

Três braços de rio: formação antirracista em escolas públicas de São Miguel Paulista

Three river streams: anti-racist education in public schools in São Miguel Paulista (São Paulo-SP)

Erika Brasil Figueiredo

Pedagoga, professora da rede do município de São Paulo, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Contato: erikabrasil.17@gmail.com

Joseli Magalhães Perezine

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP, formada em Letras pela FFLCH-USP, coordenadora pedagógica na Prefeitura de São Paulo, professora de Língua Portuguesa da UNEAFRO (Núcleo Mabel Assis) em Guarulhos.

Contato: joseli.perezine@sme.prefeitura.sp.gov.br

Leonardo Alves da Cunha Carvalho

Professor de Sociologia no Instituto Federal de São Paulo – campus avançado São Miguel Paulista, doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Paulo, campus Guarulhos.

Contato: leonardo.alves@ifsp.edu.br

Resumo

Este relato narra o entrelaçamento de iniciativas voltadas para o enfrentamento do racismo em instituições de educação básica e tecnológica na zona leste do município de São Paulo, com foco na formação de professores e estudantes da rede pública e na articulação territorial de pedagogias antirracistas. Num contexto de significativa presença da população negra vitimizada por múltiplas formas de violência, as ações descritas são formas de intervenção envolvendo um projeto



de extensão do campus avançado do Instituto Federal de São Paulo, o coletivo Leste Negra e unidades escolares engajadas nesse campo de ação curricular. O artigo se propõe a mostrar como os sujeitos envolvidos desenvolveram atividades específicas que, em determinado momento histórico, acabaram por confluir.

Palavras-chave: Educação antirracista. Formação de professores. São Miguel Paulista.

Abstract

This report describes the intertwining of initiatives aimed to tackling racism in elementary and technological education institutions in the east zone of São Paulo, with a focus on the training of public school's teachers and students and also on a territorial articulation of anti-racist pedagogies. In a context where there is a significant presence of the black population as victims of multiple forms of violence, the actions described are forms of intervention. They involved a project of extension of the Federal Institute of São Paulo campus; the collective "Leste Negra"; and school units engaged in activities orientated by this curricular field. This article intends to show how several different individuals have developed specific activities that, at a certain historical time, ended up onto a confluence.

Keywords: Anti-racist education. Teacher's education. São Miguel Paulista.

Introdução

O presente relato narra a confluência de três trajetórias individuais a partir de ações de pedagogia antirracista em instituições de educação básica na zona leste do município de São Paulo (SP). A intenção é apresentar essas ações, voltadas tanto para a formação de professores quanto para o desenvolvimento de oficinas educativas com discentes, mas também situá-las em um contexto mais amplo de iniciativas existentes no território. Com isso, espera-se evitar um retrato voluntarista das atividades.

Procura-se, ainda, demonstrar o desenvolvimento de um pequeno projeto formativo de professores, dentro de seu horário de trabalho, tendo-se iniciado no contexto dos protestos em



várias partes do mundo sobre o assassinato do afro-americano George Floyd, cometido por um membro da força policial da cidade em Minneapolis, nos Estados Unidos, ocorrido em maio de 2020, que sacudiu o mundo todo em torno dessa questão. Utilizamos conceitos relativos ao trabalho docente organizados por Maurice Tardif, que identifica os saberes desses profissionais como aqueles que se relacionam tanto com a pessoa do trabalhador, como com suas atividades, dentro e fora do ambiente escolar, fornecendo-lhe princípios para enfrentar as situações cotidianas, numa perspectiva crítico-reflexiva do professor. Em relação à temporalidade do saber ao longo da carreira profissional, Tardif aponta que o docente passa por períodos de socialização desses conhecimentos, por sua consolidação, por transformações, rupturas e continuidades, e que, portanto, seus saberes não são estáticos, pois na interação com o ambiente escolar e outros espaços esse profissional torna-se capaz de produzir novos conhecimentos (TARDIF, 2002, p. 17). A pandemia de Covid-19 elevou o grau de exigência dessas trocas, seja pelo medo da contaminação, pelos novos requisitos pedagógicos do formato digital ou pelos conflitos resultantes da segregação social e racial onde as instituições escolares aqui apresentadas se situam.

Para tanto, é preciso destacar as conquistas da luta antirracista no âmbito da educação, em especial a legislação que ratifica as ações afirmativas na construção e implementação do currículo, valorizando as contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas – as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Embora se possa argumentar que ainda há muito a ser feito para que tais diretrizes sejam implementadas nas escolas, há desdobramentos pedagógicos – cada vez mais professores abordam a temática, com profusão de materiais existentes – e institucionais.

Por fim, há de se mencionar que esse cenário de mitigação de desigualdades raciais no quesito matrícula veio acompanhado de atuação dos NEABIs¹ (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) dessas instituições, responsáveis por problematizar a maneira como as questões étnico-raciais são endereçadas nessas instituições federais de ensino, propondo ações para efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e funcionando como um papel importante de articulação de estudantes, docentes e técnicos administrativos engajados na luta antirracista. Em muitas dessas universidades e institutos a ação dos NEABIs se dá em articulação com coletivos negros estudantis, compostos em grande medida por estudantes egressos da educação pública. Ou seja, um interessante círculo virtuoso de consolidação do antirracismo.

1. É no âmbito da atuação local de membro do NEABI do IFSP que se desenvolve o projeto “Pedagogia Antirracista no Chão da Escola”, a ser relatado em detalhes mais adiante. O NEABI funciona como impulsionador desse tipo de ação e sua existência com suporte institucional é resultado de muita articulação e pressão de movimentos negros e indígenas na educação superior pública.



Na primeira parte, busca-se contextualizar, do ponto de vista da coordenação pedagógica, o percurso formativo de professores em horário de trabalho, especificamente em horários coletivos, dedicados a estudos e ao planejamento de atividades; ou seja, como se deu o planejamento e a execução da proposta. Já na segunda parte, o olhar se dirige à questão indígena na perspectiva da educação antirracista, utilizando-se a linguagem de jogos na formação de professores. Por fim, na terceira parte, os estudantes secundaristas do Instituto Federal são os protagonistas na formação de outros estudantes da rede pública de educação básica, num processo que busca a desconstrução de uma cultura que invisibiliza as populações originárias e afrodescendentes.

