
CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA UMA PROPOSTA CURRICULAR DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO NAS ESCOLAS

*Ione Aparecida Duarte Santos Dias¹
Cleyde Rodrigues Amorim²*

RESUMO

Este artigo tem como objetivo destacar as contribuições do patrono da educação, o pedagogo e filósofo Paulo Freire, nas questões de enfrentamento ao racismo nas escolas e de como o trabalho pedagógico deve ser diante da realidade dos estudantes, pois esses estudantes precisam ter voz nesse processo. A proposta visa discutir o currículo, ampliar o diálogo e propiciar novas experiências e novas práticas, avaliando se elas contribuem no enfrentamento às desigualdades. Nosso referencial teórico é composto por Freire (1967, 1996, 2001, 2004, 2011), Hall (2015), Gomes (2008, 2013, 2017), Arroyo (2013), Candau e Moreira (2013), dentre outros. Foi utilizada a pesquisa participante/pesquisa ação no processo da pesquisa de dissertação do mestrado, base para esse artigo. Consideramos que para o trabalho pedagógico nas escolas, os trabalhos de Paulo Freire são fundamentais e bem relevantes, pois contemplam a busca por igualdade, a valorização do diálogo e da transformação do ser humano como vias a suplantam as desigualdades sociais.

Palavras-chave: Ações Pedagógicas. Racismo na escola. Currículo. Paulo Freire.

CONTRIBUTIONS BY PAULO FREIRE FOR A CURRICULAR PROPOSAL TO CONFRONT RACISM IN SCHOOLS

ABSTRACT

This article aims to highlight the contributions of the patron of education, the pedagogue and philosopher Paulo Freire, in the issues of confronting racism in schools and how the pedagogical work should be in the face of the students' reality, as these students need to have a voice in this process. The proposal aims to discuss the curriculum, broaden the dialogue and provide new experiences and new practices, assessing whether they contribute to tackling inequalities. Our theoretical framework is composed by Freire (1967, 1996, 2001, 2004, 2011), Hall (2015), Gomes (2008, 2013, 2017), Arroyo (2013), Candau and Moreira (2013), among others. Participatory research / action research was used in the research process for the master's dissertation, the basis for this article. We consider that for pedagogical work in schools, Paulo Freire works are fundamental and very relevant, as they contemplate the search for equality, the valorization of dialogue and the transformation of human beings as ways to overcome social inequalities.

Keywords: Pedagogical Actions; Racism at school; Curriculum; Paulo Freire

¹ Mestra em Educação, pela Universidade Federal do Espírito Santo- UFES Professora da rede Municipal de Cariacica. E-mail: ioneads@hotmail.com

² Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo. Professora e pesquisadora da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, no Departamento de Educação, Política e Sociedade, no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, e no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB/UFES. E-mail: cleyde.amorim@ufes.br

CONTRIBUCIONES DE PAULO FREIRE A UNA PROPUESTA CURRICULAR PARA COMBATIR EL RACISMO EN LAS ESCUELAS

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo resaltar las contribuciones del mecenas de la educación, el pedagogo y filósofo Paulo Freire, en los problemas de confrontar el racismo en las escuelas y cómo el trabajo pedagógico debe estar frente a la realidad de los estudiantes, ya que estos estudiantes necesitan tener una voz en este proceso. La propuesta tiene como objetivo discutir el plan de estudios, ampliar el diálogo y proporcionar nuevas experiencias y nuevas prácticas, evaluando si contribuyen a abordar las desigualdades. Nuestro marco teórico está compuesto por Freire (1967, 1996, 2001, 2004, 2011), Hall (2015), Gomes (2008, 2013, 2017), Arroyo (2013), Candau y Moreira (2013), entre otros. La investigación participativa / investigación de acción se utilizó en el proceso de investigación para la disertación de maestría, la base de este artículo. Consideramos que para el trabajo pedagógico en las escuelas, los trabajos de Paulo Freire son fundamentales y muy relevantes, ya que contemplan la búsqueda de la igualdad, la valorización del diálogo y la transformación de los seres humanos como formas de superar las desigualdades sociales.

Palabras clave: Acciones pedagógicas. Racismo en la escuela. Plan de estudios. Paulo Freire.

Causa grande inquietação as questões de discriminação e desigualdade nos espaços escolares, lugares visitados por crianças, jovens e adultos que nem sempre exprimem o real sentimento de pertencimento ao serem ignorados ou discriminados por sua cor de pele, seu cabelo, sua roupa, deficiência, família “desestruturada”, orientação sexual, religião etc. Esse termo “família desestruturada” aparece sempre nos diagnósticos dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas, que consideram somente “estruturada” a família do tipo tradicional composta por um casal heteronormativo com filhos biológicos. Não se leva em conta as famílias reais. Segundo o último censo, mais de ¼ das famílias brasileiras são chefiadas por mulheres³, e na maioria, mulheres heterossexuais como provedoras: avó, mãe, sobrinhas, tias, com crianças e adolescentes de muitas delas. Isso sem mencionar as famílias que são providas por pessoas ou casais homoafetivos.

A relevância de garantir uma escola mais igualitária nos impulsiona a uma pedagogia que venha fomentar críticas e reflexões relativas às práticas vivenciadas nas escolas. Essas práticas necessitam superar as dificuldades encontradas para esse trabalho e assim contribuir para que os estudantes possam suplantar as barreiras que encontram no percurso da escolarização.

³ Ver em <https://observatorio3setor.org.br/carrossel/289-milhoes-de-familias-no-brasil-sao-chefiadas-por-mulheres/> ou https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_chefia_familia.html

Paulo Freire, pedagogo e filósofo, Patrono da Educação Brasileira, que sempre defendeu que o processo educacional deve partir do contexto do estudante, tinha como arranque a pedagogia dialógica, a qual leva em conta a autonomia e a liberdade diante das questões que trazem opressões e colabora para uma reflexão acerca da temática aqui apresentada.

Para superar nossa ignorância, o trabalho do professor precisa alcançar os estudantes, precisa sair da mesmice e buscar conhecimentos que os envolvam no processo de aprendizagem. Freire (1996) corrobora nesse sentido dizendo que

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, sujeito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com o educando (FREIRE, 1996, p. 95).

As ações e o envolvimento do professor são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem do estudante. O autor insiste na importância do ato de ensinar, de fazer parte do processo e de como esse processo deve ser de possibilidades e não de determinismo da desigualdade.

