

Prática de Educação Antirracista em uma Escola Pública de São Paulo

524

• Revista
 **mosaico**

Vagner Matias da
Silva¹

<https://orcid.org/0000-0002-0872-9651>

Practices of
Anti-racist
Education in a
Public School of
São Paulo

Resumo

As práticas pedagógicas voltadas à educação antirracista têm sido a pauta de muitos estudos na área da educação. As discussões em torno do que deve ser feito nas escolas são fundamentadas nas reflexões acerca de como o epistemicídio é um instrumento que estrutura os currículos. Assim, este trabalho vem apresentar o processo de construção de práticas antirracistas numa escola pública, que ao longo de várias experiências (re)construiu sua forma de pensar a educação antirracista. Para tanto, é apresentado o alicerce teórico-metodológico para o processo de construção crítico-reflexivo sobre as práticas pedagógicas baseadas nos pressupostos da educação antirracista. Dessa forma, estabelecendo a relação entre teoria e prática, os profissionais docentes, apoiando-se nos estudos sobre a educação antirracista, analisaram suas práticas pedagógicas e (re)construíram-nas a partir de suas reflexões. Os resultados revelaram que a análise feita pelos professores das primeiras ações pedagógicas fundamentadas na educação antirracista, mesmo que de forma empírica, levou os profissionais docentes a busca por formações e referenciais teóricos que pudessem subsidiar o trabalho com a temática.

Palavras-chave: Epistemicídio; Decolonização; Currículo; Educação Antirracista.

Abstract

The pedagogical practices regarded with anti-racist education have been the topic of many studies in the Educational area. The discussions around of what has to be done in schools are grounded in the critical thinking of how the epistemicide is a tool which arranges the curricula. Thus, this work presents the process of construction of knowledge of anti-racist practices in a public school, which during many experiences (re)built its way of thinking anti-racist education. Therefore, it is presented the theoretical and methodological background which supported the process of critical-thinking construction about the pedagogical practices grounded in the anti-racist education framework. Hence, establishing a relationship between theory and practice, teachers, grounded in anti-racist education framework, analyzed their practices and (re)constructed based on their critical thinking. The results revealed the analysis done by the teachers of the first pedagogical actions grounded in the anti-racist actions, even in na empirical way, made the teachers search for professional development and theoretical framework , which could support the work with the theme.

Keywords: Epistemicide; Decolonization; Curriculum; Anti-racist education.

Introdução

É indiscutível que há um crescente movimento voltado à educação antirracista no Brasil. Simpósios, congressos e palestras vêm somar à importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas nessa perspectiva. A busca por caminhos que venham convergir para a pauta antirracista tem sido o desafio de profissionais da educação e de todos os participantes desse cenário. A formação profissional docente, a qual acontece desde muito antes da graduação, como Solange Castro e Tânia Romero (2006) pontuam em seus estudos, traz em seu escopo a ausência da temática. Além disso, a carência de literatura sobre o assunto, o difícil acesso às poucas que existem e a falta de materiais didáticos que possam elucidar e mediar os caminhos que levem à reflexão em torno do antirracismo corroboram a dificuldade para a implantação e fortificação dessa educação nas escolas brasileiras.

A escola, como espaço de construção do conhecimento, está organizada epistemologicamente em orientações eurocêntricas. Desse modo, o conhecimento é paradigmaticamente determinado como verdadeiro sob a ótica da escola europeia (RIBEIRO, 2021). Isso posto, constata-se que toda a verdade é universalizada conforme os padrões estabelecidos pelos colonizadores, isto é, todo o conhecimento acerca do universo só tem veracidade se explicados do ponto de vista eurocêntrico. A partir disso, entende-se que os currículos, instrumentos organizadores e norteadores das práticas educativas, são estruturados de acordo com as ideias eurocêntricas, os quais são imbuídos de ideologias de dominadores sobre dominados que “anulam e desqualificam o conhecimento de povos subjugados, além de perpetuar um processo persistente de produção de indigência cultural” (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Ao compreender como os currículos e os espaços onde se desenvolvem são instrumentos para estruturar o racismo, uma vez que funcionam como Aparelhos Ideológicos do Estado ¹(AIE) (ALTHUSSER, 1977), os profissionais responsáveis pela educação podem perceber a importância do trabalho antirracista nas escolas. No entanto, consta-se, devido aos inúmeros fatores já mencionados, que esses

¹ Althusser (1977) diz que institucionalmente existem entidades que perpassam todas as esferas da atividade humana, que veiculam a mensagem da ordem estabelecida, a qual predominantemente utiliza-se da persuasão e muitas vezes da coerção. A essas entidades são dadas o nome de Aparelho Ideológico do Estado (AIE).

profissionais (como toda a sociedade) não sabem exatamente o que trabalhar e, conseqüentemente, porque e como desenvolver as práticas pedagógicas.

Essa foi a indagação que os profissionais da Escola Estadual Professor Joaquim Ferreira Pedro, da cidade de Lorena/SP, fizeram em um processo de 4 anos, o qual foi um período de descobertas sobre práticas de educação antirracista e sua importância para o contexto em que estamos inseridos. Numa (des)construção, a partir das percepções do desenvolvimento dos trabalhos que eram (re)desenhados e (re)pensados e da busca por formação contínua acerca de assuntos antirracistas, observamos que deveríamos pensar em como decolonizar o currículo. Vitória Almeida e Fernanda Costa (2021, p. 4), fundamentadas em Aníbal Quijano, (2005) discutem a importância da decolonização, esclarecendo que

[...] com a invasão em 1492, esse território nomeado como América sofreu com domínio, controle das subjetividades, das culturas, e da produção de conhecimentos através: da expropriação das populações colonizadas; da repressão das formas de produção de conhecimento/sentidos dos colonizados e, pela coação dos colonizados a aprender a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação (atividade material/tecnológica, subjetividade e da questão religiosa). (ALMEIDA; COSTA, 2021, p. 4)

As pesquisadoras, parafraseando Ramón Grosfoguel (2016), argumentam que a partir da colonização do saber surge, dessa estratégia historicamente construída, um dos maiores problemas do mundo contemporâneo, o qual se concretiza por meio do privilégio epistêmico que está nas mãos dos homens ocidentais brancos, héteros, cisnormativos. Indivíduos que definem o que é verdade, o que é realidade e o que é melhor para todos, estabelecendo estruturas e instituições a serviço do racismo e sexismo (ALMEIDA e COSTA, 2021). Decolonizar, assim, é desconstruir toda essa ideologia que, na perspectiva mencionada, determina quem é “sujeito” e quem é o “outro” e o “outro do outro”, conforme Djamila Ribeiro (2021) preconiza em seus estudos sobre o posicionamento dos indivíduos no discurso.

Para isso, é fundamental encontrarmos-nos nesse processo, isto é, compreender qual é o papel dos educadores e gestores junto aos discentes, para desenvolver uma educação com práticas democráticas e não preconceituosas, que reconhece o direito à diferença, inclusive a racial (GOMES, 2001). A decolonização

de pensamento, então, contribui para que a comunidade escolar possa combater a universalização da epistemologia eurocêntrica.