PARTE I

A TERCEIRA MARGEM

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente — minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa.²

Guimarães Rosa nos apresenta uma possibilidade inusitada para um rio, a de uma terceira margem, fazendo o leitor imergir para o desconhecido, o misterioso lugar onde se situa essa terceira margem da vida. Trata-se da história de um pai que toma uma decisão repentina de sair para o rio com uma canoa, sem voltar a pisar nas terras onde viveu com sua família. O foco narrativo é em primeira pessoa, um dos filhos é quem narra o acontecido e se torna o único a estabelecer uma relação silenciosa com o pai, nos poucos momentos em que este resolve retornar, em sua canoa, navegando o rio, sem, contudo, desembarcar, sem voltar a pisar a margem de onde um dia partira. E tudo aconteceu sem estardalhaço, muito provavelmente porque não era característico da personalidade do pai esbravejar, mas a decisão havia sido tomada e a canoa era sua argo, na qual ele navegava solitário.

Em diversas situações, o coordenador pedagógico encontra-se assim, sozinho, ainda que cercado por diversas pessoas, por águas ao redor, buscando chegar à margem onde aportar; mas o cotidiano da escola com suas demandas provenientes

2. ROSA, João Guimarães. “A terceira margem do rio”. In: *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro; Nova Fronteira, 2001 [1962]. p.52.



de pais, estudantes, professores, direção, secretaria e demais trabalhadores da escola muitas vezes o deixa à deriva, pois estão em busca de resolver seus problemas que pedem respostas rápidas, saídas arranjadas e tudo ao mesmo tempo.

Como uma das principais tarefas do coordenador pedagógico é trabalhar com a formação docente, torna-se fundamental evidenciar sob quais perspectivas o professor é visto e pensado, para se estabelecer a metodologia abordada no desenvolvimento do processo formativo realizado em meio à pandemia.

A concepção de um professor como intelectual, permeado por uma autoridade emancipatória, está atrelada ao caráter reflexivo, crítico, ético e político da formação docente, para o qual o coordenador pedagógico deve atentar-se, buscando levantar suas necessidades formativas, mas colocando como objetivo central as características e necessidades dos estudantes e da comunidade a serem atendidos por esses profissionais. Essa relação conjuntural perpassa pelo domínio de saberes dos currículos e avança para aqueles tidos como saberes sociais, como defendem Tardif e Lessard (1991, p. 215).

A chegada da pandemia em 2020 provocou mudanças nas formas de as pessoas se relacionarem e nas próprias relações humanas, já que obrigou todos os educadores a utilizarem a tecnologia para conseguirem chegar à outra margem. A correnteza nos puxava para baixo, e para não nos afogarmos tivemos que construir nossas canoas. Raramente navegamos por águas tranquilas e o racismo se apresentava como o maior desafio a ser enfrentado naquele momento, fazendo-nos questionar o sentido de nosso trabalho, de nossas escolhas, enfim, cobrando-nos uma posição na história.

A violência ainda atravessa oceanos e continentes

Uma das forças das águas veio manchada por rastro de sangue, revoltas, protestos e reivindicações de várias partes do mundo. O sangue dos pretos que há séculos perdem suas vidas e que chegaram aqui, após cruzarem o Atlântico, num processo de profunda crueldade e exploração, transformando-os em “(..) homens-objeto, homens-mercadoria, homens-moeda”, mantém-se nesse processo de coisificação e morticínio em moto-contínuo.



Boaventura Sousa Santos destaca que a pandemia de Covid-19 se transformou numa crise global porque afetou as populações mais ricas do planeta, já que outras, como a malária que matou mais de 400 mil pessoas na África, em 2016, nem sequer chegaram a ser noticiadas, pois esses corpos racializados e sexualizados tornam-se os mais vulneráveis e mais desvalorizados no mercado capitalista, denotando a manutenção da lógica colonialista.

À escola cabe ao menos trazer à tona essas contradições a que estamos submetidos, demonstrá-las, compreendê-las, interpretá-las num movimento que abarque tanto a formação do corpo docente quanto discente.

Esse desafio consiste em levar às crianças e adolescentes uma abordagem que nem simplifique essa complexa trama racista e tampouco a torne incompreensível, mas que proporcione a ampliação de seus olhares para si próprios, para seu território em sua constituição e formação.

Como os professores poderiam se apropriar desse acontecimento de extrema violência racista ocorrido nos Estados Unidos e aproximá-lo do contexto brasileiro, onde o racismo esbraveja e dita as regras sociais e econômicas e, principalmente, dentro do ambiente escolar, onde o racismo se manifesta de diversas formas?

Para elucidar essa questão, outras foram forjadas com o intuito de se desenhar um caminho que percorresse descobertas, inquietações e, principalmente, que demonstrasse o quanto a escola reproduz o racismo, a discriminação e o preconceito racial, nem sempre conscientemente.

Almeida (2019, p. 24) demonstra como o termo raça, a princípio, esteve atrelado a classificações de plantas e animais; somente mais tarde passou a se referir aos humanos. O autor também define o termo como não estático ou fixo, carregando consigo o conflito, o poder e as contingências. Portanto, a utilização desse conceito reflete a organização de uma sociedade que subjugou seus corpos, segregou-os numa condição política desfavorável, negando seus direitos, ao mesmo tempo que fere o princípio da igualdade, evidenciando seu distanciamento daqueles pertencentes a grupos privilegiados.

O autor estabelece precisas diferenciações entre racismo, discriminação e preconceito. Para Almeida, “o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça



como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos (...); a discriminação racial “é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” e o “preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (2019, p. 32).

A escola como lugar de resistência

Esta EMEF, onde trabalho desde 2018, vem tentando desenvolver um projeto antirracista consistente. Nesse mesmo ano, 2018, partindo de uma ação organizada de forma autônoma pelos próprios docentes realizamos a Primeira Mostra Quilombola, com atividades diversificadas desenvolvidas pelos estudantes e apresentadas entre os dias 13 e 14 de novembro, celebrando a Consciência Negra. Movimento que partiu da ação de um pequeno grupo de professores, em sua maioria de origem afro, para mostrar as belezas, as riquezas e as agruras do povo preto, na comemoração do 20 de novembro. Essa primeira edição contou com uma programação modesta, mas muito consistente.³

Em 2019 a programação se fixou em três dias, reunindo palestras dirigidas aos docentes, oficinas, desfile, capoeira, exposição, dança, debate sobre documentário e leitura de cordel.⁴

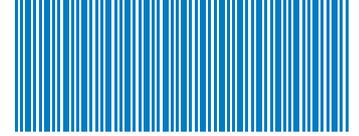
A participação de toda a comunidade escolar criou um ambiente riquíssimo em que, ao mesmo tempo que se celebrava a riqueza da cultura, da música, da dança e da literatura afro, levou-se à reflexão e ao debate a permanência e a insistência de uma estrutura racista na sociedade e, conseqüentemente, também na escola.