Freire (1996) contribui para a efetivação de uma escola com um currículo organizado pelos realmente implicados no processo de ensinar e aprender. Essas contribuições são para que se tenha uma visão do envolvimento como sujeito participante, e como posso ser professor(a) sem o conformismo que me força o tempo todo a aceitar o que está posto e pronto.

Levamos em conta que as pessoas não estão apenas no mundo passando por ele, mas fazem parte desse mundo e, nesse contexto, a pessoa vai se humanizando, se constituindo. A alusão ativa a cada um, faz com que tanto o diálogo como os sujeitos nele enredados estejam em constante transformação. Trata-se de um instrumento de transformação das pessoas e do mundo segundo Freire (2001)

A educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. Por oposição a outros animais que são inacabados, mas não históricos, os homens sabem-se incompletos. Os homens têm consciência de que são incompletos, e assim, nesse estar inacabados e na consciência que disso têm, encontram-se as raízes mesmas da educação como fenômeno puramente humano. O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja 'uma atividade contínua. A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis. Para ser, deve chegar a ser (FREIRE, 2001, p. 94-95).

Nesse sentido, Freire (1996) traz em seu texto que somos seres em constantes mudanças, e também, nos fala como a escola pode contribuir para a emancipação do estudante. Ressalta a importante participação do professor nesse processo de reconhecimento dos saberes, identificando junto aos estudantes o potencial que trazem em suas histórias, respeitando a

diversidade. Nesse procedimento, estará contribuindo para a emancipação desses estudantes além da garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem a todos eles.

Nossa prática é o reflexo do que acreditamos ser educação de qualidade. Se essa prática destoa do discurso que insistimos afirmar, é preciso parar e fazer uma reflexão do que pretendemos fazer enquanto professores que acreditam em uma pedagogia que propõe, que anuncia e que liberta.

Freire (1996) elucida que a educação produz uma intervenção do mundo

[...] Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução de ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 98).

A educação é importante para a intervenção no mundo. Ela não é apenas transmissora de conhecimentos, é aspiração. Para isso, a escola deve se constituir como espaço de liberdade e respeito à diversidade, sendo fundamental no sentido de assegurar o direito à educação para todos.

A crítica do(a) professor(a) concerne ao que se impõe, às práticas impostas, aos conteúdos impostos, de uma base curricular comum, sem que se faça uma crítica do contexto a que se aplica essas imposições. Nos processos de apropriação de novos conhecimentos, o professor há de se apropriar da relação com o(a) outro(a) de como essas relações nos afetam e como afetamos os(as) outros(as).

A importância das relações estabelecidas no cotidiano da escola nos conduzirá a práticas necessárias na efetivação de um currículo real que venha contribuir e quebrar as correntes que nos aprisionam às velhas práticas que mantêm uma visão colonizadora da escola. É fundamental romper e abandonar tais condutas que marcam profundamente os lugares de poder.

Nessas relações, vamos nos constituindo sujeitos desse processo. Nossa identidade que não é estática vai se constituindo. Hall (2015) diz que dentro de nós há identidades contraditórias, de tal modo que nossas identidades estão sempre deslocadas.

As identidades nesse processo estão em constante mudança, enquanto nos constituímos homens e mulheres. A relação com o outro também é prioridade no pensamento de Freire, quando fala da relação dialógica de educando e educador se constituir na comunhão com o outro. A prática do(a) professor(a) precisa estar inserida em uma teoria que não seja a do colonizador/dominante, uma teoria que reúna conhecimentos que dialogam com a realidade dos alunos. Somos incompletos, com a possibilidade de sempre avançar, ir além, nas relações que estabelecemos com o outro.

Esse envolvimento do(a) professor(a) e aluno(a) apresenta-se como uma tentativa de eliminar algumas situações que ainda impedem a escola de ser emancipada das práticas que aprisionam os pensamentos, ou mesmo reduzir as situações que causam tanto constrangimento ao estudante excluído. Freire (1996), assim, nos fala que não se pode eliminar os terremotos, mas podemos diminuir os danos.

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. [...] como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (FREIRE, 1996, p. 77).

É importante o papel do(a) professor(a) na resistência, nos enfrentamentos junto com estudantes, na tentativa de diminuir as dores, a evasão e as desigualdades no processo de escolarização dos mesmos. Esse processo pode ser por via do currículo pensado nas diferenças e nas possibilidades de inclusão. Para Freire, o homem não está meramente posto no mundo, mas faz parte ativa deste. Suas ações são potentes acionadores de mudanças capazes de transformar seu cotidiano por não ser imune aos acontecimentos diários.

Pensar uma proposta curricular para todos é repensar questões sociais, nesse processo de regulação, de colonização que vivenciam ainda os(as) negros(as) dentro das escolas. Pensar nas identidades que nos constituem e nas relações com o outro nos ajuda a produzir modos de vida que permitam a esses estudantes saírem da invisibilidade.

Transgredir é preciso. A escola vive ainda sob uma cultura eurocêntrica que estabelece padrões, ditaduras, regras. Tudo isso quase que intransgredível, onde há o subordinado incapaz de violar as normas determinadas. Lembramos que, desde o início da escolarização do(a) negro(a), eles sofrem com a exclusão, a violência. Lhes é permitido o subemprego, a menor remuneração, insistem em gritar que esse lugar de desqualificação, de desrespeito, de desigualdade é o seu lugar.

Romper com os preconceitos só será possível quando houver envolvimento de todos no processo escolar, quando os(as) estudantes tiverem voz, onde a comunidade tenha voz, onde o corpo docente tenha voz. Freire (1996) nos fala [...] “não há saber mais ou saber menos, há apenas saberes diferentes”, assim ele enfatiza a importância dos saberes diferentes no processo das composições humanas.

Busca-se juntamente com os professores das escolas, enfatizar a necessidade da reflexão sobre as práticas e propor possibilidades de atuação conjunta para, assim, com outros olhares indicarmos novas possibilidades.

Nessa perspectiva, apoiamo-nos em Freire (2004), quando fala da boniteza da ação do professor diante da discriminação. Para ele

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza em ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 2004, p.60-61).

A diversidade tem sido o grande motivo das nossas discussões, reconhecemos que a escola tem se empenhado para o ensino dos conteúdos, mas tem deixado as crianças avançarem sem reconhecer no outro o que o completa. Reconhecer e respeitar as diferenças, dialogar sobre a diversidade, valorizar o que se aprende com as diferenças, e saber conviver com o que se difere de si, são conhecimentos necessários e pouco valorizados ou explorados nas escolas.