Com base nessas colocações, este estudo traz ao conhecimento o processo de construção de práticas antirracistas na E.E. Prof. Joaquim Ferreira Pedro, que observando a necessidade de trazer assuntos relacionados, primeiramente ao combate ao racismo, percebeu a importância de compreender que essa prática não é suficiente para garantir uma escola cujo cotidiano possua práticas pedagógicas capazes de superar as desigualdades sociais e raciais (GOMES, 2001). É fundamental desenvolver uma postura crítico-reflexiva que repense a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares (GOMES, 2001). Nessa perspectiva, considerando que em processos de construção de conhecimentos, a linguagem tem o papel de veicular mensagens e informações, bem como de provocar, despertar, constituir e transformar pensamentos, ações e, conseqüentemente, identidades (CASTRO; ROMERO, 2006), acreditamos que a escola, como espaço constitutivo na formação de identidades, é o lugar onde a linguagem e o seu papel podem se concretizar como instrumento fundamental na construção do conhecimento.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, primeiramente, construímos o alicerce teórico-metodológico o qual fundamentou todo o processo de construção crítico-reflexivo acerca das práticas pedagógicas calcadas nos pressupostos da educação antirracista. Em seguida, apresentamos o histórico do projeto e as reflexões feitas sobre o processo que levaram às transformações na estrutura dos trabalhos com a educação antirracista, bem como uma proposta didática realizada no 9º ano. Finalmente apresentamos as considerações e contribuições deste estudo.

Educação Antirracista: o que e por que trabalhar nas escolas?

Desde que a Lei 10.639/03 foi sancionada, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país, percebe-se que há um trabalho para sua implementação nos currículos

o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, on-line).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), cientes da urgência e necessidade do combate às desigualdades e discriminações que atingem a população negra, “assumindo sua função mediadora entre o Estado, sistemas de ensino e demandas da população na sua diversidade social, étnico-racial” (SILVA, 2007, p. 490), instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e África, pela resolução nº1, de 17 de junho de 2004, segundo a qual prevê em seu

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL, 2004, on-line).

No entanto, constata-se que as práticas pedagógicas em torno de um pensamento antirracista não tomam a forma e nem se estruturam conforme previsto em lei, pois aparecem como atividades isoladas, em sua maioria e de forma esporádica, principalmente quando os currículos estabelecem um momento para o que deveria ser uma discussão em torno do assunto (GOMES, 2001). Sabe-se que existem inúmeras iniciativas e pesquisas acerca de práticas de educação antirracista, bem como materiais didáticos fundamentados nessa perspectiva (ALMEIDA, 2021; RIBEIRO, 2021; MATTOS, 2012; MUNANGA, 2009; SANTOS, 2007; SOUSA, 2005; MUNANGA e GOMES, 2005; CAVALLEIRO, 2001), no entanto, ainda há o que fazer no processo de construção de uma política educacional que venha ser constituída da história e a real situação do povo negro, para que seja uma tarefa política e pedagógica que signifique processo de construção da identidade racial para as pessoas negras (GOMES, 2001).

Assim, pensando nessa questão e no fato de que para desconstruir pensamentos racistas e construir uma cultura antirracista é necessário um trabalho constante, isto é, o ano todo, buscamos compreender o que deve ser o objeto de conhecimento acerca da pauta antirracista, por que deve ser parte do currículo e como deve ser desenvolvida junto à comunidade escolar.

A forma como o conhecimento é estruturado na história da educação brasileira revela que as escolas e seus currículos não são espaços neutros

(RODRIGUES, 2021). De acordo com o pesquisador, em nome de uma neutralidade violenta, as escolas e muitas outras instituições silenciam cosmovisões. Gomes (2001) pontua que é observável a ideia de que os indivíduos presentes nas escolas são todos iguais e, a partir desse pressuposto, possuem uma uniformidade na aprendizagem, de cultura e experiências, e aqueles que não se enquadram nessa uniformização são defasados, especiais e lentos. Para a autora, isso é assumir uma postura que, “ao desqualificar uma referência, reproduz, uma dominação” (GOMES, 2001, p. 86). Esse projeto muito bem estruturado, deve-se ao fato de que há uma ciência que estrutura a aquisição do conhecimento, determinando, como preconizado por Ribeiro (2021, p. 87):

- a) (os temas) quais temas ou tópicos merecem atenção e quais questões são dignas de serem feitas com o intuito de produzir conhecimento verdadeiro.
- b) (os paradigmas) quais narrativas e interpretações podem ser usadas para explicar um fenômeno, i.e., a partir de qual perspectiva o conhecimento verdadeiro pode ser produzido.
- c) (os métodos) e quais maneiras e formatos podem ser usados para a produção de conhecimento confiável e verdadeiro. (...) define não somente como, mas também quem produz conhecimento verdadeiro e em quem acreditamos.

Esta ciência, denominada de epistemologia, é o cerne de toda filosofia educacional que rege as escolas de nosso país. Introduzida historicamente, determina sob o olhar eurocêntrico a verdade universalizada (ALMEIDA, 2021), a qual segundo Petronilha Silva (2007), constrói sentimentos e percepções de superioridade, inferioridade, relações de imposição e de submissão. Nas bases desse modo estabelecido do conhecimento, há um instrumento cuja finalidade é de estruturar e perpetuar o pensamento de quem deve dominar e quem deve ser dominado – o epistemicídio –, o qual, segundo Sueli Carneiro (2005), anula e desqualifica o conhecimento dos povos subjugados, em um processo persistente da produção da indigência cultural. Segundo a estudiosa, isso é organizado

[...] pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima (sic) pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

O Brasil construiu uma história estruturada na colonização, escravidão e autoritarismo, cuja personagem, a população negra, foi marcada por um imaginário social antagônico, em outras palavras, não foi o mais positivo. Foi essa ideia negativa que autorizou

a incorporação de teorias raciais repletas de um suposto cientificismo que por muito tempo atestaram a inferioridade das pessoas negras, a degenerescência do mestiço, o ideal do branqueamento, a primitividade da cultura negra e a democracia racial. (GOMES, 2011, p. 88).

Ainda atuando ideologicamente entre a comunidade branca, essas concepções racialistas ainda estão presentes na atualidade, e em parcelas significativas da comunidade negra (GOMES, 2001). Nilma Gomes (2001) argumenta que a maioria da população brasileira possui dificuldades em se identificar racialmente. Isso se deve ao fato de uma construção histórica de negação, de desprezo e medo do diferente, principalmente quando tudo isso está diretamente atrelado à herança ancestral africana.