Deixar de ser senzala

Francisco Imbernón destaca, em relação à formação de professores, que as mudanças nos processos a que os docentes estão incorporados é permeada pela complexidade. Trocando em miúdos, esses processos referem-se aos seus conhecimentos acumulados sobre os conteúdos, sobre os estudantes, sobre a didática e sobre valores. Já a complexidade é um conceito trazido de Edgard Morin, que a define como constituída da própria

3. Na primeira edição da Mostra Quilombola, os professores desenvolveram diversas ações com os alunos, os quais realizaram apresentações de dança, jogaram mancala, teatro, jogral, participaram de oficina de *dread* e também puderam participar de uma palestra com uma militante do Afronte sobre as cotas para negros.

4. Na segunda edição, a mostra contou com uma programação mais extensa, acontecendo em três dias: 12-11 com uma palestra dirigida aos docentes “Racismo e Educação”, com Fabiana de Abreu; 18-11 com outra palestra para os estudantes, intitulada “Racismo”; 19-11 outra palestra intitulada “20 de novembro: dia da consciência negra”, também oferecida aos estudantes; oficinas de mancala, amarelinha africana, turbantes, trança, *dreads*, *abayomi*, desfile, capoeira; exposição de máscaras; danças; exibição de vídeo com debate.



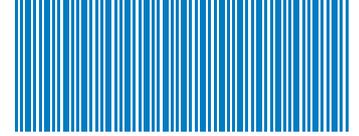
simplicidade, compondo-se do dificultador do ato de educar, do contexto no qual esse fazer se insere, como as instituições educativas e os fatores sociais e de trabalho, exatamente por ser um fenômeno social no qual muitas decisões rápidas são tomadas, dirigindo-se a situações específicas e gerais.

No grupo de Whatsapp do coletivo foi compartilhado o livro, em versão PDF, *Racismo Estrutural*, de Sílvio Almeida, em meio a diversas manifestações de revolta sobre a barbárie da violência policial praticada aqui no Brasil, fazendo as estatísticas subirem em plena pandemia. Dei início à leitura e logo percebi que tal obra deveria ser levada como proposta de estudo nos horários coletivos virtuais junto com os docentes.

O grupo de professores prontamente aceitou a realização da leitura do primeiro capítulo. Todos leram e realizamos uma discussão capaz de deixar os professores em polvorosa sobre as descobertas que estávamos fazendo. A empolgação foi tanta que, ao propor que encarássemos a leitura integral da obra, dividindo seus capítulos entre os grupos formados pelos docentes, todos aceitaram. Estava aí sendo reformulada, revista e debatida uma escola que reconhecia o racismo como uma prática institucional e individual. Ou seja, o ponto de compreensão sobre as origens do racismo e sua dinâmica propagadora em todos os setores da sociedade desvelava-se. Muitos relataram que podiam notar-se diferentes depois dessa leitura, reconhecendo seu papel diante de uma comunidade ao mesmo tempo vitimizada por essa prática secular, mas que desponta com toda sua força na valorização do que é ser negro, suas raízes, suas práticas, seus modos, não como o excêntrico, o caricato, mas como um ser de direitos que merece o reconhecimento e o respeito de todos.

Importante também destacar como os próprios docentes passaram a se enxergar, a se entender como afrodescendentes, recapitulando momentos traumáticos em que foram vítimas de racismo e como ainda hoje convivem com essa violência em diversos espaços, inclusive nas escolas onde lecionam.

Tardif defende que o saber está atrelado a condicionantes e ao contexto de trabalho, além de caracterizar o trabalho docente como essencialmente interativo, ou seja, o momento histórico de aumento de crimes racistas, a escola como lugar de reprodução do racismo como também de se pensar junto, de se estabelecerem objetivos comuns e criar resistência.

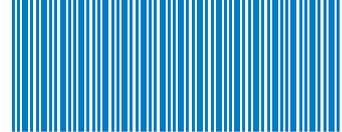


Dois braços de rio

Assim que as discussões acerca da leitura do livro estavam chegando ao fim, entrei em contato com uma professora da rede municipal e também uma das fundadoras do coletivo, sobre o percurso feito até aquele momento e como seus integrantes poderiam nos ajudar a prosseguir nessa construção formativa de uma pedagogia antirracista. Organizamos uma sequência de encontros com os professores da EMEF que se alinhava ao que tinham sugerido, ampliando a discussão para a questão indígena. Dessa forma, desenvolvemos três encontros sobre a temática indígena; um quarto encontro ocorreu com a participação de um professor indígena da Universidade Federal do Sul da Bahia, e outro com um professor e também cofundador do coletivo.

Como a formadora do coletivo já havia estabelecido um trânsito consolidado no Instituto Federal de São Miguel, especificamente com o professor que desenvolve os projetos sobre as pedagogias antirracistas, resolveu aproximá-lo desse trabalho na EMEF. A proposta era que os estudantes do instituto realizassem oficinas online com os alunos da escola. Levamos a proposta aos docentes, preparando uma apresentação das oficinas a eles primeiramente, para que vivenciassem o que seria levado aos alunos. Os temas das oficinas eram dois: “Escritoras Negras” e “Trabalho Indígena”. Ambos articulavam-se ao que estávamos abordando nas formações com a escola como um todo.

Esse circuito de saberes se desenrolou ao longo de dois meses, em setembro e outubro de 2020, fortalecendo e ampliando o trabalho formativo construído até aquele momento. Desdobrou-se, inclusive, numa sequência didática que os professores desenvolveram dando continuidade ao trabalho do IF. Como resultado, os professores produziram textos individualmente, relatando o impacto que esse projeto desencadeou em suas vidas profissionais e pessoais, ao despertar-lhes uma consciência mais ampla da complexidade envolvida na questão do racismo e da formação do que chamamos de Brasil.



PARTE II

OS RIOS DE URURAY

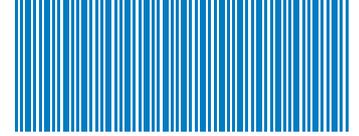
A pororoca

A onça representa os povos indígenas, é o animal mais importante em suas cosmovisões, pois está, ou estava, presente em todas nossas florestas e biomas. Para algumas etnias, o animal é tão importante que é considerado um irmão de sangue ou o próprio homem. Por isso a onça é cada gente parda que se embrenhou na cidade e tentou se “camuflar” na selva de pedras. Pelo Brasil ela tem outros nomes (*Ming, Ponan, Acanguçu, Thòpre, Kuparak, Xivi, Sini, Tuty, Yaguarã, Iauaretê, Jaguar ou Jaguaretê*), e a “camuflagem” trouxe a invisibilidade, não por gosto, mas por necessidade. O racismo está presente em todas as camadas sociais, ele machuca, ele acua, ele mata. O racismo persegue negros, pardos, afro-indígenas e está sendo reproduzido de várias maneiras, inclusive dentro das escolas, pois existe na estrutura da sociedade e não ficaria longe das convivências dentro da Educação.

