

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA

**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E
PIATÁ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

SÃO PAULO/2025

GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA

**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E
PIATÃ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa e Intervenção Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino (LIMAPE)

Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

SÃO PAULO/2025

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, apenas para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Moura, Gabriela Bárbara Conceição.

A formação docente no Programa Diadema de Dandara e Piatã: contribuições para uma educação antirracista. / Gabriela Bárbara Conceição Moura. 2025.

188 f.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2025.

Orientador (a): Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra.

1. Educação antirracista. 2. Formação pedagógica. 3. Educação básica.

I. Mafra, Jason Ferreira. II. Título

CDU 372

GABRIELA BÁRBARA CONCEIÇÃO MOURA

A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa e Intervenção Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino (LIMAPE)

São Paulo, ____ de _____ de 2025.

Examinadores titulares:

Presidente e orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

Prof.^a Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Prof.^a. Dr. Maurício Pedro da Silva UNINOVE)

Membros suplentes:

Prof.^a. Dra. Marília Macorin de Azevedo (CENTRO PAULA SOUZA)

Prof.^a Dra. Rosiley Aparecida Teixeira (UNINOVE)

São Paulo
2025

DEDICATÓRIA

Aos meus ancestrais, raízes que me sustentam e legados que me inspiram. E àqueles que, embora não compartilhem meu sangue, caminharam ao meu lado, oferecendo apoio, conhecimento e amizade. Em especial aos meus colegas do coletivo Diadema de Dandara e Piatã, cuja parceria tornou esta jornada mais leve e enriquecedora. Esta conquista é nossa.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço imensamente e rendo minha mais profunda aos homens e mulheres que, com sua inabalável luta contra a escravidão e por condições dignas de vida para o povo preto no Brasil, abriram caminhos e possibilitaram que hoje eu pudesse alcançar a oportunidade de cursar um mestrado. Sua resistência e legado são a base para a minha caminhada. À minha mãe que, apesar de toda a dificuldade enfrentada enquanto mãe negra e solo, sempre me incentivou a estudar. Gostaria de expressar minha profunda gratidão às minhas amigas e amigos do coletivo Diadema de Dandara e Piatã, pelo apoio mútuo e pelas trocas enriquecedoras que contribuíram para este trabalho. Ao meu orientador, pela sua paciente orientação e por me guiar com sabedoria ao longo desta pesquisa. Aos meus amigos, que foram meu porto seguro e fonte de motivação constante. Em especial, meu muito obrigado a Leila Cilene, por ter acreditado em mim e me dado o impulso inicial para embarcar nesta jornada do mestrado. E por fim, a Vivian Viegas e Luciane Oliveira, minha eterna gratidão pela generosa ajuda que tornou possível a minha presença em cada aula e em cada atividade do mestrado. Sem vocês, nada eu teria alcançado. Sou quem sou porque somos todos nós.

RESUMO

MOURA, Gabriela Bárbara Conceição. **A formação docente no Programa Diadema de Dandara e Piatã: contribuições para uma educação antirracista.** 2025. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2025.

Esta dissertação tem como objeto de estudo o processo de formação docente das professoras e dos professores designados(as) para atuar no Programa Diadema de Dandara e Piatã da rede municipal de Diadema (SP), no período de 2022 a 2024. Tal objeto emergiu de uma inquietação que motivou e direcionou o desenvolvimento da presente pesquisa, qual seja: “como o processo formativo tem contribuído para a conscientização docente sobre as questões étnico-raciais e o combate ao racismo no Programa Diadema de Dandara e Piatã?”. A partir de então, delimitou-se o objetivo geral de investigar o processo de formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatã, procurando entender como ele amplia a conscientização acerca do racismo estrutural e da necessidade de uma práxis antirracista das professoras e dos professores que nele atuam. Como objetivos específicos da pesquisa, elencamos: (1) Analisar como os processos formativos das(dos) docentes do Programa Diadema de Dandara e Piatã contribuem para a conscientização sobre o racismo estrutural e as relações étnico-raciais no contexto escolar; (2) examinar de que maneira a filosofia ubuntu se manifesta nas práticas formativas, nas relações entre os (as) docentes e na construção coletiva de saberes; (3) propor subsídios teóricos-metodológicos para fortalecer processos de formação docente comprometidos com a equidade racial e com práticas pedagógicas antirracistas. A hipótese demonstrada nesta dissertação é a de que o referido Programa de formação tem contribuído para a crescente compreensão acerca do racismo estrutural e oportunizado a elaboração de uma educação para a diversidade étnico-racial, de forma a promover no âmbito escolar um processo pedagógico de combate ao racismo. Metodologicamente, o levantamento de dados empíricos desenvolveu-se a partir da abordagem qualitativa, utilizando-se, para tanto, a técnica de coleta do grupo focal. Definiu-se como universo da pesquisa próprio Programa Diadema de Dandara e Piatã no período de 2022 a 2024 Secretaria de Educação do município de Diadema. Os sujeitos da pesquisa são as professoras e os professores designados para o Programa Diadema de Dandara e Piatã no período de 2022 a 2024, bem como a equipe de formação responsável por esse grupo no mesmo período. A pesquisa desenvolve-se a partir de referenciais teóricos relacionados ao campo da educação emancipadora e das discussões étnico-raciais contemporâneas, entre os quais os trabalhos de Paulo Freire, bell hooks, Silvio Almeida, Dennis de Oliveira, Bas'ilele Malomalo, Mogobe B. Ramose. Este estudo concluiu que a proposta formativa realizada pelo Programa Diadema de Dandara e Piatã no período em questão - que inclui a formação continuada e sistemática marcada pelo incentivo à práxis colaborativa e ao protagonismo docente - tem promovido de forma substantiva a construção de práticas antirracistas no ambiente escolar, em que pesem os enormes desafios que impactam a escola, essa unidade educacional organicamente vinculada à sociedade brasileira estruturalmente racista.

Palavras-chave: Programa Diadema de Dandara e Piatã. Formação docente. Antirracismo. Educação para as relações étnico-raciais. Racismo estrutural.

ABSTRACT

MOURA, Gabriela Bárbara Conceição. **Teacher training in the Diadema de Dandara and Piatã Program: contributions to an anti-racist education.** 2025. 110 p. Dissertation Master's in Education – Professional Postgraduate Program in Management and Educational Practices, Nove de Julho University, São Paulo, 2025.

This dissertation focuses on the teacher training process of male and female teachers designated to work in the Diadema de Dandara e Piatã Program within the municipal network of Diadema (SP), from 2022 to 2024. Stemming from this object of study, some concerns emerged that motivated and guided the development of this research: “How has the formative process contributed to the anti-racist awareness of the teachers designated for the Diadema de Dandara e Piatã Program?”. Based on this question, the general objective was to investigate the continuing education process of the Diadema de Dandara e Piatã Program, seeking to understand how it expands awareness about structural racism and the need for anti-racist praxis among the teachers involved. The specific objectives of the research included: (1) Describing and analyzing this training process; (2) Verifying whether the way this formative process develops favors or not the awareness of structural racism; and (3) Contributing to reflections on teacher training and education for ethnic-racial relations. The initial hypothesis is that the way the training is carried out has contributed to a growing understanding of structural racism and provided opportunities for the development of an education for ethnic-racial diversity, thereby contributing to the combat against racism. Methodologically, the empirical data collection was developed using a qualitative approach, employing the focus group data collection technique. The research universe was defined as the Dandara and Piatã Program itself, from 2022 to 2024, within the Education Department of the municipality of Diadema. The research subjects are the teachers assigned to the Dandara and Piatã Program from 2022 to 2024, as well as the training team responsible for this group during the same period. The research is developed from theoretical frameworks related to the field of emancipatory education and contemporary ethnic-racial discussions, including the works of Paulo Freire, bell hooks, Silvio Almeida, Dennis de Oliveira, Bas'ilele Malomalo, and Mogobe B. Ramose. This study concluded that the training program implemented by the Diadema de Dandara and Piatã Program during the period in question – which includes ongoing and systematic training marked by the encouragement of collaborative practices and teacher leadership – has substantially promoted the construction of anti-racist practices in the school environment, despite the enormous challenges that impact the school, this educational unit organically linked to a structurally racist Brazilian society.

Keywords: Diadema de Dandara e Piatã Program; Teacher Training; Anti-racism; Education for Ethnic-Racial Relations; Structural Racism.

RESUMEN

Esta tesis se centra en el proceso de formación docente del profesorado del Programa Diadema de Dandara y Piatã en el sistema escolar municipal de Diadema (SP), entre 2022 y 2024. Este enfoque surgió de una inquietud que motivó y orientó el desarrollo de esta investigación: "¿Cómo ha contribuido el proceso de formación a la sensibilización del profesorado sobre las cuestiones étnico-raciales y la lucha contra el racismo en el Programa Diadema de Dandara y Piatã?". A partir de esto, se definió el objetivo general de investigar el proceso de formación continua del Programa Diadema de Dandara y Piatã, buscando comprender cómo este amplía la conciencia sobre el racismo estructural y la necesidad de prácticas antirracistas entre el profesorado que trabaja en él. Como objetivos específicos de la investigación, enumeramos: (1) Analizar cómo los procesos de formación de docentes en el Programa Diadema de Dandara y Piatã contribuyen a la concienciación del racismo estructural y las relaciones étnico-raciales en el contexto escolar; (2) examinar cómo la filosofía ubuntu se manifiesta en las prácticas de formación, en las relaciones entre docentes y en la construcción colectiva de conocimiento; (3) proponer subsidios teóricos y metodológicos para fortalecer los procesos de formación docente comprometidos con la equidad racial y las prácticas pedagógicas antirracistas. La hipótesis demostrada en esta disertación es que el programa de formación mencionado ha contribuido a una creciente comprensión del racismo estructural y ha brindado oportunidades para el desarrollo de una educación para la diversidad étnico-racial, con el fin de promover un proceso pedagógico para combatir el racismo dentro del entorno escolar. Metodológicamente, la recopilación de datos empíricos se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, empleando la técnica de grupo focal. El universo de la investigación se definió como el propio Programa Dandara y Piatã, de 2022 a 2024, en la Secretaría de Educación del municipio de Diadema. Los sujetos de la investigación son los docentes adscritos al Programa Dandara y Piatã de 2022 a 2024, así como el equipo de formación responsable de este grupo durante el mismo período. La investigación se basa en marcos teóricos relacionados con el campo de la educación emancipadora y las discusiones étnico-raciales contemporáneas, incluyendo las obras de Paulo Freire, bell hooks, Silvio Almeida, Dennis de Oliveira, Bas'ilele Malomalo y Mogobe B. Ramose. Este estudio concluyó que el programa de formación implementado por el Programa Diadema de Dandara y Piatã durante el período en cuestión – que incluye una formación continua y sistemática marcada por el incentivo a las prácticas colaborativas y al liderazgo docente – ha promovido sustancialmente la construcción de prácticas antirracistas en el ambiente escolar, a pesar de los enormes desafíos que impactan a la escuela, esa unidad educativa orgánicamente vinculada a una sociedad brasileña estructuralmente racista.

Palabras-clave: Programa Diadema de Dandara y Piatã. Formación docente. Antirracismo. Educación para las relaciones étnico-raciales. Racismo estructural.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Símbolo adinkra.

Figura 2: Taxas de desocupação, segundo sexo e raça e etnia.

Figura 3: Taxas de informalidade, segundo sexo e raça e etnia.

Figura 4: Pessoas de 14 a 29 anos com baixa escolaridade por abandono escolar antes do término da etapa indicada ou por nunca terem frequentado a escola.

Figura 5: Baú: tesouros de Dandara e Piatã.

Figuras 6 e 7: Livros do acervo literário do Baú: tesouros de Dandara e Piatã.

Figura 8: Jogos do acervo Baú: tesouros de Dandara e Piatã – mancala awelé.

Figura 9: Jogos do acervo Baú: tesouros de Dandara e Piatã – jogo da onça.

Figura 10: Encontro de formação — Programa Diadema de Dandara e Piatã.

Convite aos entrevistados no grupo focal (1).

Figura 11: Encontro de formação — Programa Diadema de Dandara e Piatã.

Convite aos entrevistados no grupo focal (2).

Figura 12: Formulário de caracterização — função no programa.

Figura 13: Formulário de caracterização — idade dos participantes.

Figura 14: Formulário de caracterização — gênero dos participantes.

Figura 15: Formulário de caracterização — religião dos participantes.

Figura 16: Formulário de caracterização — raça/cor dos participantes.

Figura 17: Formulário de caracterização — nível de formação acadêmica/profissional.

Figura 18: Formulário de caracterização — tempo de magistério.

Figura 19: Formulário de caracterização — tempo de magistério em Diadema.

Figura 20: Formulário de caracterização — segmento de atuação.

Figura 21: Formulário de caracterização — tempo de atuação no programa.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CREPPIR – Coordenaria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial

DNCERER – Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MNU – Movimento Negro Unificado

TEN – Teatro Experimental do Negro

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

UHC – União dos Homens de Cor

Sumário

APRESENTAÇÃO	13
1. INTRODUÇÃO	17
2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	20
2.1 Categorias de análise	21
2.1.1 Colonialidade e eurocentrismo	21
2.1.2 Conscientização.....	23
2.1.3 Raça e racismo.....	24
2.1.4 Descolonização.....	26
2.1.5 Antirracismo.....	29
2.1.6 Ubuntu.....	30
2.1.7 Formação continuada	31
3. BREVE HISTÓRICO DA COLONIZAÇÃO NO BRASIL.....	36
3.2 A escola a serviço da desigualdade.....	42
4. LEI Nº 10.639/03: UM CAMINHO PARA DESCOLONIZAÇÃO DAS MENTES	50
5. O PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ.....	56
5.1 Estrutura e práxis.....	61
5.2 O processo seletivo docente	65
5.3 Processo formativo dos docentes.....	66
5.2.1 Representações docentes sobre o processo de conscientização antirracista	70
5.2.2 As relações entre racismo estrutural e antirracismo no Programa Diadema de Dandara e Piatã.....	77
5.2.3 A dificuldade de articulação e a contradição do programa	80
5.2.4 A imperativa da formação continuada em questões étnico-raciais.....	82
5.2.5 Da conscientização à práxis antirracista: a coerência da luta.....	89
5.2.6 Ubuntu — o elo do processo de conscientização	92
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
7. REFERÊNCIAS.....	102
8 APÊNDICES.....	109

APRESENTAÇÃO

“Nea onnim no sua a, ohu” ou “aquele que não sabe pode aprender” (Nascimento; Gá, 2022)

Figura 1: Símbolo adinkra



Fonte: UPF, 2020.

O provérbio africano que inaugura esta apresentação e o símbolo Adinkra que o acompanha retratam minha busca por entender como as coisas do mundo funcionam e, conseqüentemente, retratam a minha vida acadêmica e profissional. Sei que para uma dissertação os aspectos acadêmicos e profissionais têm maior valor. No entanto, será impossível falar sobre eles sem abordar um pouco da minha trajetória pessoal, de modo que seguiremos entrelaçando esses três elementos.

Minha mãe costuma dizer que desde pequena sou curiosa, queria entender o porquê de tudo, adorava investigar o ambiente e suas possibilidades. Quando aprendi a ficar em pé no berço, passei a experimentar a sensação de jogar as coisas de lá e em seguida desafiar-me a pegá-las (sim, eu caía com muita frequência). Um pouquinho maior, desmontava brinquedos e passava horas no quintal testando receitas de terra — sem falsa modéstia, meus bolos de barro decorados com flores dente-de-leão ficavam lindos. Eu também vivia perigosamente! Em uma ocasião, soltei os passarinhos do vizinho porque na minha cabeça de criança não fazia sentido um bicho com asas viver em uma jaula. É claro que isso foi um erro, porque aqueles pássaros não saberiam viver na natureza por serem criados em cativeiro, mas só descobri isso depois. E acho importante relatar esta experiência porque ela retrata algo essencial sobre a minha busca pela compreensão das coisas: nem sempre tal busca se origina de uma experiência

positiva, mas está intrinsecamente ligada à ação sobre situações que me parecem passíveis de melhora.

Quando iniciei meu percurso escolar, não foi diferente. Participei de diversas atividades extracurriculares ofertadas — do teatro ao futebol! Também fui monitora de laboratório de informática, líder de sala e de grêmios estudantis. Ansiava por aprender tudo e poder contribuir para a melhoria de onde quer que eu estivesse. Eu não era excelente em nada, mas em cada uma dessas experiências pude conhecer um pouco mais sobre as pessoas, sobre os lugares, sobre as coisas e sobre mim. Eu amava estar na escola. Mas essa vivência ainda não era suficiente para amansar minha curiosidade. As minhas inquietações sobre o mundo — principalmente com o que eu considerava que poderia melhorar — ainda eram latentes e, assim, quanto mais eu aprendia, mais queria aprender, acreditando (ainda acredito) que as coisas poderiam ser melhores.

Durante a minha adolescência, somando-se à vida escolar, participei ativamente de movimentos juvenis da igreja católica. Por muito tempo integrei uma comunidade jovem franciscana em que nossa rotina compreendia o estudo da bíblia sob a luz das reflexões de São Francisco de Assis, práticas de caridade pela nossa região e atuação intensa nas atividades da igreja. Pela necessidade, aprendi a escrever peças de teatro e a organizar eventos grandiosos. Pela vivência, aprendi o valor de ubuntu: “eu sou porque todos somos”. Ali minhas inquietações começaram a ser respondidas e meu processo de conscientização sobre as opressões teve seu início, ainda que de modo tímido e pautado por uma ingenuidade romântica e religiosa. Aos poucos passei a entender que minha ação no mundo não poderia ser desprovida de significado ou apenas voltada para o meu ser individual.

Todo esse cenário influenciou a minha escolha profissional. Decidi trabalhar com algo que ajudasse as outras pessoas. Estava convicta de que poderia aprender qualquer coisa, mas que isso não poderia beneficiar somente a mim. A minha curiosidade, disposição e facilidade em aprender não teria sentido algum se não pudesse colaborar nem um pouco com a experiência do outro. Essa é inclusive outra característica da minha busca pelo entendimento: ela possui tendências altruístas — o que nem sempre é saudável.

Bem, a minha primeira opção de curso foi medicina. Mas, assim como outras pessoas negras em um país marcado por desigualdades raciais, eu não teria tempo de estudar para ingressar numa universidade pública (comecei a trabalhar muito jovem), nem teria dinheiro para manter-me numa universidade privada.

Assim, a segunda opção foi serviço social. Porém, já naquela época, eu percebia minha tendência a um altruísmo pouco saudável. Eu não sabia separar minha vida profissional e pessoal. Além disso, minha versão jovem de 17 anos, ainda ingênua sobre as estruturas opressivas da sociedade capitalista, se frustraria ao não conseguir resolver os problemas do mundo, o que comprometeria a minha atuação profissional, traria-me intenso sofrimento e um desencantamento pela vida. acabei por desistir dessa carreira, e hoje vejo que essa foi uma decisão acertada.

A terceira opção foi pedagogia. Era um curso barato que eu conseguiria pagar com meu salário de jovem aprendiz e no qual eu continuaria a alimentar a minha curiosidade, ajudando outras pessoas sem tender ao altruísmo prejudicial e, ainda por cima, me realizando profissional e pessoalmente. Hoje, após quase dez anos formada e atuando na educação, posso dizer que tudo o que eu almejava naquele momento se realizou. Desses dez anos, seis se deram na rede pública de Diadema. E digo que meu ingresso nesse município é responsável não somente pelas minhas conquistas materiais e profissionais, mas de igual modo influenciou os meus valores e crenças, bem como a minha maneira de compreender a realidade, na medida em que tem potencializado aquelas minhas necessidades iniciais de entender o mundo, agir sobre ele e buscar construir um lugar em que, nas palavras de Freire, todos possam ser mais.

Nos primeiros três anos da minha atuação na referida rede de ensino, passei pelo Ensino Fundamental e pela Educação Infantil (4 e 5 anos). Apesar de ser bem-intencionada e de saber que a ação de uma professora pode mudar a vida de uma pessoa (como mudou a minha) e que todos merecem viver bem, eu ainda não tinha plena consciência de quais eram os pilares que sustentavam as desigualdades e nos impediam de viver tudo isso. Foi em 2022 que tudo mudou: fui incentivada por uma colega de trabalho a ingressar no mestrado profissional da Uninove, ao mesmo tempo que fazia uma das maiores descobertas da minha vida: a de que eu sou preta.

Para uma brasileira e um brasileiro, a consciência racial muda o olhar de maneira irreversível. Todas as inquietações que eu tinha desde pequena passaram a fazer bastante sentido após essa descoberta. E o descortinar dessa realidade para mim foi proporcionado pelo processo formativo do Programa Diadema de Dandara e Piatã, objeto de estudo desta dissertação.

Quando passei a compreender que a principal engrenagem que mantinha as desigualdades que eu via e vivenciava desde pequena tinha um nome, minha atuação profissional, meus estudos acadêmicos e minha caminhada pessoal mudou

completamente. Agora, a minha inquietude em relação ao mundo e a minha vontade — antes ingênua — de viver o bem-estar coletivo estão melhor direcionadas. A mesma curiosidade que me fazia jogar brinquedos do berço, elaborar bolos de terra, soltar os passarinhos dos vizinhos por não achar correto estarem presos, jogar futebol na escola e estudar textos religiosos hoje me move a buscar compreender as estruturas opressivas que nos limitam, bem como testar possibilidades para a desestabilização das mesmas.

Assim sendo, e finalizando essa etapa do caminho, acho importante dizer que não busco aqui uma receita universal para a solução dos problemas do mundo. Inclusive não acho que isso exista. Entretanto, acredito que minhas experiências e reflexões podem despertar outros curiosos que, nessa intersecção entre o “conquistar-se e o fazer-se mais a si mesmo, queiram — assim como eu — conquistar o mundo e fazê-lo mais humano” (Freire, 1967).

1. INTRODUÇÃO

Pensando na instituição escolar como uma organização social e como local singular de experienciar, refletir e recriar o mundo, compreendemos que o trabalho pedagógico desenvolvido nesse ambiente requer esforço coletivo e permanente formação das professoras e dos professores, além de espaços e recursos que propiciem aos estudantes novas formas de se relacionar no mundo. Em vista de uma sociedade marcada pelo racismo, é necessário rever as bases filosóficas e pedagógicas que orientam nossas relações sociais e o nosso currículo para que a ideologia hegemônica possa ser, aos poucos, superada. Associando essa ideia à noção de educação emancipadora, com foco na diversidade social, entende-se que, por meio de relações democráticas, dialógicas e colaborativas, pode-se construir processos escolares antirracistas e tornar a escola território propício para a transformação social. Os ensinamentos freirianos mostram que, se a educação sozinha não transforma a sociedade, por outro lado, sem ela tampouco a sociedade muda. As ações do Movimento Negro desde a abolição da escravatura em nosso país representam a busca incessante pela mudança social por meio da educação, e a promulgação da Lei nº 10.639/03 é uma das conquistas dessa luta. Para além da inclusão de novos conteúdos no currículo escolar, a referida lei propõe uma verdadeira mudança na forma como se desenvolvem os processos educativos, tanto dos estudantes quanto de seus educadores. Contudo, a sua efetivação encontra entraves: mesmo após vinte anos, a sua implementação ainda está longe de ser considerada um sucesso, sendo a temática sobre as relações raciais abordada, em muitos lugares, apenas em datas específicas, o que colabora para a manutenção do *status quo* das desigualdades. Apesar dessa realidade, há sinais de esperança, como fica claro numa pesquisa realizada pelo Geledés — Instituto da Mulher Negra — e pelo Instituto Alana que mostra os avanços de redes de ensino que tratam a questão racial questão com seriedade. Uma dessas experiências acontece no município de Diadema, na região metropolitana de São Paulo, em que a rede de ensino conta com uma iniciativa para tratar a temática das relações étnico-raciais nas escolas: o programa nomeado *Diadema de Dandara e Piatã*, que será aqui analisado e descrito, com foco no seu processo formativo e pedagógico.

A questão *suleadora*¹ deste estudo será: “como o processo formativo tem contribuído para a conscientização docente sobre as questões étnico-raciais e o combate ao racismo no Programa Diadema de Dandara e Piatã?”. Diante dessa problemática, o objetivo geral é investigar o processo de formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatã, procurando entender como ele amplia a conscientização acerca do racismo estrutural e da necessidade de uma práxis antirracista das professoras e dos professores que nele atuam. Os objetivos específicos são: (1) Analisar como os processos formativos das (dos) docentes do Programa Diadema de Dandara e Piatã contribuem para a conscientização docente sobre o racismo estrutural e as relações étnico-raciais no contexto escolar; (2) examinar de que maneira a filosofia ubuntu se manifesta nas práticas formativas, nas relações entre os (as) docentes e na construção coletiva de saberes; (3) identificar os desafios e potencialidades de uma educação antirracista; (4) propor subsídios teóricos-metodológicos para fortalecer processos de formação docente comprometidos com a equidade racial e com práticas pedagógicas antirracistas. A hipótese inicial do estudo é a de que a maneira como o processo de formação se realiza tem contribuído para a crescente compreensão acerca do racismo estrutural e oportunizado o desenvolvimento de uma educação para a diversidade, configurando-se, portanto, em práxis antirracista.

Este estudo tem dupla relevância. Academicamente, insere-se no campo da educação emancipadora, subsidiado por referenciais teóricos sobre a questão étnico-racial, como os trabalhos de Paulo Freire e bell hooks² — que tratam da educação para a liberdade — juntamente com as análises de Silvio Almeida, Dennis de Oliveira, Bas’ilele Malomalo e Mogobe B. Ramose sobre o racismo estrutural e políticas públicas afirmativas. Socialmente, o trabalho contribui para se pensar a política educacional do município de Diadema, oferecendo subsídios para a avaliação e o aprimoramento da formação docente continuada, com vistas a fortalecer a práxis antirracista no cotidiano escolar.

¹ O termo *sulear* foi proposto por Márcio D’Oliveira Campos em 1991 como forma de problematizar e contrapor o caráter ideológico e colonial do uso do termo *nortear*, que impõe uma lógica eurocêntrica como referência universal (Nez, E. de. Entrevista - Marcio D’Oliveira, 2021).

² A escritora bell hooks (nascida Gloria Jean Watkins) adotou o nome de sua bisavó materna, Bell Blair Hooks, para honrar suas ancestrais. A escolha por não utilizar as iniciais de seu nome em maiúsculo foi feita pela própria hooks e, segundo consta, a escrita de seu nome em minúsculas seria uma forma de distanciar sua identidade do “ego” e de focar a atenção na substância de suas ideias e não na sua persona (Pinto, 2022).

No que se refere à metodologia, o presente trabalho se desenvolve a partir de uma abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa foram as professoras e os professores designados para o Programa Dandara e Piatã, bem como a equipe de formação responsável por esse grupo, tendo como universo de pesquisa a Secretaria Municipal de Educação de Diadema. A coleta de dados foi realizada por meio de 3 grupos focais, sendo dois com docentes e um com coordenadores(as)/formadoras(es) do Programa.

Além desta introdução, a dissertação está organizada nas seguintes seções: o capítulo 2, intitulado “Referencial teórico-metodológico”, apresenta os autores e as categorias de análise que serão utilizados; o capítulo 3, “Em que Brasil está a nossa escola”, apresenta um breve histórico da escravização no Brasil e suas consequências para a configuração social, econômica e educacional atuais; o capítulo 4, “Lei 10.639/03: um caminho para a descolonização das mentes”, trata da ideologia racista nas escolas e as possibilidades de sua superação a partir da implementação da lei; o capítulo 5, chamado “O Programa Diadema de Dandara e Piatã”, descreve a práxis deste programa educacional, analisa os resultados da pesquisa e discute a contribuição da formação para a práxis antirracista; por fim, o capítulo 6 perfaz as “Considerações finais”, retomando os objetivos, apresentando as conclusões do estudo e sugerindo novas possibilidades de investigação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O referencial teórico escolhido busca articular perspectivas críticas e afrocentradas e foi a partir dele que as categorias utilizadas nas análises das informações coletadas a respeito do processo formativo das(dos) docentes do Programa Diadema de Dandara e Piatã foram previamente definidas. As categorias elencadas são: colonialidade e eurocentrismo; conscientização; raça e racismo; descolonização; antirracismo; ubuntu; formação continuada. Para chegar à conscientização da situação de opressão, precisamos entender as suas origens e, para tanto, contaremos com as análises de Jacob Gorender (1978, 2016), Júlio J. Chiavenato (2012), Lilia Schwarcz e Flavio dos Santos Gomes (2018) e Aníbal Quijano (1992; 2005), que trazem uma compreensão histórica crucial da desigualdade racial no Brasil, demonstrando como a escravidão moldou as estruturas de poder e as relações sociais brasileiras.

O histórico escravista de nossa sociedade engendra a principal estrutura de nossas relações: o racismo. Os autores Kabenguele Munanga (2002), Silvio Almeida (2019)³ e Dennis de Oliveira (2021) serão nossas referências para a explicação desse fenômeno. Os dois autores discutem o conceito em sua totalidade histórico-social — para além de comportamentos preconceituosos — conectando-o com a história do país, desde o período da escravidão até as manifestações contemporâneas no capitalismo.

Paralelamente às reflexões sobre o racismo estrutural, Althusser (1970; 1978) servirá para entendermos a instituição escolar enquanto aparelho ideológico crucial para a manutenção da ordem capitalista e da colonialidade, que naturaliza a exploração e a desigualdade social. Ainda, para enriquecer estas discussões, as reflexões de Nilma Lino Gomes (2012; 2017) serão importantes na análise das experiências de sujeitos racializados no contexto educacional e social brasileiro.

Na mesma linha de exploração de saberes e conhecimentos contra-hegemônicos, contaremos com as contribuições de Amílcar Cabral (1966; 1980), que em suas obras descreve o conceito de “descolonização das mentes”, e de Mogobe B. Ramose (1999,

³ A presente dissertação utiliza a obra de Silvio de Almeida, em particular sua conceituação sobre o racismo estrutural, por considerar que esta oferece a explicação mais aprofundada e relevante entre os trabalhos consultados até o momento sobre o tema. Contudo, manifesto meu total repúdio às eventuais condutas impróprias de assédio sexual que recaem sobre o referido autor e espero que o caso seja devidamente apurado e julgado pelas instâncias legais competentes, em respeito às vítimas e à justiça.

2005), que apresenta a ética ubuntu como forma alternativa ao individualismo capitalista que também se expressa nas instituições escolares.

As obras de Paulo Freire (1978; 1980; 2018) constituem um pilar central do nosso referencial teórico. A educação como prática da liberdade e a conscientização das opressões (principalmente no que concerne à colonização e sua consequente colonialidade) oferecem um arcabouço conceitual fundamental para analisar como os sujeitos percebem e interagem com as estruturas de poder. Mesmo que o foco da pesquisa seja a formação continuada de professores e não a alfabetização inicial, entende-se que a dialogicidade e a crítica à educação bancária precisam ser parte desse processo, uma vez que a escuta e o respeito aos saberes de todos os envolvidos promovem um ambiente propício para a construção de um conhecimento que emancipa em vez de domesticar.

Ainda pensando em alternativas para uma educação antirracista, centralizando nosso olhar na formação docente, temos as reflexões de Imbernón (2000) e hooks (2021) como suporte para pensar a formação docente enquanto um processo contínuo, reflexivo, contextualizado, que valorize o protagonismo na construção de uma educação de qualidade que vá ao encontro de uma educação antirracista. Por fim, relacionando os dados recolhidos com as contribuições dos autores aqui elencados, bem como de outros nomes, visamos analisar como a conscientização acerca do racismo estrutural – por meio de um processo formativo coletivo e colaborativo, baseado na filosofia ubuntu – contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas, possibilitando a descolonização de nosso currículo escolar.

A seguir, apresentamos uma breve conceituação sobre as categorias acima elencadas.