Silva (2007) preconiza em seu estudo que o eixo de práticas sociais em que as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas acolhem, rejeitam ou querem modificar é a crença da diferença entre os grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, asiáticos -, por meio da qual aprendemos a nos situar na sociedade, além de ensinar a outros menos experientes. Para a autora, “estes complexos processos, na nossa experiência brasileira, se desenvolvem com a finalidade de manter ou superar projeto de nação racializado” (SILVA, 2007, p. 491), apoiando-se no estudo de Seyferth (2002), a autora argumenta que não há espaço para negros, indígenas e mestiços, classificados durante toda a história do Brasil, como povos primitivos e sem conhecimento científico. E isso vem se perpetuando, mesmo que sutilmente.

A partir das explicações e argumentos de Sívio Romero (1943) e Oliveira Vianna (1938) e Giralda Seyffert (2002), Petronilha Silva (2007) discorre em seu trabalho que após a libertação dos escravizados houve um projeto político de embranquecimento o qual foi projetado na nação brasileira, tendo em vista que a migração europeia objetivou o clareamento da população, que segundo a autora, significa, também, ocidentalização. Tal ideia baseava-se que no processo de miscigenação, a prevaleceria as características da raça branca. A pesquisadora diz que “fortalecida por políticas desta natureza, se estabelece, no Brasil, a branquitude

como norma inquestionável, da mesma maneira que em outras sociedades que tentam se universalizar como brancas e, portanto, herdeiras do mundo ocidental europeu” (SILVA, 2007, p. 491).

Como já mencionado, como AIE (ALTHUSSER, 1977), a escola vem assumindo, na história da educação do Brasil, esse papel institucional de disseminar a ideologia racista. Gomes (2001), argumenta que há um padrão de ensino privilegiado pelas escolas, onde existe um paradigma de aluno e de professor a ser seguido. Percebe-se que a escola ainda prioriza por um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem. A autora discorre em seus estudos que olhando criticamente a trajetória escolar dos alunos negros, constata-se nas pesquisas uma disparidade quando comparado ao caminho percorrido pelos alunos brancos, revelando que o acesso e a permanência com sucesso variam sob a ótica da etnia/raça da população. “É preciso considerar que a escola brasileira, com sua estrutura rígida, encontra-se inadequada à população negra e pobre deste país. Nesse sentido, não há como negar o quanto o seu caráter é excludente”. (GOMES, 2001, p. 85).

Fundamentada em Costa (1983), Gomes (2001, p. 92) diz que

a escola ainda está assentada numa ideologia racial que faz do predicado branco, da brancura, o “sujeito universal” e do sujeito branco um predicado contingente particular. Essa brancura ainda está muito arraigada no pensamento pedagógico e na prática escolar.

Para a autora, o ideal da brancura, que é uma realidade em nossa história, concretiza-se nas práticas sociais.

Dessa forma, o padrão branco torna-se sinônimo de pureza artística, nobreza estética, majestade moral sabedoria científica, a ideia de razão. (...) Ao branco atribui-se a cultura confundida como ilustração. Ao negro atribui-se a cultura confundida como exotismo e/ou primitiva. (GOMES, 2001, p. 92).

Essa ideologia racista tece todo o conhecimento e suas práticas nos ambientes educacionais. Segundo Michel Foucault (1973/1999), a organização das políticas dentro da escola é alicerçada numa perspectiva judiciária, uma vez que, é comum e constante, punir, recompensar, avaliar, classificar, dizer quem é melhor e quem é o pior. Isso posto, podemos perceber que a escola exerce um papel social muito parecido com o poder judiciário, já que assegura o controle dos indivíduos e o

centramento ideológico do sujeito (CAVALLARI, 2010). Nessa perspectiva, Juliana Cavallari (2010) fundamentando-se em Michel Mialle (1994) diz que ao determinar quem e o que deve significar no contexto social, a instituição escolar organiza-os numa visão comum, numa representação global. Assim, podemos compreender que as escolas e os currículos exercem papéis fundamentais para que a ideologia racista seja reproduzida, estruturada e perpetuada na sociedade. Segundo Gomes (2001, p. 84),

[...] todos nós sabemos que a Educação é um direito social. E colocá-la no campo dos direitos é garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais. Essa é uma questão que precisa ser levada a sério pelos educadores e formuladores de políticas educacionais.

A realidade sociocultural brasileira não pode ser deixada de lado na implementação de políticas educacionais. As desigualdades socioeconômicas não são as características principais de uma imensa nação que é o Brasil, que é um país fortemente marcado, também, pela diversidade cultural e racial. Dessa forma não podemos ignorar a interferência das diferenças étnico-raciais nas condições de vida e história do povo brasileiro (GOMES, 2001).

A pesquisadora enfatiza que ao propor uma educação cidadã que dê a devida importância à questão racial, os educadores devem estar cientes da complexidade que envolve a história e a trajetória escolar do segmento negro no Brasil (GOMES, 2001). Para uma educação que considere raça uma questão fundamental e um lugar de destaque nas nossas políticas educacionais, a primeira atitude é a revisão dos valores e padrões considerados aceitáveis por todos dentro da instituição escolar (GOMES, 2001).

Nessa mesma perspectiva, Silva (2007, p. 493) pontua que abordar as questões raciais, de maneira eficiente e eficaz pedagogicamente e mesmo como objeto de estudo, requer de professores e pesquisadores “não fazer vistas grossas para as tensas relações étnico-raciais que naturalmente integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros”.

Entender qual o olhar que devemos lançar sobre os currículos e na construção de políticas públicas (SILVA, 2007; GOMES, 2001), levou a equipe escolar, na E.E. Prof. Joaquim Ferreira Pedro, a reconstruir as práticas pedagógicas. Estamos situados em uma cidade no Vale do Paraíba Paulista, onde as marcas da

escravização, devido ao Ciclo do Café, estão fortemente arraigadas como herança, em nossa cultura, e que são perpetuadas, mesmo que às vezes sutilmente (SILVA, 2007). Precisávamos de uma perspectiva que tivesse como missão a decolonização do currículo, que levássemos a repensar a forma de construir o conhecimento com os estudantes, combatendo a universalização da epistemologia eurocêntrica.

O processo teórico-metodológico: a formação de profissionais docentes

534

Como pensar em desconstruir paradigmas arraigados historicamente e reconstruir práticas consideradas libertadoras numa sociedade racista? Como possibilitar a reflexão dos professores diante de um sistema educacional formado e institucionalizado em bases de uma educação racista? O processo de formação docente tem início muito antes do ensino formal da graduação (CASTRO; ROMERO, 2006), isto é, o professor já começa a se constituir discursivamente a partir de suas vivências como estudantes muito antes da prática pedagógica (LARSEN-FREEMAN, 1983). Por isso, a formação de educadores precisa acontecer por meio de uma postura crítica através do contexto educacional, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo dos professores para práticas educacionais antirracistas.

De acordo com Castro e Romero (2006, p. 129),

[...] isso colaboraria para o desenvolvimento de uma consciência crítica ante as influências do contexto sociocultural, levando a questionamento e reflexão sobre a visão tácitas do mundo. O conhecimento questionador desenvolvido seria a ferramenta poderosa necessária às mudanças sociais que se impõem.