Em um encontro com estudantes pesquisadores de Ensino Médio, crianças de uma escola de Ensino Fundamental e um coletivo formado por educadores na zona leste da capital paulista, os estudos chegaram ao entendimento sobre “trabalho”, o que seria o “trabalho” compreendido pelas comunidades indígenas em contexto urbano, ou não, e um pouco sobre a história do “aldeamento de Ururay”, atual bairro de São Miguel Paulista, que se transformou e se reinventou como sendo território de trabalhadores, principalmente da construção civil e da indústria de matéria-prima da mesma. Vimos que existem “aldeamentos” de resistência dentro do contexto urbano criando um “outro mundo”, uma outra forma de leitura da metrópole onde temos limites territoriais demarcados por uma geografia que não respeita a história dos povos originários, e sim o lucro, o capital, apagando marcos importantes como a construção mais antiga da cidade, a Capela de São Miguel Arcanjo.

Uma onça atravessa o rio

Durante os encontros nos deparamos muitas vezes com a percepção de que “existem indígenas entre nós”, e é muito corriqueiro que surjam relatos pessoais contando histórias de famílias. Alguns relatos são envoltos em dores e apagamentos.



Aparece, principalmente entre os adultos, a vontade de encontrar a ancestralidade e de terem um entendimento global e não mais fragmentado de si mesmo. O despertar da curiosidade pelo “mundo indígena”, principalmente estudando as culturas, e entre os mais jovens, aprendendo brincadeiras indígenas, entre elas o Jogo da Onça, também conhecido como Adugo, de tradição dos indígenas Borôro, ou Boé, como eles se autodenominam. O jogo também é encontrado nas comunidades ribeirinhas do Norte do Brasil, onde as peças são sementes e o tabuleiro é feito no chão de madeira das casas para passarem o tempo de cheia, quando não conseguem sair com muita frequência. Em etnias do Nordeste encontramos o Adugo sendo jogado com as próprias crianças representando as peças. A versão do jogo feita em madeira (tabuleiro e peças) é de origem Guarani-M'bya, que tem como tradição fazer bichos em esculturas de madeira. O tabuleiro tenta representar as trilhas de uma floresta onde cachorros e onças disputam territórios e a maneira como nos movimentamos no mundo “fala” bastante sobre nossas origens. Muitos dos docentes que fazem o curso ou a oficina se deparam com um modo de compreensão do mundo que transforma sua prática em contato com as crianças e adolescentes nas escolas, passam a estudar sua maneira de mover-se no mundo também, como querem se relacionar com a natureza e como querem se representar a partir desse entendimento.

Yaguarãboya na lama

A situação pandêmica trouxe o isolamento como solução sanitária, mas ao mesmo tempo o isolamento trouxe danos muito complexos de se reverterem dentro da Educação e no aspecto psicológico da sociedade no geral. Muitos especialistas em comportamento de crianças e adolescentes investigam o desdobramento de tantos meses dentro de dinâmicas muito diferentes ao que estávamos acostumados, juntamente com a pressão criada pelo próprio risco de contágio de um vírus ainda não totalmente conhecido e dominado pelas comunidades científicas, sem dizer o profundo luto que acomete várias famílias; nossas crianças “sofrem psicologicamente”.

Mas quando vemos um pouco mais profundamente entendemos que a pandemia não é de fato a verdadeira vilã social, ainda mais quando estamos analisando locais periféricos. Aqui há tempos que muitos precisam de acompanhamento de profissionais de psicologia, de outras áreas da saúde, assistência social, tecnologias e dinâmicas de apoio; e nós, profissionais da Educação, idem. Nós da periferia já vemos a morte todos os dias, é quase um cotidiano;



a diferença é que essa morte era velada e lenta demais, agora é rápida e escancarada. A escola é um lugar de vida, mas também é um lugar de muita morte. Muitas vezes matamos os sonhos de nossas crianças e jovens. Matamos o lúdico, matamos as possibilidades de comunhão, de coletividade, quando fomentamos a competição, a individualidade. Dentro da escola conhecemos o racismo, o patriarcado, a LGBTfobia, a inveja, o orgulho maldoso. A escola pública periférica está na UTI em busca de cura.

Enquanto ficarmos atrás da “normalidade” vamos nos enfiando cada vez mais na lama. Essa “norma” não nos cabe, é a mesma da “forma”, da “formação” em que colocamos nossos jovens por onze longos anos de Ensino Fundamental, para quê? Para que eles sejam “gentis”? Palavra que muito pertinentemente era uma das alcunhas dos indígenas ditas pelo colonizador europeu, “gentis da terra”. Somos os mesmos “gentis” domesticados para sermos distribuídos no mercado de trabalho. Até mesmo a prática docente passou a ser a função de “cuidar” das crianças enquanto seus familiares vão ao trabalho, num nítido retorno de mais de cem anos nos processos de Educação, ficando mais e mais distantes do objetivo da proposta emancipadora que nos esperançou Paulo Freire.

Pegadas de onça na ponte entre os rios

Nesse contexto pandêmico, tivemos que pensar em um diferencial; já que o toque não nos foi permitido, o encontro não nos foi permitido, o abraço não nos foi permitido, algo que nos identificou e conectou foi a *oralidade*. Sem a oralidade não haveria resistência das culturas de terreiros, das tantas etnias indígenas que temos no território brasileiro e suas mais de 170 línguas, dos quilombolas, das comunidades ribeirinhas, dos quilombos urbanos e dos indígenas que vivem em contexto urbano resistindo ao massacre do silenciamento.

Por isso a aproximação aos modos de viver das culturas indígenas se faz tão necessária e foi um verdadeiro resgate da tranquilidade, da observação empírica, dos valores de respeito aos mais velhos e antepassados, da visão da morte como uma forma de transformação e não de interrupção abrupta, de olhar o diferente sem desprezo e desdém, vivenciar o valor da matéria em sua totalidade, atentando-se para a finitude dos recursos naturais e que o planeta não existe para nos servir. Recuperar o plantio, o diálogo e a escuta se faz necessário quando queremos pontes entre nossos percursos que edificam.



