradas pelo colonialismo, que submetem o imaginário, a produção de conhecimento sobre si e sobre o outro, os saberes, as visões de mundo sobre os modelos desenvolvidos pelas classes dominantes, elas mesmo eurocentradas. Maldonado-Torres (2007, p. 131) analisa esse conceito e diz que ele pode ser definido como:

[...] um padrão de poder que emergiu do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se ao modo como [...] as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista e da ideia de raça.

A perspectiva multicultural (ou o multiculturalismo) pode ser um exemplo de como a colonialidade impacta as relações entre os grupos de nossa sociedade. Para esclarecer, é importante situar o multiculturalismo como uma corrente de pensamento que se desenvolveu nas últimas décadas do século XX, em resposta às diferentes lutas decorrentes dos processos políticos de independência africana e asiática, e dos movimentos antirracistas nas sociedades europeias e americanas.

Com a emergência do conflito social definido em termos étnicos nas grandes cidades europeias e americanas, o relativismo perde seu fundamento ético e epistêmico, cedendo lugar para o problema da coexistência das diferenças em um mesmo espaço político nacional, problema este que os movimentos políticos e literários alcunharam de “multiculturalismo”. (MONTERO, 2012, p. 82)

Candau (2008) afirma que as questões relacionadas ao reconhecimento das diferenças, desde que a partir de certo período, não podem ser negadas e têm sido abordadas pelo denominado multiculturalismo de duas formas, em especial, no campo da educação: assimilacionista e diferencialista.

Na proposta multicultural assimilacionista, a diferença é reconhecida, contudo, a inclusão dos grupos não hegemônicos se baseia em uma assimilação dos valores dominantes.

Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. (CANDAU, 2008, p. 50)

Na escola, isso significa que os grupos não hegemônicos são absorvidos, mas sua inclusão depende da assimilação dos valores e práticas das classes dominantes, que estão expressos nos currículos e nas práticas pedagógicas. Desta forma:

Todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. (CANDAUI, 2008, p. 50)

Uma segunda forma de abordagem é denominada, pela autora, multiculturalismo diferencialista. Nesta linha de ação, há uma ênfase no reconhecimento da diferença e na busca de espaços para que ela seja praticada. Entretanto, também não há um questionamento das estruturas que levam à exclusão, sendo enfatizados:

O acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc. Na prática, em muitas sociedades atuais, terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros apartheids socioculturais. (CANDAUI, 2008, p. 51)

Essa forma de agir embasa modelos nos quais as questões relacionadas às culturas negra e indígena são abordadas em lugares e dias específicos, mas não incluídas como parte regular e cotidiana da formação escolar. Ficam limitadas aos projetos e celebrações pontuais ao longo do ano letivo.

Walsh (2009) aprofunda o debate sobre a colonialidade ao discutir suas diferentes faces: o poder, o saber, o ser e a cosmogonia (ou a natureza). Vistas como formas de dominação, as diversas expressões da colonialidade indicam um modo específico de controle. O controle da economia e das relações de autoridade compõe a dimensão do poder. O controle da subjetividade e do conhecimento representa a dimensão do saber. O controle das identidades e das práticas cotidianas compõe a dimensão do ser. E o controle dos recursos naturais, a dimensão da natureza.

A autora faz uma crítica ácida ao multiculturalismo cultural ao afirmar que, sob o discurso de reconhecimento da diversidade, há o reforço da submissão dos grupos dominados.

Enquanto a dupla modernidade-colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista. Desse modo, faz pensar que, com o reconhecimento da diversidade

e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. (WALSH, 2009, p. 16)

Para a autora, diferentemente do que prega o multiculturalismo, a colonialidade do poder se encontra “em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado” (WALSH, 2009, p. 16), o que ela denomina “recolonialidade”. A interconexão entre as questões raciais e os interesses do mercado é uma das características da modernidade capitalista e está diretamente ligada à construção e permanência do racismo.

Com isso, o racismo não pode ser visto somente como uma questão cultural ou um comportamento individual, mas como parte de uma estrutura social que envolve todas as dimensões da vida individual e coletiva.

3.2 Racismo e modernidade: uma relação indissociável

Mbembe (2018, p. 13) afirma que, “ao reduzir o corpo e o ser vivo a uma questão de aparência, de pele e de cor, outorgando à pele e à cor o estatuto de uma ficção de caráter biológico”, a modernidade transformou o pertencimento racial em uma “loucura codificada”. Como consequência, nos últimos séculos, a questão racial esteve “na origem de inúmeras catástrofes, tendo sido a causa de desavenças psíquicas assombrosas e de incalculáveis crimes e massacres”. Do modo que lhe é peculiar, o pensador camaronês acidamente chama a atenção para uma realidade chocante. É a criação do estatuto da hierarquia racial e do racismo por parte dos invasores/colonizadores, que transforma e orienta as relações sociais desde então. Para além dos desastres materiais e dos genocídios em larga escala implementados nas sociedades americanas e africanas a partir do século XVI e que se expandem para o restante dos continentes a partir do século XVIII, há uma dimensão psíquica essencial como componente do racismo. Fanon (2008) já alertava para esse assunto ao questionar por que os homens negros querem ser brancos. “Porque ser branco significa ser humano” (Fanon, p. 28). Assim, ele traz para a dimensão psicológica o debate do racismo. “O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco” (Fanon, p. 33). A herança colonial marca profundamente o modo como o negro se percebe enquanto sujeito. O sentimento de inferioridade (por parte dos negros) e de superioridade (por parte dos brancos) é resultado do racismo.

Defendemos, de uma vez por todas, o seguinte princípio: uma sociedade é racista ou não é. Enquanto não compreendermos essa evidência, deixaremos de lado muitos problemas [...] A inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia.

Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado. (FANON, 2008, p. 85;90)

Duas sentenças derivam dessa compreensão. A primeira, que não existem sociedades mais ou menos racistas ou racismos mais brandos, como ainda hoje se defende em alguns lugares no Brasil. O racismo é um só, ainda que possa ter muitas faces. Retomando Mbembe, é possível constatar que no processo de colonização houve “uma espoliação organizada, quando, em proveito do tráfico atlântico [...] homens e mulheres originários da África foram transformados em homens-objeto, homens-mercadoria e homens-moeda” (MBEMBE, 2018 p. 15-16). Ora, é esse processo histórico que, sendo parte do colonialismo, constrói a modernidade. O impacto psicológico destas relações sobre as populações negras não pode ser relativizado ou reduzido. O racismo é uma forma de relação social que marca a vida de negros e brancos a todo momento. A segunda sentença é o impacto psicológico dessas relações. Imaginar que negras e negros submetidos ao racismo, no passado e no presente, não sofram influências psicológicas e identitárias desses processos é não assumir o óbvio.

Maldonado-Torres (2018, p. 37) afirma que a modernidade é resultado de uma catástrofe metafísica, definida por ele como “o postulado de uma separação que quebrou com, ou pelo menos começou a tornar irrelevante, a noção de uma cadeia que conectava todos os seres ao divino”. Este é um dos elementos que interfere diretamente na construção da subjetividade dos indivíduos. Privados de suas práticas e saberes e de sua cultura e história, as populações negras de hoje perdem, em grande medida, suas referências e passam a construir e idealizar um mundo no qual eles próprios e suas características físicas e culturais são inferiorizadas e silenciadas. “Isso é parte do processo por meio do qual sujeitos colonizados são destruídos em pedaços, quando não são mortos” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 41).

Em ensaio sobre o negro e o cinema, Carvalho (2011) chama a atenção para o papel secundário dos negros nos filmes nacionais. Em referência a um filme da década de 1920, *O progresso da ciência médica*, ele diz:

Os médicos e alunos da faculdade são todos brancos, enquanto os doentes do Hospital Psiquiátrico são todos negros e mestiços. [...] Aqui, como em outros filmes da época, vemos como o poder se apropria da ciência e do saber para legitimar e naturalizar formas de dominação, inclusive racial. (CARVALHO, 2011, p. 19)

Martins (2019, p. 54) atenta para o fato de que a modernidade é uma forma de controle social.

O que chamamos aqui de “formas de colonialismo” diz respeito às estratégias de controle e subalternidade engendradas em decorrência do período ocorrido a partir da

expansão de um modelo capitalista e a consolidação daquilo que ficou demarcado como Modernidade.

No que se refere à questão racial, o autor destaca que a influência da colonialidade afeta o modo como são construídos, no imaginário, a história e os elementos culturais das populações negras.

Retomando a discussão de como as ideias colonialistas impregnaram o imaginário construído por nossos intelectuais, tomemos como exemplo os argumentos de Sidnei Chalhoub e sua demonstração de como uma produção historiográfica nacional construiu mistificações sobre o negro escravizado, que redundaram na produção da ideia de um “escravo-coisa”, assim como em sua contrapartida, a noção do “escravo rebelde”. (MARTINS, 2019, p. 55)

Dessa maneira, a modernidade enquanto estrutura social não pode ser pensada separadamente do racismo, que é parte de sua construção. Neste sentido, as diversas dimensões da colonialidade podem ser encontradas no conjunto das práticas racistas em diversas expressões. Na perspectiva do poder, dá-se a consolidação do padrão de formas de organização do Estado eurocentradas, que são exportadas para a colônias e ex-colônias como modelos a serem seguidos e que desconsideram a história e a cultura das sociedades não europeias. Neste aspecto, modelos africanos e indígenas de organização do poder são desprezados e vistos como lembranças de um passado incompatível com o presente.

Fanon (1968, p. 35-37) relaciona modernidade, colonialismo e racismo ao dizer que:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colono limitar fisicamente, com o auxílio de sua polícia e de sua gendarmaria, o espaço do colonizado. Como que para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal. [...] Por vezes, este maniqueísmo vai até o fim de sua lógica e desumaniza o colonizado. A rigor, animaliza-o.

No que tange à dimensão do saber, a produção de um conhecimento eurocentrado, no qual as demais formas de conhecimento são inferiorizadas e descartadas, quando não propositalmente silenciadas, nega objetiva e subjetivamente o reconhecimento de conhecimentos produzidos por essas sociedades e esses indivíduos subalternizados.

Na perspectiva do ser, as identidades, práticas culturais e valores dos grupos sociais herdeiros dos povos submetidos à colonização são vistos como exóticos, bárbaros, inadequados. Suas expressões culturais são secundarizadas em prol de saberes relacionados à cultura europeia.

Já em relação à visão cosmogônica do mundo, as populações não hegemônicas são desconsideradas nas políticas de organização econômica. As formas de relação destas

populações com a terra e com a natureza são consideradas incompatíveis com os níveis de desenvolvimento econômico e de consumo das sociedades capitalistas contemporâneas.

Dessa maneira, a colonialidade, em suas múltiplas dimensões, significa uma negação do estatuto humano para africanos e indígenas (WALSH, 2009). Esta é uma premissa fundamental para compreendermos o debate seguinte sobre racismo no Brasil.

3.2.1 Cultura e racismo no Brasil: uma forma de dominação em duas dimensões

Uma das questões que surgiram com mais força na roda de conversa com os docentes foi o fato de que o racismo é um problema estrutural da sociedade brasileira. Ao herdar os elementos centrais da formação da modernidade, como a colonialidade, a relação racismo/mercado capitalista e os impactos na subjetividade das populações negras, o racismo no Brasil é uma ferramenta para a manutenção de uma pirâmide social que subjuga a população negra.

A participante Luiza afirma que a realidade da população negra atualmente não difere muito daquela vivida no passado, já que as condições necessárias para a superação dos males da escravidão seguem inexistindo. Ao falar da situação econômica dos discentes negros da escola, ela diz:

Não mudou nada porque, qual a população que sofre com essas questões [econômicas]? É a população negra e afrodescendente, na maioria das vezes, que simplesmente saímos da escravidão e da colônia, mas não recebemos nenhuma política social de que o povo precisava realmente e, por isso, estamos onde estamos.

O esquecer sem transformar para manter tudo como antes foi uma estratégia adotada desde o final do século XIX. Schwarcz (2012, p. 22) relembra que o Hino da República, criado no início de 1890, tinha em um dos seus versos a frase “Nós nem cremos que escravos, outrora, tenha havido em tão nobre País”. Ela discute, em seguida: “Ora, o sistema escravocrata mal acabara e já se supunha que era passível de esquecimento!”.

Sem dúvida, o final do sistema escravocrata não significa o surgimento de outras formas de relacionamento entre a elite dominante e a população negra. A construção da sociedade pós-imperial teve como uma de suas premissas a manutenção das desigualdades raciais. Mas de forma camuflada, não dita oficialmente. Como reafirma Schwarcz (2012, p. 97), um dos exemplos desta estratégia é que, diante da necessidade de admitir que esse era um País mestiço e negro, os organizadores do censo de 1900 resolveram “retirar o quesito cor do censo demográfico”. O quesito só retorna em 1940, já no contexto de valorização da mestiçagem.

Oliveira (2012) afirma que a “intencionalidade hegemônica era de impor a naturalização do imaginário da sociedade europeia na república emergente”. A política de branqueamento material e subjetiva da sociedade esquece a população negra em todos os aspectos. Décadas depois, nos anos 1930, a opção pela defesa da mestiçagem serviu para silenciar um debate necessário sobre a questão racial brasileira.

Ao discutir as consequências desse passado para nosso presente, Luiza afirma:

Alguns professores falaram e deram exemplos. Esse racismo é o quê? É conhecido como racismo estrutural, que existe em nossa sociedade, existe e é inerente ao nosso sistema, que a gente vive. É o sistema capitalista, que, de alguma forma, lucra com esse racismo estrutural que está posto. Qual o lugar do negro? A prisão? O analfabetismo?

Lima (2015, p.60) explica que o racismo no Brasil é uma forma de dominação e opera em duas dimensões da sociedade: a material e a subjetiva. Na dominação material, implica em negar à população negra as condições mínimas para que possa disputar em condições de igualdade com a população branca os lugares de destaque na sociedade.

Como afirmamos antes, um dos movimentos de construção do racismo é material, e se baseia na negação objetiva das condições mínimas para que a população negra possa disputar em condições de igualdade, posições dentro da sociedade. Antes da abolição, esse controle era exercido de diversas formas pelo próprio sistema escravista. A fragmentação espacial das populações trazidas da África, a cruel repressão a qualquer tentativa de resistência ao sistema, as condições miseráveis de vida e sua utilização como mão de obra representam modos de tornar impossíveis quaisquer possibilidades de igualdade dos negros em relação aos brancos. (LIMA, 2015, p. 60)

A situação expressa na fala de Luiza é reflexo dessa dominação material. O final da escravidão não modifica o modo como a população negra é tratada. A política de branqueamento e a ausência de políticas de habitação das áreas urbanas que incluam a população negra em um processo de modernização ora excludente são exemplos de como o racismo opera em sua forma material.

Nas últimas décadas, a violência homicida contra a população negra – em particular, sua juventude – é mais uma forma de operação do racismo. Dados do Mapa da Violência 2016 indicam que, no período de 2003 a 2016, enquanto os índices de morte por arma de fogo caíram 27,1% entre a população branca, na população negra subiram 9,9%. A maioria dos homicídios (75,33%) tem como vítima a população negra. Além disto, os índices de pobreza são maiores

entre a população negra. É ela que recebe os menores salários. Como cita Luiza: “A maior parte da população que está encarcerada, quem é? Maior parte da população analfabeta, quem é?”. Entretanto, a dominação material é apenas uma das faces do racismo. Lima (2015, p. 61-62) afirma que, mesmo diante de “um contexto profundamente adverso, a resistência negra se faz presente”. Porém, esta resistência é reduzida em sua potência pela ação ideológica sobre a população negra. O apagamento de sua cultura e história, a desvalorização da estética e das manifestações culturais afro-brasileiras e a imposição explícita ou velada de um padrão eurocentrado de práticas e valores dificultam a formação de uma identidade negra que seja referenciada em suas próprias raízes.

Em estudo sobre as relações raciais na mídia, (Acevedo; Nohara e Ramuski, p. 62, 2010) destacam que o componente ideológico é parte da ação racista:

A dimensão ideológica era importante para que o processo de branqueamento se concretizasse. Ela tinha como pressuposto que os mestiços iriam sempre escolher cônjuges mais claros por causa do preconceito internalizado por eles. De fato, apesar de a ideologia do branqueamento ter sido forjada pelas elites brancas, ela era imputada ao negro como uma patologia específica dele, que, descontente com sua condição, desejava se branquear e miscigenar-se para enfraquecer suas características raciais e obter os privilégios da branquitude [...]. Assim, o branqueamento ideológico representou a assimilação de valores, atitudes e comportamentos dos brancos pelos negros. Com isso, alguns negros avaliavam-se pelas representações negativas construídas pelos brancos e assim desenvolveram, eles mesmos, preconceitos em relação às raízes da negritude. Além disso, parte da carga ideológica do branqueamento se concretizava no aspecto estético. Desvalorizava-se a estética negra e enaltecia-se a branca. (ACEVEDO; NOHORA E RAMSKI, 2010, p.62)

Essa sub-representação da população negra nos espaços formadores de opinião é destacada pelos participantes da pesquisa. Abdias ressalta que os meios de comunicação têm influência no modo como as crianças negras veem a si próprias.