Considerando tudo isso, percebemos que para alcançarmos o nosso objetivo de decolonizar o currículo, é preciso, primeiramente, decolonizar pensamentos. Para tanto, é necessário criar espaços para que possamos entender o que é a educação antirracista dentro das escolas e das práticas educacionais que envolvem toda a comunidade escolar. Uma forma de possibilitar essas ações é refletir sobre a nossa trajetória dentro dos sistemas educacionais, desde a época como estudantes na educação básica até os dias de hoje como profissionais docentes. Dessa forma, pudemos (re)pensar, do nosso ponto de vista, enquanto professores, e do ponto de vista dos estudantes, o que e como realmente podemos realizar uma educação antirracista no âmbito da educação formal e na sociedade.

Decolonizar o currículo: desafios de uma escola pública

As práticas pedagógicas antirracistas na E.E. Prof. Joaquim Ferreira Pedro vêm sendo construídas ao longo de quase 4 anos. Na verdade, o trabalho iniciou com uma pauta que ainda tratava somente do combate ao racismo. No ano de 2019, no período do 3º bimestre (agosto a outubro), os livros didáticos ofertados pela Secretaria da Educação do Estado (SEDUC) para os componentes curriculares da área de Linguagens e Códigos traziam assuntos direcionados ao combate ao racismo, sobretudo nos componentes curriculares Arte e Língua Portuguesa. Na ocasião a Sala de Leitura, que sempre trabalhou concomitantemente com a área, participou do trabalho a partir de obras disponíveis no acervo. O projeto, denominado *O Brasil das Muitas Cores*, foi desenvolvido a partir das informações contidas nos livros didáticos por meio de diferentes linguagens: poemas, músicas, danças, teatro e artes visuais. Percebe-se, no entanto, que mesmo sendo apresentadas a história e cultura afro-brasileira, conforme prevê a Lei 10.639/03, as propostas didáticas foram fundamentadas em informações que o currículo vigente trazia. Diante disso, o fato de ter espaço somente em um momento do ano letivo, de forma esporádica e isoladamente, pois foi determinado um momento específico para o que deveria ser uma discussão em torno do assunto (GOMES, 2001) possibilitou-nos observar que muitas vezes as atividades foram somente reproduções de ideias epistemologicamente eurocêntricas. Somado a esse fato, os docentes da área não analisaram como a temática presente nos materiais ofertados pela SEDUC estava construída. Dessa forma, era crucial que o grupo tivesse buscado uma literatura e/ou formações sobre as questões antirracistas que pudessem apoiá-los no processo crítico-reflexivo acerca dos materiais oferecidos, pois, ao fundamentar-se em um referencial teórico, que até então era desconhecido pela equipe, o desenvolvimento de uma consciência crítica frente ao contexto sociocultural em que estão inseridos teria sido possível. O que os levaria a questionar e refletir sobre a visão velada (CASTRO; ROMERO, 2010) que se apresenta o racismo. Isso revela que a primeira inquietação acerca do trabalho feito foi periodicidade pré-estabelecida pela SEDUC, que foi no bimestre que antecede o Dia da Consciência Negra, preparando a escola para um evento, perpetuando a ideia de cultura exótica (GOMES, 2001).

No ano de 2020, o projeto começou a ter um novo formato, mesmo sendo

em um momento pandêmico. Além da área de Linguagens e Códigos e a Sala de Leitura, a área de Ciências Humanas, motivada pelo resultado do ano anterior evidenciado pela grande participação dos alunos, aderiu à proposta. Continuávamos com a ideia de luta contra o racismo, no entanto, o trabalho teve uma maior periodicidade. Iniciado no 2º bimestre pela área de Ciências Humanas (em maio), com o nome *Onde esconde o meu racismo?*. Como estávamos em distanciamento físico, as atividades foram apresentadas em meio midiático. Os alunos, por meio de diferentes informações acerca da temática, como vídeos, reportagens e entrevistas, tiveram que se expressar sobre a polêmica, em um fórum. O trabalho de Ciências Humanas continuou até novembro, contudo, com a participação da área de Linguagens e Códigos e Sala de Leitura, a partir de agosto. Muitas atividades de cunho transdisciplinar foram disponibilizadas no espaço pedagógico virtual voltadas à temática de combate ao racismo.

Durante esses dois anos de trabalho, em que foram construídas práticas pedagógicas de combate ao racismo, constatamos que seguimos os pensamentos arraigados no currículo, isto é, reproduzindo as ideias estruturadas e institucionalizadas pelo estado. Em outras palavras, demos continuidade a forma tácita que o conhecimento estruturado pela epistemologia eurocêntrica reproduz e estrutura a ideologia do colonizador (ALMEIDA, 2021; SILVA, 2007; CARNEIRO, 2005; GOMES, 2001). Por isso, no ano de 2021, tendo ciência da importância de trabalhar o que é estabelecido pela lei 10.639/03 e participando de formações feitas pela SEDUC, fomos apresentados à perspectiva antirracista de educação. Percebemos que devíamos traçar outro caminho, pois não bastava falar somente de ser contra o racismo. Precisávamos trazer outras questões importantes que fortalecessem o imaginário afirmativo das pessoas negras: a cultura africana e afro-brasileira e sua ancestralidade. Segundo Gomes (2001) é necessário que na construção de políticas públicas e as práticas pedagógicas percebam e considerem que é necessário a revisão dos valores e padrões considerados aceitáveis por todos dentro da instituição escolar.

Nasceu, então, o projeto *Raízes Africanas*, em que as áreas de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e a Sala de Leitura, partindo de obras de autores e autoras negros e negras, com temática antirracista, elaboraram pontos de discussão com os alunos e criaram inúmeras propostas pedagógicas que resultaram em

produções de diferentes linguagens: artística e literária. Durante o processo, tivemos formação com historiadoras da cultura afro-brasileira, autora de obras antirracistas, com advogadas e cientista social que têm trabalhos acadêmicos voltados à questão antirracista. O trabalho aconteceu de fevereiro a novembro, e culminou com os trabalhos realizados, com a participação da comunidade e de grupos que manifestam algum tipo de cultura afro-brasileira. Nesse momento, a equipe começou a compreender que trabalhar práticas antirracistas vai além de combater o racismo. Era preciso trabalhar o imaginário social positivo em relação à população negra (GOMES, 2001) e esclarecer o processo de embranquecimento que persiste até hoje (SILVA, 2007). Mesmo que o trabalho tem o começo de um esclarecimento do que é a educação antirracista, mesmo que de forma empírica, percebe-se que o projeto desenvolvido no ano ainda não havia tratado uma educação cidadã que dê a devida importância à questão racial, com a consciência da complexidade que envolve a história e a trajetória escolar do segmento negro no Brasil (GOMES, 2001).