PARTE III

SEMPRE O FLUXO – O ANTIRRACISMO NA ESCOLA É COMO A ÁGUA

“Água de mina” (Contextualização)

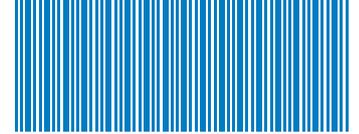
Inicialmente no âmbito de edital de programa institucional de extensão, o projeto “Pedagogia Antirracista no Chão da Escola” surge em outubro de 2018 no campus avançado do IFSP localizado na zona leste de São Paulo. O edital previa o financiamento de dois bolsistas para projetos de ensino, pesquisa ou extensão sobre temáticas ligadas à valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas, prevista na lei federal 11.645/08.

A proposta a ser desenvolvida previa a seguinte dinâmica: as duas primeiras estudantes participantes, matriculadas à época no 1º ano do curso técnico em informática para internet integrado ao Ensino Médio do campus, deveriam partir livremente de um tema a partir do qual considerassem ser possível desenvolver uma oficina educativa antirracista em escolas de Ensino Fundamental na região da zona leste do município de São Paulo, onde se localiza o campus. Definidos os temas, as etapas seguintes ocorriam de acordo com parâmetros orientadores de uma intervenção educativa pontual: pesquisa, planejamento, elaboração de material didático, contato com as escolas, implementação, registro, avaliação.

Em 2018 foram desenvolvidas duas oficinas acerca de biografias de mulheres negras com trajetórias pouco abordadas em espaços escolares: Aqualtune e Harriet Tubman. Fizemos contatos com três Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) da região onde foram realizadas as oficinas, voltadas majoritariamente para estudantes do 6º ao 9º anos. A estrutura básica desenvolvida pelas estudantes bolsistas foi:

- 1) fala inicial sobre a instituição da qual fazemos parte, ainda bastante recente na região;
- 2) apresentação do projeto, do tema da oficina naquele dia e dos momentos do encontro;
- 3) exposição acerca do contexto histórico da biografada, assim como de sua trajetória pessoal;
- 4) atividade lúdica ou artística de fixação⁵;
- 5) rápida avaliação com os estudantes envolvidos.

5. No caso, a confecção individual de bonecas de Aqualtune (figura que não conta com registros gráficos feitos em vida) e Harriet, seguida por um jogo realizado em grupo em que os estudantes deveriam responder a algumas perguntas sobre as exposições realizadas pelasicineiras.



Antes de realizarmos algumas rápidas considerações de caráter teórico sobre a concepção de pedagogia antirracista aqui utilizada, vale apontar o saldo dessa primeira experiência de 2018. Embora ainda em seus estágios iniciais, a metodologia utilizada com as estudantes bolsistas para o desenvolvimento funcionou, gerando um planejamento de ações possível de ser implementado por jovens de 16 anos, e, ao mesmo tempo, facultou-lhes pesquisar sobre as biografadas e sobre a importância das leis 10.639/03 e 11.645/08. No que diz respeito ao contato com as escolas, vale atentar para três questões:

1) Mostrou-se fundamental o contato com professoras já sensibilizadas para a temática antirracista. Em geral, o contato com direções ou coordenações só tem validade se são capazes de assumir para si a parceria (o que pode ser dificultado devido à miríade de responsabilidades com as quais têm que arcar no cotidiano escolar) ou redirecionar para esses docentes, com quem o trabalho torna-se uma construção colaborativa e capaz de atingir diretamente os estudantes. Assim, mapear docentes nessa condição é pré-requisito para que a oficina tenha impacto e sentido entre os estudantes, pois será com esses professores a construção das melhores estratégias para dialogar com os jovens. É também forte indicador de que haverá longevidade do projeto na escola.

2) A realização das oficinas ao final do ano escolar de 2018 mostrou que a escolha da época não foi das melhores, devido às atividades de encerramento do ano letivo, que em geral dificultam a inserção de novas ações no planejamento institucional já estabelecido. Assim, percebemos que, para os anos seguintes, seria necessário um tempo maior de diálogo com as escolas no que diz respeito ao calendário de oficinas. Portanto, o contato deve ser realizado preferencialmente no começo do ano letivo.

3) A experiência das bolsistas na condução das oficinas proporcionou-lhes assumir o papel de educadoras diante de um grupo de jovens estudantes. Para elas, algo inédito. Em geral, a recepção foi positiva, mas há de se destacar que houve momentos típicos do cotidiano escolar: apatia, desatenção, pouco engajamento no que diz respeito às propostas. É importante ressaltar, no entanto, que um dos objetivos do projeto é que os bolsistas vivenciem o caráter por vezes malgrado do encontro educativo. A partir da experiência gera-se a práxis educativa: formação e planejamento, prática, reflexão crítica sobre a prática.



“Água é fundamento” (pressupostos pedagógicos da pedagogia antirracista)

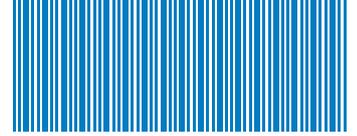
Para a fundamentação das ações, vale partir das conquistas de movimentos negros e indígenas: as leis 10.639/03 e 11.645/08, além do parecer CNE/CP 03, escrito pela professora Petronilha Gonçalves em 2004 acerca da educação para as relações étnico-raciais. Sínteses que remetem a lutas históricas de figuras como Abdias Nascimento⁶ e apontam para dois eixos principais: a denúncia sistemática do racismo estrutural e a valorização das contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na formação da nação e também em âmbito internacional.

Embora pareça evidente a necessária imbricação desses dois eixos, a discussão (e a prática) no chão da escola pode ser mais complexa. Por um lado, é possível identificar no cotidiano escolar certa ênfase no segundo eixo, tido como menos controverso e mais dado a transposições didáticas. Assim, a denúncia das diversas manifestações estruturais das violências e desigualdades historicamente calcadas em raça aparece menos palatável do que tratar das manifestações culturais, artísticas, científicas dos grupos violentados. Com razão, argumenta-se que esse tratamento já é denúncia antirracista, pois aponta para o silenciamento sistemático e para a colonialidade curricular. No entanto, a ênfase muito pronunciada em apenas uma das dimensões pode conter riscos de que essas contribuições sejam tratadas de forma descontextualizada – e mesmo revertidas em estereótipos, dessa vez com intenção positiva. Retirar a complexidade dos conteúdos, mesmo que orientado pelas melhores intenções didáticas e políticas, não tende a gerar bons resultados.