2.1 Categorias de análise

2.1.1 Colonialidade e eurocentrismo

A colonialidade é consequência do colonialismo, processo que só foi possível com o trabalho forçado de indígenas de *Abya Yala*⁴, negros africanos e seus descendentes, por

4 *Abya Yala* é um termo usado pelos povos indígenas da América Central e Andina para se referir ao continente americano. Na língua do povo Kuna (Panamá e Colômbia), significa “terra madura” ou “terra em plena maturidade”. É usado como uma autodesignação em oposição ao termo “América”, que é visto como uma denominação imposta pelos colonizadores europeus (Porto-Gonçalves, 2009, p. 26).

meio da exploração de suas forças físicas, bem como seus avançados conhecimentos em mineração, agricultura, além da espoliação de riquezas de suas terras. Quijano (1992, p. 12) define colonialidade como “[...] una relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes”. Por ter sido um processo que atingiu amplitudes globais, toda a estrutura de poder que hoje vivenciamos deve ser entendida a partir dele, pois a invasão, dominação e exploração de Abya Yala permitiu à Europa a concentração dos recursos do mundo em suas elites e o controle do tráfico comercial mundial.

Uma característica essencial do colonialismo é a ideia de *raça* como forma de naturalizar as relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Os povos dominados (em especial indígenas e negros no contexto da colonização das américas) foram colocados numa posição de inferioridade, convertendo assim a *raça* em “primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (Quijano, 2005, p. 118). Mais adiante trataremos com maior profundidade esse conceito. Por ora, retornemos ao colonialismo e à colonialidade.

A dominação direta do colonialismo deixou de existir na maioria dos casos, dando espaço à colonialidade. Dessa maneira, apesar de superada em seus aspectos políticos e econômicos, as estruturas coloniais continuam a servir ao processo de opressão das populações dominadas, criando aparatos para manter a estratificação social até os dias de hoje.

A chamada colonialidade consiste na reconfiguração e controle do imaginário dos dominados, perpetuando as relações de poder estabelecidas pelo colonialismo. Se faz necessário dizer que ela está intrinsecamente conectada ao eurocentrismo, uma vez que seus processos culminam no estabelecimento da racionalidade europeia como padrão mundial. Para se estabelecer, depende de alguns mecanismos: o primeiro deles é a expropriação dos recursos culturais das populações colonizadas, mas só daqueles considerados necessários ao desenvolvimento do capitalismo em benefício dos colonizadores. Depois, há a repressão de seus “modos de conhecer, de produzir conhecimento e perspectivas, imagens, símbolos e modos de significação; dos recursos padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual” (Quijano, 1992, p. 12). Por último, a própria cultura dos dominadores é imposta aos dominados, porém de forma parcial, afinal, o acesso ao saber também se torna instrumento de controle e reprodução da dominação.

Essa repressão sistemática foi diferente em suas formas e efeitos a depender do caso. Em Abya Yala ocorreu juntamente com o extermínio de diversos povos autóctones, enquanto seus padrões “próprios de expressão formalizada” eram condenados a subculturas. Na chamada África, as diversas culturas existentes, não podendo ser dizimadas, foram reduzidas à categoria “exótica”, deslegitimadas de reconhecimento na ordem mundial dominada pelos europeus.

Enquanto se consolidava a dominação colonial, também se desenvolvia a hegemonia do poder e do controle de todas as experiências, histórias e produtos culturais, tendo a Europa ocidental se autodenominado o centro do *sistema-mundo*, de forma que a modernidade e a racionalidade se tornam experiências e produtos exclusivos dos europeus. A isto chamamos de eurocentrismo.

O eurocentrismo é um tipo de etnocentrismo, característica comum a dominadores imperiais ao longo da história. As peculiaridades do eurocentrismo está em seu caráter dualista, evolucionista e racista. Dualista porque, sob sua égide, tudo assume uma característica binária e evolucionista: a oposição europeu / não europeu passa a ser associada a outras oposições, como civilizado (europeu) / primitivo (não europeu) ou, ainda, racional (europeu) / irracional (não europeu). Essas associações, que servem de parâmetro para classificações raciais universais, levam os europeus a sentir-se naturalmente superiores aos demais povos do mundo, justificando as diferenças e a “necessidade” de dominação das *raças* consideradas inferiores.

2.1.2 Conscientização

Segundo o dicionário Priberam (Conscientizar, 2024), essa palavra deriva do verbo conscientizar, definido como “tornar ou ficar consciente; tornar ou ficar ciente, conhecedor de algo”. Neste sentido, ela expressa uma alteração de estado, na qual aquele que não sabe passa a saber.

Em Paulo Freire (1978), vemos a ampliação do significado do termo conscientização. Além de significar uma mudança de estado, ele também reclama uma ação por parte do próprio sujeito, uma vez que esse último descobre-se ingênuo e começa a tornar-se crítico, o que lhe possibilita, num primeiro momento, expressar as suas insatisfações sociais para, em seguida, promover uma ação transformadora dessa mesma realidade. Conscientizar-se denota tornar-se ciente da realidade opressora em que se vive,

o que nem sempre é fácil, já que um dos maiores obstáculos à libertação é justamente a própria situação opressora, que é “funcionalmente domesticadora” (Freire, 1978, p. 40) e sob a qual os próprios oprimidos internalizam a visão de mundo dos opressores e não percebem a estrutura injusta que os dominam.

O despertar para uma consciência crítica não é descolado da realidade, mas sim um processo contínuo e histórico. Desenvolve-se por meio da reflexão crítica sobre as experiências vividas e da análise das contradições presentes na sociedade, “descodificando” uma situação “codificada”. Nesse sentido, o diálogo horizontal e respeitoso entre educador e educando é central, pois somente assim ambos têm a oportunidade de refletir criticamente sobre a realidade, trocar experiências, construir um entendimento mais profundo das questões sociais e agir. O diálogo se opõe à “educação bancária” — em que o conhecimento é depositado passivamente nos educandos — e, portanto, o processo de conscientização é sempre dialético e horizontal.

Freire ainda distingue a consciência crítica da consciência ingênua, que meramente apreende a realidade. A conscientização genuína não se limita à compreensão intelectual da opressão, mas leva à práxis, a união entre ação e reflexão. A verdadeira conscientização impulsiona os oprimidos a se engajarem na luta pela transformação da realidade que os oprime. Sem essa ação transformadora, a conscientização permanece incompleta e ineficaz. Além disso, a transformação da realidade é o que nos torna seres humanos, pois somos os únicos capazes de se distanciar do objeto para admirá-lo. Pois, “objetivando ou admirando, os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isso, a práxis humana.” (Freire, 1980, p. 25-26).

Por fim, o objetivo da práxis humana é chegar à liberdade para todos, o que não significa o fim da atuação daqueles que a conquistaram, pelo contrário: o processo de reflexão-ação-reflexão precisa ser contínuo para que essa nova realidade não se transforme numa situação de nova opressão. Dessa forma, “a conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra seu novo perfil” (Freire, 1980, p. 27).

2.1.3 Raça e racismo

O conceito de *raça* é biologicamente inoperante para explicar a diversidade humana, uma vez que as diferenças genéticas entre os grupos humanos não são suficientes

para classificá-los em raças biológicas distintas. Porém, sob a luz da filosofia moderna (meados do séc. XVI) a classificação dos grupos humanos com base em características físicas e culturais trouxe relevância social ao termo, que passou a servir “mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana” (Munanga, 2002, p. 5), amparando o projeto de dominação colonial europeu.

Mesmo biologicamente sem valor, a ideia de raça se tornou importante elemento na construção da ideologia racista moderna/colonial, dado que o “racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizada pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (Munanga, 2002, p. 8). Numa perspectiva eurocêntrica, a hierarquização a partir das relações entre o biológico, o intelectual e o cultural serviu para justificar as relações de poder estabelecidas no colonialismo, já que os indivíduos europeus, autodenominados “brancos” se definiram como naturalmente superiores, e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras “raças”, enquanto os não-europeus (principalmente aqueles com características de povos africanos – pele escura) eram inferiores, portanto sujeitos à dominação e escravização. Esse determinismo racial se torna essencial para o projeto de modernidade ocidental, pois é ele o aporte ideológico que legitima e naturaliza as relações de opressão colonial, mesmo após seu fim enquanto sistema político e econômico.

O racismo moderno/colonial não pode ser compreendido apenas como uma questão comportamental e individual, como se sua solução se encontrasse somente na mudança de processos educativos ou em mecanismos punitivos. Essa concepção funcionalista desconsidera o “racismo como produto de uma estrutura sócio-histórica de produção e reprodução de riquezas” (Oliveira, 2021, p. 67). A definição encontrada em Munanga (2002) conceitua bem essa ideologia, mas não é suficiente para explicar suas formas e efeitos na sociedade atual. Assim, outras fontes foram utilizadas para ampliar a compreensão do fenômeno.

Silvio Almeida (2019) define racismo como “um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre os grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas”. E para um esclarecimento ainda maior de seu funcionamento, o autor o classifica três concepções de racismo: o individualista, o institucional e o estrutural.

O racismo individualista é aquele ligado somente ao comportamento, que, compreendido como um fenômeno ético, considera-se uma imoralidade. Essa concepção,

apesar de válida, é limitada, pois responsabiliza apenas o indivíduo ou grupo pela reprodução de um mal sistêmico, ressaltando sua natureza psicológica em detrimento de sua natureza política.

A concepção institucional do conceito de racismo representou um avanço, já que sob essa perspectiva ele é encarado como instrumento de dominação. Afinal, os grupos que detêm o poder exercem domínio sobre a organização da sociedade por meio de suas instituições ao impor seus interesses políticos e econômicos sobre os demais grupos.

A concepção estrutural considera que o racismo é inerente à ordem social e, portanto, estará presente em todos os aspectos da vida cotidiana. Sendo assim, “comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (Almeida, 2018, p. 21).

Por fim, Oliveira (2021), complementa o entendimento sobre o racismo estrutural ao dizer que devemos concebê-lo como produto de uma estrutura sócio-histórica de produção e reprodução de riquezas. Portanto, é na base material das sociedades que se deve buscar os fundamentos do racismo estrutural.

2.1.4 Descolonização

Atualmente, autores como Walter Mignolo (2018) e Catherine Walsh (2017) optam por utilizar o termo decolonialidade (*decolonialidad*) em vez de descolonização (*descolonización*) para enfatizar uma distinção fundamental em sua análise das consequências duradouras do colonialismo. Para ambos, a descolonização se refere ao período histórico do século XX em que diversas nações conquistaram independência política de suas antigas colônias e argumentam que essa emancipação política não erradicou as profundas estruturas de poder e as formas de pensamento que foram estabelecidas durante o período colonial. Mignolo e Faustino ajudam a compreender essa opção conceitual:

A teoria decolonial aparece como uma perspectiva crítica mais voltada para a América Latina, continente de origem da maioria dos estudiosos que a constituem. Nesse sentido, o termo decolonial é empregado para diferenciar sua perspectiva epistêmica das demais críticas pós-coloniais, que têm como base fundamental as experiências africanas e asiáticas (Mignolo, 2011; apud Faustino, 2015, p. 110).

Como já falamos aqui, a ideia de continuidade dos padrões de dominação colonial foi desenvolvida por Quijano, à qual ele nomeou “colonialidade do poder”. E o conceito de colonialidade é o que fundamenta a escolha desses autores pelo uso do termo *decolonização* para se referir uma reorganização da compreensão do mundo e da produção de conhecimento a partir de culturas que foram silenciadas ou marginalizadas pelo projeto colonial.

No entanto, mesmo compreendendo a escolha de Mignolo e Walsh, opto por utilizar o termo *descolonização* para me referir ao mesmo processo, assim como os autores Frantz Fanon, Amílcar Cabral e Paulo Freire, que defendem que a descolonização se iniciou nos processos de libertação política, mas não se encerrou nela, pois o enfrentamento à colonialidade/modernidade ainda são necessários.

Para Fanon (2022) a descolonização não se resume apenas à emancipação política das colônias ou de uma simples transferência do poder da elite colonial para a elite local, pois as estruturas materiais e intelectuais que se apresentam após a independência das nações oprimidas é precária e subdesenvolvida e, quando tais nações são mantidas sob o poder de uma burguesia nacional – econômica, intelectual e numericamente frágil — torna-se instrumento de uma nova forma de colonização, uma vez que essa minoria que agora dirige a nação, por carregar uma mentalidade colonizada, em pouco tempo ocupa o lugar do colonizador, recusa-se à revolução e torna-se intermediária dos interesses de sua antiga metrópole.

Para que não ocorra essa nova forma de colonização, Fanon indica que é necessário um poder popular e descentralizado, com a participação ativa e contínua das massas populares na construção de uma nação pós-colonial. Nesse sentido, o partido político se configura “não como um instrumento nas mãos do governo. Pelo contrário, é um instrumento nas mãos do povo” (Fanon, 2002, p. 183). Além disso, o autor também defende a nacionalização do setor terciário da economia, de forma que os próprios cidadãos possam assumir a chefia desses serviços. Sendo assim, a descolonização exige uma revolução social e econômica. É claro que esse movimento não implica colocar pessoas despreparadas ou — nas palavras do próprio autor — “não formadas politicamente” nessas posições de liderança, mas sim um contínuo processo de politização do povo. Politizar significa que as pessoas precisam compreender que tudo depende delas e “precisam saber aonde vão, por que vão, e por onde vão” (Fanon, 2022), gerando o interesse das massas pela gestão dos negócios públicos. E isso é possível a

partir da democratização dos espaços de discussão, expressão e invenção, com uma maior descentralização do poder.

Portanto, para Fanon, a descolonização pode ser conquistada por meio de uma revolução profunda que garanta a descentralização do poder e a participação ativa das massas, para que o novo Estado não corra o risco de replicar os padrões de exploração e opressão coloniais sob uma nova bandeira nacional. Nesse sentido, o pensador recomenda que “decidamos não imitar a Europa e orientemos nossos músculos e cérebros numa nova direção. Esforcemo-nos para inventar o homem total que a e Europa foi incapaz de fazer triunfar” (Fanon, 2022, p. 325).

As contribuições de Amílcar Cabral (1980) caminham na mesma direção que as de Fanon. Para ele a luta pela libertação nacional envolve a liberdade do território, e dos processos das forças produtivas do domínio imperialista, baseando sua ação na cultura popular, considerando os valores positivos de cada grupo social, dando-lhes uma dimensão nacional. A reafrikanização ou a reconversão dos espíritos, da mentalidade para sua própria cultura, é a forma de contestar o domínio colonial. Assim, a resistência cultural também é uma resistência ao domínio colonial. Cabral ainda defende que uma verdadeira libertação do colonialismo ou neocolonialismo exige a mobilização e organização das forças nacionalistas: primeiramente, a classe trabalhadora — por ser a mais numerosa, diretamente explorada e sofrer as consequências mais brutais da opressão colonialista — tem interesses diretos e concretos na derrubada do sistema colonial; além disso, a pequena burguesia nativa, que, constituindo-se como herdeira imediata do estado colonial, tem a possibilidade de manipular o Estado. Mas para que essa camada se envolva no processo de libertação nacional, é preciso a sua inteira identificação com as aspirações do povo a que pertence, ou seja, o desenvolvimento de uma consciência revolucionária voltada para a reconquista do processo de desenvolvimento das forças produtivas de sua nação.

Para finalizar, e indo ao encontro das reflexões desenvolvidas por Amílcar Cabral, Paulo Freire também concorda que a descolonização vai além da independência política, sendo um processo de libertação humana e transformação social ancorado no processo de conscientização sobre a realidade opressora por parte do oprimido, para que, por meio da reflexão e da ação coletiva, esse sujeito tenha autonomia e seja protagonista na luta pela liberdade.

2.1.5 Antirracismo

Dado que o racismo faz parte da estrutura de nossa sociedade, o antirracismo não é apenas uma postura passiva de não ser racista, mas uma prática ativa e contínua de desmantelamento das estruturas e ideologias que o mantêm. Para compreender a profundidade e a complexidade dessa luta, nos pautaremos nas perspectivas de quatro pensadoras, a saber, Angela Davis, Kimberlé Crenshaw, Robin DiAngelo e Djamila Ribeiro, cujas contribuições se complementam para a elaboração desse conceito.

Por seu caráter sistêmico, o racismo não se limita a atos individuais, sendo um pilar fundamental em sistemas de opressão mais amplos, profundamente enraizado nas diversas estruturas da sociedade, como saúde, educação e até mesmo no sistema prisional:

Por meio do sistema de contratação de pessoas encarceradas, a população negra era forçada a representar os mesmos papéis que a escravidão havia lhe atribuído. Homens e mulheres eram igualmente vítimas de detenções e prisões sob os menores pretextos – para que fossem cedidos pelas autoridades como mão de obra carcerária (Davis, 2016, p. 98).

No exemplo dado por Angela Davis, vemos como o racismo se manifesta nas instituições da sociedade, fato que, por sua vez, indica que o antirracismo não é uma luta individual, mas deve constituir-se em luta social e coletiva. Também revela que todo movimento antirracista deve considerar as intersecções das diferentes opressões (como o sexismo e o classismo) para constituir-se como uma transformação radical das estruturas de poder e dos sistemas opressores.

A interseccionalidade, necessária para a compreensão do antirracismo, foi conceituada por Kimberlé Crenshaw (2002). A autora explica que diferentes sistemas de opressão – raça, gênero, classe, sexualidade, entre outros – se cruzam e se exacerbam, criando experiências únicas e complexas de discriminação e desvantagem para indivíduos com identidades sobrepostas. Sob a lente da interseccionalidade o racismo se manifesta de formas distintas para diferentes grupos raciais e dentro desses grupos, considerando suas outras identidades. Assim, por exemplo, a experiência de uma mulher negra não é a soma de racismo mais sexismo, mas uma discriminação combinada e específica: “elas são especificamente excluídas de empregos designados como femininos, sendo também excluídas de empregos reservados aos homens com base no gênero” (Crenshaw, 2002, p. 179). Portanto, um antirracismo verdadeiramente eficaz e inclusivo deve levar em conta

essa complexidade, desenvolvendo estratégias que considerem todas as facetas da identidade de uma pessoa.

Robin DiAngelo (2018), por sua vez, fala de antirracismo a partir da ideia de “fragilidade branca”, que pode ser descrita como todo tipo de reações defensivas (como raiva, culpa, argumentação ou silêncio) que pessoas brancas tendem a ter quando confrontadas com questões raciais. Essas reações, segundo DiAngelo, servem para manter o conforto branco e desviar a conversa sobre o racismo. Mas, apesar do desconforto gerado, DiAngelo defende que, sem refletir sobre o privilégio branco, não há como pensarmos em antirracismo, afinal o racismo é um sistema que socializa todas as pessoas, incluindo as brancas, que se beneficiam dessas estruturas independentemente de suas intenções. Portanto, o antirracismo exige o engajamento de todos.

Falar diretamente sobre poder e privilégio branco, além de fornecer informações muito necessárias e definições compartilhadas, também é em si uma poderosa interrupção de padrões discursivos comuns (e opressivos) em torno da raça (DiAngelo, 2018, p. 53).

Nesse sentido, ser antirracista não é um status a ser alcançado, mas um processo contínuo e introspectivo de autoconsciência, autoeducação e desafio às próprias crenças e comportamentos raciais. DiAngelo reforça a responsabilidade individual dos brancos em desaprender o racismo internalizado e desafiar o racismo sistêmico.

Por fim, os estudos de Djamila Ribeiro discutem o antirracismo na realidade brasileira, também enfatizando a sua natureza estrutural e chamando atenção para uma característica importante do caso brasileiro: o racismo se expressa nas atitudes mais cotidianas, muitas vezes passando despercebido, gerando um dos seus maiores entraves – a sua invisibilidade. Dada essas condições, Ribeiro (2019) aponta para a urgência do antirracismo ocorrer para além das discussões acadêmicas, mas sim no dia a dia de pessoas comuns, de forma que todos possam “acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção [para] transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas” (Ribeiro, 2019, p. 53).

2.1.6 Ubuntu

Conforme apontam Schwarcz e Gomes (2018), o Brasil recebeu o maior contingente de africanos escravizados entre todas as Américas, com estimativas que variam entre quatro e cinco milhões de indivíduos entre os séculos XVI e XIX. Desses, uma parcela significativa, calculada em cerca de 70% durante grande parte desse período, provinha da África Central, precisamente de regiões onde se falavam línguas bantas. Nesse sentido, adotar a perspectiva filosófica e existencial africana configura-se como uma forma de resgate das memórias desses povos. Ademais, representa uma contraposição aos efeitos persistentes da colonialidade nas relações humanas.

A dinâmica do *ubuntu* é elucidada pelos filósofos Mogobe B. Ramose (2005), Bas'ilele Malomalo (2014) e Renato Noguera (2012). Essa visão filosófica africana foi eleita como um dos pilares do presente trabalho, com o intuito de pensar os processos formativos para além de uma ótica hegemônica e individualista, estabelecendo um diálogo com os conceitos de formação preconizados por Freire, Imbernón e Gadotti.

O termo *ubuntu* encontra raízes nas línguas de quatro grupos étnicos africanos – ndebele, swati, xhosa e zulu –, todos pertencentes ao tronco linguístico banto. Segundo Ramose (2011), sua origem reside na junção de dois vocábulos: *ubu* e *ntu*. *Ubu* remete ao ser em sua essência, antes de sua manifestação concreta na existência, enquanto *ntu* designa a forma concreta dessa existência. Portanto, os termos estão intrinsecamente ligados, representam duas facetas do ser, em uma unidade e totalidade indivisível.

Desse modo, *ubu-ntu*, ou *ubuntu*, expressa a ideia de *wmuntu ngumuntu ngubantu* – “uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas”⁵. Consequentemente, o ser humano se realiza ao humanizar outros seres humanos. Logo, essa ética se volta para a solidariedade e o bem-estar coletivo, valores que se opõem diretamente ao colonialismo e às relações de exploração estabelecidas por esse sistema e perpetuadas em uma posterior colonialidade.

2.1.7 Formação continuada

Se falarmos sobre a educação escolar, focaremos o nosso olhar naqueles que são responsáveis pela formação dos estudantes: as professoras e os professores. E diante da importância de sua atuação, seu processo de formação se torna essencial. Ao pensar nesses momentos nos pautaremos em Paulo Freire (1978, 1996, 2018), Moacir Gadotti

⁵ Máxima dos povos Xhosa e Zulu (Noguera, 2012, p. 147).

(2000, 2011), Francisco Imbernón (2000) e bell hooks (2021), que entendem as formações enquanto experiências que permitam o ato reflexivo por uma perspectiva coletiva e dialética.

Paulo Freire (1996) defende que há saberes indispensáveis à prática docente, e que, portanto, devem fazer parte do percurso formativo de todo docente: a permanente postura investigativa, capaz de nos elevar da curiosidade “ingênua” (superficial e acrítica) à curiosidade “epistemológica” (profunda, que busca a razão de ser das coisas), baseada: no rigor metodológico, que não significa formalidade burocrática ou um apego rígido a regras, mas sim à exigência de “pensar certo”, ou seja, não aceitar as informações passivamente, ser curioso, investigá-las, questioná-las e compreendê-las em sua complexidade; no respeito ao conhecimentos e experiência de vida dos estudantes, sem impor-lhes saberes, mas dialogando, problematizando e construindo novos conhecimentos com eles; na corporeificação das palavras pelo exemplo, de modo que as atitudes do formador/professor reforcem o que ele diz; no diálogo, que reside na aceitação de que tanto o formador quanto o formando não estão em posição de sujeito e objeto na experiência e sim de sujeito-sujeito, pois ensinar não é transferir conhecimento ao outro, ou dar forma a algo, mas sim um processo dialético no qual aqueles que dele participam constroem juntos o conhecimento e mutuamente se afetam, pois “quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender” (Freire, 1996, p.13); e, por fim, na necessidade de que o percurso formativo docente não se encerre, mas se constitua como uma permanente relação entre teoria e prática, para que a “teoria não vire blá-blá-blá e a prática, ativismo” (Freire, 1996).

Moacir Gadotti (2000) aponta que as mudanças iniciadas no século XX, com a globalização econômica e as transformações tecnológicas, fizeram surgir a era da informação, trazendo grandes mudanças para o campo educacional, como o “deslocamento de enfoque do individual para o social, para o político e para ao ideológico” (Gadotti, 2000, p. 4), tornando-se essencialmente social. Com essa mudança de perspectiva educacional, surgem questionamentos sobre o papel da educação e dos educadores no novo contexto da humanidade e, assim, mais do que antes, faz-se necessária a formação permanente do professorado, ação essa que não se reduz à aprendizagem de novas técnicas, à atualização de novas receitas pedagógicas ou à aprendizagem das últimas inovações tecnológicas, mas torna-se o momento fundamental de reflexão crítica sobre a prática, assim como defende Paulo Freire. Gadotti também enfatiza que a reflexão crítica do professor não se limita ao cotidiano de sua sala de aula,

sendo preciso examinar quais os valores, hábitos e teorias que fundamentam a sua prática, ultrapassando as paredes da instituição escolar, buscando a relação entre o seu fazer pedagógico e a realidade social. Nesse sentido, a discussão do projeto político-pedagógico das escolas, bem como a elaboração de projetos comuns frente aos desafios, problemas e necessidades da escola, é eixo estruturante da formação do professor. Frente a esses desafios, o autor também enfatiza a importância da cooperação e da colaboração na formação docente: “é preciso formar-se para a cooperação” (Gadotti, 2000).

Em consonância com Gadotti, Francisco Imbernón (2000) diz que a formação docente continuada deve ir além de meras atualizações pedagógicas e didáticas, constituindo-se em um espaço de reflexão crítica sobre a prática. Para isso, ele elenca algumas características que devem ser consideradas: é imprescindível considerar os contextos políticos e sociais, “já que o desenvolvimento das pessoas sempre tem lugar num contexto social e histórico determinado, que influencia sua natureza” (Imbernón, 2000, p. 10).

Os espaços formativos devem promover um clima de colaboração e trabalho em equipe, superando o isolamento profissional e fomentando a troca de experiências e a comunicação entre os pares para aprimorar sua atuação. A formação precisa de apoio externo, ou seja, da administração municipal, estadual e até mesmo federal para a melhoria da qualidade de ensino. Também é preciso aceitar a diversidade entre o professorado, de forma que sua identidade docente, ou seja, suas características, valores, peculiaridades, práticas sociais e educativas possam ser reconhecidas, tornando-o sujeito da formação “e não um mero instrumento na mão dos outros” (Imbernón, 2000, p. 74).

O autor enfatiza que o professor é um ser integral, cujas emoções, valores e atitudes impactam diretamente a prática pedagógica, e que uma formação que ignora esses aspectos pode gerar desmotivação. Nesse sentido, a formação deve ir além dos problemas puramente metodológicos, permitindo a reflexão crítica sobre emoções e atitudes, promovendo a colaboração e um clima afetivo positivo, de forma que se estabeleça “vínculos afetivos entre o professorado, a saber: trabalhar com as emoções, motivar-se, reconhecer as emoções dos outros, já que ajudará a conhecer as próprias, desenvolvendo assim a autoestima docente” (Imbernón, 2000, p. 103).

Por fim, Imbernón diz que a formação continuada deve focar nas situações problemáticas reais e específicas que os professores enfrentam em sua prática diária. O autor defende que essa abordagem, que parte dos desafios concretos do cotidiano escolar — diferentemente das que apresentam soluções genéricas e descontextualizadas,

baseadas num modelo de treinamento — facilita a reflexão prático-teórica e a produção de conhecimento pedagógico por parte dos docentes, promovendo a transformação da realidade educacional. Imbernón também ressalta a importância da formação centrada na escola e do trabalho colaborativo para que os professores encontrem respostas mais eficazes e inovadoras para os desafios da profissão. Em outros termos, a “análise dessas situações problemáticas requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação” (Imbernón, 2000, p. 53).

Para finalizar, na mesma linha de Freire, Gadotti e Imbernón, bell hooks nos apresenta a formação como oportunidade de transgredir os limites impostos pela dominação colonialista. Por mais que seus textos não tratem especificamente de formação continuada de professores, a sua pedagogia pode nos orientar na reflexão sobre esse processo. As bases de seu pensamento estão profundamente relacionadas às suas próprias experiências formativas, afinal, foram elas que a ajudaram a conceber a educação como ato radical de liberdade e transgressão das opressões raciais.

Como uma mulher negra nos Estados Unidos, ela vivenciou dois contextos educativos totalmente opostos: nas escolas segregadas para negros, ela narra que teve professores que nutriam e amavam seus alunos, incentivando o pensamento crítico e a conexão do conhecimento com a vida. Adiante, nas experiências após a dessegregação, instaurou-se um outro tipo de aprendizado, meramente informativo, focado na obediência e no controle, desvinculado das lutas por justiça social. A partir daí, ela passa a defender veementemente que a educação deve ser uma prática da liberdade que vá além da simples transmissão de conteúdo, uma “educação capacitante, que aumente nossa capacidade de ser livres” (Hooks, 2021, p. 10). Para isso, a sala de aula deve constituir-se num “lugar de entusiasmo, nunca de tédio” (hooks, 2021, p. 12), ou melhor, num espaço em que o aprender seja empolgante e que as práticas didáticas não sejam regidas por esquemas fixos e absolutos, desconsiderando as particularidades dos alunos a interação com eles.

A autora estadunidense defende ainda que o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizagem empolgante, pois ele é profundamente afetado pela dinâmica de interação entre o grupo. Dessa forma, a sala de aula (ou os espaços formativos) precisam se constituir em comunidades nas quais cada integrante tenha a sua presença reconhecida, em que cada um possa ouvir a voz do outro, de modo que os espaços formativos gerem uma sensação de pertencimento. Muitas vezes, será preciso desconstruir a ideia que o professor/formador é o único responsável por essa dinâmica, entendendo que “o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (hooks, 2021,

p. 14). Por fim, a autora defende que compreender a sala de aula e os espaços formativos vistos como entes comunitários aumenta a probabilidade de se manter a comunidade de aprendizado.

3. BREVE HISTÓRICO DA COLONIZAÇÃO NO BRASIL

As transformações econômicas, políticas e sociais que ocorrem em uma sociedade também serão observadas (e talvez questionadas) em sua educação escolar, uma vez que as dinâmicas societárias influem diretamente sobre as suas instituições, constituindo suas bases materiais e simbólicas. Assim, é possível afirmar que não se compreende a escola sem considerar-se as ideais que a sustentam. Ponderando sobre a sociedade brasileira, Chauí enuncia que a escola,

conservando marcas da sociedade escravista, patriarcal e patrimonialista, é marcada pelo predomínio do espaço privado sobre o público e, tendo o centro na hierarquia familiar, é fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece (Chauí, 2021, p. 5).

Tais marcas, unidas à ideologia neoliberal, alimentam um sistema cada vez mais desigual, em que as classes populares sofrem de diversas carências e a classe dominante e dirigente continua a usufruir de privilégios. A especificidade étnico-racial dessa desigualdade sistêmica não pode ser ignorada, afinal os problemas originados com a colonização (e conseguinte escravização) estruturam a nossa sociedade. O patriarcalismo brasileiro, por exemplo, deriva da centralidade do senhor de terras nas relações econômicas, políticas e sociais do período colonial, que mantinha sob o domínio desse ator social os seus filhos, a sua esposa, os escravizados e até mesmo a igreja, visto que os padres estabeleciam relações de dependência com os chefes das famílias locais. Posteriormente, esse liame implicou num arranjo político no qual esses chefes estendiam o seu poder privado a toda a esfera pública, gerando o patrimonialismo e o clientelismo.

O escravismo moderno, no qual o Brasil foi assentado, é parte essencial do colonialismo nas américas. Quijano (1992) define o colonialismo “como uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes”, tendo tal dominação se desenvolvido a partir de intensa violência. No Brasil, a relação entre portugueses e indígenas iniciou-se em forma de escambo, de modo que “os nativos trabalhavam para os portugueses, encontrando e carregando troncos de pau-brasil até a costa, em troca de produtos comerciais, instrumentos de metal ou armas” (Schwarcz; Gomes, 2018, p. 216). Devido à introdução de grandes explorações agrícolas

(por suas características específicas, nomeadas de *plantagem* ou *plantation*⁶), essa relação modificou-se e o escravismo se estabeleceu. O sistema de *plantagem* está intrinsecamente ligada à exploração de mão de obra em larga escala e nas colônias essa necessidade foi suprida pela escravização de povos dominados, garantindo assim a maximização dos lucros dos proprietários, afinal não havia gastos com a mão de obra.