Foi a partir dessas formações e das práticas resultantes desse último projeto, que no ano de 2022 surge o projeto *Ubuntu*, que tem como base a filosofia africana – “Eu sou, porque nós somos”. Um trabalho que agora está acontecendo em todas as áreas do conhecimento da Base Nacional Comum Curricular, tendo em vista que todo esse processo reflexivo leva a entender a importância de decolonizar o currículo, uma vez que é preciso desconstruir a história de negação, de desprezo e medo do diferente, principalmente quando tudo isso está diretamente atrelado à herança ancestral africana (GOMES, 2001). Trabalhar as questões antirracistas deve ser em todos os espaços da escola, em todos os momentos. Não se pode mais aceitar que o conhecimento só pode ser verdadeiro se visto da perspectiva europeia. É preciso mostrar que o conhecimento africano e afro-brasileiro também é fonte para conhecimento verdadeiro, ou seja, científico (ALMEIDA, 2021, SILVA, 2007 e GOMES, 2001).

Para que isso pudesse ser concretizado na escola, o projeto foi organizado da seguinte maneira: o trabalho com a educação antirracista é feito a partir do olhar para as habilidades de todos os componentes curriculares que o Currículo Paulista apresenta. Os objetos de conhecimento de suas constituições não têm mais uma ótica única: a história, o conhecimento científico e a cultura africana e afro-brasileira

ganham espaço, pois, é fundamental trazer ao cerne das práticas pedagógicas questões raciais, como objeto de estudo, que venham impactar no reconhecimento e construção da identidade, tendo a consciência de que as tensas relações étnico-raciais integram naturalmente o dia a dia de homens e mulheres brasileiros (SILVA, 2007). Para isso, um processo constante de pesquisa e formação sobre questões antirracistas são fundamentais, uma vez que os professores precisam elaborar materiais didáticos a partir de fontes que circulam nas diferentes esferas da comunicação, como Castro e Romero (2006) mencionam em seus estudos sobre formação crítico-reflexiva do profissional docente.

Utilizando a aprendizagem baseada em projetos, os professores apresentaram a temática aos alunos e a problematizaram, por meio da comparação de informações de diferentes fontes, tais como: a) experimentos científicos; b) obras de cunho antirracista; c) gêneros discursivos das esferas jornalísticas e publicitárias; d) fontes históricas; e) gêneros discursivos da esfera literária e; f) diferentes linguagens artísticas (artes visuais, dança e música). Tudo isso para que os estudantes tivessem a noção da amplitude do assunto e como ele se apresenta no cotidiano através de dois grandes temas: 1) Esclarecimento e conscientização sobre como a ideologia racista se manifesta nas práticas sociais e; 2) Representatividade Negra: das narrativas escondidas/apagadas às contribuições nas diferentes áreas do conhecimento.

Feita a contextualização de assuntos relacionados às práticas antirracistas, houve um momento de problematização, o qual foi todo fundamentada na perspectiva da importância da cultura na formação da identidade. Gomes (2001) pontua que a realidade sociocultural brasileira não pode ser deixada de lado na implementação de políticas educacionais, principalmente porque somos uma imensa nação fortemente marcada, também, pela diversidade cultural e racial. Passamos, então, pelo momento de trazer reflexões sobre o entorno. Levar o aluno a refletir sobre a cultura afro-brasileira em suas vidas (família, comunidade, cidade e região) é fundamental para que possam reconhecer como a epistemologia africana constitui parte de suas vidas. Além disso, os educandos podem entender e reconhecer como o racismo institucional (ALMEIDA, 2021), o qual foi estruturado historicamente, acontece no dia a dia e o que podem fazer para não reproduzirem tais práticas, bem como se posicionarem criticamente diante de situações racistas, segundo Gomes

(2001), a escola brasileira, com sua estrutura rígida, não é desenhada para população negra e pobre deste país, e não há como negar o quanto o seu caráter é excludente. Refletir sobre o entorno pode levar, também, os alunos a identificarem as representatividades negras nas diferentes áreas do conhecimento e, principalmente da região, o que os apoia em se identificar racialmente (GOMES, 2001). Nas aulas da Parte Diversificada, mais especificamente nas aulas de Protagonismo Juvenil, os discentes foram mediados a serem autônomos e em equipes foram mobilizados por meio do desafio de procurar a propor o que deve ser feito com os assuntos trabalhados para além da BNCC – para melhorar o ambiente escolar e a comunidade.

Todo esse trabalho demandou de professores e equipe gestora estudos sobre metodologias diversificadas e estratégias de ensino e muito mais sobre a educação antirracista para construir materiais didáticos e nortear e organizar trabalhos interdisciplinares. Durante os nossos estudos constatamos que, para o desenvolvimento de uma educação antirracista a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade são fundamentais, uma vez que trazer a consciência de como a cultura e a ciência dos povos subjugados – os africanos e afro-brasileiros – são anulados e muitas vezes desqualificados (SILVA, 2007; CARNEIRO, 2005; GOMES, 2001) exige decolonizar o currículo, isto é, a forma como o conhecimento é estruturado na história da educação de nosso país desde sempre – fragmentado.

Estamos, atualmente, na etapa de decisão do produto final e, eventualmente da produção final, os quais foram organizadas pela equipe escolar por meio da gamificação. Cada turma tem a responsabilidade de organizar *stands* para serem expostos no dia de culminância do projeto. Além disso, deverá fazer uma apresentação cultural envolvendo dança e música africana ou afro-brasileira. Esses *stands* serão visitados pela comunidade, que durante o evento poderá fazer a escolha por meio do voto. A ideia é que a escolha seja feita por todos, seguindo a filosofia Ubuntu.

Nessa etapa do projeto, todos os componentes curriculares da BNCC e da Parte Diversificada estão envolvidos. Os professores de Protagonismo Juvenil são responsáveis em apoiar os alunos para organizarem-se e planejarem o que apresentarão. Os alunos, por sua vez, têm o compromisso de decidir com os professores da BNCC o que produzirão e como, a partir do que têm estudado acerca

do assunto. Os professores da BNCC têm trabalhado interdisciplinarmente entre si com os professores da Parte Diversificada, nas aulas de Protagonismo Juvenil, Tecnologia e Inovação, Projeto de Vida e Práticas Experimentais, para contextualizar os trabalhos com a educação antirracista e proporcionar meios de prática e criação de elementos da epistemologia africana e para dar voz as lutas e representatividades negras (GOMES, 2001 e SILVA, 2007).

Decolonizar o currículo significa (re)pensar a forma como o conhecimento é construído

540

Muito é questionado sobre como é possível trazer à luz o conhecimento a partir de uma educação antirracista. Foram inúmeros os desafios que encontramos nesse período aqui já descrito, e ainda há muito o que ser enfrentado. Mas o maior deles foi encontrar um caminho que atendesse às necessidades de nossa comunidade escolar.