Ao mesmo tempo, outra preocupação relevante diz respeito ao fato de que enunciar processos sociais de violência e opressão – tais como genocídio, tráfico atlântico, trabalho compulsório, violência sexual sistemática contra mulheres negras, segregação sócio-espacial em termos de raça ou desigualdades de renda – pode incidir negativamente sobre a identidade em formação de jovens negras, negros e indígenas. Isso porque dá a entender que a trajetória desses povos só seria lembrada por seus aspectos trágicos. Preocupação relevante, aponta para uma necessidade e um risco. Necessidade de refletir profundamente acerca da transposição desses temas no espaço escolar. Risco de, ao evitar o excesso no trato desses temas, incorrer na falta, privando estudantes do instrumental crítico para compreender o racismo em sua dimensão estrutural.⁷

6. O capítulo “Conclusões”, do livro *O Genocídio do Negro Brasileiro*, de Abdias Nascimento, publicado em 1978, já trazia uma série de pautas políticas antirracistas, inclusive algumas que a inclusão curricular de história e cultura afro-brasileira e indígena veio a implementar. Infelizmente, algumas das propostas do capítulo permanecem distantes da realidade, mesmo passadas mais de quatro décadas.

7. A tendência de senso comum é nos apegarmos a uma abordagem individualista do racismo, a partir da qual preconceito e discriminação são moralizados, compreendidos como comportamentos patológicos de indivíduos desviantes – e não resultado de processos sistêmicos, com lastro na história, na política, na economia, no direito e na ideologia (ALMEIDA, 2017). Caso permaneça nessa dimensão da crítica ao racismo (em geral com grande repercussão em veículos da grande imprensa e em redes sociais), a escola acaba por reforçar o senso comum na matéria, em vez de combatê-lo.



Por fim, vale defender essa unidade entre denúncia crítica e valorização também para melhor abordar na escola os fenômenos da ressignificação e repolitização do conceito de raça pelos grupos subalternizados por meio dela (LINO GOMES, 2005). Ou seja, demonstrar que o racismo, como processo histórico, produziu percepções de diferença enquanto hierarquias baseadas em traços fenotípicos, com auxílio fundamental do pensamento iluminista e científico europeus a partir do século XVIII. Deve-se romper com seus fundamentos científicos, denunciar sua lógica como estruturalmente política e seus efeitos sobre populações negras e indígenas ao redor do planeta (embora em condições contextuais específicas, que devem ser levadas em consideração). A partir disso, deve-se entender que a reparação a ser assegurada a esses grupos não se dá, num primeiro momento, abandonando completamente a noção de raça, mas utilizando-a como um operador – ressignificado e repolitizado – de justiça, que orienta ações afirmativas. Portanto, é fundamental que a valorização da história e cultura dessas populações seja posta exatamente nesse horizonte de conquista dos movimentos negros e indígenas – até porque essa reparação está longe de terminar, pois as estruturas racistas ainda vicejam em nosso país e alhures.

No que diz respeito à experiência colonial brasileira, principalmente no que tange aos povos indígenas, pode ser compreendida por meio de dois conceitos presentes na teoria antropológica: o genocídio e o etnocídio. Por meio das contribuições teóricas de Pierre Clastres (2015) e Eduardo Viveiros de Castro (2016), o etnocídio pode ser enunciado como a paulatina supressão das condições necessárias a determinado grupo/cultura/povo para assegurar autonomamente sua reprodução material e simbólica. O genocídio, operação radical nesse sentido, opera aniquilando fisicamente grupos sociais inteiros, exatamente por manifestarem certas identidades e formas de vida. Assim, faz-se importante investigar como ambas as operações foram naturalizadas, tanto no trato oficial com grupos indígenas (aldeias e aldeamentos impostos por jesuítas; escolarização de infantes e jovens índios isolados de seus grupos à força pelos colonizadores europeus; abertura de frentes colonizadoras que se valiam do pressuposto de que terras ocupadas por indígenas estavam vazias, à mercê da chegada de “empreendedores modernos”; tutela por parte do Serviço de Proteção ao Índio como pressuposto básico de políticas estatais ao longo do século XX; formação da Guarda Indígena e, ao mesmo tempo, aniquilação em massa de índios durante a ditadura civil-militar; a política de estímulo ao



agronegócio atual como etnocídio; os obstáculos colocados ao reconhecimento oficial de índios urbanos enquanto tais), quanto foram incorporadas no imaginário nacional enquanto operação constante de invisibilização.

Há mais alguns pressupostos pedagógicos gerais norteando o projeto. Estabelecer como resultado a construção, do zero, de uma oficina educativa, entendendo que a ação só finda quando ocorrem registro e avaliação após a realização e tem como objetivo apresentar aos estudantes algo que parece óbvio, mas não é: fato de a educação ser um ofício com atributos artesanais, demandar não apenas um arsenal de técnicas a serem mobilizadas em sala de aula, mas pesquisa teórica e reflexão para planejar e criar estratégias didáticas. Descortina-se, então, outro pressuposto: todo ato educativo traz intencionalidade, melhor direcionada se somos capazes de refletir teoricamente sobre o processo e saber manejar de forma consciente as referências que nos orientam.

Terceiro pressuposto educativo: uma forma efetiva de verificar se algum conteúdo foi realmente compreendido é tentar compartilhá-lo numa situação educativa, como uma oficina. Ou seja, verifico que aprendi se consigo engendrar uma situação de partilha sobre o conhecimento aprendido – em nosso caso, priorizando o contexto extensionista. Por fim, como já dito, o projeto aposta na educação enquanto experiência que articula teoria e prática num cenário sempre incerto: a sala de aula, da qual os estudantes do campus participantes passam a frequentar como educadores responsáveis pela mediação do encontro, e não em seus papéis tradicionais de ouvintes e espectadores em sala.

“Aos outros rios. Ao mar”: o projeto em 2019 e 2020

Terminada a curta edição de 2018, o projeto foi reapresentado, agora para concorrer em edital interno do campus voltado a iniciativas de extensão. Aprovado e contando novamente com o financiamento para duas estudantes, bolsistas do segundo ano do Ensino Médio integrado ao técnico (uma do curso de informática para internet e outra do de produção de áudio e vídeo), duas novas variáveis redefiniram a proposta. Em primeiro lugar, a possibilidade de desenvolver ações ao longo de nove meses, de março a dezembro de 2019 – o que viria a se repetir em 2020 e ocorre atualmente em 2021, quarto ano consecutivo de vigência da proposta.



Em segundo lugar, contamos com a entrada de seis estudantes voluntárias, que se dispuseram a construir oficinas sem receber a contrapartida financeira destinada às bolsistas regulares. Essa participação redefiniu o escopo do projeto, pois passamos a ter cinco oficinas em desenvolvimento (duas desenvolvidas pelas estudantes bolsistas mais três pelo coletivo de voluntárias). Embora resultando em mais esforços de orientação e logística com as escolas, essa participação trouxe impacto positivo incomensurável ao projeto dali em diante.