No Brasil, negros e negras vivenciam situações de exclusão constantemente, o racismo é uma das formas mais duras do preconceito, está presente em todos os espaços, sendo que na escola esse processo é ainda mais difícil, considerando que as crianças ainda não podem se defender e dependem dos profissionais da escola para que tomem alguma atitude. Muitas vezes o professor ainda diz para o estudante que ele deveria ignorar, fingir que não está vendo. Quando o estudante reclama de alguma situação que o incomoda, que o deixa com autoestima baixa, que o faz pensar em desistir ou muitas vezes abandonar a escola, ele espera ajuda, espera que o professor ou outros profissionais interfiram e o ajude.

Para esse professor participar mais ativamente no processo de enfrentamento ao racismo, precisará conhecer o que é uma escola pública e qual o seu princípio fundamental, se não é o da democracia. Assim sendo, Gomes (2013) nos diz que:

Compreender a relação entre diversidade e currículo implica delimitar um princípio radical da educação pública e democrática: a escola pública se tornará cada vez mais pública na medida em que compreender o direito à diversidade e o respeito às diferenças como um dos eixos norteadores da sua ação e das práticas pedagógicas. Para tal, faz-se necessário o rompimento com a postura de neutralidade diante da diversidade que ainda se encontra nos currículos e em várias iniciativas de políticas educacionais, as quais tendem a se omitir, negar e silenciar diante da diversidade (GOMES, 2013, p. 56).

Diante dessas situações reforçamos a importância de uma escola preparada, com professores com conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira. Para isso Teruya e Felipe (2018) enfatizam que não é só reconhecer que existe o racismo, mas fazer algo para eliminar tal ato,

Não podemos só reconhecer a existência do racismo no Brasil, é necessário combatê-lo e trabalhar para amenizar as consequências da submissão e da marginalização do negro brasileiro. Nesse ponto, ainda encontramos grandes dificuldades. Uma das primeiras instituições sociais, chamada a entrar na luta contra o racismo e para a valorização da população negra em seus aspectos físicos e culturais como formadora da população brasileira, foi a escola (FELIPE; TERUYA, 2018, p. 250).

A escola é muitas vezes o lugar que promove atos de violência, racismo e intolerância. Muitas crianças são desestimuladas a continuar nas escolas por não se sentirem acolhidas ou protegidas nesse espaço. Para mudar essa relação de dor, causada muitas vezes no contexto dessa escola eurocêntrica, e marcada pelas relações de poder é necessário mudar a história contada, pois a escola é uma instituição utilizada também para o controle social, para que este prevaleça na sociedade. A escola garante aos indivíduos a aquisição crítica dos conhecimentos e possibilita que estes possam participar ativamente da vida em sociedade, e não poderá manter os sujeitos passivos, sem possibilidade de conhecer e exigir seus direitos.

Uma história referente aos povos que foram escravizados tem sido ensinada somente focando na escravidão e não conta que essas pessoas foram arrancadas de suas famílias, perderam seus lares, que foram usadas e exploradas e, quando libertas, não receberam nenhum apoio. Nem mesmo o acesso à escola foi garantido, tampouco empregos e essa parte da história não aparece nos livros didáticos.

Essas pessoas foram negligenciadas desde o início ao serem escravizadas, e os processos de liberdade foram iniciados com lutas, fugas para lugares onde se sentiam mais seguros, como os quilombos e posteriormente em comunidades e favelas. Tal prática tem deixado marcas profundas nos estudantes negros, promovendo entre eles um sentimento de inferioridade e revolta, deixando-os muitas vezes vulneráveis e sem interesse para continuar na escola.

A garantia de direitos a todos foi um processo que se constituiu lentamente, as leis elaboradas não contemplavam a diversidade. Exemplo disso foi na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9394/1996, desde a sua primeira versão 35 anos antes, não contemplou em seus artigos as questões étnico-raciais, com pouca participação nas decisões acerca da educação e seus mecanismos para contribuir com a eliminação do racismo. Mesmo com a intensa articulação do movimento negro, ainda se encontrou grande resistência para a inclusão da temática dentro da LDB.

No ano de 2003, a Lei nº 10.639/2003 foi sancionada alterando assim a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e tornou obrigatória a inclusão no currículo das redes de ensino a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Essa conquista foi alcançada graças as lutas dos movimentos sociais, como o movimento negro.

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Esse texto apresenta, a aplicabilidade dos conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas com direcionamento para as práticas de enfrentamento ao racismo na escola, substituindo o conteúdo que sempre foi tratado somente nas aulas de história ou comemoração de folclore, enfatizando a escravidão, e a superioridade do não negro sobre o negro. Essa abordagem passa a ser de caráter obrigatório e deve constar nos currículos da escola e se refletir em todo o espaço escolar.

Uma concepção de espaço escolar para todos e com todos, onde as diferenças são usadas como alimento para a inclusão e não como combustível para reforçar as desigualdades é a escola projetada. A projeção é de que a escola precisa ser para o (a) estudante lugar de acolhimento, favorecedor de convivência e valorização da diversidade.

Pensar em uma escola que seja para todos é pensar em uma escola que em suas salas de aula os estudantes não sintam este espaço como ameaçador. Nesse sentido pensar na diversidade é fomentar um currículo que a contemple, que em sua proposta de criação apresente um processo coletivo e democrático, com a percepção de mundo dos sujeitos envolvidos. Alguns educadores ainda acreditam que discutir tal temática é desnecessário. Não é uma afirmativa de apatia, de falta de envolvimento, mas sim, de acreditar não ser um tema importante a ser abordado. Para alguns alunos esse é o único espaço que há para conhecerem sua história.

Definir currículo somente registrando os conteúdos, sem que contemple todas as situações sociais que o perpassam, como as lutas, os enfrentamentos, as mudanças políticas, passa a não garantir um processo democrático de ideais e participação. Desde o início o currículo foi elaborado para garantir a perpetuação das desigualdades, que diante dos apontamentos de Moreira e Tadeu (2011) hoje se pode dizer que o currículo não é mais uma área somente técnica, se falando agora de uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e etimológicas.

Esse não é um lugar neutro, o currículo é apresentado como um artefato social e cultural. Moreira e Tadeu (2011) falam que

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo possui identidades individuais e sociais particulares O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 14).

Na proposição de elementos que compõe o currículo muitos temas são predeterminados a partir das conquistas de grupos de minoria, esses grupos acabam determinando a necessidade de inserir as temáticas inerentes à diversidade. Esse processo será sempre contínuo e de constante movimento.