O absurdo se mantém e as crianças percebem isso na novela, que é o maior veículo, que mostra a nossa cultura brasileira. E o negro é mostrado como personagem estereotipado subalterno ou é traficante. Só para complementar, já que gostam tanto de tomar os EUA como referência, eles já superaram isso. O negro, na mídia, aparece como empresário, advogado, eles já superaram isso. Pr’a gente, o negro de sucesso ou é o artista ou jogador de futebol. (ABDIAS)

Três elementos se destacam na fala do docente e merecem ser discutidos. Inicialmente, como a sub-representação da população negra nos meios de comunicação é reveladora dos lugares que o racismo propõe para negras e negros: o da lateralidade e o do silenciamento (CARVALHO, 2011). Ainda que, nas últimas décadas, a luta de artistas e do movimento negro tenha ampliado o espaço e o lugar ocupado por profissionais e artistas negras e negros, o modo como os sujeitos

pretos são apresentados, tanto nas cenas quanto nas notícias, ainda indica que o “lugar” do negro na sociedade é secundário ou subalterno. Esse fenômeno tem, obviamente, impacto no modo como a juventude negra se vê. Na linha do que Fanon (2008) aponta, para ser reconhecida como humana, a tendência é que essa população tente ser o mais branca possível.

Um segundo elemento que pode ser extraído da fala de Abdias remete ao fato de que, em outras sociedades (como a estadunidense), ainda que tenham o racismo como uma das bases de sua estrutura, há uma representação diferente da população negra nesses espaços de destaque. Há uma representação bem mais significativa negra nos meios de comunicação, bem como o modo como são apresentados esses sujeitos é muito mais variado. Isso indica outra característica perversa da dominação racial brasileira, que é a submissão da população negra também no imaginário social branco.

Lima (2015) alerta que essa relação fica evidente quando emerge na sociedade o debate sobre as cotas raciais, quando o mito da democracia racial é evocado por vários segmentos para se oporem à proposta que, como temos observado, pode modificar o lugar ocupado pela população negra na sociedade, visto que a ampliação do acesso às universidades pode, a médio/longo prazo, permitir uma maior participação negra nas profissões que têm status social no Brasil.

Nesse sentido, o prestígio que as teses que sustentaram a chamada democracia racial [...] receberam no Brasil e a defesa, mesmo em nossos dias, de boa parte de suas proposições, como a miscigenação como eliminadora do racismo, por intelectuais e setores dominantes da sociedade [...] demonstram que, em nosso país, o racismo serve como modo de garantir para determinados segmentos o exercício da dominação sobre amplos contingentes sociais onde a população negra é maioria. Mais que isso, se revela como um exercício de hegemonia por parte dos grupos que se beneficiam da estrutura social que desqualifica e marginaliza os negros [...]. (LIMA, 2015, p. 62)

Essa situação pode ser explicada na análise de Acevedo; Nohara e Ramuski (2010, p. 66), quando as autoras se utilizam de debates estabelecidos/*outsiders* para analisar o modo como as relações raciais são construídas.

A estigmatização está relacionada à fantasia coletiva do grupo dominante. Ela reflete e justifica o preconceito desse grupo para com as minorias. Dessa forma, na imaginação dos estabelecidos, o estigma é coisificado, ou seja, transforma-se em algo material. A partir daí, argumenta-se que ele é fruto da natureza. Com isso, quem estigmatiza não pode ser culpado por fazê-lo, e assim é eximido dessa responsabilidade. Os estigmas relacionados à cor ou a outras características étnicas de minorias, por exemplo, têm essa função coisificadora. (ACEVEDO; NOHARA E RAMUSKI, 2010, p. 66)

O terceiro elemento que pode ser retirado da observação de Abdias é que o sucesso do negro na sociedade, quando é reconhecido pela mídia, é associado a algo isolado, um talento individual que é separado propositalmente da cultura e da história do povo, como, por exemplo, no caso de esportistas negros, cujas trajetórias são retratadas sem apontar o papel da estrutura social e das relações sociais nas suas escolhas pelo futebol, somente para ficarmos nos casos mais comuns. Por sua vez, este isolamento cumpre o papel de impedir, em boa parte dos casos, que os próprios sujeitos adquiram uma consciência racial e, assim como a maioria da juventude negra, assimilem os valores da cultura eurocentrada como referências. O não falar sobre o racismo parece ser uma regra social, principalmente nos meios de comunicação, como aponta a participante Maria Firmina: “É uma questão que vejo sempre na mídia. Nas reportagens não se fala de preconceito velado e cai sempre como injúria, e não como racismo porque é crime.” Mesmo as situações nas quais o racismo adquire contornos explícitos e, portanto, não pode ser negado, a abordagem adotada, na mídia e na sociedade, suaviza ou relativiza a atitude racista. A participante Maria Firmina trouxe para a conversa a lembrança de um caso de racismo em um shopping no Rio de Janeiro.

Assim, teve um episódio, que um pai com seu filho na fila do cinema do Rio Sul... um casal perdeu a sua carteira e perguntou somente para esse casal que tinha homem negro. Aí, eles saíram da fila e foram circular no shopping. Aí, esse homem foi atrás dele e perguntou: “Ué, vocês não iam ao cinema?”. Eles explicaram que a sessão estava lotada: “Estamos aguardando”. Perguntaram de novo: “Vocês não viram uma carteira?”. Aí, as pessoas do shopping, o segurança, acharam a carteira caída na escada rolante. Eles foram para a delegacia e conseguiram registrar como injúria, mas não como racismo. E o caso teve pouca repercussão. E o debate sobre situações como essa, que ocorrem todos os dias com a população negra... são rapidamente esquecidas e não contribuem para um debate sobre o tema. (MARIA FIRMINA)

O episódio apresentado pela participante também é ilustrativo da operação do racismo no Brasil. As atitudes em relação à população negra, principalmente quando ela está em um espaço que “não é seu”, são discriminatórias e pautadas em um olhar negativo sobre o comportamento e a índole das negras e dos negros. As várias acusações infundadas de roubo contra negras e negros que trabalham para pessoas de maior poder aquisitivo, as “perseguições” dos seguranças em lojas, as abordagens policiais, entre outras situações, demonstram que há um olhar negativo sobre a população negra no Brasil, vinculando-a à criminalidade.

O modo como se lida com as situações explícitas de racismo também nos permite visualizar a operação da dominação racial no Brasil. O pouco interesse em investigar e punir esses casos

impede a ampliação de um debate sério sobre o racismo no cotidiano, seja nos “autos de resistência” das forças policiais, seja em situações como a narrada pela participante da pesquisa.

3.3 Currículo e Hegemonia

Mbembe (2018, p. 226-227) afirma:

Mas acima de tudo, não existe dominação sem uma forma de culto aos espíritos [...] Desse ponto de vista, as estátuas e os monumentos coloniais [...] constituem-se, por assim dizer, ênfases caricaturais [...] São a sombra ou o gráfico que recorta o seu perfil num espaço (o espaço africano) que jamais deixou de ser violado e desprezado. (MBEMBE, 2018, p.226-227)

A crítica à perpetuação da dominação colonial através dos símbolos materiais deixados como herança histórica nos territórios que foram colonizados pode ser estendida também para o campo da subjetividade. E, neste sentido, há que se pensar de que modo os currículos escolares tornam-se veículos da perpetuação da dominação racial na sociedade brasileira.

Nesse aspecto, os currículos devem ser vistos não como conteúdo neutro, mas como representações dos modelos dominantes de educação e sociedade. Ao longo da difusão da escola básica no Brasil, os currículos priorizados são aqueles que apresentam, como padrão, uma sociedade herdeira das tradições europeias, que pouco ou nunca discute as heranças dos povos que foram dominados e que resistiram de diferentes formas. A imagem do Brasil como uma sociedade harmônica que foi formada por três povos, o branco português, o negro e os índios, esconde histórica e culturalmente as relações de dominação e extermínio que existiram em nossa história. Destaque mais importante ainda é o silêncio sobre as tradições negras e indígenas e sua resistência à dominação. Para o discente negro, parece que suas condições econômicas, o desconhecimento de sua trajetória e de sua ancestralidade e outras dificuldades cotidianas são o resultado de uma “incapacidade” racial. Ideia que os currículos escolares, em sua maioria, ajudam a reforçar.

A luta histórica dos movimentos negros, sua denúncia do racismo é ignorada pela escola. Personagens negras e negros que fogem do estereótipo do escravo e do fracasso pós-abolição são embranquecidos ou ignorados. Neste contexto, como discentes negras e negros podem construir sua identidade racial?

Se, por um lado, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 permite o debate sobre a cultura e a história afro-brasileiras dentro da escola, por outro, expõe o modo como o Estado e a educação brasileira tratam a questão racial. Passados quase 20 anos, ainda continuamos discutindo sua

implementação na escola, algo que não acontece plenamente porque falta investimento na formação de docentes, além de reformas curriculares e pedagógicas.

Retomando o debate, Silva (2010), ao discutir as teorias sobre currículos, afirma que o currículo transmite a ideologia dominante e contribui para a reprodução da sociedade. É através do currículo que “as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. [...] Há uma conexão estreita entre o código dominante do currículo e a reprodução de formas de consciência” (SILVA, 2010, p. 148). Desta maneira, o chamado currículo oculto colabora para a reprodução do racismo em suas diferentes dimensões. Nesse ponto, cabe uma preocupante reflexão. Ainda que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mencione a necessidade da conscientização acerca dos problemas causados pelo racismo e defenda o direito à diversidade, a política governamental em curso no âmbito federal não prioriza ações que efetivamente combatam o racismo. Ao longo do ano de 2019, todos os índices que confirmam o racismo presente na nossa sociedade, como o assassinato de jovens negros, casos de racismo explícito em locais públicos e privados e até ofertas de emprego que discriminam mulheres negras aumentaram e não foram combatidos pelas diferentes esferas do Estado.

Nesse momento de reflexão, tornam-se ainda mais importantes ações pedagógicas que busquem trazer para os anos iniciais da formação estudantil o debate sobre o racismo. E a perspectiva intercultural crítica pode, neste contexto, ser uma ferramenta política e pedagógica fundamental nessas estratégias.

O termo currículo possui inúmeros significados, dependendo do contexto e de quem fala. Para docentes e discentes, o currículo representa, na maioria dos casos, os conteúdos obrigatórios estabelecidos em uma disciplina ou material didático. De certa forma, este também é o entendimento da maioria dos documentos que tratam das ações pedagógicas e do processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Sendo assim, “currículo são as ementas prescritas por cada instituição, é o que está prescrito nos documentos oficiais” (CARVALHO; CASTRO, 2017, p. 135-136), que vão desde a LDB de 1996 à BNCC atualmente em vigor.

O campo da denominada teoria do currículo constitui-se como uma multiplicidade de interpretações e reflexões do papel deste na formação dos discentes e na definição do alcance e dos objetivos da educação. Do ponto de vista conceitual, esta pesquisa, na linha defendida por Young (2014, p. 201), entende currículo como “um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica” e que se constitui em “um corpo complexo de conhecimento especializado”, que se mostra “capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização”.

Apple (2004) relaciona os currículos à construção de hegemonia no sentido gramsciano do termo. Desse modo, hegemonia seria “um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos” (APPLE, 2004, p. 39).

Ao discutir o processo de formação dos intelectuais, Gramsci (1982) trava o que chamaremos aqui de um debate curricular entre a proposta de formação das escolas desinteressadas – com uma formação ampla, humanista e voltada para as elites – e a das escolas interessadas, de formação exclusivamente técnica e voltada para as classes trabalhadoras. Em resposta, ele propõe a criação da escola unitária, onde os discentes das classes trabalhadoras teriam uma formação ampla e capaz de neles despertar uma consciência crítica sobre seu lugar no mundo.

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI, 1982, p. 118)

Apple recupera esse debate e faz uma crítica às escolas ao afirmar que os currículos são elementos pelos quais “determinadas concepções normativas de cultura de valores legítimos” são difundidas no contexto escolar e se tornam “a única interpretação possível das possibilidades sociais e intelectuais” (APPLE, 2004, p. 125).

Sob uma perspectiva idealizada, a construção curricular deve considerar o processo histórico no qual a sociedade e os diferentes sujeitos que a compõem estão envolvidos. Deve, ainda, considerar o caráter mutável das relações sociais e as hierarquias construídas a partir de relações de poder presentes em todas as esferas da sociedade. Entretanto, há uma diferença significativa entre as ideias e a realidade. Neste sentido, três destaques são importantes: o primeiro, inferindo que, nas últimas décadas, um conjunto de novas interpretações sobre os currículos têm valorizado uma suposta integração de grupos sociais historicamente discriminados nos currículos escolares. Assim, os diversos eventos e projetos que valorizam a negritude, as origens indígenas, entre outros temas, seriam sinais de uma nova perspectiva de formação, inclusiva e democrática. No entanto, não é bem assim a realidade cotidiana das escolas. No debate sobre a construção de currículos que valorizem a diversidade, Gomes (2006, p. 29) diz:

Aprender essa diversidade, compreender e enfrentá-la parecem ser um receio da pedagogia e da educação escolar. Por quê? Porque nós, professores, ainda somos formados, como profissionais, para lidar com a uniformidade e homogeneidade. Essa

pedagogia da homogeneidade esconde-se atrás do discurso da igualdade, o que sempre encontrou grande aceitação entre os docentes, de todos os segmentos: progressistas, conservadores, de diferentes crenças e posições ideológicas. (GOMES, 2006, p. 29)

A autora destaca o fato de que, apesar das idealizações e dos discursos, os processos que envolvem a construção dos currículos, como a formação de docentes, não disponibilizam instrumentos que favoreçam o aprendizado da diversidade. Ao contrário, há uma manutenção das pedagogias que perpetuam a busca por modelos e padrões e excluem os saberes e práticas que neles não se encaixam. Como discutiremos adiante, o que ocorre são processos de assimilação nos quais os padrões hegemônicos são mantidos, ainda que sob o discurso e a percepção de que todas as possibilidades estão representadas nos currículos escolares.

Um segundo aspecto a ser destacado reside no fato de que os atores sociais da escola não são sujeitos passivos, que simplesmente internalizam sem questionamentos os conteúdos expressos nos currículos. Apple (2002) destaca que há um processo de resignificação dos valores e práticas dominantes difundidas nos currículos:

Qualquer um que tenha ensinado em escolas de classe trabalhadora, ou escolas localizadas nas periferias, sabe que não é assim que as coisas se passam. O que é mais provável que ocorra é a reinterpretação, por parte do estudante, ou, na melhor das hipóteses, uma aceitação parcial, e muitas vezes, rejeição pura e simples dos significados intencionais e não intencionais das escolas. (APPLE, 2002, p. 30-31)

Um terceiro ponto importante se refere ao contexto atual da educação nas sociedades capitalistas neoliberais, em que a formação escolar cada vez mais visa atender aos interesses do mercado, o que não significa que isso não ocorresse antes. Entretanto, os processos de interação na escola vão sendo dominados pela lógica do mercado de maneira que as atividades escolares, em sua maioria, são planejadas “de tal modo que os alunos interagem com o docente apenas individualmente e não uns com os outros” (APPLE, 2002, p. 46). De acordo com o autor, é importante compreender a “codificação ideológica” presente neste fenômeno, que faz do espaço escolar um laboratório do mundo do trabalho neoliberal.

É nesse cenário que os debates sobre a questão racial chegam à escola. Com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, o debate sobre as questões que envolvem a cultura e a história da população negra são trazidos, ainda que de modo limitado e com muitas dificuldades, para o espaço escolar e, por conseguinte, para os currículos.

Gomes (2003, p. 169) nos lembra que “a perspectiva antropológica nos ajuda a compreender que a cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico”.

Na linha adotada neste estudo, arrisco-me a dizer que ela é elemento-chave para reconhecer e enfrentar o racismo no Brasil.