Em 2019 tivemos, portanto, cinco oficinas temáticas:

1 – Rap e racismo nas letras e videoclipes dos Racionais MC's, Emicida e Djonga.

2 – Os povos indígenas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985).

3 – O embranquecimento na literatura brasileira – os casos de Maria Firmina dos Reis e Machado de Assis.

4 – Gerações de lideranças negras nos EUA: as lutas pelos direitos civis a partir das trajetórias de Rosa Parks e Barack Obama.

5 – Introdução à diversidade dos povos indígenas brasileiros.

Foram quase duas dezenas de encontros em sete escolas da região, incluindo o próprio campus avançado do IFSP São Miguel Paulista. Cabe dizer que as duas primeiras foram oficinas desenvolvidas em mais de um encontro, tendo a primeira delas atingido pela primeira vez estudantes de Ensino Médio noturno, o que representou um desafio diferente. A oficina sobre povos indígenas e ditadura foi implementada uma única vez, e os desafios trazidos disseram respeito a como abordar temas caros à sociologia escolar (cidadania, democracia e a questão indígena) e o contexto da ditadura militar brasileira em um período tão curto, com poucos encontros. Percebemos que a pesquisa sobre o tema e os “ensaios”⁸ anteriores à oficina foram ricos, mas que a complexidade dos assuntos mereceria uma transposição didática mais adequada.

As outras três iniciativas foram conduzidas pelas estudantes voluntárias (uma dupla para cada temática). Cada oficina foi pensada para durar um encontro e de sua realização pudemos extrair alguns resultados: ampliação bem-sucedida do número de escolas participantes do projeto, resultado do engajamento

8. A metodologia dos “ensaios” parte do pressuposto da educação como ofício com elementos artesanais. Antes do primeiro encontro “real oficial” das oficinas com os grupos de estudantes da educação fundamental, tentamos fazer uma espécie de simulação da oficina planejada, de preferência com a presença de indivíduos que não participaram do processo de construção da oficina. Ao final da simulação, trocamos percepções do que funcionou e o que pode melhorar.



das próprias voluntárias em contatar essas instituições; primeira experiência com estudantes do Ensino Fundamental I (no caso da oficina sobre diversidade cultural indígena), com impacto bastante positivo e desafiadoras reflexões sobre transposição didática; geração de subprodutos para além das oficinas, como no caso de realização de exposição com alguns perfis biográficos (como o de Rosa Parks e Barack Obama) no campus. Por fim, alguns dos temas trabalhados ao longo desse ano desdobraram-se em 2020, sendo enriquecidos pelo crescente interesse das estudantes envolvidas no projeto.

Em 2020, primeiro ano da pandemia do coronavírus-19 que assolou o planeta, embora as aulas tenham se iniciado presencialmente, tivemos pouco mais de um mês nesse formato de encontros antes do isolamento social. O projeto de extensão da pedagogia antirracista foi novamente contemplado no edital interno de fomento à extensão do campus e continuou com o desenvolvimento de quatro oficinas:

- 1) Escritoras negras: Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus e Bianca Santana.
- 2) O trabalho nas sociedades indígenas.
- 3) Demarcação de terras indígenas.
- 4) Feminismo negro.

Embora o ensino virtual tenha se mostrado desafiador para os educadores, foi esta modalidade que restou diante da necessidade do isolamento social que devemos obedecer até o presente momento (escrevemos em maio de 2021). As oficinas foram organizadas já a partir da constatação dessa limitação, obrigando a adaptação de materiais. Cabe ressaltar algumas dessas adaptações: previsão de uma maior quantidade de encontros com duração menor em cada oficina, devido ao fato de o meio virtual ser mais cansativo; criação de materiais focados nessa nova realidade, como produção de pequenos vídeos e atividades a serem realizadas pelos estudantes entre um encontro e o próximo; contato ainda mais estreito com as professoras das escolas com quem trabalhamos, para entender como estava a dinâmica do ensino virtual durante a pandemia. O contato com as coordenações também foi mais intenso, principalmente no caso de uma EMEF em que o diálogo foi tão profícuo que não só as oficinas sobre escritoras negras e trabalho em sociedades indígenas foram apresentadas para diversas turmas, como pudemos participar de



duas formações sobre a questão étnico-racial para o conjunto de professores da instituição. Em uma delas, inclusive, o coletivo do projeto apresentou a proposta, que teve ótima acolhida docente.⁹

Rápida descrição das oficinas nesse ano:

1) **Escritoras Negras:** prevista para abordar vida, obra e contexto de três autoras (Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus e Bianca Santana), em 2020 explorou em detalhe apenas a primeira delas. Romancista, poeta, educadora, intelectual pública maranhense, Maria Firmina dos Reis (1822-1917) foi ferrenha abolicionista e escreveu em 1859 o romance *Úrsula*, primeira obra desse gênero escrita por uma mulher, onde há destaque para a agência de personagens negros. Além de introduzir o contexto do século XIX no Brasil, apresentar dados e conceitos sobre a escravidão e o tráfico atlântico e problematizar o lugar do negro no romantismo literário nacional, a oficina buscou explorar a trama desse romance por meio de uma atividade em que a trama básica e seus principais personagens eram rapidamente descritos aos estudantes e eles eram levados tanto a representá-los por meio de desenhos como a criar um desfecho para a história. O final original da história era revelado ao final da oficina, que foi apresentada em sucessivas sessões para estudantes de 3º ao 9º de uma EMEF específica.

2) **O trabalho nas sociedades indígenas:** pensada para desafiar alguns estereótipos e estigmas que relacionam povos indígenas e trabalho, tais como “indígenas são preguiçosos” ou “o trabalho em sociedades indígenas está basicamente ligado a agricultura, pecuária, caça e coleta”, a oficina foi espaço para problematizar uma série de outras questões com estudantes de Ensino Fundamental I de duas escolas diferentes. Desde o próprio conceito de trabalho, as questões ligadas a trabalho infantil contemporâneo, a multiplicidade de ocupações profissionais exercidas por indígenas atualmente (que transcendem muito o estereótipo ligado ao setor primário da economia) etc. Além de se valer de vídeos e atividades gráficas realizados com os estudantes, as oficinas trouxeram a biografia de indígenas como Amaynara Pataxó, primeira indígena desse grupo formada em medicina, explicitando a importância das ações afirmativas e também a percepção de Amaynara (presente em muitos outros universitários e profissionais indígenas) de que aquele conhecimento adquirido deveria ser de alguma forma retornado para o bem-estar de seu povo. As oficinas ainda se valeram da exibição de material audiovisual sobre as crianças do povo Ikpeng, elaborado no âmbito do projeto “Vídeo das aldeias”,

9. Na condição de formador, o coletivo do projeto também participou de reunião de formação de professores em outra EMEF, tendo igualmente ótima acolhida. Em ambas as apresentações para os conjuntos de professores foi destacada a autonomia dos estudantes na concepção das propostas de suas oficinas como exemplo de protagonismo estudantil a ser alcançado e replicado.