Em uma proposição inerente ao currículo Arroyo (2013) nos fala que

O currículo pode ser um dos lugares de ressonância das lutas por identidade que vêm da diversidade de espaços, de ações coletivas e de movimentos sociais. Lugar de reavaliação, ressignificação da história e memória tidas como únicas, legítimas. Poderíamos ver as pressões para que as escolas, o material didático literário, os currículos reavaliem e resinifiquem o passado nacional, sua interpretação como reações políticas a uma história mal contada e mal repassada nos próprios currículos e no material didático e literário. Feridas e traumas históricos não sarados se ocultados ou maltratados até nos sistemas de conhecimento e nos territórios da verdade; os currículos e as escolas. (ARROYO, 2013, p. 297).

O currículo não é apenas a organização escolar, mesmo que ele esteja presente em tudo que acontece no cotidiano escolar, a entrada é currículo, o recreio é currículo, a hora da merenda é currículo, a conversa informal no corredor é currículo, a saída é currículo. Não se pode determinar que somente os conteúdos estruturados para cada série sejam considerados currículos porque estar na escola é estar no currículo. Os acontecimentos são envolvidos por novos e outros conhecimentos, que também se tornam parte do currículo.

O diversificado é o outro, os outros, não universal. Consequentemente os saberes, conhecimentos, valores, cultura dos outros, dos diversos não são componentes do núcleo comum, não são obrigatórios. Nessa lógica serão secundarizados. Por essa lógica conclui-se que toda a produção cultural, intelectual, ética, estética dos coletivos diversos em região, gênero, raça, etnia, classe, campo, periferia seja desconhecida no sistema escolar, nos currículos, desde educação da infância à universidade. A parte diversificada é optativa às escolas, logo não direito do ser humano universal. Uma lógica segregadora estruturante dos ordenamentos, das diretrizes e dos conhecimentos curriculares (ARROYO, 2019, p. 77-78).

Aceitar o rigor que seja igual para todos? Como vivenciar o cotidiano uma base curricular Nacional? Como vivenciar isso no cotidiano? Tem currículo em tudo que acontece no cotidiano escolar, como garantir uma base comum a todos? Como a base poderá garantir que nesse currículo seja contemplado a diversidade, a diferença, sem que nessa base curricular comum esteja explícito a obrigatoriedade de inserir conteúdo específicos da cultura africana, afro-brasileira? É preciso considerar que a demanda existe, não se pode desconsiderar ou deixar de mencionar tal demanda.

Os meninos e meninas chegam na escola pensando no ponto forte, no motivo, na vontade de alcançar o grande objetivo do dia que acontece na hora da merenda, o momento que muitos aguardam mesmo antes de chegarem nas escolas, por não terem outra alimentação no dia a não

ser a merenda escolar. Ponderar o currículo com base nas desigualdades, no preconceito, no racismo pode causar grandes danos, segundo Moreira e Tadeu (2011) quando

As profundas relações entre currículo e produção de identidades sociais e individuais, tantas vezes destacadas na teorização crítica, têm levado os educadores e educadoras engajados nessa tradição, a formular projetos educacionais e curriculares que se contraponham às características que fazem com que o currículo e a escola reforcem as desigualdades da presente estrutura social. Nesse contexto, tem havido uma certa tendência a vincular currículo e construção da cidadania e do cidadão. Embora esse movimento tenha raízes genuinamente democráticas, ele pode também ser regressivo na medida em que não esteja atento para flagrar, no seu próprio desejo de formação de um tipo de identidade, sutis mecanismos de controle e poder (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 42).

Esses mecanismos são observados em muitos movimentos e atos de proselitismo religioso e/ou intolerância como tem acontecido nos eventos ou comemorações nas escolas. É frequente a utilização de músicas gospel, em que as músicas evangélicas são priorizadas e as outras religiões não são mencionadas. Também há repressão ou demonização de outras manifestações culturais não cristãs, especialmente as músicas, danças ou quaisquer sinais diacríticos de religiões afro-brasileiras⁴, que são muitas vezes justificados como ações não intencionais de racismo ou intolerância.

Dentro de uma discussão sobre as relações de poder dentro das escolas, Hooks (2017) aponta para a necessidade da condução da sala como espaço não hierárquico,

Essa estratégia pedagógica se baseia no pressuposto de que todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado. Se a experiência for apresentada em sala de aula, desde o início, como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer, será menor a possibilidade de ela ser usada para silenciar (HOOKS, 2017, p. 114).

Com as afirmações de segregação ou de separação das coisas que são específicas de meninos e das que são somente para meninas, sobre quais as religiosidades poderão ser manifestadas nos espaços escolares, sobre quais as perspectivas profissionais são adequadas para os estudantes da escola pública, os professores vão reforçando no espaço escolar as relações de poder que enfraquecem os movimentos de empoderamento desses sujeitos.

Quanto a essa situação Arroyo (2013) nos diz

Quando as escolas, os currículos, os processos de ensino-aprendizagem e avaliação, os desenhos curriculares e até a cultura docente se prestam à reprodução dessas dicotomias e inferiorizações dos coletivos populares, de suas experiências e conhecimentos, estão reproduzindo as relações políticas da desvalorização de seu próprio trabalho e de sua condição docente (ARROYO, 2013, p. 81).

⁴ Tais como fios de conta, turbantes, roupas brancas, cabeça raspada, etc.

O espaço escolar deveria ser o mais democrático, considerando a diversidade existente nesse espaço, mas o que acontece é bem diferente: esse espaço torna-se predominante de uma única matriz religiosa, de uma única cultura, de uma única voz.

A presença dos coletivos negados de sua história na história oficial e no sistema escolar pressionam os currículos e os traços da história a se repensar. Os conhecimentos e a produção cultural são pressionados a reconhecer as outras histórias-memórias dos Outros que se fazem presentes na sociedade, nos campos, nas cidades e nas escolas. Ao se fazerem presentes como sujeitos de história-memórias não se limitam a esperar que suas histórias-memórias sejam também incorporadas nos currículos e no material didático e literário, mas pressionam para que toda a história-memória oficial hegemônica seja recontada. Não trazem retalhos de histórias na espera de serem reconhecidos e incorporados. Até aí já avançaram algumas propostas do estudo da história (ARROYO, 2013, p. 293).