Segundo Gorender (2016) aqui reside a diferença entre o modo de produção do escravismo patriarcal e do colonial: enquanto um se refere aos primórdios da humanidade, com produção voltada para a subsistência familiar ou de um mercado interno limitado, permitindo relações flexíveis e paternalistas entre senhores e escravizados, o outro tem natureza mercantil, voltada para a exploração intensiva de uma mão-de-obra escravizada, sem espaço para o cultivo de laços pessoais, mas com intensa violência e brutalidade para garantir a alta produtividade.

Os nativos desta terra também passaram pelos horrores da escravização colonial, mesmo com a “proteção da igreja”. É importante ressaltar que tal suposta proteção “consistia no deslocamento da população nativa para núcleos controlados pelos religiosos” (Schwarcz; Starling, 2015, p. 42) para “reduzi-los à fé católica” (Chiavenato, 2012, p. 105). Essa foi uma das justificativas usuais para a colonização, como indicado pelo regimento de 1548 entregue ao primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza:

Façais guerra aos gentios [...] trabalheis por castigares aos que forem culpados nas coisas passadas havendo respeito ao pouco entendimento que essa gente até agora tem [para os que se mostrassem] arrependidos do que fizeram [...] conhecendo-os suas culpas e pedindo perdão delas se lhe conceda e [...] pela melhor maneira que puderes os tragas a isso porque a principal tentativa minha é que se convertam à nossa fé (Revista IBGE, 1898 *apud* Ribeiro; Moreira Neto, 1992).

Não se pode negar a sinceridade de alguns sacerdotes na defesa do indígena, botando freios à exploração dessa categoria, mas, na maior parte das vezes, a relação entre nativos e portugueses levava em consideração as necessidades do colonizador, e assim, nos aldeamentos, os indígenas eram “educados” para se tornarem produtivos para a sociedade colonial, produzindo um excedente agrícola para a colônia e mão de obra remunerada aos proprietários coloniais. Segundo Chiavenato, os indígenas em

⁶ Segundo Gorender (2016), *plantagem* ou *plantation* foi a forma de produção agrícola dominante no escravismo colonial. Esse modo produtivo se diferencia dos modos familiares ao se caracterizar por monoculturas voltadas para produção em larga escala e para mercados externos. Associada ao trabalho escravo, denomina-se *plantagem escravista*.

Pernambuco também chegaram a compor de 50% a 90% das forças militares que atuavam na defesa da área. E tudo isso em favor dos portugueses, é claro.

O movimento de aldeamento causou um verdadeiro genocídio dos povos originários brasileiros. Os maus tratos, as precárias condições de vida, as doenças e epidemias dizimaram populações inteiras. Além disso, Telles (1984) diz que a modificação na forma de vida das populações nativas também trouxe grandes transformações à organização das habitações, às atividades cotidianas, à economia, ao sistema de parentesco e às relações intertribais. Chiavenato também nos mostra essa realidade:

Quando começou a exploração do pau-brasil, os índios⁷ travaram relações mais íntimas com os portugueses, abatendo as árvores e trazendo-as para os portos de embarque, em troca de miçangas e outras inutilidades. Quando finalmente os portugueses resolveram colonizar o Brasil, começou a expulsão da terra e a captura dos índios, transformados em escravos. O processo de escravização dos índios provocou a destribalização e a ruptura dos seus costumes levando várias nações a um processo degenerativo que acabou por liquidá-las. O índio brasileiro não conhecia a escravização, assimilando os prisioneiros não sacrificados à tribo⁸ vencedora. Com a escravidão, os portugueses introduziram o hábito dos índios trocarem seus prisioneiros de guerra por mercadorias, transformando muitas tribos em bandos militares, que passaram a viver exclusivamente da caça aos inimigos, para trocá-los ou vendê-los aos colonizadores (Chiavenato, 2012, p. 107).

Como resultado da espoliação colonial, dos aproximadamente 1500 povos que aqui viviam, apenas 305 ainda resistem no tempo atual, em situação de aldeamento e sob contínuas ameaças de latifundiários, mineradores e planos governamentais que desconsideram seu modo de vida. Os que estão em contexto urbano buscam incessantemente a afirmação de suas identidades e culturas. O processo de colonização foi brutal para os povos que aqui existiam, e foi ainda pior para o que foram trazidos para manter a máquina funcionando.

⁷ Índio: o termo índio caiu em desuso para referir-se às pessoas pertencentes a povos originários brasileiros, pois carrega um significado pejorativo e obsoleto. Esse termo, cunhado pelos colonizadores, significa “selvagem” e apaga a pluralidade e diversidade desses povos. Atualmente, sugere-se o uso do termo “indígena”, que segundo o dicionário Priberam significa “que ou aquele que é natural da região em que habita [...] ABORÍGINE, AUTÓCTONE, NATIVO [...] que ou quem pertence a um povo que habitava originalmente um local ou uma região antes da chegada dos europeus” (Indígena).

⁸ Tribo: Assim como o termo “índio”, também carrega um significado errôneo sobre os indígenas brasileiros. Para referir-se ao território indígena, recomenda-se o uso dos termos “aldeia”, “terra” ou “território indígena”, em vez de tribo. Ao referir-se aos grupos de pessoas, é preferível utilizar os termos “povo” ou “etnia” (Secom, 20--).

Embora a africanização da mão de obra nas américas tenha sido um movimento geral, a transição da escravização indígena para a escravização de africanos no Brasil se deu lentamente e com uma variação cronológica em cada região. Como os custos da aquisição de um trabalhador africano eram altos, o tráfico negreiro no Brasil só se consolidou no início do séc. XVII, com a expansão da indústria açucareira, que fortaleceu Portugal no cenário comercial transatlântico. As legislações e esforços continuados de missionários contra a escravização de nativos brasileiros, a inexistência de um mercado para o tráfico de escravizados indígenas e os vantajosos ganhos dos tráficos negreiros atuaram como força motriz para a mudança no perfil dos escravizados do regime colonial, uma vez que o tráfico de escravizados africanos era relativamente estável e a oferta de novas “peças” aos engenhos estava facilitada, compensando assim os custos originais dessa aquisição e o alto índice de mortalidade dessa população. Estima-se que cerca de 4 milhões (IBGE, 2000) de pessoas desembarcaram no Brasil, o que equivale a mais de um terço de todo o comércio negreiro.

Como dito anteriormente, o escravismo colonial é marcadamente violento e brutal, e quando se acrescenta a essa equação o tráfico humano mercantilista, também se faz presente a desumanização desses sujeitos. A coisificação do ser se torna elemento essencial para justificar opressões e, quanto mais “acentuado o caráter mercantil de uma economia escravista, mais forte sua tendência a extremar a coisificação do escravizado” (Gorender, 2016). A forma como o comércio negreiro se dava retrata esse processo, pois o cativo não era considerado humano, e sim objeto de lucro. Dessa forma, “não se vendia um negro, dois negros, cinquenta negros — vendiam-se ‘peças’ [...]” (Chiavenato, 2012, p. 123).

Depois de apesados, separados de suas famílias e conhecidos, e avaliados como mercadorias, os cativos eram colocados em navios que os levariam a uma viagem longa rumo ao desconhecido. E as condições nos chamados tumbeiros eram as piores. Essas pessoas vinham amontoadas nos porões, sem qualquer cuidado de higiene, alimentação precária e água escassa. Nessa travessia, boa parte delas adoeciam, morriam (pelas condições desumanas ou por suicídio) e eram jogadas ao mar, na Calunga Grande. Os que suportavam a viagem e chegavam em terras brasileiras (doentes e fracos) eram submetidos a um tempo de espera para recuperar a saúde — “casas de lazaretos” para os adoecidos e “casas de engorda” para que parecessem mais saudáveis. Depois desse processo, eram expostos em mercados onde os possíveis compradores pudessem analisá-los.

Após ser adquirido por um comprador, a vida do escravizado não melhorava. Sua expectativa de vida no Brasil era de apenas sete anos, porque além de trabalhador, era um investimento, propriedade, coisa e, assim, “gastava-se essa máquina” até seu limite máximo. Nas fazendas de café e algodão, nos engenhos de cana-de-açúcar, nas minas de ouro, nas casas dos senhores e sinhazinhas, nas ruas da colônia — como “negros e negras de ganho” — as escravizadas e os escravizados enfrentaram processos de exploração absoluta, liquidando-os física e psicologicamente, enquanto sustentavam o que chamamos de Brasil.

Apesar de toda a desumanização proposta pelo sistema escravista, é importante lembrar que as pessoas escravizadas não se deixavam desumanizar. Os laços afetivos, atos de revolta, as danças, a religiosidade, o idioma e a criação de famílias — tudo isso era forma de resistência. Inclusive, os atos de revolta provocavam contradições no próprio sistema escravista, pois o obrigava a reconhecer o escravizado enquanto sujeito. Afinal, essa era única forma de responsabilizá-lo pelo que nesse contexto era considerado crime: atentar contra o seu escravizador. Gorender (2016) fala dessa antinomia: sendo propriedade de alguém, torna-se coisa, desumaniza-se; mas, ao revoltar-se e atentar contra seu escravizador, passa a ser reconhecido como sujeito para que seja responsabilizado e castigado. Portanto, o “primeiro ato humano do escravo é o crime, desde o atentado contra o senhor à fuga do cativeiro” (Gorender, 2016). De África ao Brasil, durante todo o período de escravização — de desumanização — os movimentos de (re)existência se fizeram presentes. Alguns se iniciaram nos tumbeiros, onde os escravizados se revoltaram contra a tripulação para tomar o navio, ou recusaram-se a comer e beber, morrendo lentamente e gerando prejuízos financeiros aos comerciantes. Outros mais, já em terras brasileiras, surgiram sem objetivos explícitos de destruição do regime escravista, mas sim como formas de escapar de uma condição de vida infra-humana. Esses movimentos de revolta, ora individuais, ora coletivos, tinham repercussões políticas e sociais bastante relevantes. São diversos os relatos de escravizados que fugiam dos campos e engenhos, destruíam moendas e matavam seus senhores, desestabilizando assim a força de trabalho e a ordem vigente.

A formação de quilombos ou mocambos foi a forma de resistência coletiva que atravessou toda a história da escravização no Brasil. De variados tamanhos, os quilombos eram constituídos, em sua maioria, por negros fugidos de sua situação de opressão que criavam comunidades independentes com organização política e social baseada na propriedade coletiva e voltados a uma força guerreira, uma vez que viviam

constantemente sob ameaça do Estado. O maior e que mais tempo resistiu foi o Quilombo dos Palmares, surgido na Capitania de Pernambuco nas últimas décadas de 1597. Mesmo após a sua destruição pela expedição comandada por Jorge Velho e financiada pelas classes dominantes, Palmares continuou a ser símbolo de resistência e sobrevivência.

No balaio da resistência também são incluídas as rebeliões religiosas surgidas na Bahia durante as primeiras décadas de 1800, como os levantes nagôs e haussás. “Em todo o Brasil elementos místicos e mágicos da religiosidade de raiz africana emergiram em conexão com conspirações e revoltas escravas” (Schwarcz; Gomes, 2018, p. 395).

É importante ressaltar que, ao transcender a condição de coisa possuída e ser reconhecido pela sociedade escravista como pessoa, a realidade do indivíduo não melhora instantaneamente, pois esse reconhecimento ocorre para que o escravizado se torne sujeito penal e, assim, possa ser submetido à legislação e punido por seus delitos, sendo as penas, nesse sentido, as mais pesadas e infames.

Entretanto, é justamente nos territórios legislativos que o escravizado reafirma à sociedade escravista a sua condição de humano. A Lei do Ventre Livre, a Lei do Sexagenário, a promulgação da abolição da escravatura nas províncias do Ceará e do Amazonas, juntamente com a ação social de escravizados, negros livres, entre outros militantes da causa abolicionistas, calçaram o caminho para a maior revolução social que já houve em nosso país, a lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, chamada Lei Áurea, segundo a qual “é declarada extinta [...] a escravidão no Brasil. Revogam-se as disposições em contrário” (Brasil, 1888; arts. 1º e 2º).

É inegável que essa lei possibilita a alteração da organização social no Brasil, abrindo caminhos para reconhecimento da pessoa negra enquanto sujeito de direitos. Mas não é possível ignorar alguns aspectos problemáticos dessa conquista. A promulgação da Lei Áurea por si só não garantiu melhores condições de vidas aos ex-escravizados e seus descendentes, afinal sabemos que parte dessa decisão não veio em prol dos escravizados, mas sim respondendo às pressões externas da Inglaterra e internas de diversos setores que viam na escravização um atraso para o desenvolvimento econômico. Desse modo, as leis promulgadas foram pensadas de forma a beneficiar ou trazer menos prejuízos à elite do país, e a liberdade não veio acompanhada de medidas significativas para integrar os ex-escravizados à sociedade brasileira. Como na música de Lazzo Matumbi:

No dia 14 de maio, eu saí por aí
Não tinha trabalho, nem casa, nem pra onde ir

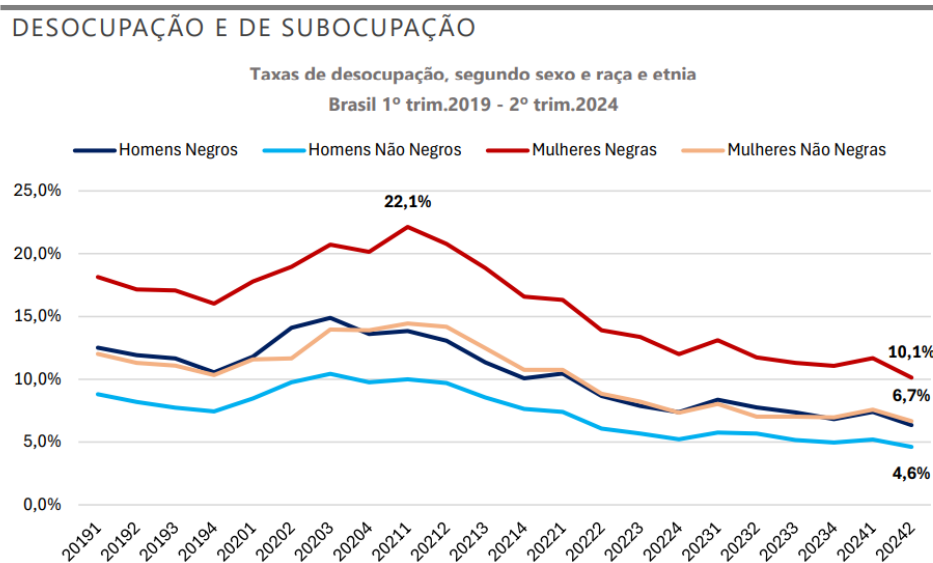
Levando a senzala na alma, eu subi a favela
Pensando em um dia descer, mas eu nunca desci (Matumbi, 2019).

Tais condições de vida do negro liberto no pós-abolição, numa sociedade que conserva as marcas do colonialismo, perpetuaram a desigualdade racial e a marginalização da população preta e, nesse sentido, a luta por direitos básicos de todo ser humano, negados aos ex-escravizados, continuou mesmo após a abolição, pois todo o sistema que ainda estava sob tutela da elite escravista brasileira manteve os procedimentos que buscavam desumanizar aqueles que um dia foram impedidos de viver plenamente sua humanidade. Entre as instituições que incorreram para a manutenção da marginalização do negro no Brasil está a escola, como veremos a seguir.

3.2 A escola a serviço da desigualdade

Mesmo após os processos de abolição do comércio de escravizados, a diferenciação dos grupos humanos com base na ideia de raça (sendo a europeia, branca, superior a todas as outras) sustentou as relações de dominação e estratificação social que se evidenciam na atualidade. As identidades raciais produzidas a partir da dominação colonial foram “associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes” (Godoy, 2021, p. 399), forjando assim uma distribuição racista do trabalho: países majoritariamente compostos por uma população branca estão associados ao trabalho assalariado, enquanto países periféricos ou em desenvolvimento (que passaram pelo processo de dominação colonial) concentram os trabalhos informais ou análogos à escravidão, voltados a uma população com a presença de brancos, negros, e mestiços, mas com pessoas brancas ocupando posições superiores às demais identidades.

O *Boletim sobre a desigualdade racial no mercado de trabalho – 2024* (pesquisa conduzida pelo IBGE com informações baseadas na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua — PNAD Contínua) evidencia as disparidades enfrentadas por diferentes grupos raciais no Brasil, considerando a raça e o gênero:

Figura 2: Taxas de desocupação, segundo sexo e raça e etnia

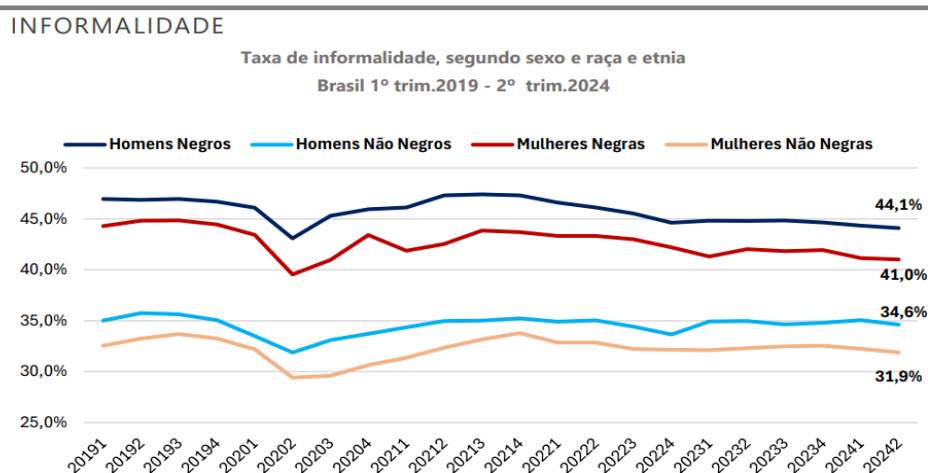
Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

No 2º trim.2024 havia 7,5 milhões de desocupados e a taxa de desemprego média era de 6,9%. Para os homens não negros era 4,6% e 10,1% para as mulheres negras (o dobro).

Fonte: Brasil, 2024.

Apesar da redução nas taxas de desemprego ao longo dos anos, homens e mulheres negros ainda são a maioria entre os desocupados ou subocupados. A alta taxa de desocupação e informalidade, em especial entre mulheres negras, pode ser explicada pela intersecção de raça e gênero. Muitas enfrentam preconceito desde a busca por uma vaga, sendo preteridas em processos seletivos mesmo quando qualificadas.

Além disso, a condição de mãe solo e “chefe de família” dificulta a permanência em empregos formais. Para ter mais flexibilidade no cuidado com a família, muitas optam pela informalidade, o que resulta em menor remuneração e ausência de proteção social, como seguro-desemprego e aposentadoria.

Figura 3: Taxas de informalidade, segundo sexo e raça e etnia

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

No 2º trim.2024, os ocupados eram 101,8 milhões de pessoas, 38,6% estavam na informalidade (assalariado sem registro, conta própria sem cnpj, emprego doméstico sem carteira).

Para homens negros a taxa era de 44,1%, 9,5 p.p mais que entre homens não negros e, para mulheres negras era 41%, 9,1 p.p maior que para mulheres não negras.

Fonte: Brasil, 2024.

A alta taxa de informalidade entre homens negros, por sua vez, está diretamente ligada à sua escolaridade. Embora o percentual de homens negros com ensino superior completo tenha aumentado, uma parcela significativa não conclui o ensino médio. Essa realidade não é a mesma para as categorias “mulheres não negras” e “homens não negros”.

A precarização da posição de negros e negras no mercado de trabalho se define cedo, ainda no processo de escolarização. Dados da PNAD Contínua 2016/2024 mostram que é nessa população que se concentram as maiores taxas de abandono escolar:

Figura 4:

Pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, segundo o sexo e a cor ou raça

Sexo e cor ou raça	Total	
	Absoluto (milhões)	Percentual (%)
Total (1)	8,7	100,0
Sexo		
Homem	5,1	59,1
Mulher	3,6	40,9
Cor ou raça		
Branca	2,3	26,5
Preta ou parda	6,3	72,5

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2024.

Para complementar a análise, a mesma pesquisa aponta dois elementos que perpetuam o ciclo de desigualdade econômica e racial: a necessidade de trabalhar para sustentar-se, somada a um modelo educacional que oferece pouco suporte aos problemas reais e imediatos dos estudantes e que, desse modo, causa desinteresse e leva ao abandono escolar precoce.

Relacionando os resultados das pesquisas, é fácil concluir que o abandono escolar dificulta ou impossibilita o acesso a melhores posições no mercado de trabalho, contribuindo para a persistente desigualdade de renda no Brasil. Como demonstra a pesquisa *Síntese de indicadores sociais 4* (IBGE, 2024), as diferenças são significativas por cor ou raça:

- pessoas pretas e pardas, juntas, representam mais de 70% dos pobres e extremamente pobres, embora componham 56,5% do total da população;
- em 2023, 4,7% das pessoas pretas e 6,0% das pardas eram extremamente pobres, contra 2,6% dos brancos;
- em relação à pobreza, 30,8% das pessoas pretas e 35,5% das pardas eram pobres, contra 17,7% dos brancos.

A manutenção dessas posições no sistema capitalista foi possível, em parte, por meio das instituições de ensino — ou da ausência delas para uma parcela da população. A escola, como instrumento do Estado, pode contribuir para a perpetuação das relações de dominação capitalistas e racistas. As legislações educacionais do período pós-abolição retratam essa dinâmica.

Segundo Gonçalves e Silva (2000), no final do século XIX, as elites estavam preocupadas em construir uma nova nação com a transição do trabalho escravo para o livre. As estratégias de educação pública da época, ainda escassas, visavam o desenvolvimento da “civildade, da moralidade, da liberdade, do progresso, da modernidade, da formação da nacionalidade brasileira, e da positividade do trabalho”.

Para esse fim, o Decreto Leôncio de Carvalho (decreto nº 7.031-A), de 1878, criou cursos noturnos para alfabetizar a população. No entanto, as especificidades da população negra não foram consideradas. Naquele período, o acesso à população negra era vetado em virtude da escravidão, e mesmo para os libertos, a política educacional não os alcançava de forma satisfatória.

Após a abolição, o acesso à educação para a população negra não se concretizou. As barreiras socioeconômicas, a falta de escolas e a persistência da discriminação limitaram a inclusão. Embora a legislação brasileira não estabelecesse formalmente um regime de segregação, a estrutura social, econômica e a interpretação das leis garantiam a exclusão. Como afirmam Silva e Araújo (2005, p. 71),

[...] a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico.

A análise de outras legislações da época, somada ao contexto socioeconômico pós-abolição — como a transição para o trabalho assalariado, a intensa imigração de mão de obra branca europeia e a ideologia da democracia racial —, mostra como o racismo foi a base para definir quem teria acesso à educação formal.

A Reforma Benjamin Constant (decreto nº 981, de 1890) expressava a gratuidade para crianças, mas a extrema pobreza das famílias negras, que precisavam de seus filhos no trabalho, e os custos indiretos (material e transporte) impossibilitavam a permanência na escola. Além disso, o racismo, herdado das estruturas coloniais, resultava em ambientes hostis e discriminatórios. De acordo com Domingues (2009, p. 968),

Em 1893, *O Exemplo*, jornal da imprensa negra do rio Grande do Sul, em 8/1/1983, noticiava em primeira página: “Acaba de vir ao nosso conhecimento que algumas escolas públicas da capital recusam abertamente admitir ao ensino crianças de cor, outras que, limitando o número destas, mesmo assim maltratam-nas, a ponto de seus pais, em justa indignação, retirarem-nas das aulas.

A promessa legal de educação gratuita permaneceu utópica para a população negra, que, além da discriminação, enfrentava uma luta diária pela subsistência.

O panorama apresentado é, de fato, entristecedor. No entanto, é importante lembrar que a escola, além de ser um espaço de tensões, também possibilitou a mudança e a integração social. Por isso, as ações da população negra no período pós-abolição focaram em garantir o mínimo de educação formal.

Nessa época, a educação também significava o reconhecimento como cidadão. O início do século XX foi marcado pelo surgimento das primeiras entidades negras modernas — agremiações, clubes — com caráter cívico, cultural, recreativo, político e educacional, que visavam a cidadania plena e a integração digna à sociedade. O conceito de educação era amplo, “compreendendo tanto a escolarização quanto a formação cultural e moral do indivíduo” (Domingues, 2009, p. 973).

A herança escravista marcou a experiência negra após a abolição, especialmente na educação. A maior parte da formação das crianças negras não vinha da escola, mas era orientada pelos padrões em atividades remuneradas, já que a renda familiar dependia delas. A falta de compromisso de gestores públicos impulsionou as lideranças dessas associações a conscientizar a população negra sobre a importância da educação formal, principalmente por meio da imprensa negra. Elas também ofereciam instrução a adultos e crianças, buscando dar-lhes a possibilidade de equiparar-se aos brancos no mercado de trabalho e ascender socialmente.

A segunda fase do movimento negro pela educação buscou não apenas a superação do analfabetismo, mas também a criação de espaços em que “os negros aprenderiam sobre a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano” (Gonçalves, 2000, p. 337).

O período entre o Estado Novo (1937-1945) e a redemocratização trouxe novos desafios. Ativistas de entidades negras eram reprimidos e acusados de levantar um problema inexistente no Brasil: o racismo. Eles questionavam o discurso da democracia

racial e expunham as desigualdades. Mesmo sob a repressão, a luta pela educação não cessou, com organizações como a União dos Homens de Cor (UHC) e o Teatro Experimental do Negro (TEN).

A UHC buscava a união da população negra para enfrentar a discriminação por meio de debates, jornais próprios e serviços de assistência. Promovia campanhas de alfabetização e se preocupava com o acesso e a permanência no ensino superior. Em uma entrevista da época, João Cabral, fundador da UHC, declarou a intenção da entidade de “manter moços e moças em cursos superiores, concedendo-lhes roupa, alimentação etc., para que possam concluir os estudos” (Domingues, 2009, p. 978).

O TEN, por sua vez, usava a arte como ferramenta pedagógica e política, promovendo a valorização da cultura negra e o debate sobre o racismo. Além de formar atores, o grupo promovia conferências, congressos, concursos de beleza e oferecia um curso de alfabetização aos participantes. Ambas as organizações tinham como objetivo a formação de uma consciência racial e política, a desconstrução de estereótipos negativos e a promoção da educação como instrumento de empoderamento e libertação.

Com a redemocratização do Brasil, no final da década de 1970, o movimento negro intensificou sua atuação na esfera educacional. A pauta educacional da população negra ganhou maior visibilidade e caráter político com o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU). As associações, agora reunidas, passaram a exigir do Estado a democratização do acesso à educação e a inclusão da história e cultura negra no currículo.

Essa demanda resultou na “ressignificação e politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado” (Gomes, 2017). Intelectuais negros atuantes no movimento se tornaram referência na pesquisa sobre relações étnico-raciais, levando para a academia discussões sobre o racismo em práticas escolares, estereótipos em livros didáticos e a importância do estudo da África.

Essas discussões não ficaram apenas na academia. As aspirações do Movimento Negro foram transformadas em políticas públicas. Hoje, apesar dos dados ainda preocupantes de acesso e permanência nas escolas, verificam-se avanços significativos. O fato de pesquisas governamentais incluírem o recorte racial em suas análises já é um indício disso. Dos anos 2000 para cá, diversas reivindicações se tornaram ações afirmativas que buscam solucionar os problemas apresentados no início deste texto. Atualmente, contamos com a Lei de Cotas (lei nº 12.711/2012, atualizada pela lei nº 14.723/2023), que estabelece critérios raciais, entre outros, para a reserva de vagas em instituições federais de ensino. Além disso, a lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira.

Conquistas como essas são valiosas para a população negra. Além de possibilitarem a mobilidade social e econômica, elas indicam que há esperança para aqueles que, mesmo com a abolição, enfrentaram dificuldades para ser reconhecidos como seres humanos e cidadãos brasileiros.

Embora a escola tenha historicamente mantido um sistema onde os mais desfavorecidos têm cor definida, é inegável que ela pode assumir outro caráter e colaborar para a desestruturação da hegemonia eurocêntrica. É a partir da ideia de que um mundo diferente é possível que construiremos a próxima seção, falando das mudanças ocasionadas pelas conquistas do movimento negro no campo educacional.

4. LEI Nº 10.639/03: UM CAMINHO PARA DESCOLONIZAÇÃO DAS MENTES

Para falar das implicações da lei nº 10.639/03 nos processos de emancipação social, acredito ser imprescindível compreender o papel da escola em uma sociedade de classes. Faremos isso à luz das contribuições de Althusser (2025) e de Paulo Freire (1978).

Na estruturação do modo de produção capitalista, pelo menos dois elementos são essenciais, a saber, as forças produtivas e as relações de produção. As relações de poder são baseadas nas relações de produção. Assim, a diversificação e a hierarquização do trabalho são vistas na própria sociedade. Aqueles que detêm o domínio sobre as forças produtivas e se beneficiam da exploração do trabalho de outrem são também os que exercem domínio nas relações sociais. Aqueles que, por sua vez, têm sua força de trabalho explorada, socialmente também são dominados por seus exploradores.

Para que este sistema absurdo se mantenha, Althusser (2025) explica que essa relação de poder precisa se tornar natural. Cada um de seus atores — exploradores e explorados — precisa reconhecer seu lugar determinado no processo de produção e de socialização. Esse reconhecimento é realizado por meio da sujeição, um mecanismo ideológico básico em que “o agente se reconhece como sujeito e se sujeita a um sujeito absoluto” (Althusser, 2025, p. 7). E para a propagação desta ideia, o principal meio é a escola.

É nela que cada camada social aprenderá as regras de bom comportamento com base em seu posto de trabalho. É na escola — encarregada da formação de todas as pessoas, de todas as classes sociais, desde tenra idade, durante parte considerável de suas vidas — que os oprimidos introjetam a “sombra de seus opressores” (Freire, 1978, p. 34), aprendendo as regras, os valores e a moral que os impedem de *ser mais*, os aliena e os desumaniza.

Por meio da inculcação de valores, normas e saberes específicos, a escola assume a função de fabricar sujeitos ideologicamente adaptados às exigências do sistema, moldando consciências individuais e coletivas e garantindo a subordinação e a aceitação da ordem estabelecida pela classe dominante. Numa visão puramente funcionalista, poderíamos dizer que, sem a atuação dessa instituição, dificilmente haveria certa estabilidade social, pois é por meio dela que os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica impõem “a toda sociedade regras, padrões de condutas

e modos de racionalidade que tornem ‘normal’ e ‘natural’ o seu domínio” (Almeida, 2019, p. 27).

Por seu modo de funcionamento e seu papel na sociedade de classes, Althusser define que a escola é o principal aparelho ideológico do Estado a serviço da classe dominante:

Se consideramos que por princípio a “classe dominante” detém o poder do Estado (de forma clara ou mais frequentemente, por alianças de classes ou de frações de classes) e que dispõe, portanto, do aparelho (repressivo) de Estado, podemos admitir que a mesma classe dominante seja ativa nos aparelhos ideológicos de Estado (Althusser, 2025, p. 77).

Se ainda considerarmos a formação da sociedade brasileira sob o jugo da colonialidade e do escravismo, tendo a raça como o elemento central para as divisões e relações de poder mesmo no sistema capitalista, veremos que a classe dominante nacional é formada principalmente pelos herdeiros da “casa grande”. Dessa forma, podemos dizer, com tranquilidade, que a ideologia ativa nos aparelhos do Estado é uma ideologia racista. Sendo assim, nossa escola é racista.