Hoje podemos dizer que da vaga ideia de práticas educativas de combate ao racismo de quatro anos atrás até o começo de um esclarecimento sobre a educação antirracista, mais do que entender como o racismo é estruturado historicamente e como, sujeitos discursivos, aceitamos e reproduzimos essas práticas é importante perceber que a ideologia racista, como qualquer outra só existe nas práticas sociais que, segundo Silva (2007), tem como eixo as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas as quais acolhem, rejeitam ou querem modificar com base na crença da diferença entre os grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, asiáticos -, por meio da qual aprendemos a nos situar na sociedade, além de ensinar a outros menos experientes.

A escola, como uma instituição, vem perpetuando, ou seja, estruturando a ideologia racista não somente por meio da anulação e desqualificação dos povos subjugados (GOMES, 2001; CARNEIRO, 2005; SILVA, 2007), mas também na forma como o conhecimento é legitimado e, portanto, aceito como verdadeiro. Assim, percebemos que para o desenvolvimento de uma educação antirracista é fundamental (re)pensar como o conhecimento é construído no ambiente escolar, uma vez que Gomes (2001) argumenta que a educação é um direito social e, conseqüentemente, deve garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de

implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais.

Analisando as habilidades do Currículo Paulista e como elas são organizadas para o trabalho durante o ano letivo é possível constatar que os objetos de conhecimento de suas constituições são fragmentados, em todos os componentes curriculares. Um conhecimento enciclopédico e estruturado de uma forma que dificilmente aprendizes e corpo docente consigam trabalhar coordenadamente conceitos, procedimentos e atitudes de forma uníssona e contextualizada.

Tendo como base essas constatações e o fato de que o conhecimento sobre as questões científicas do mundo não é segmentado, foi que encontramos um caminho possível de organizar as práticas pedagógicas antirracistas em nossa escola.

Para que o trabalho acontecesse, uma busca contínua por formação sobre a educação antirracista foi fundamental. E ainda temos a ciência de que a informação sobre o assunto é complexa e demanda mais formações acerca desse viés educacional. Ao compreendermos o nosso papel de educadores ao tratar do antirracismo, reconhecemos como a escola funciona como Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1977) e estrutura a ideologia racista. Foi dessa problematização que os professores, organizados por área do conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática) analisaram as habilidades, mais precisamente seus objetos de conhecimento e encontraram meios de trazer a epistemologia africana ou mesmo compará-la com a europeia. Dessa análise, os formadores entenderam que os livros didáticos disponíveis não atendiam suas descobertas, porque não discutiam o processo de embranquecimento pelo qual o Brasil passou (SILVA, 2007), nem mesmo trazem informações sobre a diversidade cultural e racial constitutiva de nosso país (GOMES, 2001). E não consideram a história e a real situação do povo negro, para que seja uma tarefa política e pedagógica que signifique processo de construção da identidade racial para as pessoas negras (GOMES, 2001). Quando é apresentada no material didático é de forma esporádica. Era preciso, então, construir o próprio material didático. Para isso, foi preciso buscar fontes teóricas para elaboração de material didático e procedimentos metodológicos que dessem subsídio necessário

para a produção dos materiais. E foi nesse processo de construção de modalidades didáticas que os docentes constataram a importância da multidisciplinaridade, uma vez que ao tratar dos temas voltados ao 1) esclarecimento e conscientização sobre como a ideologia racista se manifesta nas práticas sociais e; 2) à representatividade Negra: das narrativas escondidas/ apagadas às contribuições nas diferentes áreas do conhecimento, necessitavam entrar em áreas do conhecimento as quais não são de suas formações específicas.

A busca por informação de outras áreas levou a equipe a ter maior clareza daquilo que antes estava somente no nível do discurso – o conhecimento não é fragmentado. Ele existe como um todo, de forma uníssona. A intencionalidade pedagógica em desenvolver processos cognitivos, atitudinais e comportamentais por meio da educação antirracista trouxe à tona o conflito de que o conhecimento estruturado no currículo precisaria ser reorganizado de forma que não ficasse fragmentado. Essa interpretação possibilitou a equipe escolar entender a importância da interdisciplinaridade.

O que era trabalhado em bimestres, sendo muitas vezes independentes, passou a ser visto como uma continuidade no tratamento do assunto. Os componentes curriculares que trabalhavam somente em suas próprias áreas, passaram a estabelecer a interdisciplinaridade entre os conhecimentos científicos.

Quanto às atividades pedagógicas, verificou-se que a interdisciplinaridade possibilitou, primeiramente, contextualizar os assuntos voltados à temática, para que os aprendizes tivessem a noção da amplitude. Depois, problematizar para que os alunos questionassem as questões antirracistas em nossa sociedade e refletir sobre o entorno, o que os levaria a ser investigativos, com uma postura pesquisadora.

Esse processo construído por diferentes componentes curriculares, em um trabalho interdependente, revelou que as disciplinas assumiram dois papéis no projeto pedagógico: o de fonte de informação e o de subsídio para os estudantes na construção do conhecimento de forma autônoma e competente, uma vez que forneciam meios para agirem sobre a temática estudada.

Isso posto, observa-se que o desenvolvimento de uma prática educacional antirracista precisa de informações que venham esclarecer como ocorreu todo o processo de epistemicídio (SILVA, 2007; CARNEIRO, 2005; GOMES, 2001), como racismo é estruturado, as representatividades negras e afirmação da identidade

cultural. Contudo, o processo de construção de conhecimento precisa ter um formato diferente daquele que acontece nas escolas desde sempre, uma vez que os métodos são também um elemento epistemológico (RIBEIRO, 2021) e, sendo assim, a epistemologia eurocêntrica contínua sendo reproduzida.

Uma proposta didática de educação antirracista

Propostas didáticas de educação antirracista foram desenvolvidas na escola no projeto *Ubuntu*, realizado no ano de 2022. Em todas as turmas foram desenvolvidas inúmeras propostas didáticas, no entanto, aqui será descrita somente uma para elucidar o que já foi escrito neste trabalho. As atividades apresentadas foram realizadas no 9º ano do Ensino Fundamental e construídas em todos os componentes curriculares de forma interdisciplinar.

Em Língua Portuguesa, os alunos foram mediados a construir conceitos sobre a importância da cultura antirracista na constituição da identidade. Por meio de inúmeros gêneros textuais literários e não-literários, os alunos foram mediados a refletir sobre as duas temáticas identificadas pelos professores para trabalhar as questões antirracistas. Segundo Rodrigues (2021), a forma como o conhecimento é estruturado na história da educação brasileira revela que as escolas e seus currículos não são espaços neutros. As escolas tendem a silenciar cosmovisões. Em consonância com este pensamento, Gomes (2001) argumenta que o Brasil construiu uma história estruturada na colonização, escravidão e autoritarismo, cuja população negra foi marcada por um imaginário social negativo. Assim, os dois temas propostos para o trabalho com os 9º anos possibilitaria a quebra de uma estrutura rígida de uma educação nos moldes eurocêntrico, apresentando um caráter democrático e inclusivo, principalmente em se tratando das questões raciais (GOMES, 2001). Nesse momento, os aprendizes tiveram a oportunidade de conhecer sobre esses dois tópicos, relacionando-os ao seu entorno. Dessa forma, professora e alunos puderam trabalhar a argumentação (os tipos de argumentos e movimentos argumentativos – sustentação, refutação e negociação) e produção de textos argumentativos. Nesse mesmo movimento, os alunos compreenderam a filosofia Ubuntu, com a qual trabalharam como informação para subsidiar a produção de argumentos. A partir dos conceitos sobre Ubuntu, os alunos investigaram junto à

comunidade a seguinte questão: Onde você acredita que está faltando Ubuntu na vida? A partir das respostas dadas, os alunos categorizaram a informação, a qual foi tabulada pela professora de Matemática.