Considerando que a escola, mesmo a pública, sempre foi elitista, o processo de exclusão pelo qual passou e ainda passa a população preta e parda nos processos educacionais desde o início, requer propostas que garantam o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira exigidas na Lei nº 10.639/2003.

O currículo está impregnado das marcas de relações de poder. O fato de identificar essa relação de poder através do currículo não viabiliza a mudança, conforme discutem Moreira e Tadeu (2013)

Grande parte da análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. É exatamente porque esse poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. No caso do currículo é importante perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo haja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 38).

Há uma contínua investigação das relações de poder existentes na proposição curricular crítica, que busca assim revelar essas relações e onde se concentram, contadas por esses autores. Eles não apresentam uma fórmula para eliminar essas relações, mas reconhecem que são relações necessárias para que sejam trabalhadas e combatidas dentro das escolas.

Saber que o poder não é apenas um mal, nem tem uma forma facilmente identificável, torna, evidentemente essa tarefa mais difícil, mas também menos frustrante, na medida em sabemos que o objetivo não é remover o poder de uma vez por todas, mas combatê-lo sempre. Essa luta levará não a uma situação de não poder, mas as relações de poder transformadas. O currículo como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 39).

A elaboração de um currículo sem que a marca da cultura eurocêntrica esteja fortemente demarcando o espaço, sem que as desigualdades estejam sempre destacando a exclusão e o racismo, é um currículo que atende a diversidade. O trabalho precisa ser ordenado de forma que

o currículo contribua com as transformações necessárias no chão da escola, garantindo igualdade de condições, e no caso acesso, permanência e aprendizagem a todos.

Nessa proposição são os conteúdos determinados e os conteúdos propostos pelos professores, segundo as vivências e experiências de cada um, Alves e Libâneo (2012) elucidam que,

[...] nas nossas atividades educacionais cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos dos textos oficiais com as possibilidades e desejos que temos de implanta-los, crenças e convicções conscientes e opcionais com instintos e sensações de difícil expressão ou compreensão formal. Por sua vez, tais possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos, ao mesmo tempo que são definidas circunstancialmente. Além disso, há misturas de conhecimentos trazidos pelos diferentes sujeitos em interação com aqueles que são definidos como “conteúdo curricular”, modificando uns e outros, dando origem, portanto, a novos conhecimentos (LIBÂNEO; ALVES, 2012, p. 70).

O currículo escolar pensado por diferentes sujeitos será a alternativa para que a comunidade afro-brasileira tenha sua cultura respeitada e divulgada, e para que todos os estudantes conheçam a história e a cultura brasileiras. Assim também estaríamos efetivando políticas de ação afirmativa dentro da escola, com uma proposta de descolonizar o pensamento, possibilitando atender a diversidade da sala de aula.

Não é possível pensar um currículo que atenda as questões referentes às desigualdades vivenciadas nas escolas entre negros e não negros com pensamentos ainda colonizados, para isso as discussões são fundamentais para uma reflexão sobre a história dos povos negros no Brasil.

Freire (2001) nos fala que

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promover-lo em sua própria linha (FREIRE, 2001, p. 40).

É necessário observar o que acontece no cotidiano escolar em uma sociedade racista, em que estudantes negros e não negros recebem em sua escolarização suas atividades por meio de um currículo sem inovação, eurocêntrico, que reforça uma hierarquia entre os negros e não negros, homossexuais e heterossexuais. As atividades desse currículo muitas vezes reforçam as desigualdades sem que haja liberdade de expressar as suas verdades. Para Gomes (2008),

O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas (GOMES, 2008, p. 23).

É por via de uma educação crítica e consciente que o estudante poderá compreender as desigualdades, sua participação na sociedade se dará por via da formação que terá acesso.

Assim estará pronto a intervir na transformação da sociedade em que ele está inserido. É a partir da conscientização que ele será conduzido ao ato de refletir e agir na realidade. O problema é que se uma lei não determina a obrigatoriedade de inserir um determinado conteúdo, fica a critério da escola acrescentar ou não no currículo.

A escola deve/precisa ser pensada a partir do multiculturalismo que a constitui. Essa seria a escola para todos. Para além do negro, mas também para os diferentes grupos que foram se constituindo historicamente. O (a) professor (a) que atua e atuará nessa escola precisa estar preparado para esse trabalho com a diversidade, precisa antes conhecer as necessidades dos estudantes. A ação pedagógica precisa ser organizada com uma proposta que todos (as) os (as) estudantes de todas as religiões, etnias, dos diferentes gêneros, tenham as mesmas oportunidades, igual condição.

Quando não se compreende as diferenças, elas serão usadas sempre para marcar as desigualdades, como sempre esteve presente uma única cultura, é necessário um envolvimento de todos no processo de elaboração do currículo e romper com este estigma que somente o que não é do sul é bom. Arroyo (2013) nos fala de como podemos repensar esse currículo,

Desde a colonização foi se conformando uma forma de pensar, tratar, alocar os indígenas, negros, camponeses, ribeirinhos, povos da floresta, das vilas e favelas. Formas de combater-los, e aloca-los na ordem social, econômica, política e até escolar, profundamente arraigadas em nossa cultura nacional. Inclusive nas instituições, no judiciário e no sistema educacional, nos currículos, na literatura e no material didático. Dos currículos tem de fazer parte um conhecimento sério, crítico dessas formas de pensar esses coletivos em nossa história (ARROYO, 2013, p. 268).

Pensar esses coletivos citados por Arroyo seria então uma saída para alcançar um currículo com a multiplicidade, mesmo depois de mais de 16 (dezesesseis) anos da Lei 10.639/2003 os professores ainda se organizam com projetos, e não com base em um currículo e estão se organizando sem apoio, ou política séria para garantir um currículo que contemple a diversidade existente na escola. Essa política ainda não está em prática e esses conteúdos são os que o professor gasta menos tempo, ou muitas vezes são explorados de forma superficial ou muito raramente.

Assim a proposta do trabalho na escola deve ser voltada para romper com os paradigmas impostos por uma sociedade que, apesar de ter maioria entre pretos e pardos, apresenta uma cultura eurocêntrica, onde o saber negro, a religião de matriz africana, a cultura negra é apagada do contexto.

Nessa perspectiva se constitui pensar um currículo que não priorize a cultura eurocêntrica, mas que respeite a diversidade existente. Que seja de igualdade de

reconhecimento, mesmo reconhecendo os atravessamentos das relações de poder. Assim nos fala Moreira e Candau(2013)

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 22-23).