3.4 Racismo, discriminação e resistências no espaço escolar

Já foi afirmado, no presente trabalho, que a realidade dos oprimidos deve servir de parâmetro para o processo educacional, principalmente se o objetivo deste é transformar a realidade de opressão existente. Nesse aspecto, as questões que levaram à necessidade de discussão curricular e a direção tomada pelos debates têm relação direta com a vida e a experiência dos docentes envolvidos. Também foi dito que este é um processo que envolve múltiplas dimensões da trajetória dos sujeitos abrangidos, seja como docentes, seja como indivíduos e membros de uma coletividade.

Nesse sentido, na medida em que a maioria dos participantes são mulheres negras, é importante destacar que os discursos sobre racismo combinam a experiência pessoal, o olhar sobre a experiência do outro e uma reflexão sobre seu próprio papel no processo. A participante Tereza procura incentivar e alertar os colegas para a importância do debate curricular, como se vê:

Eu acho importante a gente participar, a gente se colocar, expor nossas ideias, tirar nossas dúvidas, pr'a gente tentar ir revertendo isso, trazer essa discussão [sobre o racismo] mais forte para a sala de aula, construirmos esse novo currículo e chegarmos com a culminância dessa reconstrução em novembro. (TEREZA)

Paulo Freire (2015) destaca a importância do educador como transformador da realidade. O reconhecimento deste papel pelos docentes é condição para a transformação das práticas e dos currículos. Ao perceber a importância da participação coletiva dos colegas em uma reconstrução curricular que permita o debate efetivo sobre a questão racial nas aulas, a participante Tereza assume a ação proposta pelo educador pernambucano, mas também destaca a importância do coletivo nesse processo. Diferentemente das propostas bancárias construídas nas secretarias e impostas aos profissionais que estão na escola, o que enuncia, nesse momento, é o movimento oposto, de baixo para cima.

Por outro lado, é importante perceber que o currículo é visto como ferramenta de transformação, de ação contra-hegemônica e que adquire mais importância por ser parte de práticas que, em muitos casos, já são realizadas individualmente, como nos afirma Tereza: “mas a gente já vem fazendo esse trabalho. Eu sei que tem muitas unidades [escolas] que não fazem esse trabalho. Então, vamos aproveitar, nosso grupo e nossas experiências para montar esse novo currículo”.

A composição do grupo de docentes é um fator central para compreender os desdobramentos do processo de reconstrução curricular. A significativa presença de docentes negras e negros, algo que não é comum nas escolas do bairro, além da formação desses profissionais e sua relação com a questão racial, principalmente na vida cotidiana, fazem com que a tarefa assumida seja também vista como um desafio transformador da realidade. Isto leva à valorização da experiência do grupo. São colegas que já procuram trazer tais temáticas para os discentes, reconhecendo nestes, a si próprios e às suas experiências, como afirma a participante Anastácia: “E a gente vai estudando mesmo, estudo e pesquisa. E nas aulas, tentamos amenizar um pouquinho a realidade de nossas crianças, que é bem sofrida”.

O reconhecimento de sua trajetória nos discentes é uma situação comum no grupo. Ao reforçar a importância do ensino da cultura e história afro-brasileiras em sala de aula, a participante Tereza mistura a ação docente e suas próprias memórias.

Certa vez, numa discussão sobre cabelos, eu perdi a linha quando perguntaram se meu cabelo era crespo. Eu disse: “Por quê?” Me responderam: “Seu cabelo não dá cachos”. Falei: “Vocês sabiam que o cabelo crespo tem vários níveis? E o meu cabelo crespo é o nível 4, e eu sei, não dá cachos”. Mas alguns colegas dizem: “Ah, mas isso é tão sem importância...”. Não! Para a mulher negra, não é sem importância. Então, eu acho que esse tema já passou do tempo de estar em nosso currículo diário porque, se nós olharmos nossas alunas em sala de aula, a gente vê o quanto a nossa população é negra, população discente. (TEREZA)

Uma análise da fala de Tereza nos permite emitir algumas considerações. A experiência faz diferença e pode interferir no discurso de docentes negras. Ao mesmo tempo, está conectada com a vivência que observa em discentes que provavelmente passam por situações similares às vividas pela docente no passado.

Gomes (2003), em estudo sobre a relação entre educação e estética negra, afirma:

A experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amizades, da militância ou dos relacionamentos amorosos. A escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Lamentavelmente, na maioria das vezes, a instituição escolar aparece nas lembranças dos depoentes reforçando estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético. (GOMES, 2003, p. 173)

Conforme relatos apresentados pela autora, uma das manifestações do racismo na escola é referente à forma como os cabelos negros são recebidos esteticamente na instituição. Na construção de suas identidades enquanto discentes negras, “o cabelo carrega uma forte marca identitária e, em algumas situações, é visto como marca de inferioridade” (GOMES, 2003, p.

173). Compreende-se, assim, a reação e defesa da Professora Tereza à inclusão deste tema como parte do currículo. Afinal, este configura uma das ferramentas mais poderosas da dominação ideológica fomentada pelo racismo brasileiro – a estética.

Outra questão importante a ser destacada é que a construção curricular, de forma dinâmica e coletiva, envolve diversas dimensões da vida dos sujeitos em interação, permitindo, por um lado, a produção de diretrizes que contemplam a realidade efetiva dos sujeitos ao mesmo tempo em que produzem novas interpretações sobre o espaço escolar.

3.4.1 As diversas formas de racismo no cotidiano escolar e seu impacto na formação dos discentes

Apesar de estar implícita em toda a escrita deste texto, é importante lembrar que a escola enquanto instituição, ao mesmo tempo, reflete e forma a sociedade. Este duplo papel desempenhado pelo sistema torna-se essencial para compreender as diversas formas de racismo no espaço escolar. Para todos os sujeitos envolvidos no processo educacional formal, o racismo é parte do cotidiano, espalhando-se das relações entre discentes até as práticas em sala de aula e os currículos.

O conceito de racismo epistêmico desenvolvido por Grosfoguel (2007) pode colaborar na compreensão dos modos de operação do racismo escolar e seus efeitos na formação e trajetória dos discentes. Ele define racismo epistêmico como a hierarquização, a negação e inferiorização de todos os saberes produzidos que não têm como referência os modelos eurocentrado.

Na abordagem desta pesquisa, defendemos a existência de um racismo epistêmico escolar que se adéqua a uma forma de racismo velada (mas nem sempre) e que tem, nos agentes do saber – em especial, os docentes –, sua forma de difusão. As práticas, os currículos, os discursos e a compreensão que se tem da dinâmica racial pode ou não colaborar na consolidação dessa modalidade de racismo no espaço da escola. É importante pensar, portanto, de que modo a visão dos docentes sobre suas práticas e sobre a questão da inserção da história e cultura afro-brasileiras nos currículos pode indicar uma manutenção ou tentativa de superação do racismo epistêmico.

Debatendo o tema na roda de conversa, docentes relatam diferentes situações de racismo no passado e no presente. Tereza rememora uma experiência vivida em sua época de discente:

Nasci na ditadura e acho importante falar porque eu tenho uma vivência. Eu era estudante bolsista de uma escola particular e tinha uma professora que não me deixava se aproximar muito. Todas as minhas amigas chegavam perto, menos eu e outra menina negra. Eu só fui entender, bem mais tarde, que a professora era racista e não gostava de contato com as pessoas negras. E eu ficava pensando o que tinha feito para

ela. Imagina, uma criança não tocar na sua professora?! É complicadíssimo isso! O espaço escolar é muito importante para reverter essa questão. (TEREZA)

O impacto das práticas racistas nos discentes, por vezes, é subdimensionado. Como demonstram os relatos da Professora Tereza, ele deixa marcas profundas na memória destes sujeitos. Outra questão importante é que, em determinadas escolas, discentes bolsistas – principalmente, se forem negras ou negros – sofrem diversas formas de preconceito, inclusive dos docentes. A participante Maria Felipa retoma essa questão ao relatar um episódio que ocorreu com ela:

Eu, negra, tinha o cabelo grande, liso. Era uma opção minha. Eu fui e cortei o cabelo. Eles [os alunos] me falaram: “Por que cortou o cabelo? A senhora era tão bonita. Tá muito feia, professora. Agora você virou pão careca”. Isso é o aluno falando comigo, assim, que sou professora, e agora, a coleguinha que está do lado dele, que tem o cabelo crespo curto, negra. Sabe lá o que ele não faz! Fala “Você é feia, eu não quero sentar perto de você”. E fica a menina com a autoestima muito abalada. (MARIA FELIPA)

Novamente, o racismo se manifesta na crítica à estética negra. O cabelo crespo incomoda porque se afasta do padrão eurocentrado. A naturalização da estética branca afeta, inclusive, jovens ainda em processo de transformação, como no caso dos discentes. A opção por assumir sua identidade negra leva a mulher ou menina negra, mas também o menino e o homem negro em outra medida, a experienciar conflitos e questionamentos antes não verbalizados. Percebe-se, ainda, na fala da docente, que a experiência pessoal de vítima do racismo permite vislumbrar a experiência da outra.

O cabelo e a estética negra não são os únicos veículos para a manifestação do racismo. A religião, por exemplo, é outro território onde os preconceitos naturalizados se expressam. Novamente, a experiência pessoal emerge na reflexão. A Professora Maria Felipa diz:

Ainda tem a questão religiosa, também já vi isso na minha sala. Dizem que sou do santo, que está amarrado, que sou macumbeira. É isso que escuto lá dentro do laboratório. Então, eu fico assim apavorada, pois nem sempre temos todas as ferramentas para conversar isso com os alunos. (MARIA FELIPA)

Nogueira (2007) discute que o preconceito racial no Brasil possui características diferentes do existente em sociedades como a estadunidense, onde o este se dá pela herança genética e afeta as relações, mesmo em situações que a pessoa negra supera as determinações de renda, ocupação, e até alcance uma posição de destaque.

Nos Estados Unidos, ao contrário, as restrições impostas ao grupo negro, em geral, se mantêm, independentemente de condições pessoais como a instrução, a ocupação etc. Tanto a um negro portador de PhD (doutor em filosofia, título altamente respeitado naquele país) como a um operário, será vedado residir fora da área de segregação, recorrer a certos hospitais, frequentar certas casas de diversões, permanecer em certas salas de espera, em estações, aeroportos etc., utilizar-se de certos aposentos sanitários, fontes de água etc., ainda que varie de uma região para outra e, mesmo, de uma localidade para outra, a amplitude de situações em que se impõem restrições. (NOGUEIRA, 2007, p. 293)

O preconceito racial no Brasil acrescenta a essas características o dado da cor da pele e dos traços físicos. Desta forma, a aparência externa da pessoa negra e sua menor ou maior proximidade com o ideal branco aumentam ou reduzem a possibilidade de torná-la vítima de uma ação racista direta.

Onde o preconceito é de marca, como no Brasil, o limiar entre o tipo que se atribui ao grupo discriminador e o que se atribui ao grupo discriminado é indefinido, variando subjetivamente, tanto em função dos característicos de quem observa como dos de quem está sendo julgado, bem como, ainda, em função da atitude [relações de amizade, deferência etc.] de quem observa em relação a quem está sendo identificado, estando, porém, a amplitude de variação dos julgamentos, em qualquer caso, limitada pela impressão de ridículo ou de absurdo que implicará uma insofismável discrepância entre a aparência de um indivíduo e a identificação que ele próprio faz de si ou que outros lhe atribuem. (NOGUEIRA, 2007, p. 80)

O mito da democracia racial e outras formas de escamotear o racismo, por muito tempo e ainda hoje, fez parecer que essas características “suavizariam” as situações de preconceito sofridas pelos negros. Na verdade, a avaliação dos movimentos negros e de intelectuais comprometidos com o combate ao racismo é que essa situação amplia a perversidade do racismo. Isto porque, ao mesmo tempo em que não reduz as consequências do racismo, dificulta a construção e o reconhecimento, pela população negra, de sua condição real na sociedade. Tereza menciona como o tratamento recebido tinha relação direta com o tom da pele: “Então, em relação às minhas colegas negras, eu que tinha a pele mais escura. Ainda tem isso: tem negros de vários tons, e somos tratadas, como eu fui, de modo diferente”.

A formação da identidade negra também é afetada pelo preconceito de marca. Participantes como as docentes Maria Felipa e Tereza relatam a dificuldade de se reconhecerem como negras em sua juventude.

Eu só fui me ver negra no Ensino Médio, porque, pra mim, eu não era negra porque tinha a pele mais clara. E quando cheguei no Ensino Médio, eu me vi negra. Na verdade, o negro é difícil se intitular negro. É difícil por todas as questões que nos

perseguem. E é tudo um problema de autoestima realmente, de não se aceitar. (Maria Felipa)

Porque o negro tem os traços mais brutos e é visto como feio por isso. A mulher negra não tem cabelo liso, então, você se olhar e se assumir é muito complicado. Então, o espaço escolar tem uma força e uma representação muito grande nessa questão, na vida dos alunos. (TEREZA)

Se a construção da identidade é um processo difícil, o fato de se reconhecerem como negras e negros na escola não significa um caminho mais fácil. Para as pessoas negras, a convivência na escola sempre pode gerar situações que necessitam reconhecer e combater o racismo, inclusive vindo de colegas. Ernesto, um docente negro, relata uma situação de racismo ocorrida no CIEP 318, há algum tempo:

E ano passado aconteceu uma coisa muito triste aqui na escola. Eu tenho um aluno negro que, durante uma reunião, sofreu uma violência racista na minha frente por parte de outro colega. Tive de me controlar muito para não falar ou fazer uma besteira. Fazer piada racista dentro de uma escola cheia de professoras negras, inclusive a diretora, é a demonstração de que o racismo não está somente lá fora. (ERNESTO)

Reforçando esse relato, Zacimba, uma docente negra, também contou uma experiência vivida na mesma escola:

Falando ainda sobre racismo, no final do ano, eu estava na sala de aula... eu escutei uma barulheira, parecia até tiros. Aí, eu saí da sala, abri a porta e falei para as crianças: “Gente, por favor, está muito barulho”. Então, o colega que não me conhecia, pois era novo na escola, respondeu agressivamente: “Quem é a senhora? Trabalha em que setor?”. Eu disse: “Sou a Professora Fulana e estou corrigindo provas na sala ao lado”. Quando ele viu as provas na minha mão, caiu a ficha dele. Ele me viu negra, velha, deve ter pensado que eu era faxineira. (ZACIMBA)

Episódios como esses confirmam a frase célebre de Milton Santos no documentário *Encontro com Milton Santos: o mundo global visto do lado de cá*⁴, no qual ele afirma que “é difícil ser negro no Brasil porque fora das situações de evidência, o cotidiano é muito pesado” (SANTOS apud LIMA, 2015, p. 58).

Esse cotidiano pesado do qual fala o célebre geógrafo e as experiências com o racismo ao longo da vida criam uma preocupação adicional à realidade vivida pelas filhas dos docentes na escola. Anastácia, outra docente negra, relembra uma situação vivida por sua filha na escola em que

⁴ Encontro com Milton Santos: o mundo visto do lado de cá. Documentário do cineasta brasileiro Sílvia Tandler, discute os problemas da globalização sob a perspectiva das periferias (seja o Terceiro Mundo, sejam comunidades carentes).

estuda “A minha filha – eu só soube quando ela já tinha mudado de escola –, a minha filha tinha dificuldade de encontrar um coleguinha para dançar na festa junina na escola. Depois que soube que era por causa da cor”.

Ao ouvir esse relato, Tereza também conta uma cena vivida pela filha: “A minha filha também passou por isso. Isso acontece também aqui no CIEP. As meninas negras têm dificuldade de encontrar um par porque os meninos não querem dançar com uma menina negra”.

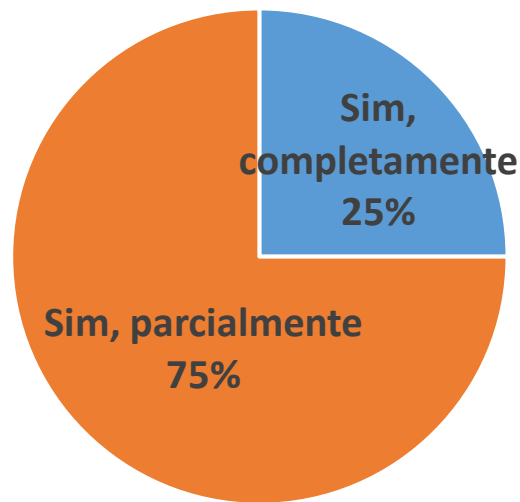
Fanon (2008) considera que o racismo despersonaliza o negro e o faz buscar o ideal branco de sujeito e de civilização. É a alienação gerada pelo colonialismo e pela colonialidade do ser, que desenvolve no sujeito negro um complexo de inferioridade que dificulta seu autorreconhecimento enquanto sujeito. Transmitida de diferentes modos, inclusive nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos, esta ideologia afeta a trajetória de vida da população negra dentro e fora da escola. Neste cenário, de que forma, os docentes participantes da pesquisa se veem preparados e dispostos a enfrentar essa situação? O que mostram as respostas dadas nos questionários?