Além disso, em virtude do domínio colonialista, essa mesma sociedade tem como principal referência os sistemas culturais e sociais europeus. Dessa maneira, a ideologia presente nos aparelhos do Estado, além de racista, também é eurocêntrica. Basta olhar para nossos currículos escolares para nos certificarmos do que acabamos de afirmar: nosso padrão de bom, belo e humano é o do colonizador. A língua, por exemplo, principal instrumento difusor de ideias e elemento primordial na organização do pensamento, é a do colonizador. Assim, tudo que foge desse padrão é invalidado e, na escola, é tratado como erro. A intelectual negra Lélia González chega a cunhar o termo “pretuguês” para chamar nossa atenção para o racismo existente no padrão linguístico que é preconizado pela escola. Dada a nossa bússola linguística única, as demais heranças foram deslegitimadas ou invisibilizadas, marginalizando diversos falares brasileiros. Em nossa escola racista e etnocêntrica não temos a oportunidade de apreender que a troca do L pelo R, por exemplo — em palavras como “Framengo”, “Probrema”, “Frechada” — tem sua origem nas línguas das etnias bantas, onde o L não existe. Assumindo uma perspectiva plural, poderíamos entender que o que é visto como um erro dentro da norma “cultura” da língua portuguesa indica, na verdade, a herança africana na constituição do idioma nacional.

É claro que não estou defendendo que a escola não corrija o que é considerado erro dentro da norma padrão vigente. Afinal, isso inviabilizaria o sucesso escolar e a mobilidade social de pessoas negras e indígenas. O que busco apenas é refletir sobre como a escola marginaliza tudo o que não é europeu, dificultando a formação de uma identidade brasileira multicultural, ao não oferecer outras referências para o seu desenvolvimento e ainda dificultando o acesso e a permanência de grupos minoritários em seus espaços — do ensino básico ao universo acadêmico.

De toda forma, esse é um pequeno exemplo da riqueza que nosso povo carrega e de como a nossa escola não apresenta essa diversidade aos estudantes, contribuindo assim para a subalternização e alienação de povos violentamente dominados. Diante disso, me questiono: será que saber mais sobre povos originários e diaspóricos nos conduziria na direção de um reconhecimento crítico da realidade colonizada em que vivemos? Será que saber que os indígenas que conhecemos pelos livros de história não eram ingênuos ou selvagens, mas sim grandes lideranças deste território — de forma que, para se comunicar e interagir, era preciso saber falar tupi, pois essa “era deveras a língua dominante, a língua da colônia” (Sampaio, 1901, p. 13) — não nos levaria a repensar a desvalorização que esses povos sofrem? Ou ainda, quais outras relações poderíamos estabelecer com o meio natural e social, se nosso pensamento pudesse ser orientado por lógicas que superam o pensamento exploratório do capitalismo? Será que as cosmovisões expressas por línguas indígenas, bantas e iorubá não nos ofereceriam alternativas menos desumanizantes?

Penso que assumir uma postura multicultural na educação pode reduzir os danos causados pelo pensamento unitário de uma escola que está a favor das classes sociais dominantes. Que mudanças pequenas como a valorização dos falares e dos demais elementos culturais de povos afro-brasileiros e indígenas no ambiente escolar e acadêmico possa incentivar sua permanência, o que traria diversas contribuições para o reconhecimento das diferentes identidades brasileiras. São diversos os relatos de indígenas que não permanecem em escolas regulares ou universidades por encontrar dificuldades em sua integração. Nas escolas regulares, sua língua materna não é considerada, enquanto suas características físicas e seus costumes são vistos com estranheza. Nas universidades — apesar do avanço nas políticas afirmativas no ensino superior —, percebe-se que as situações de ensino e muitos dos materiais didáticos estão longe de trazer representatividade ou suporte em idiomas nativos, gerando grande exclusão daqueles que não se encaixam no padrão, na norma culta.

Porém, sabemos que a forma como os sistemas culturais de povos não europeus é apresentada no currículo escolar e até mesmo como seus representantes são tratados nos ambientes escolares e acadêmicos, é intencional. É o que explica Paulo Freire (1978) quando nos diz que um dos problemas mais graves que se opõem à libertação é justamente o mecanismo de absorção criado pela própria realidade opressora. É preciso fazer com que os oprimidos se sintam impotentes, e é exatamente isso o que faz a ideologia racista e eurocêntrica presente em nossos currículos escolares: faz com que os oprimidos desconheçam modos de conhecer e de se relacionar diversos dos necessários à manutenção da própria estrutura dominadora, fazendo com que temam a liberdade por medo de não encontrarem outros alicerces para suas vidas. A ideia de que fora da referência eurocêntrica não há organização ou possibilidade de bem viver, presente em nossos currículos escolares, faz parte do etnocentrismo europeu e está a favor da manutenção das desigualdades sociais e econômicas herdadas do colonialismo. A *sujeição* de que nos fala Althusser é permeada por estereótipos de inferiorização e de desumanização das populações negras e indígenas. Afinal, conforme expressavam alguns pensadores da época, é preciso crer que tais grupos vivem sem fé, sem lei e sem rei; ou que não se tenha uma alma a ser salva, para justificar sua dominação e naturalizar as desigualdades presentes em nosso país.

Mas, como algo natural da sociedade de classes, há oprimidos que não aceitam a posição que lhes foi dada e se revoltam contra as imposições de seus opressores. Também houve por parte do Movimento Negro essa agitação, que na educação significou a luta pelo acesso à educação formal e o questionamento sobre o monopólio epistemológico e curricular eurocêntrico, que produz a ausência dos “modos de conhecer, de produzir conhecimento e perspectivas, imagens, símbolos e modos de significação” (Quijano, 1992, p. 12) das populações afro-brasileiras.

O resultado dessa problematização desencadeou o reconhecimento da existência do racismo nos currículos escolares e culminou na aprovação da lei nº 10.639/2003, que altera a LDBN nº 9.394/1996 e traz a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas de educação básica, não se limitando ao estudo do tráfico e da escravidão, mas promovendo o conhecimento da vasta contribuição dos povos diaspóricos para a nação. Dessa forma, o estudo de suas línguas, festas, histórias, músicas, símbolos e sistemas de valores deveria ser elevado ao mesmo patamar de estudo de elementos próprios dos sistemas culturais europeus.

Essa “política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira” (Brasil, 2004, p. 10), busca retomar a humanidade roubada e combater as desigualdades sociais que acometem, de forma particular, a população negra, ao contestar a ideologia dominante no seio de sua reprodução: a escola.

Assim, a partir da alteração legislativa, esse aparelho — que na visão puramente funcionalista de Althusser, serviria apenas à classe dominante — também contribui para a superação da situação opressora. Se em um ensino bancário o objetivo é apenas a reprodução da ideologia das classes dominantes, para que os explorados introjetem a ideia de que “são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso” (Freire, 1978, p. 54), numa educação para a liberdade, proposta pela revisão dos currículos escolares, há a contestação do nosso modelo de escola visando um local em que os oprimidos possam, pelo processo de conscientização, reconhecer-se atores na retomada de sua humanidade e liberdade. Idealmente, isso possibilitaria a real integração social desse setor da sociedade e, conseqüentemente, influenciaria na superação da desigualdade abissal existente em virtude do racismo.

Podemos associar a descolonização curricular à educação libertadora de Freire (1978), pois ambos os processos buscam desarranjar estruturas de opressão por meio de uma educação que empodere o estudante. As duas propostas indicam que a educação deve constituir-se como ferramenta de libertação e justiça social, e rejeitam o modelo educacional que preconiza a passividade do estudante e a aceitação de um único saber como superior.

Para que a descolonização do currículo, proposta pela Lei nº 10.639, surta efeitos na realidade material, é necessário entender que ela não se refere apenas à inclusão de conteúdos no currículo escolar. Além do reconhecimento e da valorização das histórias, culturas e identidades africanas e afro-brasileiras na formação da identidade nacional, propõe-se que outros sistemas de valores e de conhecimento sejam incorporados à escola, contrapondo, assim, a visão hegemônica do mundo. Também reivindica espaços em que o diálogo sobre as tensões raciais existentes na escola se torne público e legítimo, de forma que práticas e rituais a favor da discriminação racial sejam desvelados, e possamos, assim, alcançar o “reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível econômico e tantos outros” (Gomes, 2012, p. 105).

Na prática, esse processo não é algo fácil, já que as referidas reivindicações se opõem ao eurocentrismo e ameaçam o *status quo* do projeto de domínio estabelecido pela colonialidade. Como nos explica Nilma Lino Gomes (2012, p. 107), assim como qualquer experiência pedagógica emancipadora, a descolonização curricular

implica o conflito, o confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo.

Por implicar mudanças profundas não só na escola, mas na própria sociedade, a implementação da lei nº 10.639 se dá de forma irregular em todo o território nacional. A pesquisa *Lei 10.639 na prática: experiências de seis municípios no ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras*, realizada pelo Geledés — Instituto da Mulher Negra —, nos mostra um cenário com grandes desafios. O estudo aponta que, apesar da legislação existir há mais de duas décadas, a sua implementação ainda é uma exceção. A maioria dos municípios brasileiros não cumpre efetivamente a lei: as iniciativas existentes ainda são reativas e não propositivas, limitando-se a medidas pontuais em caso de racismo, a eventos culturais nos meses de novembro ou a propostas individuais de professores engajados na luta antirracista. Também há barreiras importantes na aplicação de recursos financeiros para a aquisição de materiais didáticos, ausência de processos formativos que se aprofundem na temática étnico-racial e no racismo estrutural, além das resistências de muitos profissionais e das famílias dos estudantes.

A pesquisa, porém, não traz apenas dados desanimadores. Ela revela também iniciativas institucionais que são ótimos exemplos de descolonização curricular na prática. Uma dessas iniciativas diz respeito ao município de Diadema, onde o cumprimento do que é indicado pela lei nº 10.639/03 e pelo parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 se estabeleceu com a compra de materiais específicos, inclusão da temática para além da transversalidade e com a formação continuada de professores e demais profissionais da educação. Apesar dos desafios ainda existentes, o Programa Diadema de Dandara e Piatã pode ser considerado um avanço no que tange ao tratamento da participação africana e afro-brasileira na história e na cultura brasileira e mundial nas escolas do município.

A seguir falaremos mais sobre seu histórico de implementação no município, bem como de suas características, desafios e potencialidades.

5. O PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ

Assim como outras conquistas do movimento negro, o Programa Diadema de Dandara e Piatã, da Secretaria de Educação Municipal de Diadema, também faz parte deste balaio.

Diadema é um município jovem (apenas 77 anos) e está localizado na região metropolitana de São Paulo, conhecida como ABCD paulista. Segundo o último censo do IBGE a população era de 393.237 pessoas e, dessas, 211.967 se declararam negras (169.554 pardas e 42.413 pretas).

A rede municipal de ensino atende 30 mil estudantes, organizados em 117 unidades escolares de diferentes segmentos e modalidades de ensino. O próprio portal da secretaria de educação informa que a rede é composta por:

- 61 escolas municipais de ensino fundamental;
- 37 creches conveniadas;
- 1 entidade conveniada APAE – educação inclusiva;
- 15 escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- e 3 Centros de Atenção a Inclusão Social (CAIS).

Certas escolas que compõem essa rede passaram por um processo de municipalização, e isso pode ser constatado na estrutura física de algumas delas.

A cidade carrega forte presença de lutas sociais por moradia, saúde e segurança, e no que tange à questão racial não foi diferente, constituindo-se como referência em políticas de igualdade racial na região do ABC. Foi uma das primeiras da região a criar a Coordenadoria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (CREPPIR) e o Conselho Municipal da Igualdade Racial.

O movimento negro de Diadema, principal articulador das conquistas raciais na cidade, formou-se a partir da união de diferentes entidades que viam em seu território um “menosprezo e preconceito para com os valores culturais e religiosos de povos afrodescendentes” (Silveira, 2018, p. 22). Entre estas entidades, destacaram-se comunidades eclesiais de base como a Comunidade Negra do Campanário, a Pastoral Operária e a Pastoral do Negro. Formados no solo da igreja católica, esses grupos

buscaram a prática ecumênica e o diálogo com os demais segmentos religiosos da cidade. Mas, como explica Márcia Damaceno (2018), sua atuação não se reduzia ao campo religioso:

Também nos engajamos cultural e politicamente na cidade, desenvolvendo um trabalho de conscientização e de reflexão por meio de seminários, rodas de conversa e apresentações de espetáculos que interagem com o público com o objetivo de superar o racismo e o preconceito em relação às expressões religiosas e culturais de origens africanas. Igualmente, levamos o debate dos direitos das mulheres negras com o curso de Promotoras Legais Populares em Diadema [...]. Também temos atuado no Fórum de Promoção da Igualdade Racial de Diadema Benedita da Silva com cursos de conscientização e reflexão, e aplicação da lei nº 10.639/03, para que se possa realmente conhecer as contribuições dos grupos étnicos africanos e dos negros e negras na formação da sociedade brasileira (Damaceno, 2018, p. 24).

Importante ressaltar que a luta do movimento negro da cidade pelo reconhecimento e valorização da cultura negra nas escolas antecede à promulgação da lei nº 10.639/03. Desde 1994, a cidade conta com uma legislação própria que inclui o estudo da história africana e afro-brasileira nas escolas municipais (Diadema, 1994), demonstrando sua preocupação em contribuir com a desestruturação do racismo que existe em nossa sociedade. Infelizmente, a vigência dessa lei não foi suficiente para que investimentos robustos em uma educação antirracista fossem feitos. Diversos projetos de formação docente na temática surgiram, e com bons frutos, mas questões políticas impediam a sua continuação.

Somente a partir de 2022, na esteira da aprovação do Plano Municipal Decenal da Igualdade Racial é que a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira na educação se consolidou enquanto política pública de combate ao racismo, sendo incluída como disciplina obrigatória no ensino fundamental das escolas do município. No Plano Municipal Decenal de Promoção da Igualdade Racial, a educação aparece como eixo primordial para as ações de combate ao racismo na cidade:

METAS: Implementar políticas públicas municipais para a educação das relações étnico-raciais, enfrentando todas as formas de racismo, sexismo, preconceito, discriminação e intolerância, a fim de promover a igualdade racial.

I. Viabilizar a implementação imediata das políticas previstas na legislação que define as ações para a educação nas relações étnico-raciais, contidas na lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; CURTO PRAZO (Diadema, 2021, p. 14).

O foco na educação para as relações étnico-raciais iniciou-se pela inclusão de aulas de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no ensino fundamental I, por meio da criação do Programa Diadema de Dandara e Piatã, que, atrelado ao cumprimento da lei nº 11.738/2003 (Lei do Piso), propõe aulas semanais específicas sobre as temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas aos 11 mil estudantes dessa etapa.

A proposta teve como idealizadora a professora Vivian Viegas, que a partir de sua experiência como formadora de professores na rede municipal de São Paulo, inspirando-se em programas educacionais que já existem nessa rede (como o POSL – professor orientador de sala de leitura —, responsável pela promoção de práticas de escrita e pesquisa e desenvolvimento de projetos e ações culturais no ambiente escolar), estruturou todo o programa na rede municipal de diadema.

Apesar de alguns desafios, tal proposta pode ser considerada um importante passo para a reeducação das relações étnico-raciais por indicar que a temática racial seja tratada com todos os estudantes do ensino fundamental independentemente da iniciativa individual do professor regente de sua turma ou de projetos pontuais em algumas épocas do ano, afinal ele incorpora essa temática ao currículo escolar. O programa entende que, como dito pela pedagoga Clélia Rosa em uma entrevista à Agência Brasil (2023), “o passo além é trazer esse conteúdo em todos os dias letivos do ano. Eu costumo dizer que se o racismo é cotidiano, o antirracismo também precisa ser”. Infelizmente, o que temos visto ao longo dos 22 anos de implementação da lei nº 10.639/03 é que boa parte das instituições escolares não entendem os temas contemporâneos como elemento essencial para o desenvolvimento dos estudantes, sem contar que aquilo que deveria ser tratado cotidianamente por todas as disciplinas se torna secundário, muitas vezes desaparecendo do currículo escolar. Isso é o que vemos no próprio currículo municipal de Diadema: numa rápida consulta à última versão de 2012 – buscando pelas palavras “étnico”, “racial”, “racismo”, “antirracismo” —, percebemos que não houve nem mesmo menção à temática no documento. Na atualização de 2022, elaborada após a aprovação do Plano Municipal Decenal de Promoção da Igualdade Racial, é que a necessidade de se discutir as relações étnico raciais é timidamente levantada, conforme vemos abaixo:

Abordar a discussão sobre as relações étnico-raciais emerge da premência de edificar uma educação inclusiva que respeite a

diversidade cultural do nosso país. Falar em africanidade e diversidade étnico-racial é ir além do período de colonização, escravização e estereótipos propagados nos livros didáticos. As leis nº 10.639 [...] e 11.645 [...], que alteram a LDB nº 9.394/96, buscam efetivar um currículo escolar que contemple e reconheça a diversidade étnico-racial. Décadas após a publicação dessas leis, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ainda mostram um retrato triste da desigualdade do nosso país, no que se refere à população de cor ou raça preta, parda e indígena, como demonstram diferentes indicadores sociais que vêm sendo divulgados nos últimos anos (Diadema, 2022, p. 86).

Para além desse trecho, a alusão ao tratamento da história e cultura negra e indígena para uma educação antirracista só aparece quando, brevemente, se apresenta o Programa Diadema de Dandara e Piatã. Não há, portanto, elementos suficientes para que esse texto se constitua como um documento orientador para a rede como um todo.

Com isso percebemos a dificuldade para a realização de políticas de valorização das culturas e histórias negras e indígenas. Mesmo em uma cidade com longo histórico de luta negra organizada e com população majoritariamente negra, a pauta racial em âmbito educacional demorou a ser vista como prioridade.

Penso que boa parte disso se deve à vontade política (ou a falta dela) e à dificuldade de compreender a abordagem transversal da temática racial. Sabemos que “incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BNCC, 2018, p. 21) seria o ideal, contudo sabemos também que existe uma lacuna entre o que é preconizado na BNCC e o que vemos na realidade escolar: a maior parte dos temas contemporâneos são tratados de forma esporádica — quando são tratados! No que se refere às temáticas étnico-raciais, percebe-se que as iniciativas que subvertem a lógica colonizadora ainda são escassas e pouco apoiadas, em virtude, está claro, de um racismo estrutural que se mantém por meio dos aparelhos do Estado, em especial de seus aparelhos ideológicos. Como dito anteriormente, o tratamento da pauta racial ainda se resume a datas comemorativas ou a iniciativa de professores específicos. Em muitos casos o devido investimento em materiais didáticos apropriados e em formação docente não é visto como elemento primordial no combate às desigualdades, o que gera um trabalho fragmentado e superficial, incorrendo na propagação de estereótipos que em nada contribuem para a superação das desigualdades que acometem principalmente a população negra.

Diante de todo esse cenário, tentando coibir entraves encontrados no tratamento da história e cultura negra e indígena, e na intenção de expandir os nossos currículos para além do etnocentrismo europeu, é que a gestão do prefeito José de Filippi Júnior (PT) e da vice-prefeita Patty Ferreira (PT) — primeira mulher preta no poder executivo do grande ABCD e, atualmente, única mulher eleita no legislativo do município —, em colaboração com os movimentos negros da cidade, investiu em materiais e formação profissional, implementando assim o Programa Diadema de Dandara e Piatã.

A implementação do programa contou com a compra de diversos livros, dois tipos de jogos de tabuleiros (o mancala awelé e o jogo da onça) além de lápis tons de pele, tecidos e alguns instrumentos musicais, como o xequerê, o reco-reco e agogôs de madeira.

Figura 5: Baú: tesouros de Dandara e Piatã



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figuras 6 e 7: Livros do acervo literário do Baú: tesouros de Dandara e Piatã



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Antes de avançarmos para a compreensão da estrutura dessa iniciativa, vale destacar que o programa foi instituído como lei municipal no final de 2024, por meio da lei ordinária nº 4.544, de 25 de abril de 2024, tornando-se parte integral das disciplinas do ensino fundamental. Tal medida foi uma forma de impedir que o trabalho focalizado na temática racial fosse descontinuado com a entrada de uma nova gestão municipal. Como as implicações de mudanças de gestões municipais não é ponto central nesta dissertação, não entrarei em discussão aprofundada. Por ora, o nosso foco incidirá em um elemento-chave do referido programa educacional, a formação docente das professoras e professores designados para essa atuação.

5.1 Estrutura e práxis

Como dito anteriormente, o Programa Diadema de Dandara e Piatã agora faz parte da grade de aulas do ensino fundamental no município de Diadema e, estando atrelado à “Lei do 1/3”, suas ações estão concentradas no atendimento direto aos estudantes desse segmento. Assim, todas as crianças do primeiro ao quinto ano contam com uma aula semanal. Como ainda não há um currículo que defina os conteúdos a serem tratados nas aulas do programa, e devido à ausência de objetivos curriculares claros, essa relação vem se alterando desde o início. Num primeiro momento, trabalhamos com conteúdo e temática mais generalistas.

No primeiro ano de atuação, foram trabalhados: literaturas do próprio baú, brincadeiras, grafismos, personalidades negras, jogos de tabuleiro e discussões acerca das expressões do racismo. Já no segundo ano, também se viu a necessidade de enfatizar algumas datas comemorativas, como o dia dos povos indígenas (celebrado em abril), a abolição da escravatura (dia treze de maio) e o dia da mulher negra latino-americana e caribenha (27 de julho).

Neste terceiro ano do programa, os conteúdos a serem trabalhados foram definidos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), com o intuito de sular a escolha dos conteúdos e planejar as propostas de forma que futuramente possam subsidiar a escrita de um currículo específico para o Ensino Fundamental.

Importante realçar que em todos os anos os jogos mancala awelé e jogo da onça foram utilizados para promoção do raciocínio lógico e matemático, como também para abordagem de valores éticos e culturais de povos africanos e indígenas. O mancala por exemplo possibilita o resgate e a valorização das culturas e dos valores civilizatórios afro-brasileiros e africanos — como os significados e usos dos tecidos, e o valor da cooperatividade e a circularidade — combatendo o eurocentrismo e o racismo. O jogo da onça, por sua vez, possibilita o resgate das narrativas orais dos diversos povos indígenas brasileiros que têm esse animal como elemento principal. Nessas narrativas vemos a presença da onça – um ser que transita entre o mundo visível e invisível, carregando consigo sabedoria, força e agilidade – e nos ensina sobre a necessidade de se viver em harmonia com a natureza.

Figura 8: Jogos do acervo Baú: tesouros de Dandara e Piatã – mancala awelé



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 9: Jogos do acervo Baú: tesouros de Dandara e Piatã – jogo da onça



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Essa dinâmica coletiva de discussão e construção do plano anual tem sido importante pois assegura que as temáticas e as propostas sejam coerentes com a realidade de cada território e escola, de modo a promover adesão e engajamento. Além disso, o trabalho conjunto tem a potência de integrar diferentes saberes e experiências, enriquecendo a qualidade das propostas e facilitando a solução de desafios que se apresentem pelo caminho. A colaboração contínua é essencial para avançar na definição de objetivos claros e no aprimoramento constante do programa, utilizando os erros e acertos do ano anterior como base para o planejamento subsequente. Por fim, é importante pontuar que mesmo tratando-se de uma construção coletiva, a autonomia docente e a leitura da realidade escolar feita por cada professora e professor são cruciais nesse processo, pois ela permite que outros conteúdos diretamente ligados ao território não

sejam negligenciados, contribuindo ativamente para que o projeto pedagógico da escola se torne, de fato, um espaço de combate ao racismo e de valorização das identidades.

5.2 O processo seletivo docente

Para que a proposta do programa seja colocada em prática, sua estrutura conta com a atuação de professoras e professores designados, que são selecionados por meio de um processo seletivo interno realizado pela secretaria municipal de educação, composto por quatro etapas: prova, análise da assiduidade, entrevista e dinâmica.

A prova conta com questões objetivas e dissertativas que têm a função de verificar se os candidatos dominam conhecimentos básicos e fundamentais da área, como a legislação — em especial as leis 10.639/03 e 11.645/08 — e certos conceitos-chave, como preconceito e discriminação racial.

A etapa de análise da assiduidade (análise dos dois últimos anos de atuação na rede municipal de Diadema) é essencial, pois também é intenção do programa que os professores designados sejam formadores em suas unidades escolares e estejam em contato com os professores regentes, os demais especialistas, com a coordenação e a gestão escolar, participando ativamente de atividades importantes como o HTPC das unidades escolares.

Já as etapas de entrevista e dinâmica são cruciais para avaliar a sensibilidade, o raciocínio e a habilidade de transformar a teoria em prática. Além disso, durante a entrevista, podemos conhecer um pouco da história de cada candidato, o que nos leva a compreender como ele enxerga os atravessamentos decorrentes do racismo em sua vida e no cotidiano escolar. Na dinâmica, ao propor situações reais de racismo no ambiente escolar, intenciona-se que o candidato demonstre um posicionamento ético e antirracista, propondo soluções coerentes para o problema apresentado.

Aprovado em todas as etapas do processo seletivo, a professora ou o professor passa a atuar no programa, lecionando para estudantes do ensino fundamental I e participando semanalmente dos encontros formativos na secretaria de educação.

A esse processo formativo é que serão destinadas as próximas páginas, que analisam a experiência das professoras e dos professores designados para atuação pelo Programa Diadema de Dandara e Piatã no período de 2022 a 2024, bem como dos coordenadores do programa no referido período.

5.3 Processo formativo dos docentes

Mesmo que o processo seletivo já escolha profissionais com familiaridade na temática racial, a formação continuada é essencial para que a prática docente se torne cada vez mais crítica e humanizadora. Por isso, na estrutura do programa, ela ocupa um lugar especial.

Assim, os professores se reúnem semanalmente na secretaria de educação para realizar a formação e o planejamento em dois turnos diferentes. Os encontros formativos são parte das atribuições dos docentes e ocorrem dentro de seu horário de trabalho, ou seja, professores que lecionam pela manhã fazem formação no período matutino, enquanto professores que lecionam à tarde participam da formação no período vespertino. Os encontros têm uma duração média de cinco horas, que correspondem a 1/3 da jornada de trabalho — tempo destinado ao planejamento na carga horária semanal. As temáticas da formação inicialmente foram definidas pelos coordenadores a partir dos conteúdos definidos para ser desenvolvidos com os estudantes. Mas, com o tempo, os próprios docentes do programa – alguns inclusive estudiosos nas áreas da educação e das questões étnico-raciais – indicam outras necessidades que aos poucos vão sendo incorporadas ao roteiro formativo do grupo. Entre as atividades formativas do grupo estão o estudo coletivo de livros e documentários, a visita a museus e, por diversas vezes, recebemos formadores externos para falar sobre assuntos específicos. No ano de 2023, por exemplo, recebemos a visita de Joana Macuxi, indígena da etnia macuxi, e da artista plástica e profa. dra. Daya Soares Araújo Paes, que compartilharam conosco seus saberes ancestrais sobre a arte milenar das panelas de barro macuxi. Todas essas ações formativas visam, além da ampliação do repertório cultural dos docentes, propor reflexões acerca do racismo estrutural que se expressa na colonialidade dos nossos currículos escolares, nos quais muitas vezes os conhecimentos de povos tradicionais se tornam, sob a perspectiva eurocêntrica, irrelevantes e não são considerados no desenvolvimento dos estudantes e de seus docentes.

Como nos indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004, p. 501),

para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos.

Em outras palavras, Paulo Freire também nos aponta a necessidade de que os professores desenvolvam uma visão crítica sobre o racismo para, então, empoderar seus estudantes a fazer o mesmo, pois “quando descobrem em si o anseio por libertar-se, percebem que este anseio somente se faz concretude na concretude de outros anseios” (Freire, 1978, p. 36). Ao entenderem os mecanismos que perpetuam a opressão racista — e que até então também os desumanizavam — buscam constantemente atuar no mundo de forma que suas ações possibilitem a humanização de todos. Nesse sentido, a formação continuada de professores emerge como um pilar fundamental para a superação da mentalidade racista na educação de que nos fala as DCNERER.

Superar tal situação opressora – no caso, um currículo colonizado, em virtude do racismo estrutural – depende de alguns elementos, sendo um deles a inserção de narrativas sobre o mundo para além das difundidas pelo etnocentrismo europeu, afinal, como nos diz Chamamanda Ngozi Adichie (2019),

as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

Contar a história de negros e indígenas a partir de outras perspectivas colabora para que compreendamos a desumanização desses grupos não como “destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera violência dos opressores e, esta, o *ser menos*” (Freire, 1978, p. 30). A inclusão de outras perspectivas sobre o mundo torna possível o caminho em direção ao “reconhecimento crítico, na razão desta situação, para que, através de uma ação transformadora, que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais” (Freire, 1978, p. 35).

Para que a ação transformadora das histórias se torne realidade, é essencial que elas não sejam apenas repetidas ou narradas de forma descontextualizada. Segundo

Imbernón (2023, p. 34), uma “formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem e distantes dos problemas práticos reais” impede que o professor reconheça seu papel político na sociedade, contribuindo para a manutenção de um currículo colonial. Assim, os processos formativos devem permitir que cada docente compreenda, em sua própria jornada, as expressões do racismo e as situações-limite de seu território. Ao se sentirem capazes de transformar essa realidade, eles assumem o compromisso de buscar o *ser mais* de cada um. Conhecer outras histórias nos permite sonhar com um mundo em que a coisificação do ser não seja a regra e nos ajuda a “visibilizar o que foi escondido, e dar voz aos que não são escutados” (Gadotti, 2011, p. 95). É nesse sentido que as leituras coletivas se apresentam em nossos encontros. Já fizeram parte do nosso percurso de leitura e discussão obras de Frantz Fanon, Antônio Bispo dos Santos, Carolina Maria de Jesus e Alvaro de Azevedo Gonzaga Kaiowá.

Outro pilar fundamental para a superação da mentalidade racista na educação diz respeito às dinâmicas de formação docente. A descolonização curricular não se resume apenas aos conteúdos, mas também às relações entre as pessoas. É nesse ponto que a filosofia ubuntu, a práxis de Paulo Freire, a formação colaborativa de Francisco Imbernón e a pedagogia engajada de bell hooks se encontram para *sulear* nossas reflexões.

A práxis freiriana propõe uma formação que vai além do desenvolvimento de habilidades, focando no encontro entre as pessoas. Embora a proposta formativa do Programa Diadema de Dandara e Piatã não siga os moldes exatos dos círculos de cultura, ela carrega o princípio da conscientização sobre a opressão por meio do encontro e do reencontro. Ao apresentar narrativas históricas a partir do olhar daqueles que lutaram por sua liberdade roubada, e não do olhar do colonizador, permitimos que cada professora e cada professor se reconecte com sua ancestralidade. É um encontro potente, que trata da cura individual e coletiva pois o que estão aprendendo está intimamente ligado à sua experiência global de vida. Além disso, este (re)encontro permite a percepção de que a luta coletiva — a união de diversos povos que passaram por processos opressivos — foi o que possibilitou trilharmos o caminho da liberdade. Esse reencontro com o passado, esse *sankofá*⁹, nos faz perceber a necessidade da coletividade e entender que não há um

⁹ Sankofa é um adinkra que simboliza um pássaro que olha para trás. Ele significa “volte e pegue” ou “voltar para buscá-la”, expressando a mensagem do valor de se aprender com o passado para a construção do presente e do futuro (L. Nascimento, 2022).

sem o outro, pois estamos em permanente integração. Essa integração constante é o que transforma a realidade opressora, pois nos faz compreender que a história não é dada, mas sim construída. E essa construção não se faz sozinha, mas em constante diálogo e em coletividade. A proposta de entender que “eu sou quem sou porque somos todos nós” — um princípio do programa e da práxis freiriana — nos impulsiona a caminhar juntos na mudança de um currículo que visa algo maior: a transformação de nossa situação opressora, que se relaciona com o racismo espiritual. Essa coletividade e o diálogo entre as pessoas, propostos pela pedagogia freiriana e pela filosofia ubuntu, também ecoam em Francisco Imbernón (2023, p. 64), que diz:

uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas. Explicar o que acontece, o que se faz, o que não funciona e o que teve sucesso, etc.; partilhar as alegrias e as tristezas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender

Esse movimento é denominado por Imbernón *formação colaborativa de docentes*. Nessa metodologia, os professores se tornam sujeitos ativos de sua própria aprendizagem, construindo o conhecimento a partir de suas experiências e dos desafios que enfrentam. A colaboração acontece no sentido de refletir, em conjunto, sobre os obstáculos impostos pelo currículo colonial e pelo racismo. Nessa troca de experiências e no diálogo coletivo, surge a oportunidade para a conscientização sobre o problema e para o fortalecimento da práxis de cada professor. Nesse sentido, a troca de práticas, de materiais e estratégias é constantemente incentivada no coletivo e se faz nos encontros presenciais, mas também pelo grupo de Whatsapp e pela pasta compartilhada via Google Drive.