Para eles essa perspectiva não eliminará os conflitos, mas possibilitará o discernimento sobre o posicionamento sociocultural do outro, sem que seja determinado qual é o mais importante, fortalecendo o reconhecimento mútuo. Sem reforçar a tendência de afirmar que somos todos iguais, pois isso não garante a interculturalidade, mas sim a monoculturalidade.

Uma proposta de auxiliar o professor na elaboração de um currículo voltado para resgatar o que se perdeu com o silenciamento das vozes negras no país, com o apagamento da cultura e história africana e afro-brasileira, encontra-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, estabelecidas após sancionada a Lei nº10639/2003.

A maior parte das crianças negras vive sem condições básicas para sobreviver em sua casa e diante de todas as desigualdades a que são submetidos diariamente, para muitos pais, a escola se torna o lugar onde eles depositam esperança de um futuro melhor para seus filhos. Esse espaço tão desejado por eles é muitas vezes o lugar de dor para seus filhos, o lugar de humilhação. A escola é o lugar desejado, e ao mesmo tempo o lugar dispensado. Como repensar esse lugar? Como eliminar as barreiras atitudinais? Como mudar os pensamentos? Como descolonizar esses pensamentos dentro da escola? São algumas das questões que surgem dessa demanda.

O espaço escolar é para esse (a) estudante o espaço com regras, organização, procedimentos que inculcam cada vez mais a questão da regulação. Esse espaço que seria o espaço emancipador, muitas vezes se torna para ele (a) o espaço regulador. Gomes (2017) assim nos fala que

No Brasil, a escola, principalmente a pública, é o resultado, de uma luta popular pelo direito a educação e entendida como parte do processo de emancipação social. No entanto, essa mesma escola se construiu historicamente enquanto uma instituição reguladora marcada pelas regras, normas e rituais, pela divisão dos conteúdos, pelo cognitivismo, pela ideia do conhecimento científico como única e privilegiada forma de saber, pela ordem e pelo disciplinamento dos corpos (GOMES, 2017, p. 134).

Ao desconsiderar o que esses (as) estudantes trazem quando chegam nas escolas, suas histórias de vida, seu contexto, sua cultura e religião, a escola simplesmente tenta silenciá-los

(as), simplesmente impondo sua ordem. Partindo da proposta inicial que a escola deveria preconizar, chegamos ao lugar de determinismo, de finalização, de interromper a vida escolar, e determinar que esse espaço realmente não é para todos.

A escola hoje é desafiada a repensar seu espaço, seu currículo, suas práticas. Como tratar de situações de diversidade em um espaço onde as diferenças não são aceitas?

A escola de hoje exclui tanto quanto no passado, quando a entrada era somente para os brancos. Hoje, mesmo depois de 130 anos da abolição, com muitas leis e diretrizes que tratam especificamente da inclusão de todos os estudantes, a escola que temos não se difere muito das do passado.

Ousar mudar é a proposição, a escola precisa avançar. A quanto mal foi submetido (a) o (a) estudante negro (a) em nossa escola e como isso ainda tem acontecido. Se essa escola de hoje ainda é espaço de exclusão, como transformar esse espaço em lugar de valorização das diferenças, onde os (as) estudantes sintam-se acolhidos, suas diferenças são potencialidades e não marcas para a exclusão? É urgente preparar os professores para que na coletividade de professor e estudante sejam elaboradas as ações que possibilitem ao estudante conhecer sua história, para juntos enfrentarem o racismo, que tem sido uma grande barreira para a permanência dos estudantes nas escolas. Para que esses professores em suas ações proponham e façam mediações que intervenham e transformem o cotidiano dos estudantes que sofrem com o racismo.

Ainda que como diz Freire (2011) “haverá aqueles e aquelas que, percebendo-se possuídos pela velha ideologia, assumem conscientemente, passando a solapar, manhosa ou ostensivamente, a nova prática.” Haverá sempre a oportunidade de fazer diferente ou não, e a opção de permanecer nas velhas práticas continua sendo uma alternativa persistente.

Em geral a formação inicial prepara o professor para as práticas repetitivas e para permanecer preso ao currículo determinado, sem que se pense nas diversidades, impedindo assim práticas pedagógicas diferenciadas, e por anos esse tem sido o modelo de formação. Há a necessidade de uma reflexão crítica diante dos conteúdos propostos, e para tanto é necessária uma análise crítica desse currículo para nos aproximarmos de uma perspectiva intercultural, para assim romper com as barreiras que impossibilitam as práticas pedagógicas libertadoras na escola.

É necessário romper com o determinismo dos currículos impostos, das práticas sem reflexão, diante disso corroboramos com Arroyo (2013) que nos diz que

A formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-

aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula, a organização do trabalho docente giram nesse território. Estão amarradas a ordenamento curricular (ARROYO, 2013, p. 15).

Ponderamos junto as escolas sobre a importância desse currículo que não esteja aprisionado aos conteúdos sistemáticos, onde para além dos conteúdos a serem desenvolvidos tenham também como proposta atender as diferenças. O sistema hoje tenta de toda forma controlar o processo de ensino aprendizagem apresentando documentos que determinam o que aplicar na sala de aula.

O processo de formação se constitui na “dialogicidade”, reconhecendo que há necessidade de se “formar/formando”, analisando os resultados e propondo reflexões críticas no sentido de rever conceitos quando necessário. Uma formação que nos faz conscientes do mundo. Segundo Freire (2016), a conscientização não tem como base uma consciência separada, de um lado ou de outro, mas, sim de uma relação com o mundo, “relação consciência-mundo”.

Tomar consciência do mundo e assim modificar a realidade, Freire (2011) nos diz:

A realidade só pode ser modificada se o homem descobrir que pode sim, e pode sê-lo por ele. Portanto, é preciso fazer dessa conscientização o objetivo fundamental da educação; é preciso, em primeiro lugar, provocar uma atitude crítica, de reflexão, que leve a ação (FREIRE, 2011, p.76).

Para trazer essa conscientização são propostas as formações, e com elas a pretensão de conscientizar para transformar a realidade da educação.

Diante da necessidade de se preparar o professor para contribuir com a divulgação de ações afirmativas de enfrentamento ao racismo, é pensado uma formação para atender essa necessidade do professor e apresentar orientação quanto a organização de um currículo que contempla as questões de educação para as relações étnico-raciais como está prescrito na Lei nº10639/2003. Sendo assim foi elaborado uma proposta para formação de professores.