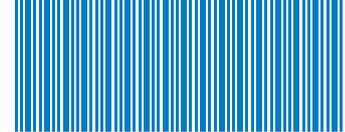
com o duplo objetivo de: 1) demonstrar como os indígenas podem se valer da tecnologia audiovisual para se expressar sem que isso afete sua identidade indígena; 2) apresentar para as crianças um material sobre crianças indígenas de faixa etária semelhante, num exercício interessante de percepção da alteridade. Vale destacar a habilidade do grupo de oficinas, que em 2019 havia trabalhado com um público mais velho de estudantes e conseguiu, sem maiores problemas, desenvolver metodologias de transposição para essa nova faixa etária.

3) **Demarcação de terras indígenas:** desdobramento da oficina sobre diversidade cultural indígena realizada em 2019, o desenvolvimento dessa oficina ao longo de 2020 foi marcado pela continuidade. Além da temática, foi realizada na mesma escola do ano anterior, numa sala de Ensino Fundamental I e com a mesma professora com quem dialogamos no ano anterior – e com quem continuamos em 2021. A oficina buscou trazer a importância dessa luta histórica dos povos indígenas por meio da exploração de conceitos básicos da geografia como lugar, espaço e território. Ao mesmo tempo, valeu-se da estratégia de abordar como a criança vivencia seu próprio espaço, por meio da leitura compartilhada do livro *Debaixo da cama*, de Paul Bright (Ciranda Cultural, 2013), e, em seguida, a exibição do curta animado *Pajerama* (direção de Leonardo Cadaval, 2008).

4) **Feminismo negro brasileiro:** pensada para apresentar as temáticas da interseccionalidade, do racismo e patriarcado estruturais e das diferenças e complementaridades entre lutas antirracistas e feministas no contexto brasileiro, essa oficina não chegou a ser implementada em 2020. Sua pesquisa e planejamento foram realizados por uma dupla de estudantes do primeiro ano do curso técnico de áudio e vídeo integrado ao Ensino Médio ao longo daquele ano, por meio de estudos sobre autoras como Djamila Ribeiro, Kimberlé Crenshaw e Chimamanda Adichie. No momento da escrita desse texto a oficina encontra-se em fase final de planejamento e deve ser realizada ainda no primeiro semestre de 2021, para público de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental de escolas municipais e estaduais da zona leste de São Paulo.

Considerações finais

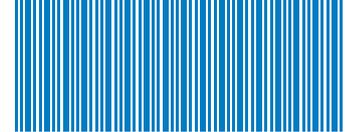
A educação no Brasil vive num movimento pendular. Ora forças progressistas no poder conseguem deslanchar leis, programas e projetos que absorvem as reivindicações dos movimentos sociais



e populares, abrindo espaços para o avanço. Ora encontram-se no poder grupos conservadores, impondo uma agenda com plano de desmonte das conquistas até então implementadas, com o objetivo de obstruir qualquer possibilidade de pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes. Infelizmente, no momento atual encontramos-nos nesse segundo patamar, colocando-nos em especial alerta diante de como será realizada a avaliação e possível revisão da lei 12.711/2012 (o prazo previsto pela própria lei é após o período de dez anos de vigência, ou seja, 2022) e dos contínuos ataques às leis que asseguram uma construção curricular antirracista.

Ainda que esse desmonte provoque abalos de diversas ordens – como a redução de verbas que atinge vários programas das escolas no âmbito federal, estadual e municipal, que núcleos sejam extintos, que tentem reelaborar materiais didáticos, banindo informações e conceitos – continuaremos a abrir caminhos para desconstruir o currículo eurocêntrico, propondo a leitura, análise e interpretação de nossas origens com os estudantes e professores da educação básica, num movimento de resistência e luta.

Os relatos aqui apresentados são a demonstração de que há uma profunda correlação entre políticas públicas de fomento à educação, como o NEABI e o Currículo da Cidade e seus desdobramentos até chegar às salas de aula, perfazendo um trajeto com barreiras diversas, mas que se tornam transponíveis a partir das articulações com os movimentos antirracistas presentes no território onde se encontraram por confluência.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

_____. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Orgs). **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BÔAS, Orlando Villas. **Histórias e Causos**. São Paulo: FTD, 2005.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo, Cosac Naify, 2016. 549 p.

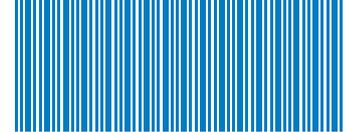
CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política**. 3. ed. São Paulo, Cosac & Naify, 2015. 376 p.

GOMES, Mércio Pereira. Darcy Ribeiro. São Paulo: Ícone, 2000 (Série Pensamento Americano).

GOMES, Nilma Lino. “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. pp. 39-62.

GONÇALVES, Petronilha. Parecer Conselho Nacional de Educação/CP nº 03/2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.



MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de Índio**. São Paulo: Callis, 3^a ed., 2010.

_____. **Crônicas de São Paulo: um olhar indígena**. São Paulo: Callis, 2011.

_____. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1979-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2019 [1978].

PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas**. São Paulo: Prumo, 2012.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos. **Nem tudo era italiano. São Paulo e pobreza (1890-1915)**. São Paulo: Fapesp/AnnaBlume, 1998.

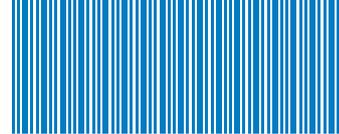
SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Povos indígenas: orientações pedagógicas**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: História**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SODRÉ, Nelson Werneck. **A formação histórica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1963.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, C. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, vol. 1, n. 4, 215-253.



REFERÊNCIA AUDIOVISUAL

ORI – Beatriz do Nascimento - A história dos movimentos negros no Brasil entre 1977 e 1988. Direção: Raquel Gerber. Produção: Ignácio Gerber e Raquel Gerber. Brasil, 1989. 1 DVD (93min).

Recebido em: 05/07/2021.

Aprovado em: 13/05/2022.