Bell hooks, embora não use o termo ubuntu, também defende uma metodologia de colaboração em sua pedagogia engajada, na qual a aprendizagem é vista como um ato de liberdade e um compromisso com a justiça social. hooks reforça a visão de Imbernón ao defender a construção de uma comunidade pedagógica. Quando formamos comunidades, permitimos que cada professor se veja como um sujeito ativo em sua formação, mas também que reconheça a necessidade do outro para enfrentar a opressão. Isso fortalece a identidade docente e a capacidade de agir. Assim, a prática antirracista não pode ser apenas uma escolha individual. Ela precisa ser parte de um projeto coletivo e permanente. Uma proposta de formação que abre espaço para a coletividade empodera o educador como agente de mudança, permitindo que ele não apenas aprenda técnicas,

mas que seja capaz de transformar o currículo e a própria escola. É nesse sentido que, desde os primeiros encontros, a coordenação do grupo preocupou-se em viabilizar a escuta das vozes dos docentes que o compõem. Além da participação ativa na proposição de conteúdos anuais e de temáticas formativas, diversos momentos formativos foram conduzidos pelos próprios docentes, criando assim espaços participativos para a partilha de conhecimento e promovendo a “educação como prática da liberdade” (Hooks, 2021, p. 21).

Para continuar aprofundando essa discussão, na próxima seção serão apresentados o processo investigativo desta pesquisa, com o intuito de demonstrar como essa prática formativa tem contribuído para a ampliação da conscientização docente sobre o racismo estrutural e a necessidade de uma prática antirracista.

5.2.1 Representações docentes sobre o processo de conscientização antirracista

O percurso para a recolha de dados desta pesquisa foi longo e feito em diversas etapas. Optando por uma metodologia quanti-qualitativa, busquei que a experiência de cada professora e professor que fez parte do Programa Diadema de Dandara e Piatã no período investigado pudesse ser expressa, a fim de que, ao serem analisadas em conjunto, tais experiências nos auxiliem na compreensão do fenômeno estudado — o processo formativo docente do referido programa de educação para as relações étnico-raciais.

Entendendo a pesquisa em educação como “um ato educativo”, numa perspectiva freiriana e ubuntuística, segundo a qual o sujeito não é reduzido a mero objeto de pesquisa ou informante, optei por realizar um convite a todos os integrantes do programa para que cada um pudesse escolher participar ou não desse estudo. Dos 24 convidados, vinte aceitaram prontamente colaborar para a investigação.

A ação foi realizada no dia 21 de junho de 2024 em uma das nossas formações. Ao término das atividades planejadas para aquele dia, expliquei os objetivos da pesquisa e, em seguida, realizei o convite às professoras e professores designados ali presentes. Esse movimento foi realizado com os dois grupos que compõem o programa, compostos por professores do período da manhã e da tarde.

Figura 10: Encontro de formação — Programa Diadema de Dandara e Piatã.
Convite aos entrevistados (1)



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 11: Encontro de formação — Programa Diadema de Dandara e Piatã.
Convite aos entrevistados (2)

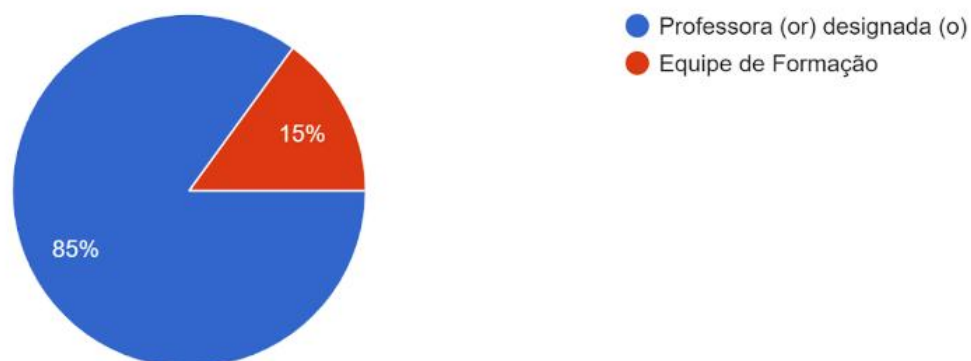


Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Para a coleta de dados desta pesquisa, vinte pessoas aceitaram o convite para participar do grupo focal. Em seguida, disponibilizei um formulário de caracterização online composto por treze questões de múltipla escolha. Abaixo, os resultados dessa

SUA FUNÇÃO NO PROGRAMA:

20 respostas



etapa:

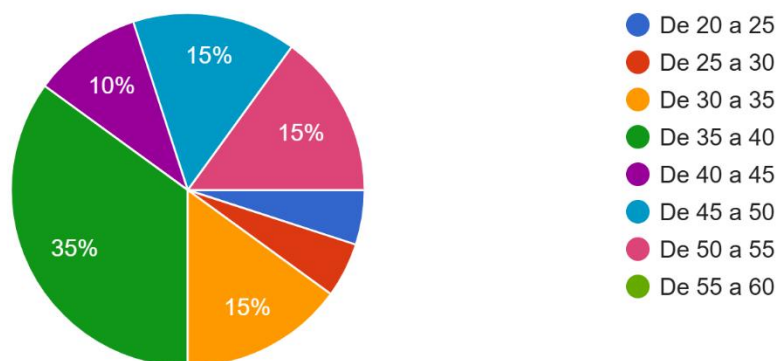
Figura 12: Formulário de caracterização — função no programa

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 13: Formulário de caracterização — idade dos participantes

SUA IDADE:

20 respostas

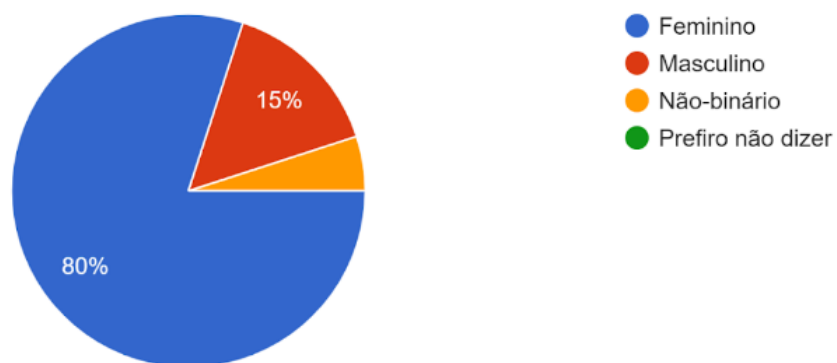


Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 14: Formulário de caracterização — gênero dos participantes

GÊNERO:

20 respostas

**Fonte:** arquivo pessoal da pesquisadora.**Figura 15:** Formulário de caracterização — religião dos participantes

RELIGIÃO:

20 respostas

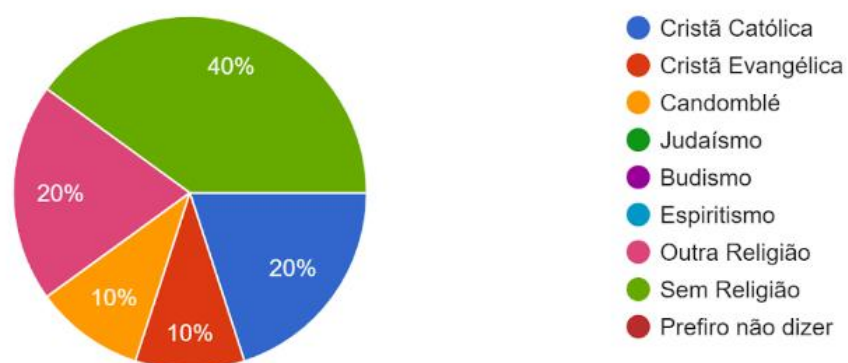
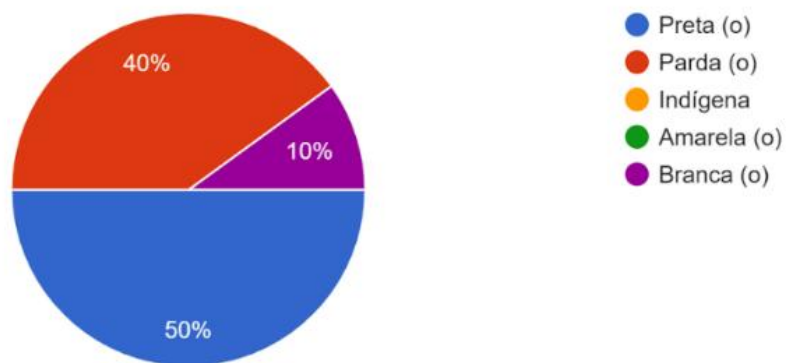
**Fonte:** arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 16: Formulário de caracterização — raça/cor dos participantes

RAÇA/COR/ETNIA

20 respostas

**Fonte:** arquivo pessoal da pesquisadora.**Figura 17:** Formulário de caracterização — nível de formação acadêmica/profissional

NÍVEL DE FORMAÇÃO ACADÊMICA/PROFISSIONAL

20 respostas

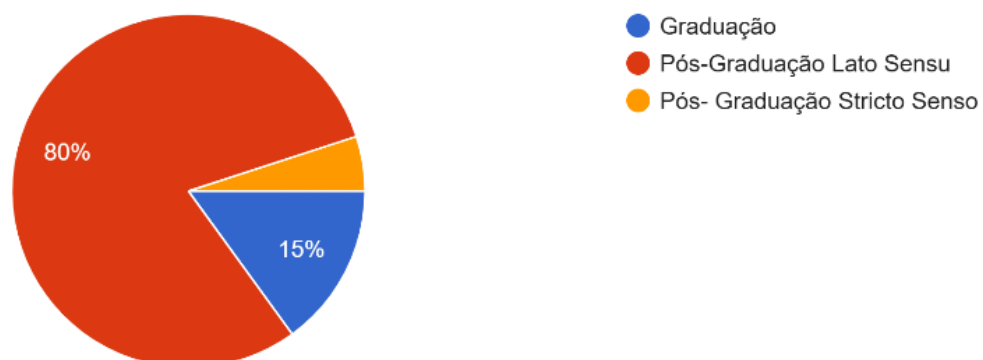
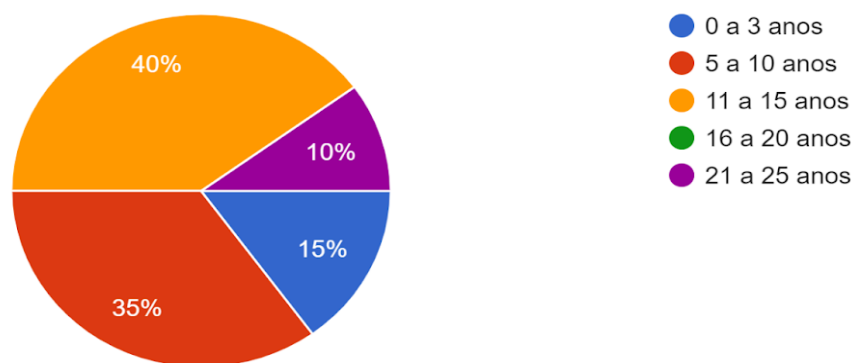
**Fonte:** arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 18: Formulário de caracterização — tempo de magistério

VOCÊ LECIONA HÁ QUANTO TEMPO?

20 respostas

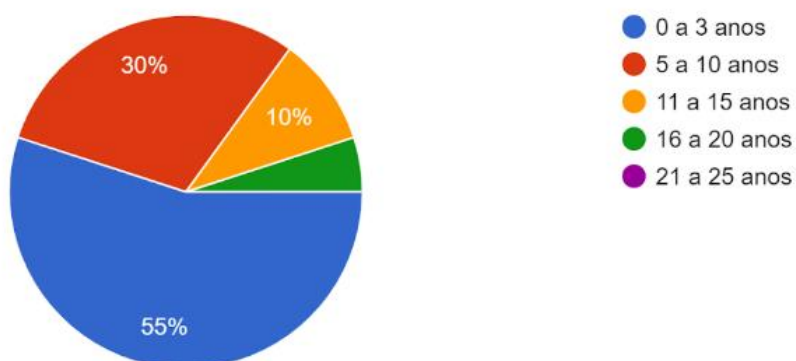


Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

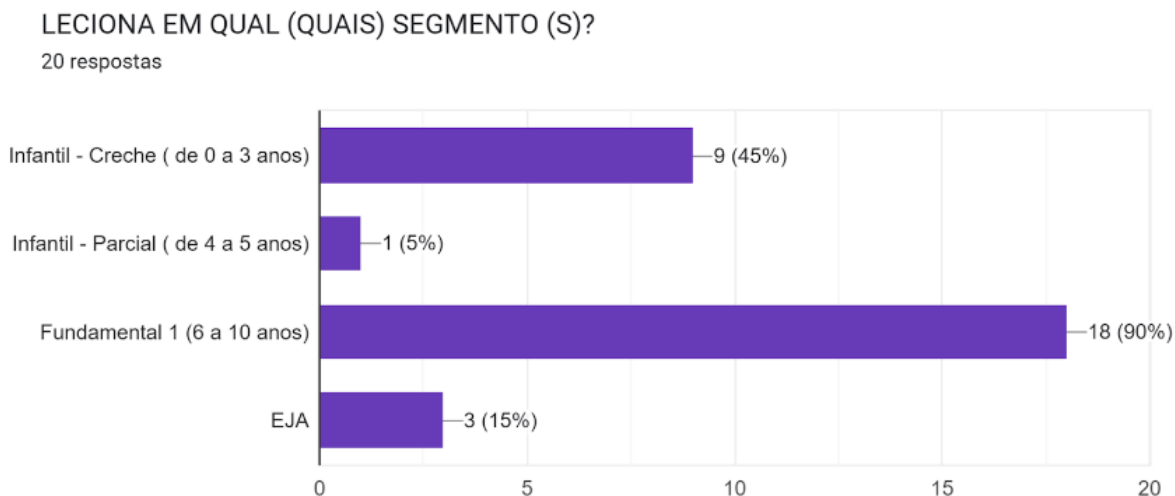
Figura 19: Formulário de caracterização — tempo de magistério em Diadema

LECIONA NA REDE ENSINO DE DIADEMA HÁ QUANTO TEMPO?

20 respostas



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

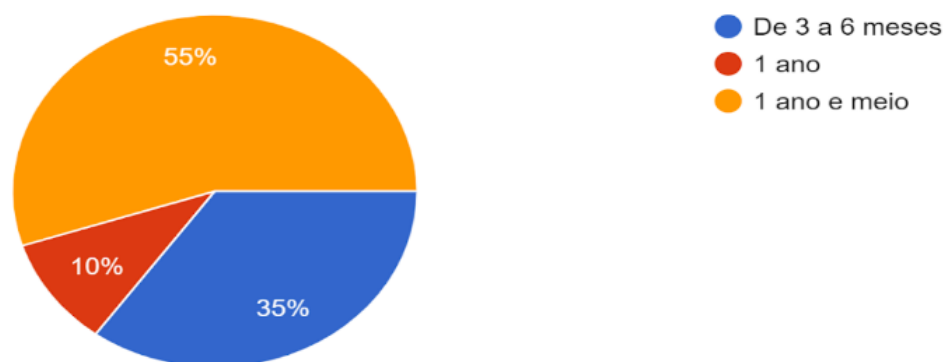
Figura 20: Formulário de caracterização — segmento de atuação

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 21: Formulário de caracterização — tempo de atuação no programa

VOCÊ ESTÁ DESIGNADA (O) AO PROGRAMA À QUANTO TEMPO?

20 respostas



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Apesar de não constituir o coração da pesquisa, o questionário aplicado aos participantes nos dá uma ideia do perfil da professora e do professor que compõe o grupo: há predominância de mulheres, e a faixa etária se concentra entre 40 e 45 anos, 30 e 35

anos e 40 e 50 anos, embora também haja participantes entre 20 e 25 anos e 50 e 55 anos. A formação acadêmica mais comum entre os entrevistados é a pós-graduação lato sensu, com alguns possuindo apenas a graduação.

Outro elemento patente nessa etapa da coleta de dados é algo observado em outras instâncias e espaços educacionais: parece que a temática racial só é discutida por pessoas negras, como se o racismo estrutural fosse um problema a ser resolvido apenas por essa parcela da população. Isso nos aponta a necessidade de que pessoas não-negras também se movam de uma posição passiva para um papel engajado na luta antirracista, reconhecendo seus privilégios no cenário de racismo sistêmico e se comprometendo continuamente para uma educação multicultural e multiétnica.

Após o convite aos participantes e o formulário de caracterização do grupo, foram realizados três grupos focais: um com os professores do período da manhã, outro com os professores do período da tarde e o último com a equipe de formação. Inicialmente pensei em combinar esses dois tipos de instrumentos de recolha de dados (entrevistas individuais e grupos focais), pois receava que apenas o grupo focal não fornecesse elementos suficientes para a caracterização do processo formativo dos professores, inviabilizando a compreensão das mudanças individuais possibilitadas por esse processo de formação coletivo. Porém, após conversa com a banca e considerando o tempo de produção de uma dissertação seria inviável fazer a análise conjunta desses dois materiais e, assim, optamos por seguir apenas com os dados coletados nos grupos focais. A seguir, apresentamos o resultado dessa coleta, bem como a análise dos dados.

5.2.2 As relações entre racismo estrutural e antirracismo no Programa Diadema de Dandara e Piatã

Analisando as falas dos docentes e dos coordenadores sob a lente das categorias “racismo” e “antirracismo”, percebemos como esses dois movimentos antagônicos se expressam no programa. Essa análise revela a potência da iniciativa para o desmantelamento de estruturas opressoras, mas também evidencia como o racismo – inerente a uma sociedade que tem sua base no colonialismo e no escravismo – se manifesta nas instituições, mesmo quando há tentativas diretas de combatê-lo.

As falas das professoras, em primeiro plano, evidenciam que uma prática antirracista começa pelo reconhecimento dos atravessamentos do racismo em sua própria vida. Isso exige a identificação de rituais e práticas carregadas de suas expressões, o

reconhecimento de privilégios e o desaprender da normalização de relações hierarquizadas com base no conceito de raça.

Esse desaprender, propiciado pelo processo de conscientização, não é algo simples, mas sim de um contínuo ato de releitura de situações cotidianas, visando a compreensão dos efeitos do racismo na vivência individual. Edilaine aponta como essa conscientização é íntima e dolorosa.

A minha avó foi criticada pela família do meu avô porque ela era negra e meu avô era branco, e aí a família do meu avô não quer ter parente negro. E aí você vai ver aqui questões de dentro da sua família, de dentro da sua casa que você cresceu escutando. A minha avó falava: “eu não quero que você case com uma pessoa mais preta que eu”, e você fica falando: “mas por que minha avó fala isso?” E aí você começa a entender que o que ela não quer é que você passe pelo que ela passou, o que ela sofreu.

Assim, o reconhecimento dos atravessamentos do racismo na própria vida leva o sujeito à adoção de uma postura ativamente antirracista em diversos âmbitos. A entrevistada Carol fala um pouco dessa transformação: “e a gente não só passa para as nossas crianças durante as nossas aulas, como a gente acaba mudando e corrigindo algumas atitudes da nossa família, dos nossos amigos, dos nossos meios sociais”. A entrevistada Angélica também fala dessa releitura que permite o reconhecimento da situação opressora, impedindo a manutenção de uma postura passiva diante das expressões do racismo: “e aí fui para as questões étnicas, porque o meu ‘calo apertava’. Minha mãe branca, e aí você vai vivendo na família, e aí as fichas vão caindo, e você fala: ‘poxa, mas isso existe aqui desde a infância’. Aí você fala: ‘Eu preciso mudar isso’”.

Após o reconhecimento das expressões do racismo em sua vida, torna-se impossível não o identificar em outros contextos. A transformação subjetiva é, portanto, essencial para a atuação profissional, pois permite ver a expressão institucional do racismo. É o que ilustra a fala da professora entrevistada V.:

O que eu sei, o que eu aprendi, foi no estágio da vida, né? Como pessoa que tem a carga, né? Filha de negra e neta de africanos, né? Mas, hoje, no meu programa, quando eu entrei, vi a riqueza do conhecimento todo. [...] Tanto que, dentro disso, não que eu nunca tenha visto, é óbvio, a gente sempre vê que a maior parte da escola pública é de crianças negras e pardas. Só que depois que eu entrei no Dandara, minha visão ficou mais aberta. Principalmente na região em que eu estou, ali no Eldorado. Por ser psicopedagoga – até conversei com a Vivian – essas questões estão presentes na aprendizagem desta população. Então, é uma coisa

que me faz refletir sobre o currículo que a gente tem de educação na escola pública para esse público. Eu acho que o currículo que a gente tem hoje precisa ser repensado. Porque são crianças que não têm vivência em outros espaços da nossa sociedade. Então, não têm tanto repertório.

A transformação subjetiva da professora possibilita a reflexão acerca de um elemento importante para a prática antirracista: a intersecção de diferentes opressões, como o racismo e o classismo. Na fala de V., é evidente a preocupação em repensar o que é ofertado às crianças negras de regiões periféricas, como uma possibilidade de transformar as estruturas de poder.

Para além do reconhecimento destas dimensões do racismo, a professora Bruna revela outras formas com as quais ele se expressa no ambiente escolar:

eu não posso dizer hoje que a minha unidade escolar — embora eu esteja lá já há quase três anos — eu não posso dizer que é uma escola antirracista. Porque tem muitas questões, ainda, que o tratamento entre as pessoas com as crianças, o jeito que fala, o jeito que posiciona a criança na sala.

A fala da professora ilustra o que Djamila Ribeiro (2019) enfatiza sobre o racismo brasileiro: sua expressão está nas atitudes mais cotidianas, muitas vezes passando despercebido. Portanto, para superá-lo, é preciso primeiramente identificá-lo para depois poder desaprendê-lo.

A professora Luciana, por sua vez, traz em sua fala outro elemento primordial no combate ao racismo: “eu sou uma mulher branca e, enquanto uma mulher branca, [a minha tarefa] é entender esse privilégio”. Essa conclusão ilustra o que Robin DiAngelo (2018) propõe como prática antirracista: apesar dos desconfortos gerados, é crucial que as pessoas brancas encarem as tensões raciais e reconheçam que, independentemente de suas intenções, são beneficiadas pelo racismo sistêmico. Sendo assim, é necessário que se responsabilizem individualmente no sentido de desaprender o racismo internalizado, desafiando essa estrutura opressiva.

A análise das narrativas acima evidencia como a passagem do reconhecimento íntimo dos atravessamentos do racismo para a adoção de uma postura ativamente antirracista, seja no âmbito familiar ou profissional, configura-se como um processo de “desaprendizagem” contínuo e exige uma responsabilização individual. Esse movimento de transformação individual é o motor que capacita os educadores a identificarem e

desafiarem o racismo institucional, manifestado tanto nas relações e tratamentos cotidianos da escola quanto na estrutura curricular e na intersecção de opressões.

5.2.3 A dificuldade de articulação e a contradição do programa

Como vimos anteriormente, o despertar para a consciência crítica acaba por evidenciar as expressões menos identificáveis do racismo, contribuindo para que cada um assumira uma postura antirracista. Porém, esse mesmo racismo, que se torna visível nas experiências pessoais e reconhecível nas rotinas escolares, manifesta-se até mesmo em iniciativas que tentam combatê-lo. As contribuições dos participantes dos grupos focais demonstram esse tipo de entrave, levantando inclusive as limitações do programa.

As falas de Bruna, Claudia, Joselaine e Marta convergem para um mesmo ponto de tensão: em suas experiências, identifica-se a baixa adesão e o desinteresse do corpo docente e da gestão em relação à temática racial, o que se configura como uma manifestação do racismo na própria escola. Bruna expressa a dificuldade enfrentada em sua unidade escolar:

Eu acho que, pelo menos na minha unidade escolar, a maior dificuldade é a conscientização dos professores, dos professores regentes... eu falo uma língua e o professor regente daquela turma fala outra. Também para apoiar o nosso trabalho (Bruna).

Claudia e Joselaine reforçam essa lacuna, apontando para a ausência de um mínimo letramento racial e o claro desinteresse em participar de parcerias e discussões:

Minhas principais dificuldades na minha unidade escolar são o público docente, né, que em conversas informais, na sala dos professores ou nos corredores, vê-se que eles não têm nenhum letramento racial e não têm interesse pelo mesmo (Claudia).

A situação se agrava quando a resistência alcança o nível da gestão escolar, revelando como o racismo estrutural também se manifesta no acesso a recursos e na autorização de atividades pedagógicas. Vinicius ilustra como a falta de entendimento ou interesse por parte da direção pode paralisar o trabalho, mesmo que esse último faça parte de um programa de rede:

muitas vezes, dependendo do cargo, da direção, você não pode realizar uma atividade porque ela não entendeu, ela não quis, ela não achou legal... e ela é a diretora da escola. (Vinicius)

Este cenário desvela uma contradição programática: ao mesmo tempo que o programa se estabelece como uma estratégia potente de combate ao racismo ao fortalecer o professor designado de ferramentas e consciência crítica, ele falha em estender essa oportunidade de reflexão sobre o racismo estrutural a toda a rede (diretores, professores regentes, corpo técnico). Essa falha estrutural enfraquece o trabalho antirracista, impedindo o desvelamento de práticas discriminatórias internalizadas na escola e, conseqüentemente, frustrando a construção de uma escola verdadeiramente antirracista.

E as dificuldades na proposição de uma educação antirracista não se restringem às escolas. Por mais que no período inicial de implementação do programa a ideia de estabelecê-lo como parte do currículo do ensino fundamental — como espinha dorsal de rede municipal — tenha partido da própria secretária de educação Ana Lúcia Sanches, as falas dos formadores da época revelam resistência por parte dos colegas dentro do aparato administrativo da educação, demonstrando a necessidade de constante justificação do trabalho para os próprios colegas de secretaria. Vivian, coordenadora do programa na época, compartilhou que “tem gente aqui dentro que pergunta 'para quê Dandara e Piatã?’”.

Tais questionamentos demonstram a dificuldade de se valorizar a temática e expõem claramente a naturalização do eurocentrismo e do racismo institucional no cotidiano da própria administração pública.

Até mesmo a constituição da equipe de formação do programa revela uma contradição na relevância da temática étnico-racial. Ao mesmo tempo que se estabelece um programa específico para a inclusão da temática racial em sala de aula, não se destina pessoas suficientes para que essa implementação seja feita com qualidade:

Quando me permitiram chamar o Damásio, o Damásio teve que ser dividido, e é dividido até hoje. Então, eu falo que nós temos uma equipe de dois e meio, não é nem de três, porque ele cuida da parte cultural do Mais Educação e auxilia no Dandara e Piatã.

É importante pontuar que essa divisão de funções do formador Damásio com o Programa Mais Educação trouxe uma sobrecarga de trabalho, fragilizando a capacidade

formativa do programa. De certa forma, isso até explica a precariedade de formação de todos os profissionais da rede municipal.

Todos esses elementos revelam como o racismo se manifesta até mesmo quando há intenção de combatê-lo, e nos indicam que o Programa Diadema de Dandara e Piatã, apesar de ser um ganho no que diz respeito à educação antirracista, ainda carrega elementos que o enfraquecem e impõe barreiras à sua articulação e eficácia.

5.2.4 A imperativa da formação continuada em questões étnico-raciais

A primeira dimensão em que é preciso prestar atenção ao olhar para o material produzido nos grupos focais com os docentes designados para atuar no Programa Dandara e Piatã é a necessidade da formação docente continuada.

O discurso dos participantes do grupo focal da parte da manhã revela um diagnóstico claro e urgente sobre sua formação: há uma lacuna enorme no que se refere a questões étnico-raciais, o que muitas vezes impede o enfrentamento ao racismo estrutural e ao eurocentrismo no contexto educacional. A principal constatação do grupo é que existe um déficit formativo no que se refere a essa temática, ou, como retrata a professora Patrícia Maria, “há um buraco muito grande na nossa formação”. Tal déficit dificulta o desenvolvimento de uma práxis antirracista, uma vez que, mesmo após a graduação, as professoras e professores apresentam a necessidade de aprender ao invés de apenas aprimorar seus conhecimentos acerca das questões étnico-raciais em nossa sociedade, evidenciando uma falha estrutural na formação inicial tanto em instituições públicas quanto particulares.

O trecho a seguir, do grupo focal de que participaram as professoras Bruna, Ana Paula, Patrícia Maria, Emilly, Luciana e V. ilustra essa realidade.

ANA PAULA RIBEIRO: Sim, Bruna... eu acho importantíssimo esse processo que a gente tem aqui. Mas o que eu estou falando é que não é o suficiente pelo que a gente está se propondo a fazer. Mas, isso aí não é uma questão do programa ou deficiência do programa. É uma questão estrutural da nossa formação social. Social. E... escolar, entendeu?

BRUNA: Isso sim. Isso sim, porque, de fato... eu estou formada faz dez anos. E eu não tive nenhuma disciplina. Isso pelo estado da disciplina dos outros programas. Disciplina da psicologia. Disciplina das ciências sociais. Não tive nenhuma disciplina. E fiz uma universidade pública.

PATRÍCIA MARIA: E isso numa universidade pública, né?

BRUNA: Sim, eu fiz uma universidade pública. E eu não tive nenhuma disciplina. Embora eu tenha pesquisadores lá que trabalham com essa [temática]...

PATRÍCIA MARIA: E agora imagina quem fez uma universidade particular ainda, que tem uma outra perspectiva.

BRUNA: Eu não fiz uma disciplina... nem uma optativa...

ANA PAULA RIBEIRO: Eu fiz USP e tive só optativa...

PESQUISADORA: Eu acho que é legal a Emilly compartilhar um pouco sobre a sua formação inicial, eu acho interessante isso.

EMILLY: Bom, eu sou a Emilly. Eu sou formada na UNINOVE. E acho que fui a que se formou por último aqui. Eu saí da faculdade em 2021. E foi quando eu entrei na rede de Diadema também. E eu até falei com a Gabi na minha entrevista individual que eu tive uma professora que ela marcou a educação para mim. Eu fui aluna da Maria Casati. Atualmente, ela é uma pesquisadora. E ela sempre se focou nas histórias de oralidade. Então, a formação dela é baseada nisso.

E, dentro da faculdade, ela me deu algumas disciplinas e ela sempre atrelou isso à educação étnico-racial. E, por ser uma faculdade não pública, eu nunca imaginei que eu poderia ter esse tipo de acesso. E... a Maria, assim, ela marca minha vida de uma forma muito, muito, muito essencial. E aí... dentro da própria faculdade, ela trazia algumas discussões para a gente. Então, a disciplina dela nunca foi uma disciplina só da própria matéria, só da própria visão dela, mas trazia essa percepção. Então, antes mesmo de chegar ao Dandara e Piatã, eu tive a oportunidade de ter isso na faculdade. Eu fui muito privilegiada, porque eu tive esse movimento desde a graduação.

LUCIANA: Então, aqui eu também quero colocar um parêntese interessante. Porque eu vim da USCS, a universidade municipal de São Caetano, que é uma autarquia, e é interessante porque eu também comecei a estudar a questão étnico-racial — tirando a questão que já tinha, há quase trinta anos atrás. Eu comecei a estudar isso na USCS com uma professora também, que é uma especialista, uma doutora especialista nessa área. E foi muito interessante porque foi daí que eu fui aprofundando os autores e tal, inclusive culminando na minha proposta para a formação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros na USCS — que não foi para frente. Respaldo ainda pela questão do Direito, porque daí eu acabei migrando para o Direito para poder fazer um trabalho sobre a questão das políticas afirmativas. E é interessante isso, que a gente que veio de uma “particular”, ou uma “meio particular”, a gente acabou tendo essa visão, e o pessoal da pública não, né? E a gente estuda os autores da pública, né? É interessante esse panorama...