Frente as práticas pouco tímidas nas escolas na aplicação das ações indicadas nas diretrizes, participamos da proposição do Curso de Formação e Pesquisa de Educação e Relações Étnico-Raciais, e pudemos acompanhar as aulas e oficinas na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, as aulas de campo, e os Seminários de Abertura e Encerramento, realizados no Ministério Público Estadual e seus desdobramentos nas unidades de ensino, como relatamos abaixo acerca dos produtos educacionais elaborados durante o mestrado.

Essa formação proposta para o primeiro semestre de 2019, foi planejada desde dezembro de 2018 junto a nossa orientadora do Mestrado Profissional. Seria uma proposta inicial para os professores da rede municipal das séries finais do ensino fundamental incluindo

nesse grupo os discentes de licenciatura em Ciências Sociais, participante da formação de professores no do Programa Residência Pedagógica (MEC/CAPES/UFES). Após a reunião de finalização da proposta (imagem abaixo), ela foi apresentada à Coordenadora do (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) a Professora Dra. Patrícia Gomes Rufino Andrade.

Após reunião entre as professoras coordenadoras, uma proposta então ampliada foi sugerida por elas. Como já havia uma demanda de formação pensada para um público maior, o planejamento foi ajustado, o calendário foi organizado, e foram contemplados para a formação, os professores das redes municipais, técnicos das secretarias, licenciandos do curso de Ciências Sociais, no Programa de Residência Pedagógica e também os profissionais do Ministério Público do Espírito Santo (MPES), solicitação da Procuradora de Justiça do MPES, tivemos a incumbência de acompanhar as aulas, as atividades da plataforma e toda a logística para as aulas presenciais, oficinas e atividades de campo.

Para iniciarmos, foi publicado e divulgada pela internet a formação, com data marcada para o início e término do período de inscrição, utilizando a plataforma Google. Houve a preparação da Google Sala de Aula para as postagens das atividades, preparação dos Ofícios e cartas convites, Agendamento de espaços, contato com os professores convidados para os dias das formações presenciais, Oficinas, Aula de Campo e Seminários de Abertura do Curso e de Socialização de Práticas de Intervenção e também foi encaminhado a PROEX/UFES o projeto para a aprovação.

Após planejamento, foi organizado o plano de curso e convite aos professores e representantes do movimento negro para as aulas. Para adequar ao horário disponível dos docentes convidados e que participaram graciosamente, foi necessário refazermos por muitas vezes o calendário do curso. Utilizamos o aplicativo Google Sala de Aula. O curso foi organizado para ofertar de 30 vagas, uma organização para atender uma demanda sem financiamento. Ao encerrar o período de inscrições foram contabilizadas 610 inscrições para o curso, sendo de várias localizações do Estado. Conseguiríamos atender em torno de 5% dessas inscrições, 30 cursistas.

Após o curso, ao questionar os cursistas sobre o que produziu as experiências vivenciadas durante o curso, suas falas foram muito positivas, demonstrando que a formação os ajudou a perceber como tem trabalho a ser feito, e que o enfrentamento ao racismo é prática cotidiana.

A cursista Flavia fala do que foi essa experiência de participar dessa formação

Sobre a experiência de ter participado desse curso, reafirmo, foi extremamente oportuno para resignificar não somente alguns conhecimentos pessoais, mas também

o meu fazer profissional. Expresso aqui a minha mais verdadeira gratidão a você Ione, à Márcia e à Yamília, além das Professoras Patrícia e Cleyde, por me proporcionarem essa experiência tão enriquecedora! Esse curso foi o pontapé inicial para a construção de cenários mais promissores referentes à pauta da Igualdade Racial. As redes foram lançadas ao mar, não dá mais pra voltar, precisamos seguir avançando cotidianamente! Temos muito trabalho pela frente, isolados é sempre mais difícil, porém juntos somos muito mais fortes! Bora avançar! (Flávia, 2019)

Assim consideramos importante uma política de formação continuada, que garanta ao professor e também a outros profissionais a quem cabe fazer cumprir a Lei, discutir as questões do seu cotidiano, onde a diversidade ali existente seja respeitada não por imposição legal, mas por respeito, por conhecimento. O conhecimento liberta, nesse sentido é importante nos desprendermos de preconceito de indiferença e nos aprofundarmos nos estudos buscando combater as desigualdades e o racismo dentro de todas as instituições e principalmente nas escolas onde os relatos de racismo são mais presentes.

Após o afastamento da Presidenta Dilma Rousseff, o país entrou em um círculo nebuloso de tentativas de apagamentos da luta das minorias e de supressões das conquistas que favorecem as pessoas em situação desfavorável de desigualdade. Um processo de desumanização, onde os monstros silenciados por muitos anos, começaram a sair de seus calabouços.

No período das novas eleições ainda no processo de escrita e de pesquisa nas escolas no município de Cariacica, por alguns dias nos sentíamos muito atordoadas por estarmos em uma escrita que fala justamente da necessidade de aplicar uma Lei que estava em vigor desde 2003 e ainda não era exercida em todas as escolas. Falávamos de democracia, de igualdade de direitos. Após o resultado das eleições ficamos paralisadas por alguns dias, ante as declarações para extinguir direitos adquiridos por lutas travadas pelos movimentos sociais e principalmente do Movimento Negro. Com isso, além do racismo, o preconceito, o desrespeito e a intolerância têm sido marcas muito presentes nos dias atuais.

Quando nos remetemos ao estudo da história, reconhecemos como os povos africanos e afro-brasileiros foram negligenciados, sua história e sua cultura. Nas leituras realizadas nos prendíamos nos textos de Paulo de Freire, um texto dele do período da ditadura militar, soou muito familiar, e suas palavras pareciam tratar dos fatos do nosso cotidiano.

Na atualidade brasileira, não vinha sendo dos radicais a supremacia, mas dos sectários, sobretudo de direita. E isto é o que nos fazia temer pelos destinos democráticos do País. Pela humanização do homem brasileiro, ameaçado pelos fanatismos, que separam os homens, embrutecem e geram ódios (FREIRE, 1967, p. 50).

Essas palavras profundas e atuais estavam presentes todos os dias. Após as eleições ficamos reféns dos seguidores e eleitores do presidente eleito. Nos sentíamos coagidos e

acuados, não havia uma só palavra que não fosse rebatida, acusações foram feitas não somente aos candidatos que não venceram, mas a todos aqueles que de alguma forma discorda das falácias do presidente eleito. Para a elite, se trata de colocar ordem na casa, demonstrando que apenas eles são os detentores de direitos. Essa seria a ordem? Para os oprimidos, seria reafirmar a falta de direitos, o rompimento com a democracia.