3.4.2 Práticas pedagógicas e enfrentamento das questões raciais na escola: o que dizem os docentes

Esta etapa da dissertação procura refletir como os docentes respondem quando indagados sobre as práticas pedagógicas e as condições, nos últimos anos, para a discussão da história e da cultura afro-brasileiras na escola. De que forma percebem a atuação da escola no combate ao racismo. Esta reflexão é importante porque antecede o momento no qual serão pensadas as alternativas para a modificação da realidade. As perguntas e respostas que serão analisadas compõem a segunda parte do questionário que foi aplicado e respondido por 20 docentes.

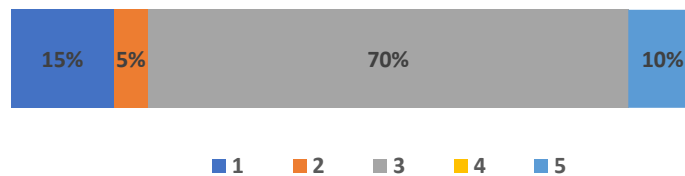
Diante da pergunta *Você conhece as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.685/2008?*, 75% dos 20 docentes que responderam ao questionário disseram que sim (Gráfico 6). Contudo, quando confrontados sobre sua formação para lidarem com os temas que as respectivas leis suscitam, a resposta foi mediana (Gráfico 7).

Gráfico 6: Conhecimento sobre as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008



FONTE: Fabiana Guimarães, 2020.

Gráfico 7: Formação para discutir os temas das leis em sala de aula

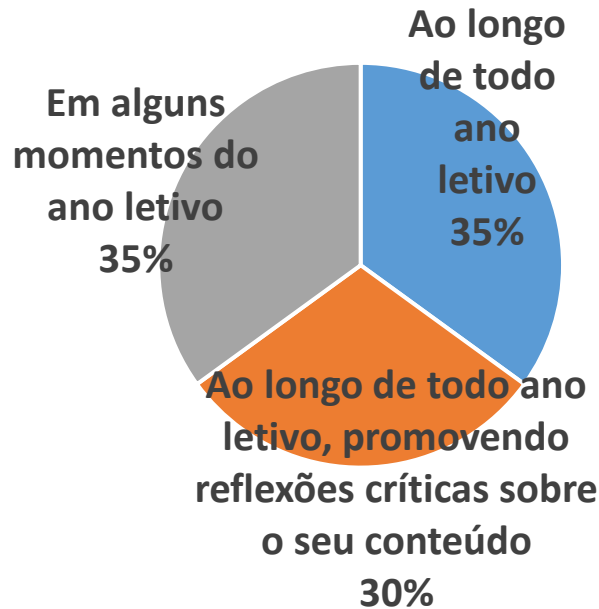


FONTE: Fabiana Guimarães, 2020

As respostas dadas pelos docentes remetem à temática da formação acadêmica e profissional da própria classe para discutir com os discentes os conteúdos pertinentes às leis. No processo de luta pela criação da Lei nº 10.639/2003, os movimentos negros apontaram esta necessidade para que os conteúdos inerentes à nova legislação se tornassem práticas pedagógicas. Oliveira (2012, p. 132) alerta para o fato de que é necessária a “descolonização epistêmica” dos docentes, sob pena de os conteúdos da legislação não se tornarem uma prática efetiva nas escolas.

Ao serem perguntados *Como os temas propostos nas leis são desdobrados por você em forma de ações pedagógicas?*, os docentes se dividiram: 35% afirmaram que esses conteúdos perpassam todo o ano letivo; 30%, ao longo de todo o ano letivo, promovendo reflexões críticas; e 35%, em momentos do ano letivo, conforme pode ser visto no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Desdobramento do conteúdo ao longo do ano letivo



FONTE: Fabiana Guimarães, 2020

Se confrontados com as percepções acerca da formação para a discussão desses conteúdos, os dados do Gráfico 8 demonstram uma coerência dos docentes, na medida em que, apesar de os trabalharem, não possuem ou não reconhecem em si plenas condições de fazê-lo.

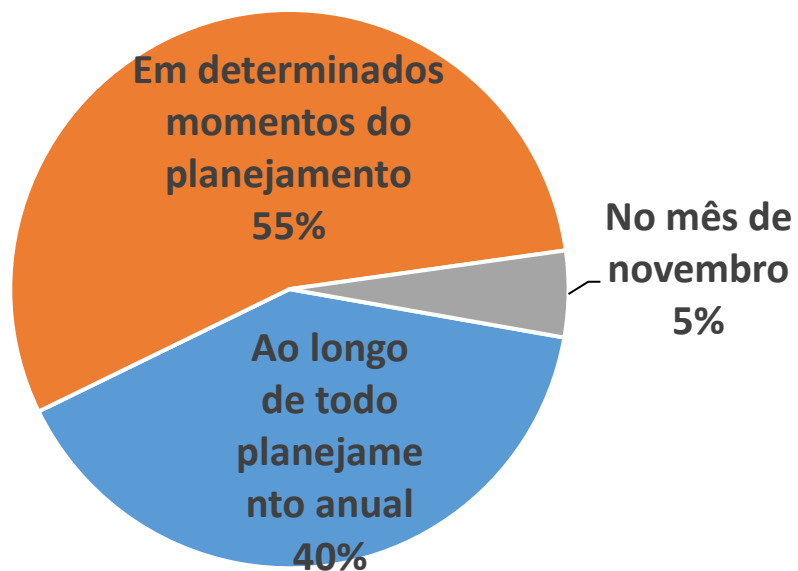
Ao olharem para a escola, esses docentes percebem as limitações da realidade cotidiana no cumprimento da legislação. Quando indagados se as orientações curriculares das instituições em que atuam contemplam as leis (Gráfico 9), predominam as indicações de que tal ação é parcial. A mesma coisa se aplica quando a pergunta é referente às propostas curriculares (Gráfico 10) ou aos materiais didáticos (Gráfico 11). Em todos os casos, ainda que se reconheça que há uma ação positiva de implementação, ela ainda atinge apenas parcialmente o ambiente escolar.

Gráfico 9: Orientações curriculares.



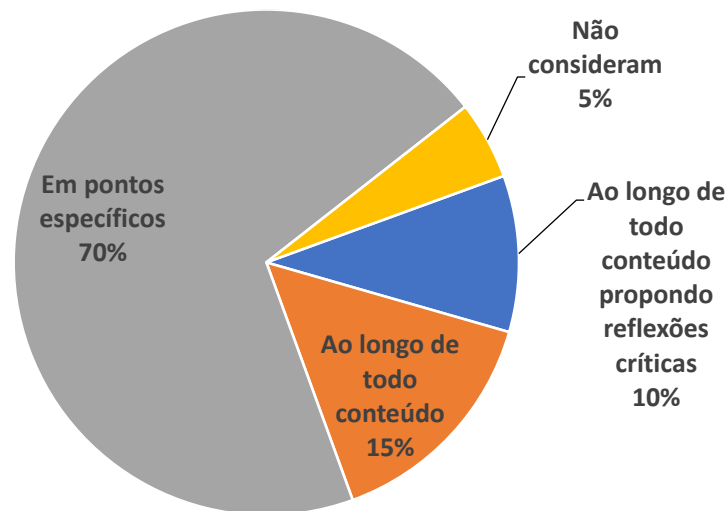
FONTE: Fabiana Guimarães, 2020.

Gráfico 10: Propostas curriculares



FONTE: Fabiana Guimarães, 2020.

Gráfico 11: Materiais didáticos



FONTE: Fabiana Guimarães, 2020.

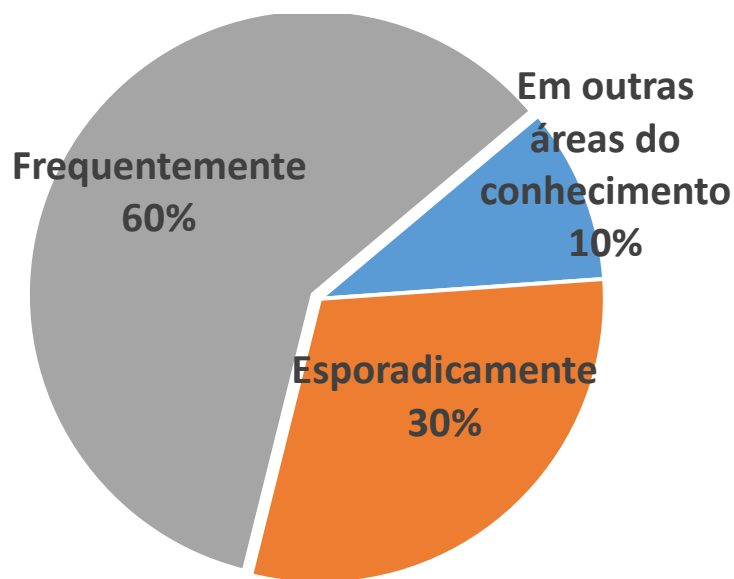
Uma das críticas ao multiculturalismo já apontadas neste texto está relacionada aos limites dessa proposta para o combate efetivo ao racismo e para a valorização das populações e dos grupos sociais não hegemônicos (CANDAU, 2008). Walsh (2009, p. 19) faz uma crítica ácida a essa corrente e indica que suas propostas estão relacionadas à reação ao crescimento dos movimentos indígenas por parte de organismos interessados em limitar o avanço de suas pautas e “coincidem com as políticas de caráter neoliberal” implementadas na maioria dos estados. Ela ainda afirma que tais ações são “uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende ‘incluir’ os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, não regido pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado” (WALSH, 2009, p. 20).

Na visão da autora, quando convertida em políticas de Estado essa perspectiva tem suas limitações, já que não “busca transformar as estruturas sociais racializadas”. Neste sentido, as dificuldades enfrentadas para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.648/2008 e que

são apontadas pelos docentes nos gráficos 9, 10 e 11 refletem as consequências de tais estratégias.

Isso se torna mais interessante quando são analisados os resultados apresentados no Gráfico 12 que se referem às abordagens à temática do racismo na escola. A maioria indica que o assunto é visitado frequentemente. Se somada aos que afirmam que o assunto é visto esporadicamente, constitui um percentual de 90% dos entrevistados. Ainda que a amostra seja pequena, é possível avaliar que há espaço para a produção de ações contra-hegemônicas a partir da escola, mesmo com as limitações impostas pela lógica de mercado na educação.

Gráfico 12: Abordagem ao tema racismo nos conteúdos



FONTE: Fabiana Guimarães, 2020

3.4.3 Resistências e novos caminhos: um novo cenário é possível

Ao refletir criticamente sobre sua própria trajetória enquanto educador e defensor de uma educação transformadora, Freire (1992, p. 147) faz uma provocação a todos nós, ao dizer:

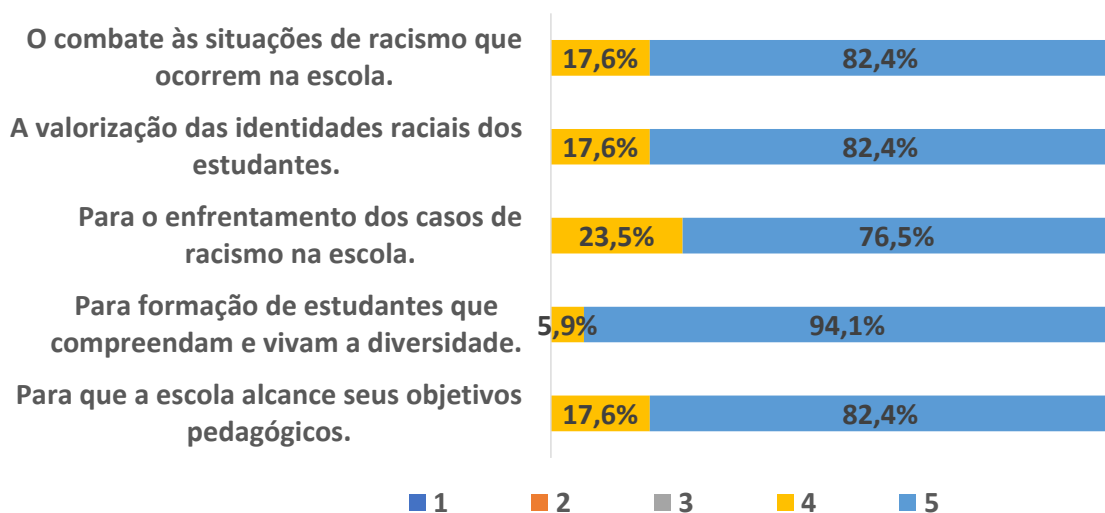
Não há outra posição para o educador ou educadora progressista, em face da questão dos conteúdos, senão empenhar-se na luta incessante em favor da democratização da sociedade que implica a democratização da escola [...] Mas sublinhe-se, não temos que esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a democratização da escola e dos conteúdos. A democratização da escola... faz parte da democratização da sociedade. (FREIRE, 1992, p. 147)

Diante de uma realidade escolar que apresenta dificuldades para colocar em prática propostas que permitam combater o racismo na sociedade brasileira, é necessária a convicção de que podemos começar a mudança a partir de nossas próprias atitudes enquanto docentes. Perante este desafio, como se posicionam os docentes?

A parte final do questionário aplicado aos docentes procurou verificar qual a importância que eles atribuem ao currículo, em diferentes questões relacionadas ao trato da temática racial na escola. Foi proposta uma escala de 1 a 5, onde 1 indicava nenhuma importância e 5, máxima importância. A pergunta era *Numa escala de 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 é o máximo, indique qual a importância do currículo para a discussão sobre o racismo.*

O Gráfico 13 apresenta um quadro de como os docentes veem a importância dos currículos para o debate sobre racismo. Do total de docentes, 65% atribuem máxima importância ao currículo.

Gráfico 13: Importância do currículo para a discussão sobre o racismo



FONTE: Fabiana Guimarães, 2020

Os docentes também consideraram o currículo como fundamental para a valorização das identidades raciais dos discentes. Treze docentes atribuíram nota máxima nessa pergunta.

A maioria dos respondentes (15) também concordou que o currículo é fundamental para formar discentes que compreendam e vivam a diversidade.

Freire (2015, p. 47) afirma que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. As respostas apresentadas nos gráficos 13, 14 e 15 dão conta de uma parte do problema. Sim, os currículos são fundamentais

para o processo educacional, principalmente quando nos propomos a produzir transformações profundas nos educandos. Contudo, neste processo, o conhecimento deve ser “constantemente testemunhado, vivido”, construído na relação com os educandos. Evidencia-se a segunda face do problema, tão importante quanto a primeira. Como fazê-lo? Alguns caminhos são pensados pelos docentes, em diálogo com iniciativas diversas.

Uma das sugestões é aproximar os discentes da história de resistência do povo negro. O Professor Ernesto relata uma experiência de um colega em outra escola:

Eu tenho a experiência lá no Rio, de um amigo que é professor de biologia e, para discutir a questão da raça, fez um projeto muito interessante, trazendo a história de um quilombo que pouca gente conhece, em Vassouras, Paty do Alferes, o Quilombo de Manuel Congo. Ele contou a história de Manuel Congo e, através de uma dinâmica, deu nome a cada um dos escravizados que participaram da rebelião, a uma das árvores ou plantas do jardim. (ERNESTO)

De acordo com ele, a partir dessa experiência, o docente discutiu o tema da raça fazendo os discentes se perceberem como negros e verem que a luta contra o racismo vem de longa data. É muito interessante que, nesse processo de discutir a questão da raça como algo que para a biologia não existe, ele faz os discentes se perceberem como negros, questionando todo o discurso racista e modificando, eles mesmos, suas próprias práticas.

Outro docente negro, Gama, destacou a importância de trazer para a escola os saberes das populações negras, desconhecidos pelos próprios negros.

É importante resgatar esses personagens negros, pois, como Luiz Simas, temos de fazer uma inclusão epistemológica, demonstrar para os estudantes que os negros também são produtores de conhecimento. Isso fará o garoto pensar que é possível valorizar a vivência e a cultura dele. (GAMA)

A apresentação para os discentes de personagens negros que simbolizem a resistência popular é outra proposta que surge no debate. Ernesto cita o exemplo dos enredos das escolas de samba que recuperam trajetórias esquecidas de personagens que, ao seu modo, representam a luta pela herança da cultura afro-brasileira.