EMILLY: Até para tornar isso como parte da nossa formação, porque para Lu, por exemplo, tem um nome específico. Para mim, a educação étnico-racial tem o nome de Maria Casati. Para você, tem um nome. E a gente deveria ter isso no nosso conteúdo. A gente passa muito tempo

aqui na faculdade para dizer que nós não tivemos essa disciplina, né? Para mim, ela tem um nome específico. Eu não tive.

PATRÍCIA MARIA: Não é uma universidade, né?

EMILLY: Exatamente! É um nome, é uma resistência ali, que, lógico, gerou frutos excelentes. Eu tenho certeza que as aulas da Maria Casati causaram um impacto muito grande na vida de todas nós. Era aquela aula que a gente saía pensando “Meu Deus, o que eu vivi aqui hoje?” Mas, para mim, a educação étnico-racial na faculdade tem um nome. E hoje, inclusive, na UNINOVE, ela não é mais parte do corpo docente. Então, esse nome também já não faz parte da UNINOVE hoje. Mas eu sinto que, lógico, é um reparo, porque isso já deveria ter acontecido há muito tempo atrás, mas seria muito necessário que as próximas pessoas que forem se formar, essas novas formações que estão surgindo, tragam isso como parte da formação e não como um professor ali que vai fazer toda essa base, que tem que carregar isso nas costas.

BRUNA: Tem sido algo pontual, né? É uma questão da professora. E a pessoa já não está mais lá, então, será que tem ainda? E foi o que a Lu falou, deveria ser Estado, né? Porque a gente tem a lei, né? Então, deveria ser um cumprimento da lei, na verdade, né?

LUCIANA: E, além disso, a gente percebe um apagamento. Essa minha professora, olha só... para dar aula no curso, você tem que passar ali por um processo seletivo, tem que ser do município. Aí, a última notícia que eu tive dela, apagaram as aulas dela. Nós tínhamos iniciação científica nessa área. A maioria das universitárias dela ganhou prêmio com projetos ligados à educação étnico-racial, como prática didática, prêmios aqui no ABC, em São Paulo. Tive uma amiga minha que ganhou o prêmio lá, em Minas Gerais. Só que hoje, como você vê, foi um apagamento dela. Então, será que a gente pode perguntar? Será que é interesse? Não é isso, né? Tinha aquela universidade que a gente conhece.

EMILLY: A Maria, por exemplo, ela fez parte de um momento em que teve um corte do texto de professores excelentes. E foi nessa época que a Maria foi cortada também. Então, é um caso, assim, de... a própria universidade também tem uma dificuldade de organização. A própria universidade não tem muita representatividade. A Maria foi uma das poucas professoras que eu tive na faculdade também. Então, é uma série de coisas, né? Muito além do que a gente pode prever, né? Eu sei o que ela passou durante o tempo que estava lá e eu também posso dizer que eu não tive muita representatividade, além da Maria. Não me lembro, por exemplo, de outra professora que me trouxe esse tema, que me incluiu nisso, assim.

V.: Eu me formei em 2006, na FASB, na faculdade de São Bernardo. E, naquela época, a gente estudava a parte administrativa, né? Fazer Pedagogia para ser diretor ou coordenador, não para ser professor de sala. Tanto que foi naquele ano que a gente teve autorização para poder estar em sala como professora. Então, a gente não tem essas histórias. Então, eu não tive nenhuma aula que falasse sobre a questão étnico-racial. Como também não tive nenhuma aula que falasse sobre a questão da inclusão, que é outra questão também, que é a questão que, nos

currículos, não abordam. Tem que estar, tem que fazer parte, mas você não sabe quem faz, né? Então, eu tenho essa discussão. Então, sim, eu tive uma lacuna. O que eu sei, o que eu aprendi, foi no estágio da vida, né? Como pessoa que tem a carga, né? Filha de negra e neta de africanos, né?

(Trecho do grupo focal realizado com o grupo da manhã, 2024.)

Os relatos acima mostram uma realidade comum e alarmante: mesmo após anos do decreto da lei nº 10.639/03, o acesso a discussões acerca das histórias e cultura afro-indígena e sobre o racismo foram pontuais e, em diversas vezes, fruto da resistência de profissionais específicos – como Maria Casati e a professora especialista não nomeada na outra instituição. Tanto a dificuldade de acesso quanto o eventual apagamento dessas ações individuais demonstram como a colonialidade se manifesta na esfera acadêmica, retirando a legitimidade e a permanência de saberes não-eurocêntricos do currículo oficial, corroborando o mecanismo de repressão cultural descrito por Quijano.

Diante das lacunas mencionadas, o grupo reafirma a essencialidade da formação continuada e chama atenção para elementos da formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatã que o constituem não apenas como espaço de atualização pedagógica, mas como um espaço de profunda reflexão crítica, promovendo transformações individuais.

Tais elementos convergem com a pedagogia de Paulo Freire, Moacir Gadotti, Francisco Imbernón e, especialmente, bell hooks. A visão da educação como prática da liberdade e transgressão das opressões, proposta por bell hooks — segundo a qual os espaços formativos precisam se constituir em comunidades nas quais cada integrante tenha sua presença reconhecida, e que cada um possa ouvir a voz do outro — ressoa fortemente no discurso dos professores. A professora Emilly, por exemplo, compartilha que

a gente sempre fala que aqui é o nosso quilombo, então eu realmente sinto isso [...] então, é um momento assim, que eu sei que eu posso trazer as minhas dúvidas, que eu sei que serei acolhida e que muitas vezes lá na semana eu fico pensando no quanto eu gostaria que a sexta-feira chegasse logo para eu falar sobre o que aconteceu, para eu, enfim, ter esse acolhimento de volta, né? Então, eu sinto que realmente é esse lugar que a gente se fortalece (professora Emilly).

As professoras Angélica, Claudia e Paula reforçam o caráter acolhedor do espaço formativo enquanto elemento principal para a formação de um grupo de professores em uma comunidade docente.

Eu acho que aqui eu sinto como um ambiente de formação, de desconstrução, de reconstrução. Um ambiente seguro. Sinto como se fosse uma terapia, que a gente chega, fala e que o terapeuta não vai te julgar. Porque somos todos nós aqui. A gente não vai julgar, mas vai julgar. Vai falar: “eu não acho isso”. Mas, ao mesmo tempo, como aqui não tem ninguém colocado aqui compulsoriamente, eu entendo que é de, tipo, vamos ouvir qual que é a dor dele. [...] E aí, esse ambiente seguro é sobre isso. Sobre a gente trazer as dores. Que o outro vai olhar e falar: “nossa, eu nunca vi por esse lado, porque não é o sapato que eu calço”. Então é entender o lado do outro, as dores do outro, como isso atinge (professora Angélica).

É também um momento de espaço seguro. Como o Ariston falou, aqui a gente pode falar tudo. Aqui a gente pode ser quem a gente é, sem julgamentos. E a gente encontra muito apoio, porque eu acho que ninguém que está aqui está simplesmente porque quer dar aula. A gente quer mudar o mundo (professora Cláudia).

Para mim, acaba sendo um momento terapêutico, é um momento que a gente se desnuda, a gente chora, a gente ri, a gente dança, sabe? Aquele momento feliz, a gente não espera sexta-feira para ter um *happy hour*, eu acho que para mim é um momento feliz. Então é um momento que você não quer faltar, porque te renova as energias, sabe? Eu acho que é um lugar que te instiga a buscar conhecimento, apesar de todo o conhecimento que te traz. Aí a gente fala assim: “ó, e não é suficiente”, sabe? Você precisa buscar mais conhecimento. Eu acho que o compartilhamento de conhecimento, eu acho que é isso (professora Paula).

Essa atmosfera de segurança e comunidade é o que permite o desnudamento e a desconstrução/reconstrução pessoal e profissional dos docentes. A professora Josi, por exemplo relata o sofrimento do primeiro ano por não conseguir compartilhar, mas sua permanência e posterior abertura transformaram o grupo em uma segunda família, um lugar de conforto e acolhimento.

Bom, eu vou começar falando, na verdade, o que representava. Porque até chegar no que representa, foi um processo. Eu, logo no início, aliás, no primeiro ano do programa — não foi o início, foi um ano inteiro — ele representava um sofrimento muito grande. Era um sofrimento muito grande mesmo, porque era um momento que eu percebia, que eu presenciava as pessoas compartilhando muitas coisas. E aí, eu não venho de uma cultura de compartilhar. Não coisas materiais. Eu venho de uma família que a gente compartilha tudo. A gente tira a roupa do corpo para dar para o outro. Mas esse momento de você realmente falar “eu estou sentindo isso, eu estou sentindo aquilo”... Enfim, esse diálogo mais próximo, mais íntimo, essa abertura, é algo que não é muito comum na minha criação. Então, quando eu via algumas pessoas fazendo alguns comentários, ou expondo algumas situações, expondo no bom sentido, compartilhando algumas situações da sua vida, das suas vidas, e eu pensava, eu sentia essa cobrança de que eu tinha que compartilhar alguma coisa também. Só que, ao mesmo tempo, não era

eu. Então, o primeiro ano foi extremamente difícil. Não conseguia me sentir pertencente ao grupo. Eu pensava em sair vários momentos por causa disso. E aí, nessa de “eu saio ou não saio”, eu acabei não saindo, porque eu me apeguei ao que me fez entrar. Que era justamente, eu sempre busquei trabalhar essa questão étnico-racial. Eu sou professora há 17 anos, e eu sempre tive essa luta. Que era uma luta que eu me sentia muito sozinha. E a gente sabe que é da sociedade, é da humanidade — que sozinho a gente é muito fraco, é vulnerável. Então, eu vi no programa essa oportunidade de me fortalecer nisso que eu estava buscando. Só que eu não esperava que eu teria que fazer esses compartilhamentos tão pessoais. E aí, vendo os colegas fazendo, eu sentia que era isso, que eu ia ter que fazer. E isso me frustrou, e eu tive que me desconstruir, me reconstruir nesse processo. E aí, este ano, foi o ano em que eu consegui falar algo mais em relação à minha experiência. E a partir daí, as minhas experiências aqui, elas têm sido mais agradáveis. Porque ela quebrou um pouco, desvinculou de que eu vou aqui na sexta-feira para fazer uma formação. E fazer um momento de trabalho. É claro que eu estou aqui trabalhando. Mas para além do trabalho, eu consigo encontrar conforto também nos meus colegas. Enfim, que a gente vai compartilhando coisas. Então, representa aí uma segunda família, sabe? A partir, eu considero, a partir do momento, a partir do que eu vivia. Porque realmente era muito difícil, era muito sofrido. Eu não tinha vontade de vir na sexta-feira. Era pior vir para cá na sexta-feira do que passar a semana inteira trabalhando. Então, enfim, é isso (professora Josilaine).

O relato da professora Josi sobre sua experiência inicial no programa — marcado pelo sofrimento e dificuldade de compartilhar assuntos pessoais — ilustra o que Francisco Imbernón defende sobre a formação continuada: ela deve ir muito além da dimensão didática. Para Imbernón, o professor é um ser integral, e ignorar suas emoções, valores e atitudes pode gerar desmotivação. O desconforto de Josi por não se sentir pertencente ao grupo e a conseqüente vontade de desistir mostram o risco de falha quando o aspecto humano da formação é negligenciado. Contudo, sua permanência e o posterior processo de compartilhar suas fragilidades com os demais, demonstram o sucesso do coletivo em criar o clima afetivo positivo. Ao encontrar conforto e ao conseguir se expressar no grupo, Josi estabeleceu os vínculos afetivos entre seus pares, o que Imbernón considera vital para desenvolver a autoestima docente.

Além deste acolhimento afetivo, outros relatos apontam outras características imprescindíveis para que a formação continuada nas questões étnico-raciais possa se tornar alavanca para a conscientização docente, entre as quais destacamos a busca coletiva pela solução de problemas do cotidiano escolar.

E você vem para o encontro com os demais colegas. E a gente tem esse momento, e compartilhar as nossas experiências [...] você não está

sozinho aqui. Porque as realidades, elas são praticamente as mesmas. E às vezes também no sentido de como que você reagiu àquilo. E como que o seu colega reagiu àquela situação, que foi tão próxima. Então, esse compartilhamento, ele é importante (professora Joselaine).

E isso é primordial, assim, é vivenciar a escola e trazer para cá para ser discutido aqui. Por quê? Porque acaba que a gente não tem essa... a gente não tem essa parceria para discutir na escola, a gente não tem essa prática, essa troca, igual a Lidi falou, para fazer na escola, porque os professores não têm esse repertório, né? Então não dá para a gente fazer essa troca lá, embora tenha o HTPC para isso. Mas a gente sabe que tem o HTPC também, que é mais informativo, informe, né? Mais informe e mais questões burocráticas do que você mesmo discutir. Então é essencial alinhar essa teoria e prática, né? É estudar, planejar e mediar esse conhecimento com as crianças. Ou se alguma coisa não deu errado, alguma coisa não deu certo, deu errado, e aí a gente sai daqui e fala: “olha, Paty, eu fiz assim, só que não, não deu certo, as crianças não entenderam, não estava adequada para aquela faixa etária, como que você fez?”. Aí a Paty olha, “pro primeiro ano eu fiz desse jeito”. Aí a Lu fala outra coisa. Então é essa troca mesmo, né? Para a gente ir testando, porque, na verdade, a educação é isso, você planeja, mas nem sempre você vai conseguir fazer aquilo mesmo que você planejou e a gente erra, gente. É errando e acertando, errando e acertando (professora Bruna).

As trocas de vivências descritas pelas professoras Bruna e Joselaine corroboram o que Imbérnon defende como essencial para que a formação continuada de professores possa promover a transformação da realidade educacional: o foco das formações docentes deve incidir sobre as situações problemáticas reais e específicas que os professores enfrentam e não na oferta de treinamentos descontextualizados, que apresentam soluções genéricas para problemas complexos como o racismo estrutural. A dinâmica de “vivenciar a escola e trazer para cá para ser discutido” e de analisar os erros cumpre o papel de facilitar a reflexão prático-teórica e a produção de conhecimento pedagógico por parte dos docentes. Além disso, o trabalho colaborativo é a principal resposta ao isolamento. Joselaine, por exemplo, explicita que, ao trocar experiências e perceber que “as realidades, elas são praticamente as mesmas”, o docente encontra respostas mais eficazes e o fortalecimento necessário para a semana seguinte. O ato de “dar a palavra” aos professores, permitindo que exponham seus desafios, confirma o preceito de Imbérnon de que a análise dessas situações problemáticas “requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação” (Imbérnon, 2000, p. 53), transformando o ônus individual da luta antirracista em conhecimento e força coletiva.

Esses três elementos interdependentes (acolhimento afetivo, o foco em problemas reais e o trabalho colaborativo) são o que viabiliza o caminho da conscientização e da

práxis antirracista, pois instigam, de forma contínua, a professora e o professor a pensar sobre situações de opressão e os capacitam para agir em direção a uma verdadeira transformação da realidade educacional e, conseqüentemente, social.

5.2.5 Da conscientização à práxis antirracista: a coerência da luta

No sentido freiriano, a conscientização está para além da mera apreensão da realidade. Dessa forma, o sujeito, ao se conscientizar, move-se na direção de alterar a realidade opressora. A essa ação dá-se o nome de práxis.

Para que a práxis seja possível, o sujeito necessita de instrumentos para lidar com a situação opressora, e, nas palavras das professoras Cláudia, Lidiane e Carol, o Programa Diadema de Dandara e Piatã oferece elementos que as sustentam em suas argumentações.

Eu tive na graduação, na faculdade — na UNISA —, a matéria da cultura afro-indígena brasileira, e eu fui fazendo outras a partir das necessidades também. Porém, o que acontece, a dificuldade em muitas formações é de trazer esse pensamento crítico, da reflexão, para a formação antirracista. Porque tem muitos cursos, que nós fazemos por fora até, que tem conteúdo em história, mas que não traz para você a reflexão que você vai precisar para desenvolver o trabalho em sala de aula (professora Lidiane).

Se este programa tivesse existido há muito tempo atrás, eu não teria vivido tantas coisas que eu vivi. [...] Com as formações, a gente se descobre negro. Se descobre indígena. E consegue passar isso com argumento. E com um fundamento para a frente. Porque antes era toda especulação por conta do apagamento histórico. E a gente realmente não sabia onde procurar informação. Como fidelizar essa informação. E hoje é diferente. E a formação... faz com que esse letramento racial seja mais fidedigno. Porque na nossa história, tudo que a gente sabe. Que o que vale é um papel. E a gente não tinha papel nenhum. Só que agora tem (professora Cláudia).

Tanto a fala da professora Lidiane quanto a da professora Cláudia enfatizam o papel da formação na ruptura do apagamento histórico, da descolonização dos discursos e da própria prática pedagógica, fornecendo o argumento e o fundamento que impulsiona os professores a desenvolver um trabalho antirracista com maior segurança. Além disso, a fala da professora Carol e da professora Arenilda demonstram que tal processo formativo ainda incentiva seus participantes a assumirem posturas transformadoras tanto na escola quanto na sociedade:

eu acredito que o nosso momento de formação tem mudado muito a minha vida. No fato de ser um ser humano antirracista. [...] E a gente não só passa para as nossas crianças durante as nossas aulas, como a gente acaba mudando e corrigindo algumas atitudes da nossa família, dos nossos amigos, dos nossos meios sociais (professora Caroline).

Para mim, a formação é um espaço de conhecimento, de ampliar mesmo a minha visão, as minhas ideias, os meus pensamentos. E estar aqui no Dandara me fortalece muito na outra rede, que a gente lida com a questão antirracista, principalmente por trabalhar com os pequenos, que são tão fragilizados, e sofrem tanto racismo, que as pessoas que estão em torno acham que é normal, normalizam até maltratar uma criança, não pegar no colo. E eu tendo um conhecimento teórico, de vivências, o material, isso me ajuda a meio que combater isso na minha vida, no meu cotidiano (professora Arenilda).

Os depoimentos das professoras ilustram como a contínua reflexão sobre as complexidades raciais impactam radicalmente a realidade do sujeito, seja no meio social, familiar ou profissional.

E para que essa ação transformadora aconteça, a discussão de tal temática não pode ser um evento único e pontual. É necessário constância e periodicidade. Nas contribuições das participantes podemos perceber o valor dado à periodicidade dos encontros formativos:

eu acho que sim, acho que sim, com certeza contribui. E, principalmente, a parte que... a Patrícia colocou, principalmente por ser semanal, e a gente ter essa oportunidade de refletir toda semana a nossa prática. E isso é primordial, assim, é vivenciar a escola e trazer para cá para ser discutido aqui (professora Bruna).

Eu posso dizer que existe uma Patrícia antes de entrar em Diadema, porque o meu processo de educação antirracista começou quando eu entrei na prefeitura de Diadema. [...] Então, falar aqui da questão das formações, a gente tem muitas lacunas, mas eu também enxergo que estar aqui todas as sextas-feiras, eu concordo com a Bruna, que isso já coloca a gente em outro lugar. Já coloca, por quê? Primeiro, porque é periódico. Eu não tenho uma formação, um mês, daqui a três anos eu vou de novo ir sobre aquele assunto. Esse processo que a gente faz, esse periódico, todas as sextas-feiras, faz com que o nosso pensamento constantemente esteja exercitando, aprofundando, se formando, para que a gente vá crescendo nas questões que a gente precisa crescer. Isso eu acho de extrema importância. Então, era muito necessário que todos os professores realmente tivessem essa experiência periódica dessa discussão antirracista (professora Patrícia).

A periodicidade das discussões acerca das questões étnico-raciais é essencial para que o processo de conscientização acerca do racismo estrutural seja possível. A professora Patrícia, por exemplo afirma que existe uma diferença entre a “Patrícia antes de entrar em

Diadema” e a Patrícia atual. Isso traduz a essência da conscientização como um movimento que não é apenas teórico, mas que culmina na ação, portanto uma práxis antirracista. E por mais que seu processo de conscientização sobre o racismo e até mesmo seu reconhecimento enquanto mulher negra não tenha se iniciado nas formações do Programa e sim em ações passadas da própria rede, ela ressalta a importância do processo atual justamente por sua periodicidade e pela constância que leva os sujeitos que dele participam a aprofundar seu pensamento nas questões étnico-raciais, num compromisso contínuo com a desconstrução do racismo estrutural, consolidando o próprio processo formativo docente do programa enquanto práxis antirracista.

Esse compromisso contínuo com a desconstrução do racismo estrutural reflete-se não só na atuação profissional das e dos professores. A partir do processo formativo, tais profissionais passam a enxergar que a o desmantelamento das estruturas de opressão necessita de um olhar amplo, que a luta antirracista também está atrelada, por exemplo, à luta de classes. Novamente, a fala da professora Patrícia Maria ilustra esta afirmação:

para mim a sexta-feira é o cuidar da semente, pensando poeticamente... Eu me sinto ainda uma sementinha que ainda está nascendo nesse processo da luta antirracista. [...] Precisa ir além disso [da sala de aula], que a gente precisa assumir outras posturas na sociedade. Não só... eu não tenho como vir aqui na aula do Dandara e não participar de uma greve quando meu coletivo está lutando por direitos trabalhistas e eu sou uma trabalhadora. Então tem a ver com essa coerência mesmo (professora Patrícia Maria).

Além de Patrícia Maria, outras professoras também enxergam, a partir de seu processo de conscientização, que a adoção de uma postura antirracista não deve se limitar aos espaços escolares.

[...] E isso a gente vai ver, gente, como a colega disse, isso não é um trabalho pronto. Ninguém nasceu pronto, a gente está descobrindo um pouquinho a cada dia. O que eu vejo aqui dessa colaboração de prática antirracista para todas: eu sou uma mulher branca, e enquanto uma mulher branca é entender esse privilégio. Estou vendo aqui o relato das minhas colegas, que eu vejo aqui o dia a dia, e ver as minhas colegas se reconhecendo, florescendo, se autoconhecendo. Isso também é uma outra prática antirracista. Quando você fala “eu pensei que era assim, mas na verdade eu já vi pessoa assada...”, justamente, a gente quebra toda hora a história oficial. E o que eu acho mais bonito disso daqui é a possibilidade da grande maioria aqui estar indo para o movimento social, não está parando aqui. E isso, sim, é o trabalho coletivo que faz mesmo essa prática antirracista, porque não é parar aqui. Porque se esse programa, que é um programa de governo, não vingar, já está todo

mundo encaminhado para o movimento social. Então, assim, eu acho que essa é a maior vantagem desse programa (professora Luciana).

Tanto a professora Patrícia Maria quanto a professora Luciana enxergam que a reflexão sobre as questões étnico-raciais não pode estar isolada da ação política. Essa coerência entre a reflexão (“cuidar da semente”, “a gente está descobrindo um pouquinho a cada dia”) e a ação política (“participar de uma greve”, “ir para o movimento social”) é a própria definição da práxis antirracista. O professor conscientizado entende que a luta contra o racismo não pode estar isolada das demais lutas sociais – como a de classe e gênero — exigindo uma postura de engajamento que vai além da sala de aula.

5.2.6 Ubuntu — o elo do processo de conscientização

Para além da periodicidade das discussões que culminam numa maior compreensão acerca das expressões do racismo e numa responsabilidade social da luta antirracista, outro elemento é essencial no processo formativo aqui analisado: a troca de saberes e vivências entre seus participantes. Nas diversas contribuições dos participantes do grupo focal (tanto dos professores quanto dos coordenadores) vemos que a práxis antirracista desse programa é permeada pelo conceito de ubuntu: “sou quem sou porque somos todos nós”.

A dimensão coletiva e de apoio mútuo descrita pelas professoras é o elo direto para a compreensão da categoria Ubuntu. Essa filosofia africana se materializa no programa quando o espaço de formação pedagógica se transforma num local de refúgio, fortalecimento e cura, que os participantes definem explicitamente como o “quilombo” e “coletivo”.

Emilly, Bruna e Ana Paula Ribeiro são enfáticas na descrição do grupo como um espaço de pertencimento e acolhimento:

a gente sempre fala que aqui é o nosso quilombo, então eu realmente sinto isso. [...] É um momento assim, que eu sei que eu posso trazer as minhas dúvidas, que eu sei que eu serei acolhida e que muitas das vezes lá na semana eu fico pensando no quanto eu gostaria que sexta-feira chegasse logo para eu falar sobre o que aconteceu, para eu, enfim, ter esse acolhimento de volta, né? Então eu sinto que realmente é esse lugar que a gente se fortalece (professora Emilly).

Esse momento de formação representa para mim, vou repetir uma frase que eu já falei por aí, é o poder mesmo, o poder do coletivo, é estar com

os meus, sabe? É estar com os meus, é tempo de qualidade, é tempo de compartilhar, é tempo de estudo e, principalmente, é se aquilombar (professora Bruna).

Falei: “nossa, como que é bom estar num coletivo, né?”. Porque a gente acaba chorando junto, pensando junto. Falei: “nossa, você viu o que aconteceu com o Silvio de Almeida? Olha só, queria conversar sobre isso com o coletivo”. Porque a gente precisa chorar junto, lamentar junto (professora Ana Paula Ribeiro).

O termo “quilombo” transcende a metáfora, denotando um espaço de resistência e segurança em que as dores, as angústias (como o episódio de Silvio de Almeida mencionado por Ana Paula) e as dúvidas podem ser partilhadas. A filosofia africana do ubuntu, que pode ser traduzida como “eu sou porque nós somos” ou “humanidade para os outros”, enfatiza que a existência e a humanidade de uma pessoa estão intrinsecamente ligadas à existência da comunidade. No contexto do Programa Diadema de Dandara e Piatã, o espaço formativo também se torna um local de fortalecimento diante da solidão e do desgaste enfrentados no sistema. É o que afirma Joselaine:

Mais do que repertório bibliográfico, esses encontros, eles trazem para nós essa oportunidade de poder trocar as nossas experiências e nos fortalecermos para enfrentar a nova semana que está por vir. Porque, muitas vezes, durante a semana acontecem muitas coisas [...] até por essa solidão que muitas vezes vivemos dentro da escola, de não encontrar apoio, de não ter essa sensação de pertencimento, que aquele grupo não entende a importância daquele momento, então, isso gera um desgaste extremo. E aí, muitas vezes, quando você está no limite... e você vem pro encontro com os demais colegas, e a gente tem esse momento de compartilhar nossas experiências, a gente percebe que talvez você não se sinta sozinho ali [...] e aí, a gente vai aprendendo com a experiência dos nossos colegas, e no apoio que a gente encontra aqui também para encarar a semana seguinte com fortalecimento (professora Joselaine).

Joselaine traz em sua fala a essência do ubuntu. O sentimento de que “você não está sozinho aqui” é a própria vivência do ubuntu: o reconhecimento de si no outro. A fala de Lidiani vem ao encontro da fala de Joselaine ao reconhecer que as trocas entre os docentes nos encontros formativos preparam cada um deles para os desafios futuros: “a experiência do que a colega passou já nos faz refletir e não nos pega de surpresa quando acontece na escola, mas sempre acontece, e é um fortalecimento”.

Essa cura e fortalecimento mútuos, característicos do ubuntu, são a base para o amadurecimento da conscientização, que se torna dialógica. O grupo, ao se reconhecer e se fortalecer mutuamente, capacita-se para a ação. O ubuntu transforma a dor da opressão

individual em força coletiva, dando à práxis antirracista a base de sustentação emocional e política para ser contínua e eficaz. O professor Ariston resume esse impacto profundo, percebendo a formação como algo permanente, transformador e fortalecedor:

neste momento eu paro de estudar, certo? E começo a ruminar meus estudos, junto com todas as perspectivas que eu tenho dos meus amigos aqui, e tudo mais... Isso daí tem feito com que eu entre num desequilíbrio, que é um desequilíbrio que vai me trazer um amadurecimento muito maior para o futuro. [...] Isso está como uma tatuagem, não sei mais, esta formação. A cada momento que a gente está aqui, a gente está sendo modificado, de forma que o amadurecimento está chegando. E a gente consegue entender o porquê de algumas coisas. Por exemplo, como foi comentado: durante a semana, durante a vida, a gente passa por algumas situações, a gente lembra: eu não estou sozinho. Isso é muito importante (professor Ariston).

O professor Vinícius, por sua vez, conecta esse sentimento de pertencimento explicitamente à cura e à luta social:

o grupo... ele passa por alguns movimentos, né? Então, como a Nilma Lino Gomes, ela vai falar que uma das possibilidades da gente se fortalecer é através do movimento social. Nós aqui estamos reunidos juntos através de um movimento, de um grupo de professores, que... eu acho que isso é uma das possibilidades da gente se fortalecer, tanto a identidade docente quanto a identidade pessoal. É um espaço de cura. E a partir desse momento em que o coletivo se cura através das trocas, das partilhas, acho que a gente também está preparado para curar os nossos estudantes através das nossas práticas (professor Vinícius).

A fala do professor Vinícius consolida a materialização do ubuntu no programa, elevando-o de um espaço de acolhimento a uma estratégia de luta social. Ao citar a pesquisadora Nilma Lino Gomes, Vinícius traça uma linha direta entre o fortalecimento da identidade – tanto docente quanto pessoal – e o movimento social, afirmando que o coletivo é uma das grandes vias para esse fortalecimento. Ele categoriza o grupo como um “espaço de cura”, endossando as percepções de Emilly, Bruna e Joselaine, mas avança ao estabelecer que essa “cura” é condição essencial para a ação pedagógica transformadora. Nesse sentido, o princípio ubuntu não apenas estrutura a convivência e o apoio mútuo, mas se torna a base ética que capacita os professores a curarem e transformarem seus estudantes por meio de suas práticas antirracistas. A interdependência do ubuntu se manifesta, portanto, como um círculo virtuoso: a cura do coletivo docente

prepara o professor para curar e formar a comunidade discente, garantindo a continuidade e a eficácia da práxis antirracista.

Essa cura e fortalecimento do coletivo também é visto por outras professoras do programa quando se referem ao intercâmbio constante entre os colegas, como destacam Kátia e Cleonice:

eu, particularmente, aprendo muito ouvindo as minhas colegas. Aprendo estudando, aprendo pesquisando. Mas aqui, com o meu grupo, é sensacional. Coisas que, às vezes, eu não percebo. E meus colegas aí compartilham, colocam no ponto de vista. Eu acho que, com certeza, do meu ponto de vista, a gente aprende muito (professora Kátia).

Isso gera uma discussão entre novos colegas aqui, como a Katia falou. Uma vai enriquecendo aquela outra. Uma fala. Os pontos de vista. Uma não imaginava daquela forma e acaba saindo. E daí a gente vai formando um material, assim, vamos dizer assim, próprio para a gente trabalhar. Eu acho isso incrível. A gente não fica só no que já existe, né? A gente cria muito (professora Cleonice).

A troca de experiências é onde a conscientização individual amadurece e se torna uma conscientização coletiva. Tanto o aprendizado quanto o planejamento de propostas para os estudantes deixam de ser um ato solitário e individual – contrapondo até mesmo o modelo eurocêntrico ao qual estamos acostumados em nossas realidades educacionais onde os conteúdos são definidos “de cima para baixo” – para se tornar uma construção dialógica e coletiva, portanto horizontal.

A fala dos coordenadores do programa revelam essa construção coletiva do próprio processo formativo:

a princípio, por isso que eu acho que a gente tava nascendo, começando a engatinhar, a gente tava aprendendo a andar. A princípio fomos nós que sentamos e pensamos nesse planejamento, mas, depois, a construção coletiva ficou muito rica. A gente oferece o que tem em mente e acaba construindo com os próprios professores designados. Essa construção coletiva, eu penso que foi algo que deu muito certo (coordenadora Vivian).

A fala da coordenadora demonstra o quanto esse espaço de pertencimento e fortalecimento faz com que os professores se sintam à vontade para expressar seus posicionamentos, enriquecendo cada vez mais a experiência de cada um.