Após o trabalho de construção de argumentos com as informações coletadas nessa pesquisa, nas aulas de Inglês foi trabalhado o discurso proferido por Martin Luther King Junior (*I have a dream* – Eu tenho um sonho – tradução do pesquisador). Durante a análise do discurso, partindo dos conhecimentos sobre argumentação construídos nas aulas de Português, os alunos tiveram a tarefa de identificar a filosofia Ubuntu no discurso do ativista. Após identificados os trechos como aqueles que possuem fundamentos da filosofia Ubuntu, nas aulas de Arte os alunos foram levados a criar uma instalação para os excertos do discurso de Martin Luther King Junior. Professora e alunos pensaram qual suporte viria ao encontro do que foi trabalhado até então. Decidiram juntos colocá-los em formato de quebra cabeça. As peças de um quebra cabeça, na opinião dos participantes, seriam partes que unidas formam um todo. Percebe-se que nessa prática, os objetos de conhecimento dos componentes de português, matemática, inglês e arte foram fundamentais para que a prática de letramento fosse um fundamento para que as práticas de educação antirracista sejam um instrumento de decolonização do pensamento (RODRIGUES, 2021).

Nesse mesmo período, nas aulas de História, os alunos estudaram as questões da tutela do negro e do indígena; compararam informações de todas as Constituições que nosso país já teve e finalizaram com os estudos sobre o regime militar e abertura política. Segundo Gomes (2001), identificar-se racialmente é uma das maiores dificuldades da população brasileira. Isso se deve ao fato de uma construção histórica de negação, de desprezo e medo do diferente, principalmente quando tudo isso está diretamente atrelado à herança ancestral africana. Assim, esses estudos apoiaram as aulas de Português, as quais estavam trabalhando com argumentação e, de Arte, que a partir do quadro *Operários* de Tarsila do Amaral, representou a população que deveria ter o direito garantido pela atual Constituição. As representações do quadro *Operários* também foram construídas em formato de quebra cabeça, em referência à filosofia Ubuntu, estudada nas aulas de Português.

Nas aulas de Geografia, os alunos compreenderam o conceito de IDH, comparando um país rico europeu com um país africano. Compararam as

informações do IDH do Brasil, do estado de São Paulo, da região (Vale do Paraíba) e da cidade (Lorena). E construíram com a professora um questionário sociocultural que foi usado para entrevistar a comunidade ao redor da escola. As informações foram tabuladas pela professora de Matemática, que junto com as professoras de Geografia, Português e História construíram um manifesto antirracista. De acordo com Gomes (2001), realidade sociocultural brasileira não pode ser deixada de lado na implementação de políticas educacionais. As desigualdades socioeconômicas não são as características principais de uma imensa nação que é o Brasil, que é um país fortemente marcado pela diversidade cultural e racial. Dessa forma não podemos ignorar a interferência das diferenças étnico-raciais nas condições de vida e história do povo brasileiro

Nesse mesmo tempo, as professoras de Ciências e Português trabalharam questões sobre a saúde da mulher Negra e Indígena. No trabalho que envolveu toda uma questão cultural e histórica, foi fundamental recorrer informações estudadas nas aulas de Geografia e de História para compreender as informações apresentadas nas aulas de Ciências. Nas aulas de Educação Física, a “temática representatividade Negra: das narrativas escondidas/apagadas às contribuições nas diferentes áreas do conhecimento” foi amplamente explorada, trazendo informações cruciais sobre a representatividade negra nos diferentes esportes, além da luta desses atletas contra o racismo por eles sofrido. Gomes (2001) argumenta que há um padrão de ensino privilegiado pelas escolas, onde é priorizado um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem. Esse paradigma sustenta a ideia, historicamente construída, de que olhar eurocêntrico constrói sentimentos e percepções de superioridade, inferioridade, relações de imposição e de submissão (SILVA, 2007). Assim, trazer o olhar para as mulheres negras e indígenas, além de sua representatividade e contribuição nas diferentes áreas do conhecimento é fundamental para a decolonização de mentes.

Além do trabalho interdisciplinar com os outros componentes por meio do tratamento da informação, Matemática ainda trabalhou questões relacionadas à simetria, ampliação e redução para a confecção de adinkras, sistema de escrita africana. Para tanto, as professoras utilizaram dos conhecimentos matemáticos para a pintura de adinkras em tecidos, com o apoio dos componentes da área de Ciências Humanas que contextualizaram a escrita africana. É fundamental que as

práticas pedagógicas tragam informações sobre a ciência que já existia na África, muito antes do colonizador chegar. Isso favorece a compreensão de que a epistemologia africana foi propositalmente anulada pela ideia do exotismo e primitivismo (GOMES, 2001). As produções de textos argumentativos em Língua Portuguesa, os quais foram fundamentados em todos esses trabalhos realizados aqui já descritos, tomaram forma em diferentes textos multimodais nas aulas de Tecnologia e Informação. Foram produzidos podcasts, memes, campanhas publicitárias, artigos de opinião, *Stop Motions*, entre outros.

Na medida em que os trabalhos eram produzidos, nas aulas de Protagonismo Juvenil, alunos e professora organizavam as ações, planejando-as e reavaliando-as, a fim de preparar toda a produção para a culminância do projeto *Ubuntu*. Acredita-se que as práticas desenvolvidas por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos, tendo como referência a inter/multidisciplinaridade, fundamentadas pelo letramento e multiletramentos possibilitam posicionar os alunos na centralidade do processo de ensino-aprendizagem, o que os leva a reflexão de que os indivíduos presentes nas escolas não são todos iguais e, a partir desse pressuposto, não possuem uma uniformidade na aprendizagem, de cultura e experiências (GOMES, 2001).

Todo esse trabalho pode ser constatado como uma possibilidade de decolonização do currículo. Observa-se que nas ações realizadas, houve o trabalho com as 10 competências gerais da BNCC, no entanto, tendo como foco as questões antirracistas, as quais possibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo acerca do mundo do qual fazemos parte.