Acho interessante mesmo que a gente mergulhe na história de Saracuruna, procure personagens da história de Caxias. Por exemplo, a Grande Rio vai homenagear o Joãozinho da Golméia. Isso é muito importante porque, quando eu estudei, nos anos 80 e 90, era difícil você gostar de ser negro. Recuperar a história de personalidades como ele, um defensor das tradições do candomblé de Angola, pode ser importante para construir essa identidade nos jovens. (ERNESTO)

Discutir as práticas racistas cotidianas é outra das propostas feitas pelos docentes. Propor um debate entre os discentes sobre as piadas racistas que fazem no dia a dia pode ajudar na reflexão sobre o racismo. Contudo, este é um trabalho de longo prazo. Tereza diz que “é um trabalho de formiguinha. O tempo para que os alunos negros possam se empoderar dentro do assunto é um trabalho longo”. Luiza aponta que este trabalho de longo prazo é necessário “porque a gente não vai acabar com mais de 400 anos de colonização e muitas questões negativas que foram colocadas para os negros e afrodescendentes de uma hora para outra. Temos que falar sim, mas não vamos acabar de uma hora pra outra, não”. Eva relembra sua própria trajetória e diz as dificuldades que teve de ser reconhecer como negra:

Foi um processo difícil para mim e para minha família. Lembro que meu irmão, que tem a pele mais escura do que eu, sempre dizia que eu era branca. Cresci me vendo assim, foi difícil mudar. (EVA)

De fato, o caminho é longo. Lima (2015, p. 66) coloca que temos a

necessidade de repensar os currículos de nossas escolas. Modelos que foram construídos dentro de uma lógica que desconsiderava a cultura não oficial e marginalizava tudo que não tivesse origem nos processos de dominação ou servissem para legitimar esse domínio (como, por exemplo, a defesa da democracia racial). Mais que isso, é essencial que a escola seja capaz de incorporar, em seu cotidiano, os saberes produzidos pelas classes dominadas. Pouco adianta a escola ter em seu currículo as propostas da Lei 10.639/2003 ou implantar cotas raciais para acesso, se a estrutura escolar continua a reproduzir valores e práticas da classe dominante. (LIMA, 2015, p.66)

4 DECOLONIALIDADE, ANTIRRACISMO E NOVAS PERSPECTIVAS CURRICULARES: UM DEBATE EM ANDAMENTO

Desde o início, indicamos que a perspectiva que orienta a construção e o desenvolvimento da presente pesquisa é a da interculturalidade crítica. Para Walsh (2009), a interculturalidade consiste em uma (re)construção do pensamento crítico a partir dos povos do sul e descolados dos legados eurocêntricos da modernidade. Para ela, a interculturalidade crítica não pode ser compreendida como um conceito, mas como uma nova compreensão simbólica do mundo que coloque em xeque as formas hegemônicas de dominação do mundo desenvolvidas pela modernidade (WALSH, 2009, p. 25-26).

Na ação prática, isso demanda algumas questões. A primeira delas é “a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade” (CANDAUI, 2008, p. 51). Desta forma, coloca-se em primeiro plano o debate sobre as diferentes trajetórias, histórias e visões de mundo desses grupos. Um segundo aspecto é reafirmar as raízes históricas dessas relações, demonstrando as relações de poder e os conflitos que marcam esse processo. Isso implica em denunciar, em primeira mão, o racismo existente no Brasil e suas raízes na história de nossa sociedade. Neste processo, tende-se a resgatar a história, a cultura e a produção de conhecimento das populações negras e indígenas que foram silenciadas ao longo do tempo.

Por sua vez, a adoção da decolonialidade como ação pedagógica implica em manter o foco do debate na resistência da população negra e indígena à dominação colonial e à colonialidade do poder, o que significa pensar o racismo como princípio constitutivo das relações sociais e escolares de nossa sociedade. Isto porque o racismo “estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e os que não o têm” (COSTA; MALDONADO-TORRES e GROSFUGUEL, 2018, p. 11).

Dessa maneira, compreende-se que um currículo que se oriente pela perspectiva decolonial possa, ao mesmo tempo, denunciar o racismo e buscar alternativas pedagógicas para sua

superação. Neste sentido, há que se romper com uma tematização puramente acadêmica do problema, que não se conecta com a realidade dos discentes. Gomes (2018) alerta que:

A produção do conhecimento do Movimento Negro, da negra e do negro sobre si mesmos e a realidade que os cerca não têm origem nos bancos acadêmicos nem nos meios políticos. Isso surgiu na periferia, na experiência da pobreza, na ação cotidiana, nas vivências sociais, na elaboração e reelaboração intelectual de sujeitos negras e negros, muitos dos quais nem sequer foram (e alguns ainda não são) reconhecidos como pesquisadores, intelectuais e produtores de conhecimento. (GOMES, 2018, p. 224)

Dessa compreensão deriva a interpretação de que um currículo decolonial precisa incorporar as experiências, lutas e conhecimentos trazidos pelos discentes sobre sua realidade cotidiana e que a colonialidade do poder substitui pela perspectiva do colonizador. É tarefa de uma educação transformadora inverter essa lógica, proporcionando aos discentes negras e negros construir-se como sujeitos de sua própria história.

4.1 Decolonialidade e antirracismo: reinventar as práticas é preciso

Assumir a decolonialidade na construção de uma proposta curricular implica em abrir-se a possibilidades desconhecidas, porque elas surgem a partir da experiência de resistência e reexistências das populações dominadas. Desta forma, é um currículo sempre incompleto, no sentido freiriano do termo, como algo que dialoga e assume em cada momento as necessidades e realidades com as quais se conecta.

Entendemos que adotar a pedagogia decolonial significa pensar a educação como prática política que se contrapõe à “hegemonia monocultural e monorracional” e se propõe a transformar estruturas e práticas já consolidadas nas instituições escolares. Lima e Silva (2018, p. 142) afirmam que “é necessário repensar as práticas pedagógicas de modo que elas favoreçam uma problematização dos processos de construção das hierarquizações de raça e gênero naturalizadas no cotidiano”.

Tereza aponta nessa direção ao afirmar que precisamos romper com o que nos é familiar e buscar novas formas de educar.

É por isso que precisamos sair da nossa zona de conforto, de educador, e aproveitarmos as oportunidades de estudo e de pesquisa, para pensar e rever nosso currículo em relação a essa temática, a do racismo. Nos acostumamos a trabalhar com o livro *Menina bonita do laço de fita*. Sei que o livro é maravilhoso, eu amo esse livro, mas nossa temática não está só aí, é muito maior, ela tem uma questão social muito grande. Então, temos que ir além do que as secretarias mandam fazer. (TEREZA)

Surge, nessa colocação, outra questão. A oportunidade de discutir nas escolas a construção de uma nova grade curricular deve transcender as determinações institucionais e ser um momento de transformação radical das práticas pedagógicas.

Collins (2018) propõe dois critérios para o processo de reconstrução epistêmica dos grupos dominados: o primeiro refere-se à valorização da experiência vivida como critério de significação. Neste aspecto, a experiência concreta da população negra no passado e no presente precisa ser elemento central do currículo, pois resgata e religa a juventude negra do presente às suas tradições históricas e culturais. O segundo critério é o uso do diálogo para avaliar o conhecimento. Diferentemente da perspectiva eurocentrada dominante, a forma de desenvolvimento curricular decolonial é construída na interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo.

Uma das formas de atingir esses objetivos é o combate às práticas racistas naturalizadas no cotidiano. Tereza argumenta que “o preconceito é muito sutil. Ele é muito subjetivo. É necessário explicitar para os alunos essas situações”. Para ilustrar sua fala, ela conta algumas experiências pessoais em sala de aula.

Certa vez, um dos meus alunos, que é um menino muito doce, chegou perto de mim e disse: “Seu cabelo é tão fofinho!”. Meu cabelo não é fofinho, ele é crespo! Numa outra situação, um aluno pediu para colocar a mão no meu cabelo, eu deixei e ele exclamou: “Mas ele não é duro, é macio!”. Como crianças tão pequenas já têm concepções tão cristalizadas sobre o cabelo negro? Elas não nascem assim. Então, precisamos desconstruir o que elas aprenderam. (TEREZA)

Ernesto admite ter dificuldade para discutir essas questões com os discentes. Segundo ele, ainda que saiba o que precisa ser feito, faltam-lhe as ferramentas para isto. Em sua opinião, isto ocorre porque “a gente tem uma formação universitária eurocentrada e que não nos prepara para falar de nós”. Ele continua sua reflexão afirmando que o racismo aparece até em momentos nos quais aparentemente os negros estão sendo valorizados.

Quando na mídia ou nos filmes aparece uma família negra de destaque, ela é sempre vista como exceção à regra. A maior parte das vezes, as famílias negras são apresentadas como desajustadas ou incompletas. Então, o bom exemplo, na verdade, ajuda a reforçar o preconceito de que as famílias negras são desajustadas. (ERNESTO)

De acordo com Gama, é necessário mostrar para o discente como a população negra é sempre mal representada na propaganda. De forma indignada, ele critica tanto o modo como negros são

retratados em comerciais como a dificuldade de atores negros fugirem de papéis que estereotipam a população negra.

Isso se reproduz na mídia com o bebê Pampers. Tinha sempre um pretinho que aparecia, era a cota. E hoje você... agora é também uma novela, isso de tanto só encher “o saco”. Tem um documentário que fala dos atores da Cidade de Deus, 20 anos depois, e aí, teve um deles, que eu acho que é o Zé Pequeno, que ele se recusou a continuar fazendo o papel dos traficantes e a carreira dele não se deslanchou. Ele não conseguiu o espaço, e olha que foi um dos papéis mais imitados pela população, mais comentados, e uma das atuações mais elogiadas. Isso porque ele se recusou a vestir o estereótipo do negro, visto sempre como traficante. (GAMA)

De acordo com os docentes, outra maneira de o racismo operar é impondo aos negros o sentimento de não pertencimento a determinados lugares da sociedade. Vários participantes relataram situações nas quais se sentiram desconfortáveis por estarem em determinados locais. Ernesto relatou seu desconforto na primeira vez que entrou na tradicional Confeitaria Colombo.

Todas as pessoas negras aqui já viveram essa situação. Um tipo de ritual de passagem. O meu foi quando eu, já na faculdade, consegui entrar sem nenhum tipo de constrangimento na Colombo. Parece bobeira, mas toda vez que eu entrava lá com outros amigos, me sentia fora do lugar, como se aquele não fosse meu espaço. (ERNESTO)

Fica evidente, assim, a necessidade de colocar em discussão, com os discentes, o lugar e os lugares que o negro ocupa na sociedade e como a estrutura racial vai criando modos subjetivos de indicar o espaço a ser frequentado pelos negros, mesmo que oficialmente isso não esteja escrito. Depois de certo tempo, essa concepção hegemônica é internalizada, o que explica o desconforto mencionado pelo docente.

Esse desconforto aparece também no relato de Zacimba, que foi “barrada” na entrada de um restaurante porque, segundo o funcionário da entrada, “estava vestida inadequadamente” para entrar no local.

Uma amiga me convidou para ir a um restaurante chique perto da casa dela. Já estava na rua e fui assim mesmo encontrá-la. Quando cheguei, o funcionário olhou pra mim e veio com uma história de que eu estava sem sapatos – vejam só, sapatos! – adequados para o restaurante, já que não se podia entrar de sandálias. Foi um subterfúgio para justificar o racismo deles. Fiquei tão revoltada que saí dali, entrei numa loja de sapatos caríssima, escolhi um sapato, voltei e disse bem alto pra quem estava lá dentro ouvir: “E agora? Posso entrar, seu racista safado?”. Ele ficou sem graça, mas não tinha mais como me impedir de entrar. Ficou o maior climão. Mas não podemos abaixar a cabeça. (ZACIMBA)

Trazer esses exemplos e mostrar para os discentes como opera o racismo no dia a dia pode ser fundamental para que eles possam reagir e combater formas de preconceito racial naturalizadas na linguagem, nas práticas e nos valores da sociedade.

É nessa linha que Gomes (2018) destaca que a transformação decolonial dos currículos é “um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista.” A combinação entre a ação de educadores e dos movimentos negros pode proporcionar novos parâmetros epistemológicos que deem base para essas mudanças. Segundo a autora, uma das tarefas fundamentais é formar jovens que ocupem os espaços de poder na sociedade.

Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça; ou seja, a descolonização para ser concretizada precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder. (GOMES, 2018, p. 225-226)

É necessário, portanto, aproveitar espaços como o do CIEP 318 para construir práticas que contestem a hierarquia racial existente no Brasil. Ernesto destaca a especificidade vivida na escola.

O nosso espaço é diferente da maioria das escolas. Não é o que você vê nas outras escolas, né? Essa quantidade de professoras e professores negros. Isso não é uma realidade geral. Na outra rede que eu trabalho, na escola tem o quê? Uns três... Então, a realidade que temos aqui é muito particular. Por isso, temos que aproveitar e trazer essa discussão para dentro das salas. (ERNESTO)

Desse modo, reinventar as práticas é parte essencial do processo de transformação do espaço escolar. O que vai de encontro ao que Gomes (2018, p. 225-226) diz:

A perspectiva negra decolonial brasileira é [...] aquela que dá relevância aos saberes e às práticas afro-brasileiros emaranhados em todos nós, inclusive nas pessoas brancas, nos vários grupos de imigrantes e seus descendentes e nos povos indígenas brasileiros. (GOMES, 2018, p. 225-226)

Dialogando com essa fala, Gama argumenta que, apesar de muitos questionarem o foco no debate racial que a escola está dando, “é tarefa nossa desconstruir os muros que existem em Saracuruna”. Ele explica:

Em Saracuruna tem vários muros. Quem tem a pele mais preta, mora e estuda nessa área aqui do CIEP. Quem tem as paletas mais claras, estuda na Jaime [outra escola do

bairro, mais próxima da estação]. Nosso aluno nunca vai além da Rua Dois. É uma barreira quase intransponível. Eu mesmo sofria olhares estranhos quando ia num restaurante que fica do outro lado, perto da praça. Temos que mostrar aos nossos jovens que eles podem derrubar esses muros. E tantos outros. (GAMA)

Como aponta Eva, docente negra, “nosso trabalho é de formiguinha. A gente tem feito isso, mas é possível ver que algumas crianças do primeiro segmento já começam a ter outra atitude”.

4.2 Novas perspectivas curriculares no CIEP 318: uma experiência em andamento

O processo de discussão curricular no CIEP 318 está em seu segundo momento. No primeiro, os docentes da escola participaram de reuniões de formação e foram incentivados a desenvolverem práticas que já levassem em consideração a proposta de trazer para dentro dos currículos e das aulas a temática do racismo e da valorização da cultura e da história afro-brasileiras.

O momento que é alcançado por esta pesquisa é o de reflexão sobre os próximos passos a serem dados. Neste sentido, como docentes avaliam o que foi feito até este instante e as possibilidades que estão dadas? Eva destaca o pioneirismo da escola na implementação desta iniciativa:

Aqui é uma das poucas escolas que a gente vem falando sobre isso e trabalhando. A gente conta no dedo as escolas que ainda procuram fazer um trabalho, que a gente faz. Mas eu acho que a nossa escola caminha, aos poucos, devagar. Mas tem escolas que não usam um dia no ano pra isso. E um dia no ano não vai formar ninguém, não vai começar com nada. (EVA)

Ernesto vê as ações da escola como um diferencial muito importante para o futuro de uma sociedade que hoje ainda é impregnada pelo racismo.

A nossa sociedade é muito impregnada de coisas que a gente está discutindo aqui, que na escola não pode se negar, o racismo. Por isso, eu venho trabalhando o fortalecimento da identidade dos alunos. Porque nossos alunos não sabem o que é ser aluno da Baixada Fluminense. Eles são despidos de identidade e a escola, nesse último ano, tem trabalhado com mais ênfase a questão étnico-racial, e isso é um diferencial grande pra caramba. A gente pode até achar incipiente, embrionária, mas a nossa escola está muito, mais muito mais avançada que as outras. (ERNESTO)

Luiza acredita que a criação de um outro País e um outro sistema passa por esse trabalho. As iniciativas adotadas em 2019 trouxeram mais leveza e sentido para as aulas.

Acredito que um outro sistema, País, é possível sim. Mas vai demorar. O que me alegria é que mudar a forma de dar aula e o que discutir tornou muito mais leve a alfabetização dos alunos e fez muito mais sentido para eles e para mim. (LUIZA)

André argumenta que as aulas nos anos iniciais do EF foram muito mais proveitosas com as mudanças em sua prática.