Essa construção coletiva e horizontal não se limita à dimensão do planejamento pedagógico. Ela ressignifica a própria identidade docente e o modo como o professor se relaciona com o conhecimento e com o estudante. O coletivo, ao se estabelecer como um

espaço de humanização e cura, torna-se a fonte de onde emana a prática antirracista em sala de aula, conforme explicitam a professora Marta:

Meu nome é Marta, né? Eu entrei recentemente no programa, né, porque é a última seleção. [...] Eu acho que é assim, pelas meninas também, eu acho que antes da gente chegar em sala de aula, a gente tem que se humanizar, né? A gente tem que ser humano. A gente tem que se permitir ser humano. Porque a gente só consegue enxergar o outro como humano quando a gente se reconhece como humano. Os nossos defeitos, limitações, o momento de chorar, de sorrir. [...] E que aqui a gente está para cooperar um pouco, se ajudar e se fortalecer. Mesmo diante das nossas fraquezas, né? Que é as nossas fraquezas que vai nos impulsionando a buscar o fortalecimento. E eu sou muito grata pela oportunidade de estar aqui com vocês (professora Marta).

A fala de Marta sintetizam o elo entre o ubuntu e a práxis pedagógica antirracista, pois ressalta que essa prática transformadora exige, primeiramente, a humanização e o autorreconhecimento das próprias fraquezas e limitações, pois somente reconhecendo-se humano — com falhas e vulnerabilidades — é possível ver e acolher a humanidade plena do outro, seja o colega ou o estudante. O coletivo, nesse sentido, é o espaço seguro em que se busca o fortalecimento exatamente a partir das fraquezas compartilhadas.

A energia de luta e empoderamento é complementada pela dimensão da “vingança” de Vinícius e a “conexão” de Kátia, que definem a postura política e existencial do professor formado pelo coletivo.

Meu nome é Vinícius. E aí, parafraseando um poema que eu escrevi: eu acho que eu vim aqui em busca no programa para me vingar de todos aqueles que um dia riram de mim, dos meus ancestrais. “Plantando através da educação sementes de novas possibilidades de existência, de vivência.” [...] Toda raiva de uma vida encontra outras raivas de vida também. E eu acho que isso é um problema comum. Quando eu falo raiva, não é uma raiva de extermínio. Mas sim de muitas vezes erradicar o racismo. [...] Através do meu coletivo, o quão isso — como eu vi essa semana — é um trabalho de formiguinha. E que a gente está aqui, juntos e juntas, para se ouvir. Eu procuro espaços onde as pessoas vão me entender, eu vou poder chegar, conversar, usar a minha linguagem, não vou precisar me adequar ao outro, mas eu vou poder me identificar e me fortalecer a partir do outro (professor Vinicius).

A questão é o que representa os momentos aqui na formação. Fiz uma listinha aqui, ó: construção e desconstrução de mim mesma. Fortalecimento. Amadurecimento. Alimentação. Acolhimento. Inspiração. Resistência. Amor. Respeito. Conexão. Essa palavra, “conexão”, ela tem assim marcado [...] na minha vida diariamente. Porque a gente vive num mundo capitalista. Que quer você o tempo todo “vamos produzir, vamos fazer”. [...] E tudo isso me melhora como

pessoa, como profissional. Para que eu consiga ajudar. Não mudar o mundo, que eu sei que isso não é possível. Mas melhorar. Melhorar é possível (professora Kátia).

A fala de Vinícius transforma a raiva gerada pelo racismo histórico em energia construtiva — a “vingança” que planta “sementes de novas possibilidades” por meio da educação. No coletivo, ele entende que essa raiva pode ser canalizada para a erradicação do racismo, num trabalho de formiguinha que se fortalece pela partilha e pela ausência de necessidade de adequação. Kátia reforça que essa transformação é um processo contínuo de “construção e desconstrução de mim mesma” e de busca pela “conexão” que o capitalismo predatório nega. O resultado dessa humanização e fortalecimento é a certeza de que é possível melhorar o mundo, mesmo que não seja possível mudá-lo radicalmente de uma vez.

Para finalizar esta etapa, podemos dizer que a análise dos depoimentos das e dos docentes, coordenadores e coordenadoras do Programa Diadema de Dandara e Piatã demonstra que a práxis antirracista não é um processo solitário, mas um fenômeno profundamente enraizado na coletividade e na interdependência. Nas palavras de Freire, é um processo dialético. A materialização da filosofia ubuntu no espaço formativo, seja pelo acolhimento que o transforma em quilombo e espaço de cura, seja pela potencialização da ação que o torna um movimento social, revela que o desenvolvimento da conscientização no sentido freiriano e do amadurecimento ético é mediado e sustentado pela comunidade. Além disso, a troca constante e o enriquecimento mútuo de saberes subverte a lógica vertical e eurocêntrica da formação tradicional, tornando o planejamento e o aprendizado um ato dialógico e horizontal. O ubuntu oferece, assim, o arcabouço filosófico e metodológico essencial que transforma a dor e a solidão da opressão em força coletiva, garantindo a periodicidade, a coerência e a continuidade do engajamento dos professores na luta contra o racismo estrutural, dentro e fora da sala de aula.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este trabalho, que teve como objetivo central analisar o processo de formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatã e verificar a sua contribuição para a conscientização e a práxis antirracista das professoras e dos professores designados para essa função, vamos retomar o percurso feito até aqui.

Apesar de a rede municipal de Diadema ter em seu histórico iniciativas importantes que visavam a educação para as relações étnico-raciais – como a legislação de 1994, que já previa a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo do município, além da atuação de nomes importantes na formação docente da rede educacional, como Kiusam de Oliveira – nenhuma dessas propostas se manteve ao longo do tempo. Tal fato gera descontinuidade na educação para as relações étnico-raciais. Sabemos que a ausência de continuidade não é fruto do acaso.

Como vimos na seção “Um breve histórico da escravização no Brasil”, o sistema colonial e escravista de produção moldou as relações sociais, econômicas e políticas do nosso país, e até hoje vemos as sequelas desse período. Mesmo com a abolição da escravatura, relações de poder que partem da lógica escravista estão entranhadas em nosso modo de ser em sociedade; assim, por aqui, o racismo é regra e não exceção. Como vimos na subseção “A escola a serviço da desigualdade”, o racismo no Brasil é coisa séria e incide diretamente nas condições de vida de cada pessoa. A desigualdade no acesso à educação significou e ainda significa menor possibilidade de ascensão econômica e social, mantendo pessoas negras e outras não-brancas em posição de desvantagem em nossa sociedade.

Para mudar esse cenário, há bastante tempo vemos intensa movimentação dos grupos oprimidos no sentido de se estabelecer em espaços sociais, culturais, políticos e educacionais. Seja para o acesso à educação escolar, seja para ver a sua história sendo valorizada pelas instituições que formam a sociedade, foi necessária luta constante. Isso ocorre porque, num sistema que privilegia determinados grupos, qualquer iniciativa que questione tais privilégios corre o risco de ser sufocada e apagada. É nesse contexto que a presente dissertação se faz necessária. Quando, pela primeira vez, uma rede pública de ensino institucionaliza o ensino da história e da cultura daqueles que por muito tempo tiveram que lutar para que sua humanidade fosse reconhecida e respeitada, é preciso registrar esse percurso. O registro garante que os esforços por “reparar uma dignidade

despedaçada” (Adichie, 2019, p. 32) não sejam esquecidos e que possam ainda servir de inspiração para outras redes de ensino.

Apesar dos diversos desafios e contradições que o Programa Diadema de Dandara e Piatã carrega – como a difusão limitada da formação, que não atinge a totalidade dos professores da rede, e a resistência na inclusão no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das unidades escolares, dificultando o trabalho transversal da temática –, ele deve ser reconhecido como uma possibilidade concreta para a educação antirracista. O programa caminha na direção de concretizar o que foi previsto em lei há mais de vinte anos: fazer com que os estudantes aprendam sobre seus ancestrais e sobre si positivamente, para além da conscientização sobre o sentido da escravização e do racismo estrutural, de forma que isso os fortaleça na luta por seus direitos e os ensine a respeitar o outro em sua individualidade. Considerando o racismo estrutural e a colonialidade do saber que impedem que os estudantes, desde a tenra idade, aprendam sobre seu próprio povo para além da escravização, uma iniciativa que leva diferentes narrativas para esses estudantes precisa ser considerada um avanço no que tange à educação antirracista e para as relações étnico-raciais. Tendo sido estabelecido como parte obrigatória da educação básica do município de Diadema, daqui para frente, as gestões que assumirem o município, independentemente de seu alinhamento ideológico, precisarão considerar a diversidade e as problemáticas étnico-raciais em suas ações.

Portanto, os próximos passos para o fortalecimento desta política pública que promove a educação antirracista, dentre outros aspectos, devem incluir:

- a) revisar a proposta curricular municipal e a escrita do protocolo de combate ao racismo;
- b) melhorar as orientações da Secretaria Municipal de Educação às escolas para a incorporação da temática nos PPP das unidades;
- c) promover campanhas de conscientização sobre a importância da autodeclaração étnico-racial dos estudantes e dos profissionais da educação, para que se reconheça a diversidade étnico-racial do grupo e as possíveis manifestações de racismo ou preconceito presentes no cotidiano escolar;
- d) considerar o recorte racial e os efeitos do racismo na aprendizagem dos estudantes;
- e) adquirir materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade étnico-racial para todos os segmentos.

f) ampliar as formações, em especial, àquelas que dizem respeito à promoção e à construção de metodologias apropriadas ao trabalho sobre a história e a cultura indígena, africana e afrodescendente na perspectiva da educação antirracista.

Para além dessas necessidades, também é imprescindível que a oferta da formação acerca das questões étnico-raciais seja ampliada a todos os segmentos da rede educacional – dos agentes de limpeza escolar à equipe técnica da própria Secretaria de Educação. É preciso ter em mente que apenas a existência de documentos normativos não é suficiente para corrigir uma história de opressão que há mais de 500 anos vem se repetindo. Faz-se necessário investir em processos formativos que se preocupem com a promoção de espaços de reflexão crítica, e não apenas com o ensino de técnicas.

É nessa perspectiva que a formação das professoras e professores designados para atuar no Programa Diadema de Dandara caminha, permitindo a confirmação de que o objetivo central do estudo foi plenamente alcançado. Os achados desta pesquisa revelam que a iniciativa em questão se configura, de fato, como um avanço significativo e duradouro no que tange à formação docente para a educação antirracista. Sua estrutura formativa, pautada na periodicidade contínua, no trabalho colaborativo e no foco nas situações problemáticas reais do cotidiano escolar, considerando o racismo estrutural e as colonialidades do saber, cumpre o princípio da práxis antirracista, ao permitir que a reflexão prático-teórica seja construída coletivamente. A fala dos participantes revela que o espaço em que as formações ocorrem é percebido como ambiente seguro – um quilombo – que garante o necessário acolhimento afetivo, superando a solidão da luta e fortalecendo o docente integralmente para a transformação curricular e social. A percepção do grupo do espaço de formação como um ambiente acolhedor de vulnerabilidades, mas também propiciador de crescimento, é a expressão única da ética ubuntu que permeia a práxis antirracista do programa. A máxima “sou quem sou porque somos todos nós” revela a horizontalidade das relações que se estabeleceram nesse processo formativo, mostrando que uma prática antirracista não diz respeito apenas à inclusão de novos conteúdos no currículo escolar, mas sim à descoberta de novas formas de se relacionar com o outro e com o mundo.

Esse quadro nos permite inferir que, embora o presente estudo tenha alcançado seus objetivos, ele não esgota as possibilidades de investigação sobre o tema. Como sugestão para estudos futuros, seria relevante, dentre outras possibilidades: a) investigar os impactos concretos do Programa Diadema de Dandara e Piatã no desempenho e na autoestima dos estudantes; analisar as diferenças de receptividade e engajamento com a

temática entre as unidades escolares que incluíram o tema em seu PPP e as que não o fizeram; b) realizar estudos comparativos com outras redes de ensino que possuam políticas semelhantes, visando aprofundar o entendimento sobre modelos eficazes de formação docente antirracista no contexto brasileiro. Dessa forma, a discussão sobre a efetividade e a continuidade de políticas públicas afirmativas poderá ser ainda mais fortalecida no campo acadêmico.

Por fim, cabe ressaltar que, sendo o racismo uma estrutura engendrada há mais de 500 anos na história do Brasil, não se pode imaginar que a justiça social, econômica, cultural, étnico-racial etc. irá se impor por meio unicamente de uma educação antirracista. A educação é uma relevante luta ao lado de tantas outras para mudar as estruturas de nosso país. Por outro lado, nunca é demais retomar a lição de Paulo Freire ao nos ensinar que se, de um lado, a educação sozinha não muda a sociedade, de outro, sem ela a sociedade jamais será transformada.

7. REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1459>. Acesso em: 18 jun. 2025.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. (Coleção Feminismos Plurais). Disponível em: <https://sites.ufpe.br/enegrecer/wp-content/uploads/sites/146/2023/01/ALMEIDA-Silvio-Racismo-estrutural-Livro-2019.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2025.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros. 19.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. Cria cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrução primaria, masculina do municipio da Côrte. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1878]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brazil. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 49, t. 1, p. 141, 1888. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013%20DE%20MAIO%20DE%201888. Acesso em: 10 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 1º de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 11 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 24 de janeiro de 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria Nacional de Economia Solidária. **Boletim sobre a desigualdade racial no mercado de trabalho**. Ministério do Trabalho e Emprego. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/estatisticas-trabalho/o-pdet/boletim-desigualdade-racial/BoletimsobreadesiguldaderacialnomercadodetrabalhoVF.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.

CABRAL, Amílcar. **A arma da teoria**. Coordenação de Carlos Comitini. Rio de Janeiro. Codecri, 1980.

CAMPOS, Marcio D'Olne. **A arte de sular**. [S. l.]: [s. n.], 1991. Disponível em: <https://sular.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sular-1-1991A.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2024.

CARUSO, GABRIELA. O vazio deixado pelas referências que se vão – ou: perdemos bell hooks. **FGV Direito Rio**, 2021, 16 dez. Disponível em: <https://diretorio.fgv.br/noticia/o-vazio-deixado-pelas-referencias-que-se-vaou-perdemos-bell-hooks>. Acesso em: 06 nov. 2025

CHAUI, Marilena. Democracia e a educação como direito. São Paulo: Sinproeste, 2021. 7 p. Disponível em: <https://sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2021/09/Democracia-e-a-educacao-como-direito-Marilene-Chau.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 02 de junho de 2025.

"CONSCIENTIZAR", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. disponível em <<https://dicionario.priberam.org/conscientizar>>. Acesso em 11 de janeiro de 2024.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIADEMA. Lei Ordinária nº 1.401, de 27 de dezembro de 1994. Dispõe sobre o combate ao racismo no Município de Diadema e dá outras providências. **Leis Municipais**, [s. l.], 27 dez. 1994. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sp/d/diadema/lei-%20ordinaria/1994/140/1401/lei-ordinaria-n-1401-1994-dispoe-sobre-o-combate-ao-racismo-no-%20municipio-de-diadema-e-da-outras-providencias?r=p>. Acesso em: 10 dez. 2025.

DIADEMA. Conheça todos os detalhes do programa Dandara e Piatã. **Portal Diadema**. 2021. Disponível em: <https://portal.diadema.sp.gov.br/conheca-todos-os-detalhes-do-programa-dandara-e-piata/>. Acesso em: 24 jan. 2023.

DIADEMA. **Plano municipal de promoção da igualdade racial**. Diadema, SP: CREPPIR, 2023. Disponível em: <https://portal.diadema.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/Plano-Municipal-CREPPIR-2.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2025.

DIADEMA (SP). Lei Ordinária nº 4.544, de 25 de abril de 2024. Institui o Programa de Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena – Diadema de Dandara e Piatã nas escolas do município de Diadema e dá outras providências. **Diário oficial da prefeitura do município de Diadema**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/d/diadema/lei-ordinaria/2024/455/4544/lei-ordinaria-n-4544-2024-institui-o-programa-de-ensino-da-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-indigena-diadema-de-dandara-e-piata-nas-escolas-do-municipio-de-diadema-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 3 set. 2025.

DIADEMA. Secretaria de Educação. **Sobre a Secretaria**. Diadema, SP: Prefeitura Municipal de Diadema, 2025. Disponível em: <https://portaleducacao.diadema.sp.gov.br/sobre-a-secretaria/>. Acesso em: 29 out. 2025.

DIADEMA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo de Diadema: 2022**. Diadema: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

DIANGELO, R. Fragilidade branca. **Revista Eco-Pós**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 35–57, 2018. DOI: 10.29146/eco-pos.v21i3.22528. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/22528. Acesso em: 2 jun. 2025.

DOMINGUES, Petrônio. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 138, p. 963-994, set./dez. 2009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/222/235>. Acesso em: 18 jun. 2025

FANON, Frantz. **Os Condenados da terra**. Tradução de Ligia Fonseca Fernndaes, Regina Salgado Campos. 1.ed. Rio de Janeiro. Zahar, 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo, Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. Ed.. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura) Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2025.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. v. 14, n. 2. São Paulo: Perspectiva, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/>. DOI: 10.1590/S0102-88392000000200002. Acesso em: 28 mai. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. História da Província de Santa Cruz. In: GÂNDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil; História da Província Santa Cruz**. Edição fac-similar. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980. Disponível em: <https://dinodealcantarablog.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/pero-de-magalhaes-gandavo-historia-da-provincia-de-santa-cruz.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 240-252, jan./abr. 2012. Republicado em: Observatório de Educação, São Paulo, [entre 2012 e 2024]. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/relacoes-etnico-raciais-educacao-e-descolonizacao-dos-curriculos_da839577-8a20-4e4b-a215-122e40ffd3b9. Acesso em: 6 nov. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2025.

GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**: ideologias da casa-grande & senzala. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 6. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Folha de S.Paulo, 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Diadema – SP**: Ranking resumido. 8 p. s/d. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/ranking-resumido/download.html?cod=3513801>. Acesso em: 29 out. 2025.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil**: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro, 2000.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Diadema**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/diadema/pesquisa/10102/122229>. Acesso em: 3 set. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Educação 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, 2025. 16 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102180_informativo.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **A formação permanente do professorado**: novas tendências em formação continuada. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017. INDÍGENA, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2025. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ind%C3%ADgena>. Acesso em: 05 dez. 2025.

LISBOA, Vinícius. "Se racismo é cotidiano, antirracismo também precisa ser", diz pedagoga. **Agência Brasil**, Brasília, 29 jul. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-07/se-racismo-e-cotidiano-antirracismo-tambem-precisa-ser-diz-pedagoga>. Acesso em: 10 dez. 2025.

MACHADO, Aires da Mata; OLIVEIRA, Ciro Correia de. **Vocabulário da língua geral brasileira**. São Paulo: [s.n.], 1936. (Separata de: Revista do Arquivo Municipal, v. 25, 1936). Disponível em: https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aoliveira-1936-vocabulario/MachOliveira_1936_VocElemLinguaGeralBrasilicaRAM25.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.

MALOMALO, Bas'ilele. **A filosofia ubuntu**: valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2014.

MATUMBI, Lazzo. O dia 14 de maio. Compositor: Lazzo Matumbi. In: LAZZO MATUMBI, vol. 1. 2019. Faixa 1. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sQo8gKGdH2U>. Acesso em: 14/05/2025.

MBEMBE, Achille. **Sair da Grande Noite**: ensaio sobre a África descolonizada. Tradução de Narrativa Traçada. Luanda: Mulemba; Mangualde: Pedagogo, 2014.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **On decoloniality**: Concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo e identidade étnica. **Cadernos de Estudos Africanos**, São Paulo, n. 5, p. 5-16, 2002.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos (Org.). **Adinkra**: sabedoria em símbolos africanos. São Paulo: Cobogó, 2022.

NEZ, E. de. Entrevista - Marcio D'Olne Campos. **Revista Panorâmica online**, [S. l.], v. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1410>. Acesso em: 6 nov. 2025.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, nov. 2011 – fev. 2012, p. 147-150. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/273307442/Ubuntu-Como-Modo-de-Existir-renato-Noguera>. Acesso em: 19 jan. 2023.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural**: uma perspectiva histórico-crítica. 1. ed. São Paulo: Dandara, 2021.

PINTO, Luciana Cristina. Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra, de bell hooks. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 65, p. 1-4, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cpa/a/qXdbMDYcqFVY3sgGJ6m8JZD/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2025.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. Editora UFPR.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, 1992. p. 11-20.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAMOSE, Mogobe B. A filosofia do Ubuntu e Ubuntu como uma filosofia. In: RAMOSE, Mogobe B. **African Philosophy through Ubuntu**. Harare: Mond Books, 1999. p. 49-66. Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/texto16.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2025.

RIBEIRO, Darcy; MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. (orgs.). **A fundação do Brasil: Testemunhos, 1500-1700**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

RIBEIRO, Darcy; MOREIRA NETO, Carlos de Araújo (orgs.). **A fundação do Brasil: Testemunhos, 1500-1700**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo. Companhia das Letras, 2019. E-book. Disponível em: <https://dpid.cidadao.org.br/pde/arquivos/1631285544657~Pequeno%20Manual%20Antirracista-Djamila%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2025.

SAMPAIO, Teodoro. **O tupi na geografia nacional**. Bahia: [s.n.], 1901. Disponível em: https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Asampaio-1901-tupi/sampaio_1901_tupi.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloísa Murgel. **Brasil: uma biografia**. 1ª. ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SECOM. Indígena/etnia. In: **Manual de Comunicação da Secom**. 20---. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/estilos/indio>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. (Org.) **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVEIRA, Márcia Regina Damasceno. **Estratégias de combate ao racismo: estudos de caso na cidade de Diadema**. Santo André: Coopacesso, 2018

UPF. ****Símbolo Adinkra**** [ilustração de composição geométrica, color.]. 2020. 1 imagem, color. In: UPF. ****Acadêmicos produzem podcast sobre História da África e cultura afro brasileira****. Passo Fundo, 9 dez. 2020. Disponível em: <<https://www.upf.br/noticia/academicos-produzem-podcast-sobre-historia-da-africa-e-cultura-afro-brasileira>>. Acesso em: 9 dez. 2025.

TELLES, Norma Abreu. **Cartografia Brasilis, ou: Esta história está mal contada**. 1.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Abya-Yala, 2017.

8 APÊNDICES

APÊNDICE A

GRUPO FOCAL 1 – DOCENTES DO PERÍODO DE FORMAÇÃO DA MANHÃ NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

CARACTERIZAÇÃO: grupo formado por 12 docentes de distintas escolas da rede municipal de Diadema que fazem a formação no Programa Diadema Dandara Piatã no período da manhã. Trabalham com turmas do primeiro ao quinta ano.

CONTEXTUALIZAÇÃO: Antes de iniciar o grupo focal, a pesquisadora expôs que as perguntas a seguir fazem parte da coleta de dados da pesquisa que nomeia este documento e visa investigar “Como o processo formativo tem contribuído para a conscientização docente sobre as questões étnico-raciais e o combate ao racismo, no Programa Diadema de Dandara e Piatã?”. Em seguida, informou que esse trabalho está sendo realizado por ela, Gabriela Moura, mestranda do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE-UNINOVE). Após contextualização feita sobre o objeto de pesquisa em desenvolvimento ao grupo docente, bem como as explicações sobre a dinâmica da técnica de pesquisa em questão, deu-se início ao diálogo no grupo focal composto por docentes do período da tarde.

PESQUISADORA: Muito obrigada por participarem, de verdade! Bem, esta pesquisa investiga a nossa formação. Como ela contribuiu para o nosso processo de conscientização das questões étnico-raciais, o combate ao racismo, né? E é nessa parte que a gente vai falando, uma completando a outra, não tem problema, tá? Essa é a ideia de fazer esta entrevista em grupo. Vou começar com a primeira pergunta: Quais os maiores desafios encontrados por vocês na sua unidade escolar?

LUCIANA: Em uma das escolas que eu dou aulas, o principal problema é a questão da falta de espaço para a alocação do Programa. Como não tem espaço, espaço específico, então demanda muito, né? De ficar fazendo os materiais, demanda muito de arrastar a mesa, a cadeira, para poder fazer uma boa aplicação da atividade. Quando a gente propõe algo diferente, nem sempre é possível aplicar, porque não tem o espaço específico.

V.: O meu problema também é o mesmo que o da Lu. Lá no Florestan, a escola é muito grande, quem já foi lá sabe. É rampa, no outro prédio, as escadas. As salas são pequenas para comportar a quantidade de criança que tem lá. Tanto que já foi pedido para diminuir o número de crianças na sala, porque é impossível ficar com tudo isso, com crianças. Quem nunca foi lá, um dia vá. "É um em cima do outro". Então, eu não consigo fazer roda, eu não levo trabalho de roda, não dá. E lá a gente tem, acho que três ou quatro salas de parcial. Então, a gente usa um pátio, (mas) eu não posso usar pátio. A quadra, geralmente, está com os dois professores de Educação Física ao mesmo tempo, e o outro espaço fica com o Mais Educação. E aí, eu só tinha uma biblioteca, mas agora está tendo reforço. Então, para mim está sendo bem dificultoso. Se eu precisar, por exemplo, de um projetor, eu tenho que ficar levando o projetor para cima e para baixo, junto da escola.

ANGÉLICA: O meu também é o estrutural. Eu trabalho no Átila. E aí, essa semana, por exemplo, eu dei argila. E aí, o professor de Artes, que foi entrar no terceiro ano depois da minha aula, ele virou e falou: "Você é louca, dá argila em uma aula. Porque acho que é pouco tempo". E realmente, né? Até eu pegar as argilas, que era cerca de sete pacotes, é um grande peso, mais água, mais pote, mais pano para limpar aquilo... Eles dispersam muito rápido. Então, até eles concluírem ou começarem a se colocar ali para mexer naquilo, daí ver que é legal, aí eles desmancham, faz de novo, faz outra coisa. Então, até eles terem contato com a materialidade e realmente aproveitar aquilo... Então, é, a questão do espaço é a questão do tempo também, que eu acho pouco. Acho pouco para a gente criar vínculo, porque tem alguns que eu não sei o nome. Além das especificidades de cada um, porque tem alguns ali que não querem prestar atenção. Tem um autista, por exemplo, que ele viu meu celular e aí eu guardei o celular, ele quis o meu celular e ele se desorganizou por conta disso. E aí, toda a sala (é um primeiro ano, né?). Então, é, quando não tem ainda o agente de apoio ali na aula, é mais complicado ainda, porque alguns gostam de, sei lá, carro, outros gostam de desenho, e aí, para eu conhecer todos esses e saber o que eu posso trabalhar ou não... Um dia eu levei o meu computador para trabalhar sobre o Monte Roraima, ele também se desorganizou com isso, ele queria porque queria o computador. Então, tudo isso.

BRUNA: Eu acho que, pelo menos na minha unidade escolar, a maior dificuldade é a conscientização dos professores, dos professores regentes, porque eu penso que a gente tem esse espaço aqui de discussão e de ir formando as ideias, e de ir quebrando os diversos

paradigmas que a gente se depara. A gente tem esse coletivo para ir discutindo. E os professores não. Então, assim, eu acho que esse é o que eu tenho mais dificuldade, porque eu falo uma língua e o professor regente daquela turma fala outra. Também para apoiar o nosso trabalho. Então, eu não posso dizer hoje que a minha unidade escolar, embora eu esteja lá já há quase três anos, eu não posso dizer que é uma escola antirracista. Porque tem muitas questões, ainda, que o tratamento entre as pessoas com as crianças, o jeito que fala, o jeito que posiciona a criança na sala. Então, tudo isso tem a ver com conscientização. Então, eu até, às vezes, pergunto, né? O professor vai dar uma formação e eu falo, o tipo de informação que eu acho viável aqui é conscientizar esses professores. É mexer lá no fundinho, é mexer lá na ferida. É a conscientização, eu acho. Porque enquanto não tiver isso, fica difícil o atitudinal do professor. Então, o que eu acredito que auxiliaria no trabalho antirracista na escola. E, no nosso caso, que o professor, ele entenda que isso é um trabalho antirracista, que isso é um trabalho sério, e isso não está se apelando ao terço. Que eu acho que é a maior dificuldade dele. Eles enxergam a gente como um terço. Então, "olha lá o professor falando um terço". E não que é um trabalho mesmo. Então, acredito que esses são os maiores desafios que eu enfrento. Lá tem a dificuldade do espaço? Tem também. Mas, mesmo sem espaço, eu penso que dá para fazer algum tipo de trabalho. Claro que no espaço nós faremos um trabalho muito melhor. Mas, acho que o principal mesmo é a conscientização dos professores.

PATRÍCIA MARIA: Eu acrescentaria também a questão do tempo. O tempo de uma aula para a outra. Eu também concordo que tem a questão da conscientização dos professores, que eu acho que é o número um. Mas, esse tempo de uma aula para a outra, se a gente conseguisse reestruturar, a gente conseguiria, inclusive, fechar umas parcerias melhores com os professores. Porque, por exemplo, tem uma escola que eu trabalho, que eu dou aula uma vez por semana nessa escola. E são cinco aulas seguidas. Então, eu não consigo envolver, encontrar os professores, eu não faço HTPC nessa escola. Então, para você conseguir fechar uma parceria, fica difícil. Você não tem o tempo de conversa, não tem tempo de maturação das ideias, que é necessário para que a gente possa desenvolver um trabalho que não seja isolado. Eu não sou uma professora que tem que fazer um trabalho isolado na escola. Eu precisaria fechar uma parceria com esse grupo, mais ou menos, se eu preciso conhecer o grupo. E, para isso, existe tempo. Então, como a gente tem essa questão de trabalhar em algumas escolas, e eu sei que tem professores que

trabalham mais ainda (eu estou em duas, eu sei que tem professores que estão em quatro, sei lá), eu acredito que isso dificulta um pouco.

Se a gente conseguisse, pelo menos... E aí eu falo porque eu acho que é uma questão estrutural da rede... Se a gente conseguisse que a aula fosse como, sei lá, se a gente tivesse, sei lá, se tivéssemos 50 minutos... A gente teria um tempo de trajeto, a gente teria um tempo de organização de material, a gente teria um tempo que você poderia parar com a professora e falar: "olha, pô, eu percebi isso, você sabe que está acontecendo alguma coisa, tem alguma coisa que eu posso fazer?". Ou a própria professora trazer questões, os professores, né, trazerem questões que apareceram durante a semana e que a gente poderia contribuir. Só que se não tem esse tempo de diálogo, fica muito mais estanque o trabalho, como se a gente estivesse isolado, né? Na outra escola que eu tenho um tempo um pouco maior, também tenho dificuldade com alguns professores, de fechar parceria, mas eu percebo que eu consigo fluir melhor o trabalho porque eu conheço mais os alunos, eu conheço o trabalho dos professores, e aí eu consigo fluir melhor o processo. Eu não tenho esse tempo de uma aula para outra, de uma aula para outra, mas eu tenho momentos em que eu estou com os professores, em que eu consigo conversar. Então, eu acho que isso seria uma questão também importante da gente entender. Pensar nesse futuro dentro do programa.

PESQUISADORA: Alguém mais quer falar alguma coisa sobre essa questão? Eu acho que a gente está há dois. Nesta pergunta, quero saber quais os maiores desafios enfrentados pelos professores do Programa, para além daqueles enfrentados na sua unidade escolar?