Não era somente questão política a situação então apresentada, era também questão de sobrevivência em uma sociedade desigual e que caminha para o fim dos direitos conquistados. Acreditávamos na democracia, na participação de todos nas lutas sociais. Diante de todas as lutas fomos forçados seres democráticos, conscientes de nossos direitos. E ainda assim houve uma ruptura e o que se chamava de democracia se esvai com poucos dias de governo.

Homens e mulheres que se consideram a elite brasileira, que não pode mais conviver com a ascensão de alguns homens e mulheres negros e negras que, com políticas de compensação, timidamente passaram a frequentar os mesmos espaços que eles. Esses homens e mulheres que acreditam ser uma “elite” querem definir qual é a religião, a orientação sexual, o modelo de família e o lugar do negro nessa sociedade racista e preconceituosa.

Em nossas leituras, a participação nos grupos de estudo, a organização e participação no curso de EREER, as participações em eventos, congressos e seminários nos proporcionaram conhecer mais a fundo a desigualdade e o racismo. Mas quando trouxemos essas questões para a atualidade percebemos que avançamos pouco na eliminação do racismo.

Por esse processo de aprofundamento das questões sobre relações raciais, houve uma grande mudança da forma em que uma de nós se percebia nesse contexto: a sutileza do racismo presente em todos os momentos da vida, da discriminação racial, da intolerância das pessoas às características físicas que são tidas como traços da negritude: cabelo, o nariz, a boca. Essa identidade colocada em cheque foi reconstruída a partir das experiências vividas no contexto da pesquisa. Uma constituição que se deu pela aproximação da história e da cultura africana e afro brasileira. Uma constituição social, que foi crescendo diante das memórias que vinham à tona. Constituição que não distante da tonalidade da pele, mas próximo também dos traços físicos, que marcam, mas, não expõem à situações segregacionistas como as imputadas às pessoas de pele mais escura.

Também a partir da coleta de dados fomos impulsionados, a encontrar meios de enfrentar as tensões geradas pelas desigualdades. Os dados referentes à população crescente entre negros, como constatamos nos dados do IBGE, do percentual maior entre pretos e pardos demonstram que a população negra tem informado mais e com mais segurança sobre seu pertencimento étnico-racial, diferente do que ocorria em décadas anteriores à de 1990, e isso

reforça a necessidade de trabalhar com os estudantes a questão identitária, ensinar sobre história e cultura afro-brasileira.

A inquietação que nos move diante da situação do (a) estudante negro (a) é saber que a escola não o acolhe, que muitas vezes essas pessoas ficam a margem por toda a vida escolar. Que essa situação é a causadora do abandono e da evasão escolar. Esse espaço se torna campo minado, quando chegam a escola, trazem consigo suas histórias e cultura, sua religião e não é permitido a ele revelar, pois corre risco de ser reprimido. E como o professor é preparado para atuar com essa realidade? Essa foi uma de nossas perguntas iniciais.

As análises apontam que o processo de formação existente na rede não efetivou práticas de combate ao racismo, e buscamos junto aos profissionais inscritos no curso de EREER respostas para tal inquietação. E fomos além, propondo o desdobramento das ações dentro das escolas com um projeto de intervenção. Acompanhamos nas Unidades de Ensino, pensando em como essa ação poderá contribuir com o enfrentamento ao racismo e a redução da evasão escolar. Mas Os professores ainda afirmam estarem despreparados para tais ações.

Junto à proposta da intervenção veio também a ideia do “Site”⁵ que é uma ferramenta que estará disponível para o uso de todos os professores e estudantes da rede. Este site será constantemente atualizado com material pertinente, e que será útil ao trabalho do professor e à pesquisa do estudante.

Finalizamos esse trabalho de forma diferente de quando iniciamos, as questões aqui tratadas nos afetaram profundamente, quando iniciamos essa pesquisa buscávamos apenas respostas acerca da formação do professor e do currículo das escolas. Tais questões foram discutidas e analisadas por nós ao vivenciar no chão da escola situações que envolveram formação e prática.

Buscamos respostas, encontramos possibilidades, e o ato de refletir sobre nossa prática proporcionou ao nosso trabalho novo olhar, novas práticas. Um processo em construção, e que resultou em uma ação para além de um momento nas escolas. Apontamos a necessidade da implementação de currículos que sejam ricos em perspectivas da diversidade. Apresentando a necessidade de garantir em sua organização a inserção do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira que estão bem presentes na escola. E que no plano anual seja inserido sem que contemple apenas uma data em um determinado mês. Um trabalho a ser realizado em parceria, professores e estudantes.

⁵ <https://www.enfrentadoracismo.com.br>

Para além das possibilidades será preciso uma ação reflexiva, que permita uma (re)invenção da nossa prática cotidianamente, proposta que irá movimentar os espaços e instituições para avanços na política de educação das relações raciais, e da elaboração de currículos e projetos político pedagógicos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. *Temas da Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- ARROYO, M. *Currículo, Território em Disputa*. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- BRASIL. *Lei 10.639/2003*. Brasil, [s.d.].
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 25 de jul. de 2019.
- BRASIL. *Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 09 jan. 2003. Disponível em: <https://mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003_inclus%C3%A3o_no_curr%C3%ADculo_oficial_da_Hist%C3%B3ria_e_Cultura_Afrobrasileira.pdf>. Acesso em: 30 de jul. de 2019.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em 30 de jul. de 2019.
- CAUDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 10ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Centauro, 2001.
- FREIRE, P. *Educação Como Prática da Liberdade*. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1967.
- FREIRE, P. *Cartas a Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo*. 5ªed. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 2011.
- GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo: Diversidade e currículo*. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2008.
- GOMES, N. L. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão*. 2013
- GOMES, N. L. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- GOMES, N. L.; MUNANGA, K. *O Negro no Brasil de Hoje*. São Paulo: Editora Global, 2016.

HALL, S. *A identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2015.

HOOKS, B. *Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade*. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

CAUDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 10ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

TERUYA, T. K.; FELIPE, D. A. Políticas Públicas e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação escolar. In: ALVES, A. P.; SILVA, E. J. DA; ARAUJO, M. C. (Eds.). *Diálogos Sobre Diversidade, Relações Raciais e Desigualdade no Brasil*. Maringá: EDUEM, 2018. p. 247–265.