A partir do momento que fui criando outras formas de dar aula, com todas as oportunidades de eventos culturais, discussão de textos e livros com personagens negros, ficou muito melhor. Trabalhei a questão negra com o poema de Solano Trindade. Nós musicamos juntos, foi bem legal. (ANDRÉ)

Maria Aranha também destaca positivamente as iniciativas realizadas no ano anterior. Ela, contudo, alerta que há muito a ser feito.

Logo no início do ano, estava fazendo um trabalho de memórias, então, peguei várias imagens de personagens e pedi para que eles se reconhecessem ali. Pegassem e se identificassem. Nenhum pegou uma imagem de artista negra. No final do ano, fiz uma atividade parecida. Melhorou, mas ainda é pouco. (MARIA ARANHA)

Moreira e Carvalho (2014), ao apresentarem os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola de EF, argumentam que “tanto políticas quanto práticas constroem-se e desdobram-se em meio a situações de dominação, resistência e caos/liberdade”. Por conta disto, configura-se um espaço “pautado por preocupações, demandas, pressões, propósitos e desejos nem sempre convergentes” (MOREIRA; CARVALHO, 2014, p. 43).

A experiência desta pesquisa nos leva ao encontro dessa ideia. Como processo em curso, devemos considerar que, apesar dos avanços e das possibilidades, há obviamente limites, problemas e dilemas que precisam ser resolvidos. Ainda que os dados coletados não nos apontem isso, talvez pela participação ativa da pesquisadora ou pelo otimismo gerado pelos bons resultados observados pelos docentes, é importante refletir que há muita estrada a ser trilhada na busca por uma educação transformadora da realidade.

4.3 Identidades em construção: uma proposta para o ensino antirracista

O produto educacional elaborado é um programa de estudo que aborda a questão racial com discentes dos anos iniciais do EF, na forma de um caderno pedagógico dividido em quatro módulos, e tem como objetivo a construção de uma pedagogia antirracista. O título do caderno pedagógico é *Identidades antirracistas: uma proposta em construção*. Em cada um dos módulos, um tema será o elemento norteador da abordagem. O número de aulas de cada módulo dependerá de cada docente que aplicá-lo, podendo ser também desenvolvido com os discentes

durante todo o ano letivo. Contudo, considerando a faixa etária dos discentes, o mínimo de duas aulas para cada módulo deve ser previsto. Isto porque há a necessidade de limitar o número de novas informações por aula e também é fundamental possibilitar que os discentes tragam suas experiências e dialoguem entre si e com os docentes.

O primeiro módulo tem como proposta sensibilizar os discentes para a importância da discussão sobre racismo estrutural e institucional, presente também na escola e em nossa língua (racismo linguístico), retirando-o do silenciamento. Na medida em que é um tema que não ocupa o lugar central nos materiais didáticos e nos currículos, é necessária uma ação que desperte os discentes para o tema.

Inicialmente, será solicitado aos discentes negras e negros que relatem suas experiências com o racismo cotidiano. Para estimular os participantes a relatarem suas experiências, serão apresentados vídeos que os provoquem. A expectativa é que a experiência dos discentes com situações de racismo explícito e indireto do dia a dia demonstre como é importante discutir o tema.

Vídeos de comunidades quilombolas, religiões de matriz africana e manifestações culturais de representação negra podem ser utilizados. O objetivo é gerar incômodos e questionamentos que levem ao relato das experiências. Contos e ditados populares, cenas de filmes e programas humorísticos também podem ser ferramentas para sensibilizar os discentes.

No segundo momento, utiliza-se o material didático disponível (ou recortes de jornais ou revistas) para que os discentes possam pesquisar sobre como a população negra é retratada nestes documentos. De que modo os sujeitos negros, a cultura, a história e as experiências são retratadas?

Em seguida, discute-se por que, na maioria dos casos, a abordagem é secundária ou negativa. Por que isto ocorre? Pede-se que os discentes pensem em suas próprias realidades. A história, a cultura e os personagens negras e negros são retratados de que forma nos meios de comunicação de massa? Qual a proporção em relação aos personagens brancas e brancos? Que tipo de sociedade é visto nessas produções e que lugar nelas ocupa a população negra? A intervenção termina com a solicitação de que os discentes escrevam de cinco a dez nomes de personagens negras e negros que consideram relevantes.

O segundo módulo tem como proposta despertar os discentes para as consequências do racismo na escola e na sociedade brasileira, para nossas crianças e jovens. O racismo estrutural deixa marcas e consequências graves na construção de identidade dos discentes negras e negros.

O objetivo desse módulo é debater a temática do racismo na sociedade e na escola, despertando os discentes para sua conscientização enquanto protagonistas na construção de seus saberes;

que todos nós juntos podemos mais, podemos juntos construir nossa história e um futuro com mais consciência e menos racismo.

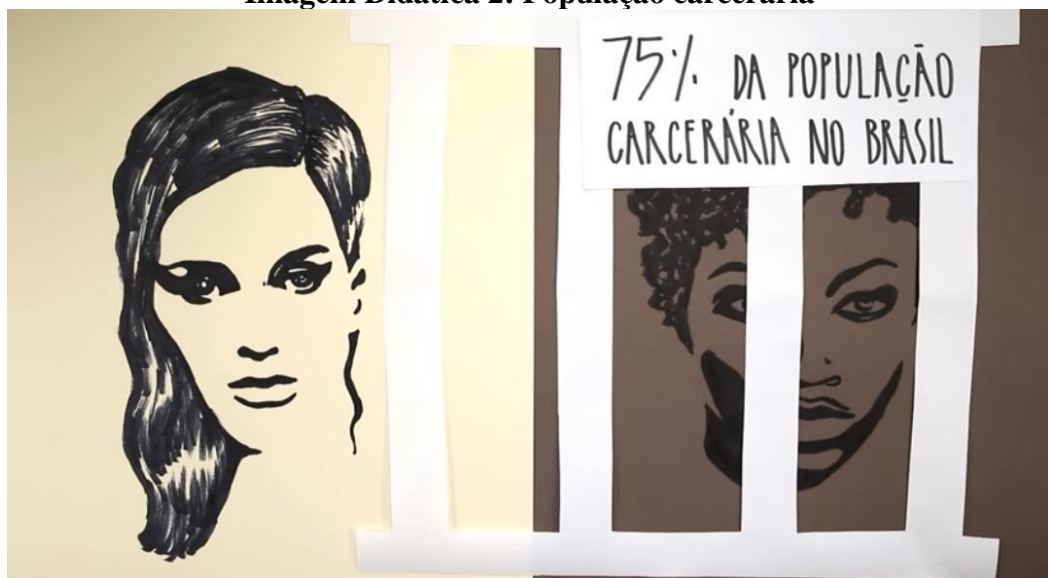
Com os vídeos, os recortes de jornais, mapas da violência, leituras de negras e negros importantes e com suas vivências, a turma fará debates entre eles e com um júri simulado, das consequências do racismo e do enfrentamento que é preciso fazer diariamente para romper com as estatísticas negativas em suas vidas. Em seguida, são apresentadas algumas imagens que podem ser utilizadas nos encontros.

Imagem Didática 1: Taxa de analfabetismo



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7E0>.

Imagem Didática 2: População carcerária



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7E0>.

É importante discutir com os discentes cada uma das imagens e seu impacto na vida cotidiana de jovens negras e negros. Como a realidade que eles vivem conduz aquelas situações? Como elas estão relacionadas ao racismo de nosso país? Explorar principalmente a trajetória escolar deles e de seus familiares próximos.

O terceiro módulo do caderno pedagógico será formado por oficinas de desenhos da autoimagem, fotografias dos discentes e de seus familiares, acompanhadas de dinâmicas de sensibilização que retratem o corpo sensível através dos sentidos, para que juntos percebamos o quanto cada um do grupo é singular e, ao mesmo tempo, faz parte de um todo; que precisa do engajamento nos estudos, em nível social e político, por uma questão de sobrevivência da identidade negra enquanto espécie humana.

Segundo a filosofia UBUNTU, “sou o que sou pelo que nós somos”. Por isto, precisamos nos unir para nos fortalecermos, buscarmos igualdade de direitos e nos empoderarmos contra esse racismo institucional e estrutural.

Imagem Didática 3: UBUNTU



Fonte: UBUNTUN “O meu progresso pessoal está a serviço do progresso de minha comunidade, isso é mais importante na vida”. Nelson Mandela. In: <http://www.mundoubuntu.com.br/sobre/curiosidades-do-ubuntu/63-origem-da-palavra-ubuntu>.

No quarto e último módulo do caderno pedagógico, a proposta é trabalhar com oficinas de histórias de contos afro-brasileiros e indígenas, mostrando personagens negras e negros brasileiros, e tendo como culminância a criação de vídeos com as histórias de vida desses personagens.

Espera-se que, com esse caderno, seja possível demonstrar a importância da construção coletiva e da valorização dos saberes locais para a formação de discentes capazes de construir novas formas de reconhecimento e prática da diversidade, assim desenvolvendo formas de enfrentamento do racismo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando comecei a estudar meu problema inicial, que eram os conflitos em sala, que muito me incomodavam, não imaginava a dimensão da problemática e o quanto tudo está interligado. Vivemos em uma sociedade cuja base estruturante é composta por desigualdades raciais. A modernidade capitalista é resultado do colonialismo que dominou a relação entre a Europa e a América, a partir do século XVI. A colonialidade é a herança que ficou para nossas sociedades. Uma herança que atinge todas as esferas de nossa vida.

As reflexões propostas nesta pesquisa concluem que, apesar da diversidade humana, a estrutura social mantém as relações racistas como premissa das relações sociais. A saída para superar esta situação passa pela formação dos discentes, desde os anos iniciais do EF, pois eles acabam levando para a sala de aula todas as suas questões, reproduzindo o que estão aprendendo pela experiência em sociedade.

O racismo é um problema da escola, da sociedade; é fruto de um sistema maior que foi produzido pelo capitalismo moderno; é uma doença social, como nos diria Mbembe (2018). O racismo implica o controle das pessoas e estabelece hierarquias que colocam alguns humanos como superiores aos outros.

Esta pesquisa exploratória procurou levantar tais questões tanto do ponto de vista teórico quanto do prático. A proposta de reforma curricular em curso, em nossa escola, é um primeiro passo para transformar a sociedade.

Percebo que este trabalho, que começamos no CIEP 318, é de longo prazo. Iniciá-lo foi importante para todos, mas principalmente para os nossos discentes, que sofrem demais e não sabem o porquê. Sabemos que tanto a vítima quanto o agressor são frutos desse sistema doentio. A pesquisa trouxe uma luz no fim do túnel, vislumbrou a luz de uma sociedade mais humana, apesar de o sistema estar cada vez mais opressor.

A vivência da pesquisa na escola me mostrou a importância do trabalho coletivo. Não mudamos nada sozinhos. Somente a força do coletivo pode gerar transformações importantes no local da pesquisa, o CIEP 318, refletindo-se na comunidade do bairro de Saracuruna. Outra força vital para esta empreitada é a busca pela intelectualidade orgânica, como nos afirma Gramsci. É preciso questionar as verdades estabelecidas e buscar soluções. Mesmo que sob o olhar dos poderosos pareça ser um trabalho desprezioso ou pouco expressivo, é essa a força do trabalho dos docentes e da Ciência – particularmente, das Ciências Humanas –, que apresenta a possibilidade de gerar uma mudança em longo prazo. A perspectiva decolonial, por conta de

seu compromisso político com os oprimidos, é uma ferramenta indispensável para que isso ocorra.

E para isso, é preciso fazer esse trabalho de reconstrução da identidade. A educação, bem como os docentes, coletivamente, tem um papel importante de construção.

A escola, desde a primeira infância, precisa debater a questão do racismo. Isto porque o discente, na maioria das vezes, não verá este tema ser discutido na família. A partir da escola, a família pode problematizar e buscar coletivamente caminhos de luta e rupturas contra o racismo. Foi no coletivo de docentes que, com os debates, percebemos tal urgência.

A escola está doente, como já debatemos coletivamente, e isto é reflexo do racismo estrutural, institucional e simbólico, que é inerente ao sistema capitalista. Este cenário gera crises de identidade que, no chão da escola, resultam na evasão escolar em determinados anos de escolaridade, como vimos relatado nos documentos do MP. De igual modo, são gerados conflitos psicológicos, preconceitos linguísticos, a desvalorização do trabalho de mulheres e homens negros, além de serem alimentadas uma política de branqueamento e a desvalorização do saber desses sujeitos, da sua cultura, de seus conhecimentos, de sua religião e de todo o saber oriundo dos povos nativos de nosso país e dos descendentes de africanos.

A educação e o coletivo de docentes precisam construir outro currículo (real, formal e oculto), no qual os saberes e tradições de nossos antepassados negros e indígenas devam estar presentes, objetivando debater o racismo e todas as mazelas dele oriundas. Com isto, espera-se contribuir para a mudança e a valorização dos saberes de nossos ancestrais, além de ressignificar o lugar dos povos subalternizados na história. Destarte, como debatemos coletivamente no CIEP 318, é preciso mostrar aos discentes que eles são capazes de ir muito além do que lhes é mostrado, que podem ocupar lugares de destaque e de influência em nossa sociedade.

Mas, para que isso ocorra, é preciso um trabalho pedagógico bem estruturado, que é o que propõe esse novo currículo. Que ele faça o resgate de luta e de saberes do movimento negro, dos autores, nas histórias silenciadas pelo poder estabelecido, da cultura, da literatura e das personalidades negras que contribuíram na luta contra-hegemônica e antirracista – personagens históricos que buscaram um mundo possível, no qual os povos pudessem ter igualdade de direitos, de condições econômicas e políticas, com a valorização de sua ancestralidade, de seus saberes, de sua cultura.

Companheiros docentes, temos coletivamente muito a fazer. Que a aventura continue, pois esse nosso trabalho fará a diferença na vida de nossos discentes, empoderando nossas crianças e

jovens, e dando-lhes o suporte para que rompam os muros invisíveis, ocupem os lugares de poder e exerçam sua plena cidadania.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Claudia Rosa; NOHARA, Jouliana; RAMUSKI, Carmen Lída. Relações Raciais na Mídia: um estudo no contexto brasileiro. **Psicologia política**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 57-73, 2010.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em debate**, Pelotas, v.7, n. 2, p. 5-25, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **DOU**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **DOU**, Brasília 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer 03, de 10 de março de 2004, do Conselho Pleno do CNE. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171. Acesso em: 21 mar. 2020.

CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, BH, v. 6, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

CARVALHO, Isabela B.; CASTRO, Alexandre de C. Currículo, racismo e o ensino de língua portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 133-151, 2017.

CARVALHO, Noel dos S. O cinema em negro e branco. *In*: SOUZA, Edileuza P. **Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da Lei nº 10.639/2003**. Belo Horizonte: Maza, 2011. p. xx-xx.

COLLINS, Patrícia H. Epistemologia feminista negra. *In*: COSTA, Joaze B. *et al.* **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 139-170.

COSTA, Christine S. *et al.* O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II na disciplina Sociologia: desafios e perspectivas na formação continuada de professores. *In*: FIORELLI, Ileizi; GONÇALVES, Danielle N. (Org.). **A sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017. v. 1. p. 249-266.

COSTA, Joaze B; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. 2. ed. Brasília: Liber, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Ed. UNB, 2001.

FANON, Franz. **Pele negra, máscara branca**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1968.

FRANCO, Maria Amália S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, Santos, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Nilma L. Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, Joaze B. *et al.* **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 223-246.

GOMES, Nilma L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-erela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GOMES, Nilma L. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria A.; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006. p. 103-125.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, São Paulo: Civilização Brasileira, 1988.

GROSGOUEL, Ramon. In: COSTA, Joaze B. *et al.* **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 223-245.

GROSGOUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35., 2007.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

GUIMARÃES, Leandro da S. Periferia e espaços periféricos: notas gerais. **Revista Perspectiva Geográfica - Marechal Cândido Rondon**, v. 10, n. 13, p. 109-118, 2015.

HAIKAIL, Abdul. **Depoimento**. Disponível em: <http://seubairronoportal.blogspot.com/2011/09/historias-do-bairro-de-saracuruna.html>. Acesso em: 27 mar. 2020.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

IBGE. **Dados da População do Município de Duque de Caxias**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/panorama>. Acesso em: 21 abr. 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Rogério Mendes de L. Educação intercultural e currículos na educação básica: a contribuição da Sociologia para o combate ao racismo. **Revista Perspectiva Sociológica**, n. 15, 1º sem., p. 30-45, 2015.

LIMA, Rogério Mendes de L.; SILVA, Fernanda dos S. Vallim da. Tarja preta: experiências interculturais em MARTINS, Hildeberto Vieira. Psicologia, colonialismo e ideias raciais: uma breve análise. **Psicologia Política**, v. 19, n 44, p. 50-64, 2019.