Considerações

Decolonizar o pensamento e o currículo para combater a universalização da epistemologia eurocêntrica (RIBEIRO, 2021). Esse foi o caminho encontrado por toda equipe escolar da E.E. Prof. Joaquim Ferreira Pedro, para ressignificar o ensino em nosso contexto. A possibilidade de nos encontrarmos dentro desse processo possibilitou uma visão crítica sobre o que é educar de forma libertadora. Para isso, precisamos entender nossa trajetória como educadores e cidadãos, desde a nossa primeira vivência no ambiente escolar como alunos até os dias atuais como

formadores (CASTRO e ROMERO, 2006). Desenvolver a capacidade de refletir e perceber que todos são instrumento de um sistema que estrutura e perpetua o racismo. Construir materiais didáticos mais apropriados para a temática é de suma importância, tanto para educar quanto para falar abertamente sobre o assunto, sem ressalvas. Rever constantemente as práticas educacionais e sociais faz toda a diferença para discorrer e praticar ações antirracistas.

Durante um processo de 4 anos, é possível constatar as transformações nas práticas pedagógicas. Inicialmente, nos dois primeiros anos, a proposta da equipe era combater o racismo. Percebemos que seguimos os pensamentos perpetuados no currículo, isto é, reproduzindo as ideias estruturadas e institucionalizadas pelo estado. Mas, ainda não sabíamos como estávamos fazendo isso. O fato que impulsionou todos a procurarem um trabalho com maior amplitude, primeiramente, foi a periodicidade estabelecida pelo material didático oferecido pela SEDUC, que o tornava esporádico. No entanto, a partir de 2021, em contato com formações oferecidas pela própria Secretaria e pelas formações que tivemos com advogadas e cientista social, percebemos que devíamos ir além do combate ao racismo. Era necessário trazer outras questões importantes que fortalecessem o imaginário afirmativo das pessoas negras: a cultura africana e afro-brasileira e sua ancestralidade. Foram as reflexões feitas a partir desses estudos e das atividades pedagógicas elaboradas que compreendemos a importância de trabalhar as questões antirracistas em todos os espaços da escola, em todos os momentos. Não se pode mais aceitar que o conhecimento só pode ser verdadeiro se visto da perspectiva europeia. É preciso mostrar que o conhecimento africano e afro-brasileiro também é fonte para conhecimento verdadeiro, ou seja, científico.

Repensar o currículo e as práticas pedagógicas levou a equipe escolar a buscar informações sobre a trajetória histórica da população negra no país e como o projeto de epistemicídio foi estruturado, como a escola tem perpetuado a ideologia racista (ALMEIDA, 2021; GOMES, 2001). Para tal, foi necessário entender como os objetos de conhecimento organizados nas habilidades do currículo se apresentam e investigar possibilidades de apresentar, por meio deles, a epistemologia africana e afro-brasileira.

Ensinar e aprender de forma inter/multidisciplinar levou alunos e professores a compreenderem que para construir conhecimento sobre práticas antirracistas é

preciso recorrer a inúmeras fontes de diferentes áreas do conhecimento. Além disso, é preciso mobilizar conhecimentos de todas as áreas para buscar e principalmente interpretar as informações. Quando possibilitamos aos alunos espaço para se posicionarem diante ao assunto, respeitamos suas individualidades. Dessa forma, não vemos a escola como um instrumento regulador, cujo projeto é perpetuar um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem (GOMES, 2001). E, finalmente, para posicionar-se de forma crítica e responsável acerca do assunto é crucial recorrer a todos esses conhecimentos e utilizá-los com propósito social. Ao propiciar situações de aprendizagem em que todos os participantes do processo se tornam autônomos e protagonistas na busca da informação acerca de questões antirracistas e competentes na mobilização dessas informações para se posicionarem, a afirmação de um compromisso com os estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural torna-se realidade.

Obviamente, não é nossa pretensão estabelecer um caminho único, uma verdade única sobre como devem ser as práticas de uma educação antirracista. Acreditamos que podemos contribuir para um trabalho que libertará mentes e elucidará qual é o papel de todas e todos dentro da sociedade. Este estudo não se finda aqui, muitos outros dentro da temática da educação antirracista podem ser feitos: investigar as transformações na maneira de pensar dos alunos e de professores, produção de materiais didáticos antirracistas e o envolvimento da comunidade no trabalho com a educação antirracista. Acreditamos que todos eles podem contribuir com uma educação realmente igualitária e esperançosa por mudanças nas formas de pensar e agir.

Recebido em 12 de setembro de 2022.

Aprovado para publicação em 02 de abril de 2023.

Referências

ALMEIDA, Silvio de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ALMEIDA, Vitória Gomes e COSTA, Fernanda Carla da Silva. Por que precisamos decolonizar o pensamento? **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Juazeiro do Norte, v.7, n.1, p. 3-8, 2021. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/197463>. Acesso em: 20 maio 2022.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Trad. Port. De João Paisano em: Posições. Lisboa: Horizonte, 1977.

BRASIL. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. DF, 2003. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

CARNEIRO, Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2005, p.2-339.

CASTRO, Solange T. Ricardo de; ROMERO, Tania Regina de Souza. A linguagem na formação do educador. *In*: CASTRO, S. T. R. de; SILVA, E. R. da (org.). **Formação do Profissional Docente: contribuições da Linguística Aplicada**. Taubaté: Editora Cabral, 2006.

CAVALLARI, Juliana Santana. Representações de Práticas Avaliativas Formais e suas implicações no processo ensino e aprendizagem de línguas. *In*: SILVA, E. R. da; ABUD, M. J. M.; CASTRO, S. T. R. de (org.). **Representações docentes e discentes em contextos educativos**. Taubaté: editora Cabral, 2010, p. 183-211.

CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e Antirracismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. *In*: SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FOUCAULT, M. **A verdade e as Formas Jurídicas**. PUC – Rio de Janeiro: Nau (ed. Consultada: 1999), 1979.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e Antirracismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, abr. 2016

LARSEN-FREEMAN, D. Training teachers or educating a teacher. *In*: ALATI, J. E.; STERN, H.H.E.S. (org.). **Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics**. Washington D.C.: Georgetown University Press, 1983, p.27-45

MATTOS, Regiane Augusto. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2012.

MIAILLE, M. **Introdução crítica ao direito**. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: história,**

línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global Editora, 2009.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para Entender o Negro no Brasil de Hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa, assessorial, pesquisa e informação, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.118-142.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

RODRIGUES, M.R.F. Ensinar Brasil-África: Reflexões sobre formação docente para a lei 10.639/2003 na licenciatura em ciências sociais na universidade de Pernambuco. **Revista da ABPN** v. 13, n. 38, p.199-211, 2021.

ROMERO, Sílvio. **História da Literatura Brasileira**. (1. ed. 1888). Rio de Janeiro: Garnier, 1943.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: SEYFERTH, G. *et al.* **Racismo no Brasil**. São Paulo: ABONG, Ação Educativa, ANPED, 2002, p. 17-44.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e Relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SOUZA, Marina de Mello e Souza. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2007.

VIANNA, F. J. de Oliveira. **Evolução do povo brasileiro**. (1. ed. 1923). São Paulo: Nacional, 1938.

Sobre a autoria

¹Mestre em Linguística Aplicada (2007) pela Universidade de Taubaté. E-mail: vagnermatias03@gmail.com.