MARX, Karl. **Teses Sobre Feuerbach em A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MBEMBE, Achille, **Crítica da Razão Negra**. n.1, Edições, 2018.

MELO, Iran Ferreira de. **Análise Crítica do Discurso**: modelo de análise linguística e intervenção social. São Paulo, v. 40, n. 3, p. 1335-1346, 2011.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**, Buenos Aires, Clacso, 2005. p. 71-103.

MONTERO, Paula. Multiculturalismo, Identidades Discursivas e Espaço Público. **Sociologia e Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 81-101, 2012.

MOURA, Adriana; LIMA, Maria. A Reinvenção da Roda de Conversas: um instrumento metodológico possível. **Temas e Educação**, João Pessoa, v. 23, n.1, p. 98-106, jan-jun. 2014.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

NOVAES, Marcos B. Carneiro; GIL, Antônio Carlos. A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**. v. 10, n. 1, 2009, p. 134-160. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ram/v10n1/v10n1a0cial7.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.

NOVAES, Marcos B. Carneiro; GIL, Antônio Carlos. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-erela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2020.

PAULA, Luciane. **No centro da periferia, a periferia no centro**. Ipotesi, Juiz de Fora, v.15, n. 2, Especial, p. 107-121, jul.-dez. 2011.

PERELO, Geraldo. **Moeda Saracura é real para o município de Duque de Caxias**. Disponível em: <https://www.pressreader.com/brazil/o-dia/20120708/282595965015665>. Acesso em: 25 abr. 2020.

PLANO MUNICIPAL DE SANEAMENTO DUQUE DE CAXIAS. 2017. Disponível em: <http://146.164.5.73:30080/tempsite/senamentopdf/documentos/esgotamento/A3%20-%20JARDIM%20PRIMAVERA%20Esgotamento%20Sanit%C3%A1rio%20Sistema%20SA RACURUNA.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 17 mar. 2020.

SANTOMÉ, Jurjo. As culturas Negadas e Silenciadas. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 159-175. Coleção Estudos Culturais em Educação.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. *In*: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. (Org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo, Aparecida: Idéias e Letras, 2006. p. 123-151.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Refletindo a pesquisa participante no Brasil e na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1986.

SOUZA, Gilberto. **Depoimento**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Cfr_ljBVyag. Acesso em: 04 jan. 2020.

SOUZA, João Francisco de. **Pesquisa-ação participante: realidades e desafios**. Recife, v. 15, n. 0112, p. 65-104, 1997.

SUANNO, Marilza; FREITAS, Carla. **Razão sensível e complexidade na formação do professor: desafios transdisciplinares**. Anápolis: ed. UEG, 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

WASELFSZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência 2016**. Flacso Brasil. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/08/Mapa2016_armas_web-1.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.

YOUNG, Michael. **Teoria do Currículo: O que é e por que é importante**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

ANEXO A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

Questionário pertencente à pesquisa para dissertação do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica – Pedro II, **Decolonialidade, antirracismo e currículos: uma experiência de uma escola da periferia**, realizada pela Professora Fabiana Nunes da Silva Guimarães, email fabianasilva48@msn.com

Parte I: Sobre o docente e sua vida acadêmica e profissional

- 1- Qual a sua idade? () anos.
- 2- Sexo _____
- 3- Qual é sua identificação étnico-racial?
 - () branca
 - () parda
 - () indígena
 - () preta
 - () asiática
 - () outra: _____
- 4- Qual o tempo de atuação no magistério como regente?
 - () anos
 - () menos de um ano
- 5- Atua em quais segmentos? (pode marcar mais de uma opção)
 - () Educação Infantil
 - () Primeiro segmento do ensino fundamental
 - () Segundo segmento do ensino fundamental
 - () Ensino médio
 - () outro: _____
- 6- Sua carga horária está predominantemente alocada em:
 - () rede privada de ensino
 - () rede pública municipal de ensino

rede pública estadual de ensino

rede pública federal de ensino

7- Qual sua escolaridade?

ensino básico completo

graduação em andamento

graduação completa. Área de formação: _____

Pós-graduação. Área de formação: _____

Parte II: Sobre currículos e práticas pedagógicas

8. Você conhece as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.685/2008?

Sim, completamente

Sim, parcialmente

Não

9. Que formação você recebeu para o trabalho com a cultura e história da África?

10. De 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 o maior, como você avalia sua formação para trabalhar com cultura e história da África?

11. Os temas propostos nas leis são desdobrados por você em forma de ações pedagógicas:

Ao longo de todo o ano letivo

Ao longo de todo o ano letivo, promovendo reflexões críticas sobre seu conteúdo

Em alguns momentos do ano letivo

Nos meses de abril e novembro

No mês de abril

No mês de novembro

12. Cite um exemplo de ação pedagógica realizada por você em suas aulas, que contemple as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.685/2008:

13. As orientações curriculares do órgão/instituição onde trabalha contemplam as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.685/2008?

Sim, ao longo de todo o texto

Sim, mas pontualmente

Não contemplam

14. As propostas curriculares/planejamento da unidade escolar onde você atua consideram os assuntos propostos nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.685/2008:

Ao longo de todo o planejamento anual

Em determinados momentos do planejamento

Nos meses de abril e novembro

No mês de novembro

No mês de abril

15. Os materiais didáticos, incluindo imagens e vídeos adotados pelo órgão/instituição onde trabalha contemplam os assuntos tratados nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.685/2008:

Ao longo de todo o conteúdo

Em pontos específicos

Ao longo de todo o conteúdo, propondo reflexões críticas

Não consideram

16. Numa escala de 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 o máximo, avalie o material didático utilizado em sua escola para tratar os assuntos das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.685/2008.

17. Na unidade escolar onde você atua, o tema racismo é abordado de forma intrínseca nos conteúdos inerentes à sua área de atuação?

Não

() Em outras áreas do conhecimento

() Frequentemente

() Esporadicamente

18. Numa escala de 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 o máximo, indique qual a importância do currículo para:

a. O combate às situações de racismo que ocorrem na escola _____

b. A valorização das identidades raciais dos discentes _____

c. O enfrentamento dos casos de racismo na escola _____

d. A formação de discentes que compreendam e vivam a diversidade _____

e. Que a escola alcance seus objetivos pedagógicos _____

19. Cite quatro palavras que vem à sua mente quando você ouve ou lê a palavra currículo.

20. Ordene as palavras acima citadas em ordem de preferência, sendo 1 para a mais importante e 4 para aquela que você considera menos importante.

1. _____

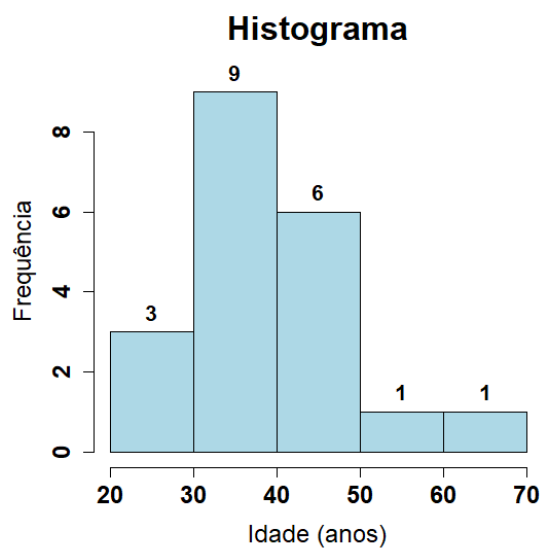
2. _____

3. _____

4. _____

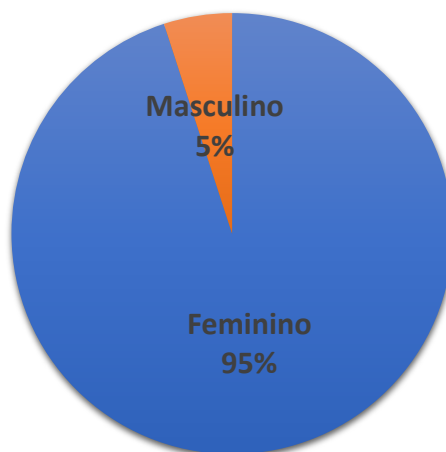
RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

1 - Qual a sua idade?



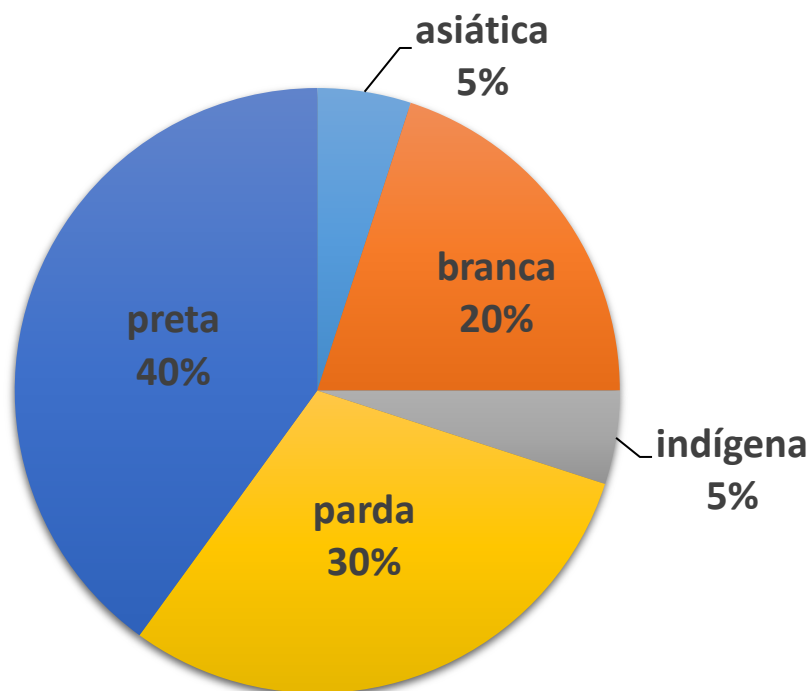
Fonte: Fabiana Guimarães, 2020.

2 - Sexo

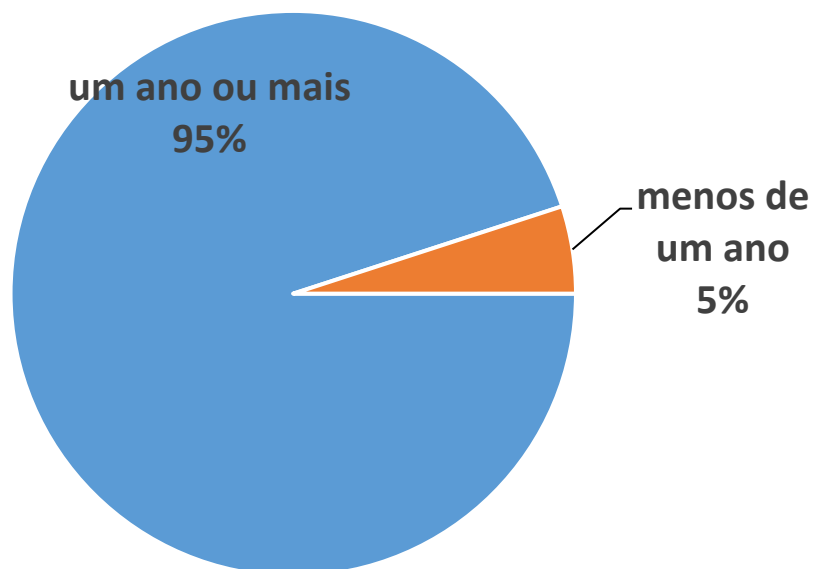


Fonte: Fabiana Guimarães, 2020.

3 - Qual a sua identificação étnico-racial?

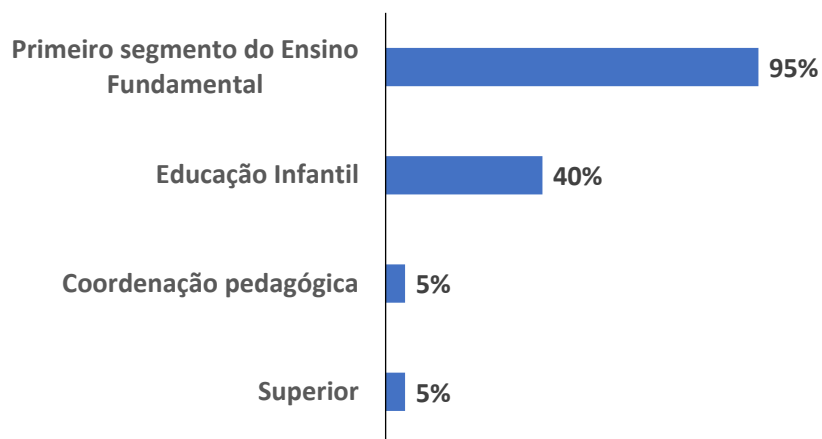


4 - Qual o seu tempo de atuação no magistério como regente?



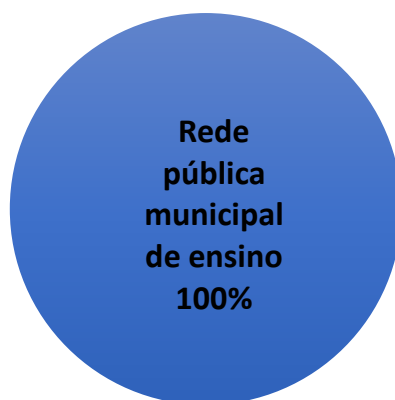
Fonte: Fabiana Guimarães, 2020.

5 - Atua em quais segmentos? (Pode marcar mais de uma opção)



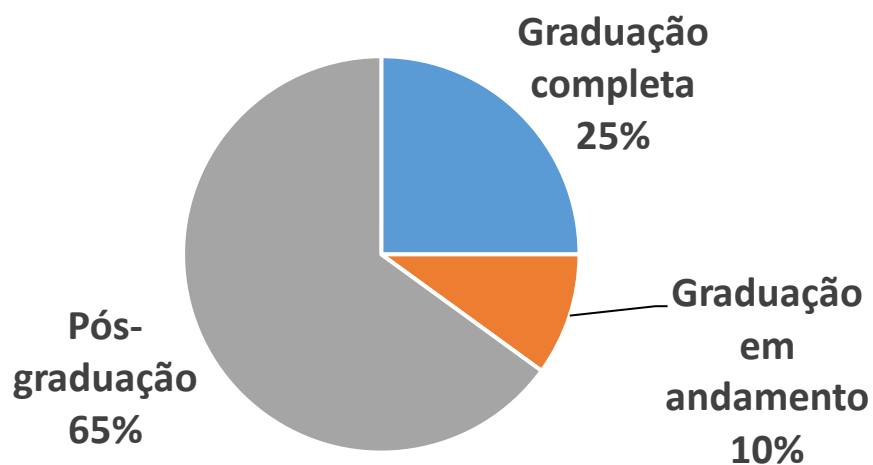
Fonte: Fabiana Guimarães, 2020.

6 - Sua carga horária está predominantemente alocada em:



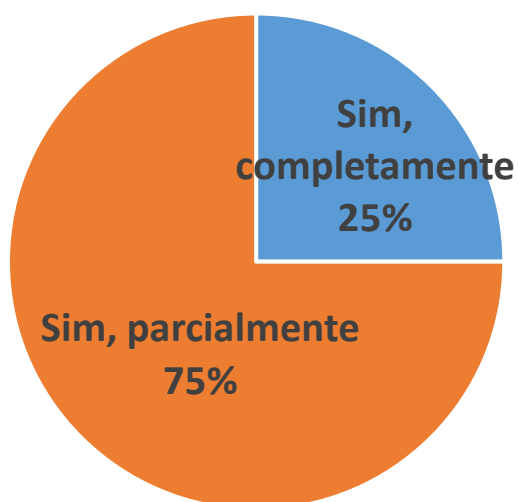
Fonte: Fabiana Guimarães, 2020.

7 - Qual a sua escolaridade?



Fonte: Fabiana Guimarães, 2020.

8 - Você conhece as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.685/2008?



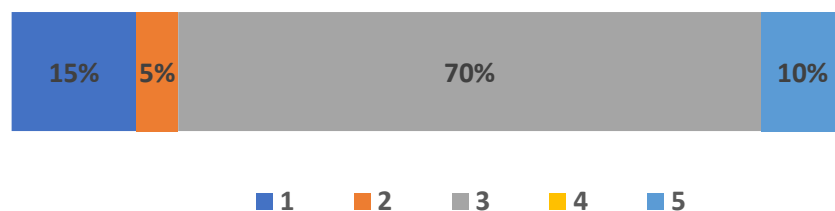
Fonte: Fabiana Guimarães, 2020.

9 - Que formação você recebeu para o trabalho com a cultura e história da África?

- Não respondeu 1
- Nenhuma formação - 6 pessoas
- Pouquíssima
- Cursos livres – 2 pessoas

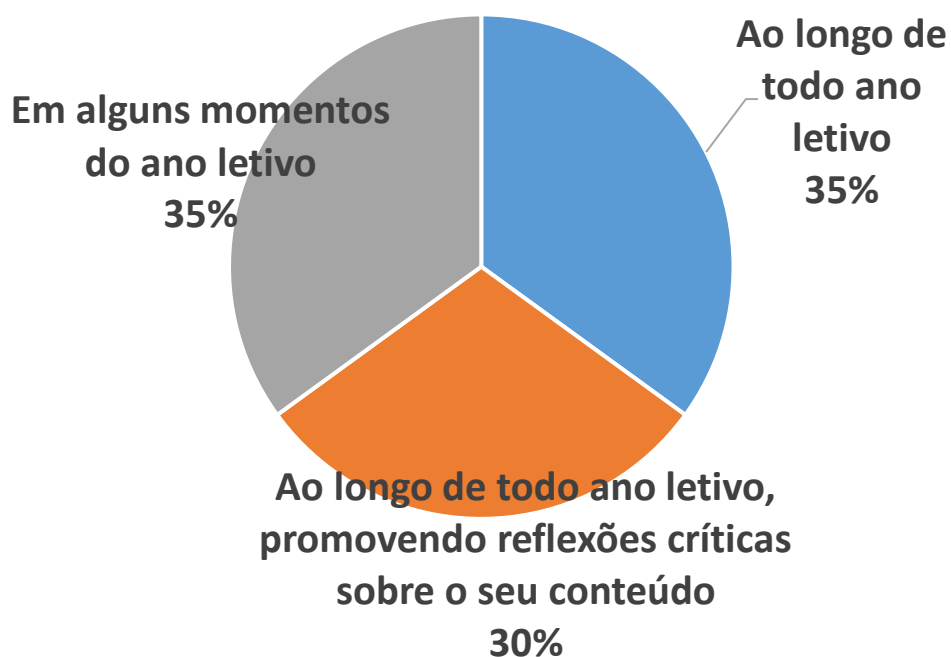
- Cursos e grupos de estudos
- Durante a graduação. Realizei também o curso “Escola para todos: Uma Educação Antirracista”.
- Pouca/ Media
- Palestras, seminários, debates...
- Disciplinas de mestrado na UERJ
- Faculdade – 2 pessoas
- Formação continuada.
- Nenhuma. Minha ação pedagógica é fruto de pesquisas pessoais e trocas entre amigos.
- Fiz algumas matérias ligadas à essa disciplina.
- Fiz Pós em História da África

10 - De 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 o maior, como você avalia sua formação para trabalhar com cultura e história da África?



Fonte: Fabiana Guimarães, 2020.

11 - Os temas propostos nas leis são desdobrados por você em forma de ações pedagógicas:



Fonte: Fabiana Guimarães, 2020.

12 - Cite um exemplo de ação pedagógica realizada por você em suas aulas, que contemple as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.685/2008:

- Projetos pedagógicos trimestrais envolvendo contos Africanos
- Inserir na rotina escolar semanalmente uma aula sobre o assunto
- Através de rodas de conversas e atividades de produção textual envolvendo o tema
- Discussão sobre identidade e percepção racial
- Os países de Língua Lusofônica
- Exibição do filme Kiriku e a Feiticeira. A partir do filme trabalho a relação entrecultura, arte e natureza africana.
- Trabalho sobre Zumbi dos Palmares e reflexão.
- Contos e oficinas de histórias africanos.

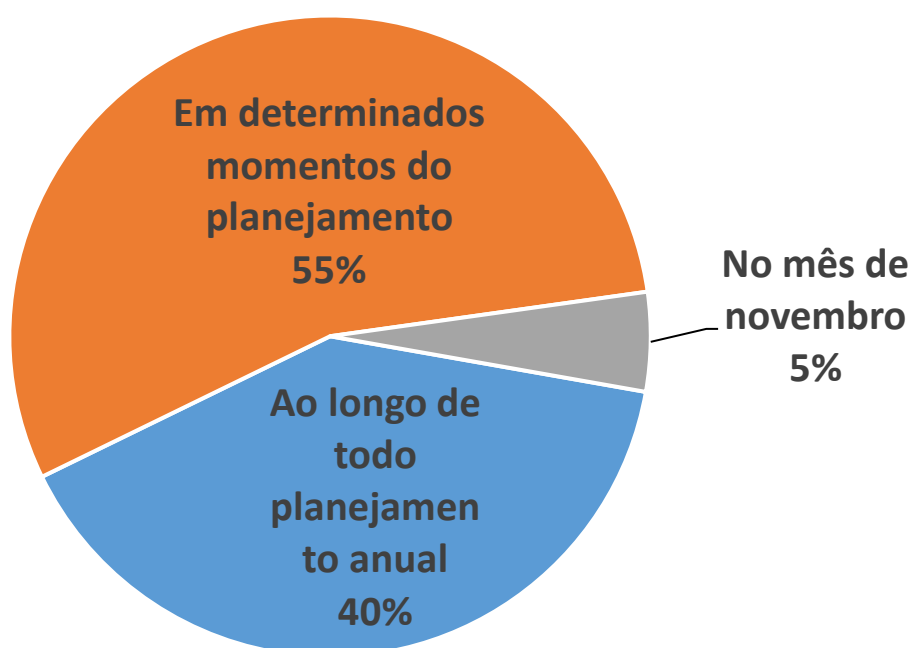
- Leitura de livros de histórias das culturas africanas e indígenas.
- Difícil falar apenas um... Entrevistas com funcionários negros e as dificuldades encontradas com racismo. Estudo dos alunos sobre a história dos familiares negros e/ou indígenas. Confecção e apreciação de árvores genealógicas em sala. Filmes e livros com temática negra e/ou indígena.
- Contação de histórias e diálogos.
- Leitura de textos e livros, músicas, danças e exposições.
- Lendas africanas.
- A reflexão quando surgem situações rotineiras de bullying.
- Produção de cartazes (gráficos, desenhos, oralidade, brincadeiras) com crianças da Educação Infantil partindo de contos infantil.
- Reconhecer o amigo apenas pelo toque de cabelo após a leitura do cabelo de Lelê.
- A importância do respeito as diferenças raciais.
- Debates
 - Histórias infantis relacionadas as figuras negras e valorização, trabalho Histórias do Navio Negreiro com dramatização.

13 - As orientações curriculares do órgão/instituição onde trabalha contemplam as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.685/2008?



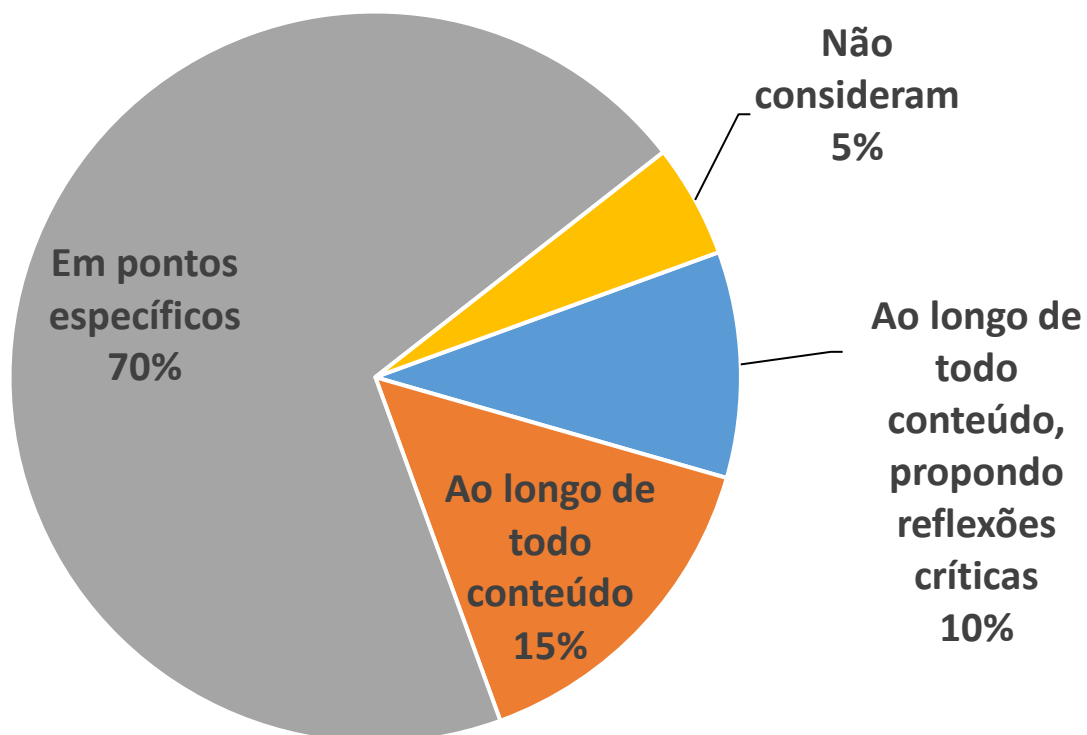
Fonte: Fabiana Guimarães, 2020.

14 - As propostas curriculares/planejamento da unidade escolar onde você atua consideram os assuntos propostos nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.685/2008?



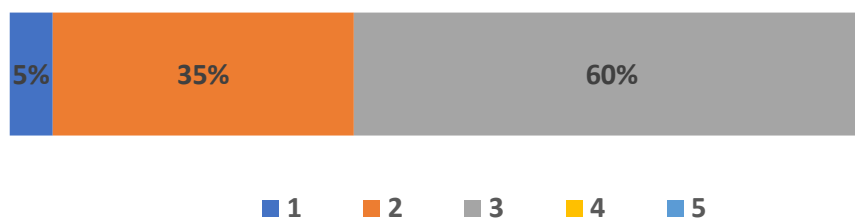
Fonte: Fabiana Guimarães, 2020.

15 - Os materiais didáticos, incluindo imagens e vídeos adotados pelo órgão/instituição onde trabalha, contemplam os assuntos tratados nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.685/2008?



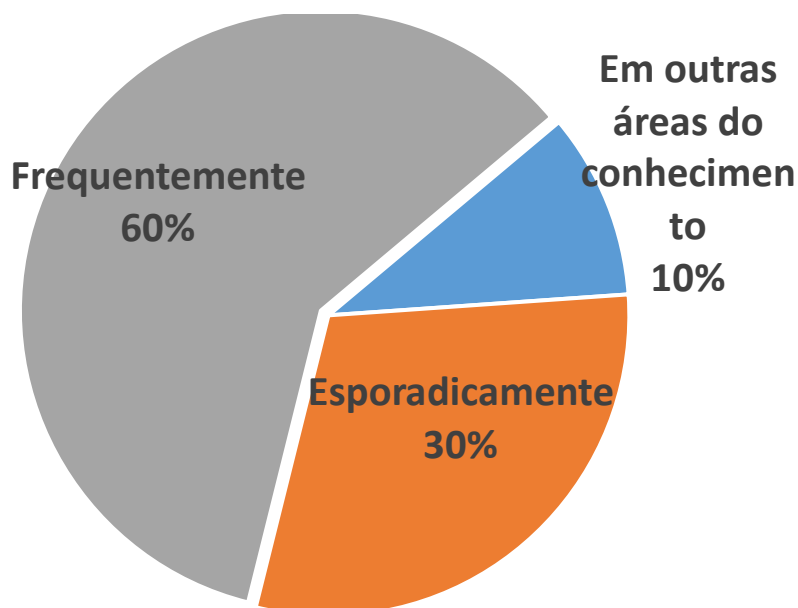
Fonte: Fabiana Guimarães, 2020.

16 - Numa escala de 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 o máximo, avalie o material didático utilizado em sua escola para tratar os assuntos das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.685/2008.



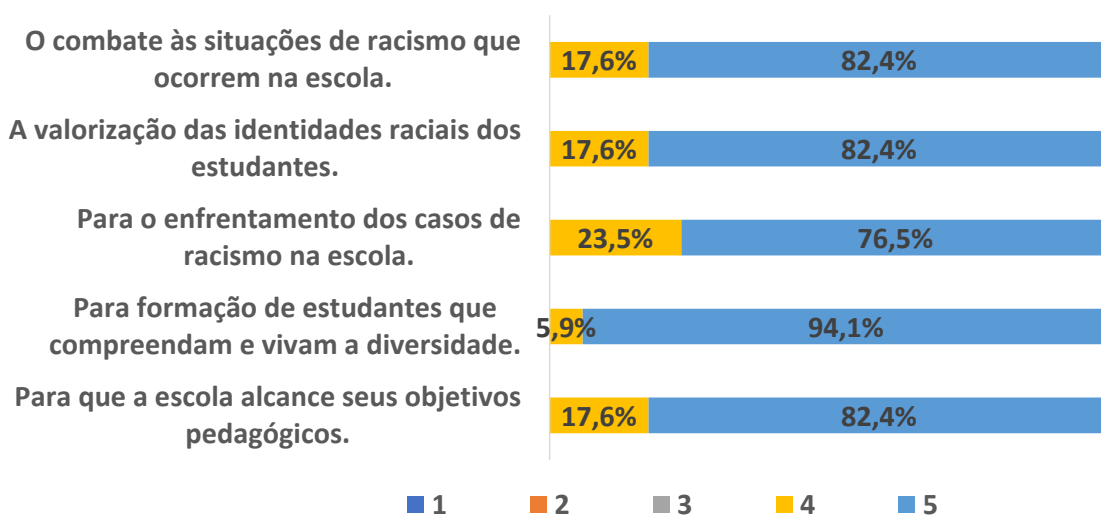
Fonte: Fabiana Guimarães, 2020.

17 - Na unidade escolar onde você atua, o tema racismo é abordado de forma intrínseca nos conteúdos referentes à sua área de atuação?



Fonte: Fabiana Guimarães, 2020.

18 - Numa escala de 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 o máximo, indique qual a importância do currículo:



Fonte: Fabiana Guimarães, 2020.

19 - Cite quatro palavras que vêm a sua mente quando você ouve ou lê a palavra currículo:

diversidade, atualidades, necessário, ação

planejamento, organização, diversidade, ação

poder, planejamento, corrida, vida

conteúdos, saberes praticados, roteiro, guia

organização, etapas, conteúdo, pedagógico

planejamento, caminho, conhecimento, aprendizagem

norte, direção, organização, conteúdo

formação, concepções, objetivos, ações

aprendizagem, práticas, construção, experiências

formação, expressão, conteúdo, expansão

conhecimento, identidade, cultura, dinâmico

conhecimento, emancipação, cidadania, mudança

planejamento, atividades, turma, resistência

identidade, percurso, reflexão, flexibilidade

estudante, professores, áreas curriculares, MEC

conteúdo, organização, sequência, troca, construção

objetivos, estratégias, recursos, conversas

objetivos, estratégias, conversas, recursos

necessário, fundamental, precisa ser cumprido, planejado

20 - Ordene as palavras acima citadas em ordem de preferência, sendo 1 para a mais importante e 4 para aquela que você considera menos importante:

1 necessário; 2 ação; 3 diversidade; 4 atualidades

1 organização; 2 planejamento; 3 dever; 4 ação

- 1 guia; 2 roteiro; 3 conteúdos; 4 saberes praticados
- 1 organização; 2 etapas; 3 conteúdo; 4 pedagógico
- 1 caminho; 2 aprendizagem; 3 planejamento; 4 conhecimento
- 1 organização; 2 direção; 3 norte; 4 conteúdo
- 1 concepções; 2 objetivos; 3 ações; 4 formação
- 1 aprendizagens; 2 experiências; 3 práticas; 4 construção
- 1 formação; 2 expressão; 3 expansão; 4 conteúdo
- 1 conhecimento; 2 identidade; 3 cultura; 4 dinâmico
- 1 conhecimento; 2 emancipação; 3 cidadania; 4 mudança
- 1 resistência; 2 planejamento; 3 turma; 4 atividades
- 1 identidade; 2 percurso; 3 flexibilidade; 4 reflexão
- 1 estudante; 2 professores; 3 áreas curriculares; 4 MEC
- 1 construção; 2 troca; 3 organização; 4 sequência; 5 conteúdo
- 1 objetivos; 2 conversas; 3 estratégias; 4 recursos
- 1 objetivos; 2 estratégias; 3 diálogos; 4 recursos
- 1 fundamental, 2 necessário, 3 cumprido, 4 planejado