PATRÍCIA MARIA: Nós temos um déficit de formação que não é resolvido em um dia por semana. A gente precisa de muita leitura, de muito material e de muito tempo para fazer essas leituras. De repertório mesmo... é formativo. Cada um faz seus cursos fora, além do processo que a gente vive aqui dentro desse coletivo. Mas a gente tem um déficit tão grande estrutural na nossa sociedade, nós fomos formados assim, de uma outra maneira, nós estamos construindo um outro caminho, um outro lugar. Então, na minha formação pessoal, eu preciso ficar correndo atrás, né? A sensação é essa, eu estou sempre correndo atrás, porque eu não sei o que é isso, né? Daí, eu preciso trabalhar sobre isso, então, você tem que correr atrás o tempo inteiro, né? A gente não está na frente ainda, porque a gente tem um buraco na nossa formação. Então, acho que isso é um dificultador

muito grande. Então, sei lá, se a gente vai falar... além da gente desconstruir os estereótipos, os paradigmas, os racismos que a gente carrega, como é que a gente foi formado dentro disso, a gente tem que formar conceitos, primeiro, para depois trabalhar. E para isso, a gente precisa de muito tempo. E a gente não tem esse tempo. Então, a gente está o tempo inteiro correndo atrás, né? Apesar de a gente ter aqui garantido um dia na semana, que é de extrema importância, mas não é suficiente, porque o buraco é muito grande na nossa formação. Então, essa sensação de correndo atrás, ela é constante, pelo menos para mim. Não sei se vocês partilham disso... É o tempo inteiro de "nossa, não sei isso." "Nossa, meu Deus, eu preciso estudar!" E o desejo de fazer um trabalho com qualidade, de não repetir práticas racistas, de nosso discurso não ser incoerente com o programa. E aí, o trabalho é muito grande.

ANA PAULA RIBEIRO: A gente precisaria de conhecimentos prévios. E aí, nessas formações que a gente tem na sexta-feira, ir aprimorando esses conhecimentos. Só que... Exatamente o que ela falou: a gente não teve uma preparação durante a nossa vida formativa enquanto sociedade, enquanto escola, para a gente adquirir esses conhecimentos prévios. Então, a gente chega nessa etapa onde a gente tem uma defasagem muito grande. E a gente precisaria aprimorar. Mas, na verdade, a gente não tem que aprimorar. A gente tem que aprender. E, aí, fica assim uma lacuna muito grande.

BRUNA: Eu não concordo 100% com isso, não. Acho que sim, mas a fala da Paty: "A gente não está à frente". A gente está à frente, sim. Um milhão de vezes à frente, porque tem professores que nem sabem como que chama. Se você fala negro, se você fala preto, se você fala... Não, acho que a gente está à frente, sim. Não concordo com a fala que a gente tem um buraco. Mas, também, tem isso - as formações que a gente busca por fora. Mas, vamos dizer que... Se fosse só esse dia na semana, se você só tem isso aqui, né? Isso já é muito rico. Eu acho que se todos os professores tivessem, em um dia, sei lá, três horas, quatro horas, acho que já resolveriam grande, grande parte dos problemas para uma escola antirracista. Eu acho que a gente não está atrás, não.

ANA PAULA RIBEIRO: Sim, Bruna... eu acho importantíssimo esse processo que a gente tem aqui. Mas o que eu estou falando é que não é o suficiente pelo que a gente está se propondo a fazer. Mas, isso aí não é uma questão do programa ou deficiência do

programa. É uma questão estrutural da nossa formação social. Social. E... escolar, entendeu?

BRUNA: Isso sim. Isso sim, porque, de fato... Eu estou formada faz dez anos. E eu não tive nenhuma disciplina. Isso pelo estado da disciplina dos outros programas. Disciplina da psicologia. Disciplina das ciências sociais. Não tive nenhuma disciplina. E fiz uma universidade pública.

PATRÍCIA MARIA: E isso numa universidade pública, né?

BRUNA: Sim, eu fiz uma universidade pública. E eu não tive nenhuma disciplina. Embora eu tenha pesquisadores lá que trabalham com esta...

PATRÍCIA MARIA: E agora imagina quem fez uma universidade particular ainda, que tem uma outra perspectiva.

BRUNA: Eu fiz uma disciplina... Nem uma optativa...

ANA PAULA RIBEIRO: Eu fiz USP e tive só optativa...

PESQUISADORA: Eu acho que é legal a Emilly compartilhar um pouco sobre a sua formação inicial, eu acho interessante isso.

EMILLY: Bom, eu sou a Emilly. Eu sou formada na UNINOVE. E acho que fui a que se formou por último aqui. Eu saí da faculdade em 2021. E foi quando eu entrei na rede de Diadema também. E eu até falei com a Gabi na minha entrevista individual que eu tive uma professora que ela marcou a educação para mim. Eu fui aluna da Maria Casati. Atualmente, ela é uma pesquisadora. E ela sempre se focou nas histórias de oralidade. Então, a formação dela é baseada nisso.

E, dentro da faculdade, ela me deu algumas disciplinas e ela sempre atrelou isso à educação étnico-racial. E, por ser uma faculdade não pública, eu nunca imaginei que eu poderia ter esse tipo de acesso. E... A Maria, assim, ela marca minha vida de uma forma muito, muito, muito essencial. E aí... Dentro da própria faculdade, ela trazia algumas discussões para a gente. Então, a disciplina dela nunca foi uma disciplina só da própria

matéria, só da própria visão dela, mas trazia essa percepção. Então, antes mesmo de chegar ao Dandara e Piatã, eu tive a oportunidade de ter isso na faculdade. Eu fui muito privilegiada, porque eu tive esse movimento desde a graduação.

LUCIANA: Então, aqui eu também quero colocar um parêntese interessante. Porque eu vim da USCS, a universidade municipal de São Caetano, que é uma autarquia, e é interessante porque eu também comecei a estudar a questão étnico-racial - tirando a questão que já tinha, há quase 30 anos atrás. Eu comecei a estudar isso na USCS com uma professora também, que é uma especialista, uma doutora especialista nessa área. E foi muito interessante porque foi daí que eu fui aprofundando os autores e tal, inclusive culminando na minha proposta para a formação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros na USCS - que não foi para frente. Respaldo ainda pela questão do Direito, porque daí eu acabei migrando para o Direito para poder fazer um trabalho sobre a questão das políticas afirmativas. E é interessante isso, que a gente que veio de uma particular, ou uma meio particular, a gente acabou tendo essa visão, e o pessoal da pública não, né? E a gente estuda os autores da pública, né? É interessante esse panorama. E o que eu queria deixar registrado na questão dos maiores desafios... Eu penso que daqui para diante a questão do nosso programa ser um programa de governo e não um programa de Estado, é uma coisa que também, no final das contas, acaba não tendo tanto respaldo perante as questões que a gente vive no cotidiano, como por exemplo, essa questão da em relação à religião. Eu já escutei na sala de aula: "Você dá aula de macumba". Não, vamos voltar, tem todo um parâmetro... Mas se a gente tivesse isso enquanto programa de Estado e não de governo, eu acho que a gente também teria um respaldo melhor.

EMILLY: Até para tornar isso como parte da nossa formação, porque para Lu, por exemplo, tem um nome específico. Para mim, a Educação Étnico-racial tem o nome de Maria Casati. Para você, tem um nome. E a gente deveria ter isso no nosso conteúdo. A gente passa muito tempo aqui na faculdade para dizer que nós não tivemos essa disciplina, né? Para mim, ela tem um nome específico. Eu não tive.

PATRÍCIA MARIA: Não é uma universidade, né?

EMILLY: Exatamente! É um nome, é uma resistência ali, que, lógico, gerou frutos excelentes. Eu tenho certeza que as aulas da Maria Casati causaram um impacto muito

grande na vida de todas nós. Era aquela aula que a gente saía pensando: "Meu Deus, o que eu vivi aqui hoje?" Mas, para mim, a Educação Étnico-Racial na faculdade tem um nome. E hoje, inclusive, na UNINOVE, ela não é mais parte do corpo docente. Então, esse nome também já não faz parte da UNINOVE hoje. Mas eu sinto que, lógico, é um reparo, porque isso já deveria ter acontecido há muito tempo atrás, mas seria muito necessário que as próximas pessoas que forem se formar, essas novas formações que estão surgindo, tragam isso como parte da formação e não como um professor ali que vai fazer toda essa base, que tem que vai carregar isso nas costas.

BRUNA: Tem sido algo pontual, né? É uma questão da professora. E a pessoa já não está mais lá, então, será que tem ainda? E foi o que a Lu falou, deveria ser Estado, né? Porque a gente tem a lei, né? Então, deveria ser um cumprimento da lei, na verdade, né?

LUCIANA: E além disso, a gente percebe um apagamento. Essa minha professora, olha só... para dar aula no curso, você tem que passar ali por um processo seletivo, tem que ser do município. Aí, a última notícia que eu tive dela, apagaram as aulas dela. Nós tínhamos iniciação científica nessa área. A maioria das universitárias dela ganhou prêmio com os projetos ligados à Educação Étnico-racial, como prática didática, prêmios aqui no ABC, em São Paulo. Tive uma amiga minha que ganhou o prêmio lá, em Minas Gerais. Só que hoje, como você vê, foi um apagamento dela. Então, será que a gente pode perguntar? Será que é interesse? Não é isso, né? Tinha aquela universidade que a gente conhece.

EMILLY: A Maria, por exemplo, ela fez parte de um momento em teve um corte de professores excelentes. E foi nessa época que a Maria foi cortada também. Então, é um caso, assim, de... a própria universidade também tem uma dificuldade de organização. A própria universidade não tem muita representatividade. A Maria foi uma das poucas professoras que eu tive na faculdade também. Então, é uma série de coisas, né? Muito além do que a gente pode prever, né? Eu sei o que ela passou durante o tempo que estava lá e eu também posso dizer que eu não tive muita representatividade, além da Maria. Não me lembro, por exemplo, de outra professora que me trouxe esse tema, que me incluiu nisso, assim.

V.: Eu me formei em 2006, na FASB, na faculdade de São Bernardo. E, naquela época, a gente estudava a parte administrativa, né? Fazer pedagogia para ser diretor ou

coordenador, não para ser professor de sala. Tanto que foi naquele ano que a gente teve autorização para poder estar em sala como professora. Então, a gente não tem essas histórias. Então, eu não tive nenhuma aula que falasse sobre a questão étnico-racial. Como também não tive nenhuma aula que falasse sobre a questão da inclusão, que é outra questão também, que é a questão que nos currículos, não abordam. Tem que estar, tem que fazer parte, mas você não sabe quem faz, né? Então, eu tenho essa discussão. Então, sim, eu tive uma lacuna. O que eu sei, o que eu aprendi, foi no estágio da vida, né? Como pessoa que tem a carga, né? Filha de negra e neta de africanos, né? Mas, hoje, no meu programa, quando eu entrei, vi a riqueza do conhecimento todo. Quando, vocês sabem, eu me sinto – como a Paty falou – me sinto correndo atrás, né? Porque foi um universo que se abriu para mim, assim, de literatura, de conhecimento que eu achava que tinha, mas eu não tinha, né? Então, eu estou correndo atrás. Eu e a Edilaine, a gente troca muito, a gente fala muito sobre essa questão de que a gente quer fazer, que a gente quer andar mais, que a gente quer, mas a gente se sente, às vezes, incapaz, porque a gente sente que a gente está correndo e tem gente à frente e a gente quer fazer, tem a questão do tempo, de organizar, de fazer esse planejamento certinho. Eu tenho várias abas abertas no meu cabeção. Então, eu começo a pensar uma coisa, no nosso primeiro verão, a culpa desse tamanho e eu tenho que focar para conseguir dar pelo menos o, não vou dizer o mínimo, mas tentar dar o máximo que eu posso para essas crianças, para que elas aprendam, para que elas se respeitem e tal. Tanto que, dentro disso, não que eu nunca tenha visto, é óbvio, a gente sempre vê que a minha escolaridade de escola pública é de crianças negras e pardas. Só que depois que eu entrei no Dandara, minha visão ficou mais aberta. Principalmente na região em que eu estou, ali no Eldorado. Por ser psicopedagoga – até conversei com a Vivian – essas questões estão presentes na aprendizagem desta população. Então, é uma coisa que me faz refletir sobre o currículo que a gente tem de educação na escola pública para esse público. Eu acho que o currículo que a gente tem hoje precisa ser repensado. Porque são crianças que não têm vivência em outros espaços da nossa sociedade. Então, não têm tanto repertório. De ir ao Museu de Língua Portuguesa ou ver as crianças lá na Bienal, as nossas crianças não foram na Bienal, nem sabem o que é a Bienal. Não podem ir até lá, tem a questão da verba, tem todas essas questões. Minha amiga Nessa está participando de um trabalho na Sala São Paulo, mas não é todas as crianças que podem ir. Só dão ônibus para o pessoal de São Paulo. Então, as crianças aqui de Diadema não podem ir lá. Então, tem todas essas questões. E aí, estou falando demais e já estou me enrolando.

PESQUISADORA: Só uma coisa, a pergunta número 3, ela também vai falar sobre a nossa formação. Eu já entro na pergunta, porque eu acho que você vai acabar respondendo ela também, porque você já veio nesse caminho. Então, eu já faço essa pergunta número 3 e aí, quem quiser se colocar novamente, também tem essa oportunidade, tá? A 3 é assim: Você acredita que as formações ofertadas pelo programa Dandara e Piatã aos professores designados, elas colaboram para a formação de uma consciência antirracista? E de que maneira que isso, você percebe que isso veio ocorrendo?

ANGÉLICA: Eu acho que sim, né? Mas, às vezes, a gente chega, igual eu cheguei esse ano, e aí, já foi dado alguns conteúdos. Por exemplo, já tinham falado para mim que a gente já tinha feito o ano passado, né? E aí, eu olho e falo, poxa, mas é interessante, porque, primeiro, falaram: "Ah, vamos falar do nosso ano passado — do Mansa Musa". Eu falei: "Nem sei quem é, né?". E aí, a gente precisa... Aí eu dou o segundo ou o quarto ano. Mas, aprender sobre esse conteúdo, pensar como que eu vou passar do primeiro ao quinto ano, pensar em Eldorado, pensar em Átila, que tem a questão de crianças com maiores vulnerabilidades ali — abrigadas e tudo mais — e pensar como que eu vou colocar aquilo ali. Então, tem coisas que não tem aqui, que talvez não tenha tido ano passado, não sei, mas, e aí eu fico sentindo essas lacunas mesmo, porque é do tipo assim, como isso se deu? Como que os portugueses chegaram aqui? E aí, quando eu conheço a história do Mansa Musa, eu olho e falo: "Poxa, acho que eles olharam e falaram assim: 'Se a gente explorar a terra, pode ser que a gente encontre ouro. Vamos procurar terras novas, porque na época a gente não consegue entrar onde a gente ia ficar, não estou dando a vontade pelo ouro, então, vamos procurar outro lugar.'" E aí, as coisas vão começando a encaixar, mas tem várias outras coisas que eu não sei, que eu não sei, sabe? E aí, ficam essas lacunas, realmente, que a gente não consegue apreender. E que muita gente não sabe porque não foi passado dentro das nossas escolas. Eu vejo também, quando falo aqui na pergunta 2, alguns desafios são, de outro ponto, também, como eu estou na creche, na creche não tem Dandara. E aí, eu lembro que em um HTPC estava falando sobre a suplementação, que ia sair só em março, e aí, era março, enfim, postergaram, né? Eu falei que é uma turma, porque, por exemplo, eu estou trabalhando com Dandara desde sempre e se eu falar que eu não vou?

"Por que precisa de alguém para cumprir um terço". E ainda viraram para mim e falaram: "Ah, o seu é só para encher linguiça". Sabe? E eu olhei e falei: "Gente, não!". As

peças não entendem a importância daquilo. Como se fosse algo político, arranjado, um cargo, sabe? E não é, é algo que a gente precisa reestruturar, a nossa sociedade, sabe? E levar a importância para o povo, né? E aquele negócio também de não sentir na pele, né? Porque eu, por exemplo, a minha formação é Administração. E aí eu fiz R2, Matemática, e depois Pedagogia. E aí fui para as questões étnicas, porque o meu "calo apertava", minha mãe branca, e aí você vai vivendo na família, e aí as fichas vão caindo, e você fala: "Poxa, mas isso existe aqui desde a infância." Aí você fala: "Eu preciso mudar isso." Mas e quando uma pessoa é branca, não teve nada na escola, por que ela vai mudar? Por que você vai continuar com o professor pagando um belo salário para ele, sendo que ninguém está gostando da aula? Porque não afeta ninguém, né? Então, é uma série de problemas que a gente tem em relação ao ambiente que a gente trabalha, né? Os olhares dos professores e a nossa base formativa mesmo, desde a escola fundamental, para entender e aí chegar, porque acho que é a questão também de que a aula, na sexta, acaba que eu chego em casa com a cabeça explodindo de informação e falo: "Eu preciso pegar meu final de semana para aprender um conteúdo que eu nunca ouvi falar, adaptar para primeiro ou quinto ano, para que na segunda-feira eu apresentar." Sem ter uma aula, uma janelinha ali para eu me aprofundar, porque as minhas aulas também são todas corridas, eu não tenho janela nenhuma na semana. Então, é tudo bem complicado. Mas é prazeroso, porque eu sei que quando eu vejo o olhar deles de encantamento, eu falo: "Eu estou atingindo alguns, alguns estão entendendo o 'tamanho do buraco'". Está muito curado, né?

PATRÍCIA MARIA: Eu queria só comentar, eu só queria complementar que quando eu falo da questão "do correr atrás", eu não estou desvalorizando o caminho que nós já fizemos e as construções que nós já fizemos. Eu posso dizer que existe uma Patrícia, antes de entrar em Diadema, porque o meu processo de educação antirracista começou quando eu entrei na prefeitura de Diadema. Eu até tive outras experiências antes, relacionadas a algumas dimensões religiosas, em relação a outros espaços que eu estava, mas eu comecei a tomar consciência que eu era uma mulher negra, que eu estava dentro da educação, e que eu precisava fazer uma educação antirracista, a partir do processo que eu comecei a viver aqui em Diadema. Com as formações que eu tive com a Kiusam de Oliveira, com o processo que foi aparecendo na minha frente, tanto que quando o programa foi lançado aqui, eu me senti na obrigação de fazer parte, porque parecia, tipo, não fazer sentido eu não estar dentro desse programa, né? Tentar estar dentro de um processo seletivo e tal, e eu tinha medo de não ter condições de atuar de verdade dentro do programa, por conta

desse sentimento de insegurança no meu processo formativo, mas também tinha um desejo de fazer parte, porque eu entendia que aquilo era uma causa que eu precisava, que eu precisava perguntar e que era necessário. Então, falar aqui da questão das formações, a gente tem muitas lacunas, mas eu também enxergo que estar aqui todas as sextas-feiras, eu concordo com a Bruna, que isso já coloca a gente em outro lugar. Já coloca, por quê? Primeiro, porque é periódico. Eu não tenho uma formação, um mês, daqui a três anos eu vou de novo ir sobre aquele assunto. Esse processo que a gente faz, esse periódico, todas as sextas-feiras, faz com que o nosso pensamento constantemente esteja exercitando, aprofundando, se formando, para que a gente vá crescendo nas questões que a gente precisa crescer. Isso eu acho de extrema importância. Então, era muito necessário que todos os professores realmente tivessem essa experiência periódica dessa discussão antirracista. Não pode ser uma coisa de uma formação no ano, ou só se o professor quiser entrar no curso. Isso precisaria ser obrigatório para toda a rede e periódico. Por exemplo, tinha que ter nos HTPCs obrigatoriamente esse processo formativo, porque os HTPCs são espaços em que a gente teria mais condições de não ter essa discussão de final e feito. Pelo menos, no momento em que eu passei até hoje, estou há quase 14 anos aqui em Diadema, e não vi isso acontecer em nenhuma escola. Então, eu acho que essa periodicidade é de extrema importância, ela faz com que as nossas formações reverberem de um jeito muito positivo, faz com que a gente volte para casa, como a Angélica falou, né? Pirando, porque você vai descobrindo um montão de coisa. Essa sensação de "correndo atrás" é por isso. Porque tem tanta coisa para descobrir, tem muita coisa para eu aprender, não só porque eu vou dar aula, mas porque eu não sei mesmo, como sociedade, então, é essa sensação. Mas não é uma sensação negativa, no sentido de "ah, então eu vou cruzar meu braço e não vou". Não, é ao contrário. É um movimento, como é constante, é um movimento que faz a gente estar sempre caminhando. E eu acho isso de extrema valia, assim, porque senão a gente se perde nas outras demandas. O que é cobrado como estrutura nacional, pelas provas externas, pelas avaliações, é que a criança seja alfabetizada, que ela tenha alfabetização matemática, que ela tenha alfabetização de escrita, e é isso, isso que é cobrado. Ninguém quer saber se ela tem uma educação antirracista. Apesar da lei que existe. Só que a gente sabe a importância disso, então a gente vai nesse processo todo.

BRUNA: Acho que sim, acho que sim, com certeza contribui. E, principalmente, a parte que... A Patrícia colocou, principalmente por ser semanal, e a gente ter essa oportunidade

de discutir toda semana a nossa prática. E isso é primordial, assim, é vivenciar a escola e trazer para cá para ser discutido aqui. Por quê? Porque acaba que a gente não tem essa... a gente não tem essa parceria para discutir na escola, a gente não tem essa prática, essa troca, igual a Lidi falou, para fazer na escola, porque os professores não têm esse repertório, né? Então não dá para a gente fazer essa troca lá, embora tenha o HTPC para isso. Mas a gente sabe que tem o HTPC também, que é mais informativo, informe, né? Mais informe e mais questões burocráticas do que você mesmo discutir. Então é essencial, alinhar essa teoria e prática, né? É estudar, planejar e mediar esse conhecimento com as crianças. Ou se alguma coisa não deu errado, alguma coisa não deu certo, deu errado, e aí a gente sai daqui e fala: "Olha, Paty, eu fiz assim, só que não, não deu certo, as crianças não entenderam, não estava adequada para aquela faixa etária, como que você fez?". Aí a Paty olha, "pro primeiro ano eu fiz desse jeito". Aí a Lu fala outra coisa. Então é essa troca mesmo, né? Para a gente ir testando, porque, na verdade, a educação é isso, você planeja, mas nem sempre você vai conseguir fazer aquilo mesmo que você planejou e a gente erra, gente. É errando e acertando, errando e acertando. É isso, porque são pessoas, né? Então, cada dia a sala de aula é do mesmo jeito. Então, é essencial. Eu acho que, não sei quem pensou em fazer isso, quem estruturou, mas foi primordial, assim, foi essencial. É essencial.

PESQUISADORA: Deixa só agora a Lidi falar. A Lidi, aí a Edi e a Lu.

LIDIANI: Vamos lá, gente. Meu nome é Lidiane. Eu tive na graduação, na faculdade — na UNISA — a matéria da cultura afro-indígena brasileira, que eu fui fazendo outras formações a partir das necessidades também. Porém, o que acontece, a dificuldade em muitas formações é de trazer esse pensamento crítico, da reflexão sobre a consciência na formação, de uma formação antirracista. Porque tem muitos cursos que nós fazemos, por fora até, tem conteúdo em história, mas não traz para você a reflexão que você vai precisar para desenvolver o trabalho em sala de aula.

PESQUISADORA: Quem é que está na fila?

EDILAINE: Referente às formações, assim, compartilhando o sentimento da Angélica... Ela falou que entrou esse ano, eu não tinha entrado um pouquinho depois. Eu vejo, às vezes eu entro aqui e falo, eu me sinto mais burra toda sexta-feira. Eu vejo vocês em

debates assim, não em debates, mas colocando, por exemplo, na semana passada falaram dos adinkras. Aí eu falo, "o que é adinkra?". Porque eu não sei, mas eu estou tentando buscar. E aí eu vejo, às vezes eu falo: "Será que eu estou ficando para trás?". Eu não queria esse sentimento de frustração, mas eu vejo que é uma questão que todo mundo está se apropriando, né? Ninguém aqui sabe 100%, porque todo mundo está se apropriando. Então, aqui nas formações, eu acho que é o ponto alto da nossa semana, no sentido que aqui a gente tem um lugar não somente de fala, o lugar de escuta também. Ah, mas agora, por exemplo, eu me identifico como parda. Minha mãe é negra, minha avó é negra, meu avô é branco, o meu pai é pardo, mas agora eu me vejo também que eu sou negra de pele clara. Então, tem coisas que a gente vai com o coletivo aqui no Dandara, a gente vai, sabe, rompendo a bolha, a bolha que a gente ficava naquele casulo de proteção. Eu vejo que aquela questão "minha avó foi pega no laço"... Minha avó foi criticada pela família do meu avô porque ela era negra e meu avô branco, e aí a família não quer ter parente negro. E aí você vai ver aqui questões de dentro da sua família, de dentro da sua casa que você cresceu escutando: "Ah, mas a minha avó falava: 'ah, eu não quero que você case com uma pessoa mais preta do que eu'", e você fica falando: "mas por que minha avó fala isso?" E você começa a entender que o que ela não quer é que você passe o que ela passou, o que ela sofreu. E assim, eu acho que aqui, quando você entra numa formação de sexta-feira que muitas vezes os outros professores da rede não dão nada, mas aqui você começa a desmistificar muitas coisas, a tirar, vamos dizer assim, tirar aquela... como se fala? Aquela proteção hegemônica que a gente tem da cultura branca. A gente vai começando a tirar essas cascas, porque essas cascas que a gente se autoprotege. E assim, eu vejo, ah, independente se a pessoa é preta, branca, parda, amarela, é uma luta de todos. Não é só o lugar de fala, é um lugar de escuta também. E nessas formações eu sinto muito isso, que ah, eu quero falar, mas eu saio depois da formação e me sinto mais burra. Mas não, eu vejo que todo mundo está se apropriando. Então, ninguém sabe 100%, é uma apropriação do coletivo. Eu não sabia que o "Up - Altas Aventuras" era inspirado no Monte Roraima. Então, é uma, assim, cada dia, cada sexta-feira a gente aprende mais um pouco e coloca, na verdade é uma informação que coloca essa pulga na gente e daí a gente vai atrás do conhecimento, porque a informação gera o conhecimento. Então, eu sinto muito isso nessas formações, né? E engaja a gente, né? Às vezes a gente está derrubada na semana, aconteceu alguma coisa na família, quando a gente vem na sexta-feira e dá um ar, um suspiro, a gente fala: "Não, peraí, vou vestir a camisa" e a gente continua na semana que vem.

BRUNA: E é isso, é o coletivo, o poder do coletivo, vou chamar assim, o poder do coletivo!

EDILAINE: Isso nos fortalece, né?

EMILLY: Eu acho que foi muito difícil falar, eu acabei de falar o que eu ia fazer, então todo mundo já falou. Mas eu acredito muito que, pelo menos para mim, a formação colabora para minha própria consciência. E é diferente, por exemplo, a gente disponibiliza o baú para a escola e tudo, mas é diferente de uma pessoa que vai lá buscar o item do baú e, ah, esse aqui tem mais figuras, esse aqui é história é curta, esse aqui, tal, é daquilo que eu pretendo trabalhar. É diferente de quem teve um tempo para refletir sobre aquela temática, teve um tempo para conhecer novas histórias também, né? E para mim, impacta bastante nesse sentido, porque antes de eu dar uma aula, antes de eu falar sobre um livro, ele tocou em mim primeiro aqui na sexta, né? Eu ouvi relatos, eu ouvi experiências que tocaram em mim primeiro. Então, é muito mais... eu acho que é muito mais potente quando a gente fala de coisas que tocaram na gente também. E eu também, lógico... É, tem coisas que eu também não me apropriei tanto, e às vezes também eu não tenho tanta a propriedade para falar, mas quando isso acontece, eu vejo o quão é diferente para as crianças também, porque eu imagino, né? Eu vejo no olhar de quando a gente conhece uma coisa diferente, e como a gente passa isso para eles também. Então, seria muito, muito, muito importante que todo mundo tivesse essa oportunidade de refletir, e lógico, é muito importante usar o conteúdo do Baú, levar esse item para a sala. Mas não em troca de apenas dizer: "Ah, eu tenho levado", e sim o quanto isso impacta em você também.

LUCIANA: Enfim, entender como esse coletivo e esse trabalho que colabora... é entender de qual história que a gente fala, que é a história não oficial. E isso a gente vai ver, gente, como a colega disse, isso não é um trabalho pronto. Ninguém nasceu pronto, a gente está descobrindo um pouquinho a cada dia. O que eu vejo aqui dessa colaboração de prática antirracista para todas: eu sou uma mulher branca, e enquanto uma mulher branca é entender esse privilégio. Estou vendo aqui o relato das minhas colegas, que eu vejo aqui o dia a dia, e ver as minhas colegas se reconhecendo, florescendo, se autoconhecendo. Isso também é uma outra prática antirracista. Quando você fala: "Eu pensei que era assim, mas na verdade eu já vi pessoa assada..." Justamente, a gente quebra

toda hora a história oficial. E o que eu acho mais bonito disso daqui é a possibilidade da grande maioria aqui estar indo para o movimento social, não está parando aqui. E isso, sim, é o trabalho coletivo que faz mesmo essa prática antirracista, porque não é parar aqui. Porque se esse programa, que é um programa de governo, não vingar, já está todo mundo encaminhado para o movimento social. Então, assim, eu acho que essa é a maior vantagem desse programa.

E quanto aos nossos colegas de escola, a gente tem que também ter cuidado com o seguinte: a gente não vai mudar a posição de visão de todo mundo, porque tem gente que enxerga o mundo diferente da gente, e não adianta. É uma questão ideológica, você já sabe que aquele ali é um problema ideológico, não vai se desgastar, porque não vai mudar. E tem gente que acredita mesmo que o indígena é selvagem, é isso mesmo, e acabou. Você pode vir com todos os argumentos possíveis, não adianta, porque esse tipo de pessoa, se ainda existisse o escravismo, se tivesse uma pessoa escravizada ali, ele teria... ele acharia bom. Mas isso aqui é um problema de visão de mundo, é um problema assim... para mim é um absurdo. Mas para o cara não é. Então, a gente também tem que segurar o nosso coraçãozinho, e a gente não vai mudar o mundo. A gente faz a nossa contribuição, e acho que é esse o nosso papel. Mas o mais bonito daqui de tudo é ver vocês se reconhecendo, entendendo quem é a sua ancestralidade e indo para o movimento social, pelo menos para mim.

PATRÍCIA MARIA: É o trabalho de base, né?

LUCIANA: Sim!

PESQUISADORA: Mais alguém quer se colocar nesta questão? Bem, eu vou... É muito engraçado que vão surgindo outras perguntas... muito curioso (risos). Inclusive, eu vou lá na pergunta número 6, e a número... é a 6 e a 7, basicamente. Assim, eu percebi que tem a questão do tempo de formação e planejamento, certo? Então, esses tempos que a gente faz tudo na sexta-feira, né? É destinado para isso, a sexta-feira, para formação e planejamento. Essa dinâmica dessas duas ações dentro do nosso programa, como que vocês avaliam isso? No sentido de que tem funcionado? Poderia ser diferente? Então, esse tempo de planejar e formação ao mesmo tempo, o que vocês acham dessa dinâmica? Ficou claro?

BRUNA: Ficou.

PATRÍCIA OLIVEIRA: Não, mas assim, a gente tem um dia que é só planejamento, né?

PESQUISADORA: Você acha que esse dia, uma vez no mês, que a gente tem para planejar é o suficiente? Como que você acha essa dinâmica de planejar e se formar ao mesmo tempo? Como vocês avaliam essa dinâmica?

PATRÍCIA OLIVEIRA: Então, deixa eu ver como vou falar (risos). Eu vou falar só uma coisa. Eu sou a outra Patrícia. Eu sou a Oliveira. Eu acho bem... Quando eu cheguei no Dandara, o planejamento já era um dia só, antes de vocês fazerem o diferente, né? O ano passado eu estive no GRA, e a gente fazia dessa mesma forma. Então, um dia do mês era para o planejamento ser o seguinte. E aí, os dias, as outras formações das sextas-feiras, a gente compartilhava. Então, você fez aquele planejamento, mas na outra semana alguém trouxe alguma coisa, você conseguia ajustar o seu planejamento. Então, um dia que seja só planejamento, eu acho bom, eu acho um tempo bom. E ter mais tempo nas outras sextas-feiras para formações, né? Que é importante também.

PESQUISADORA: Mais alguém que gostaria de falar?

ANGÉLICA: Eu acho que quando a gente fez o planejamento lá do que seria em cada mês, eu acho que a gente poderia... pensando agora, não é um negócio que eu estou guardando, mas pensei hoje... Poderia antecipar essa aula. Por exemplo, lá em março, falar: "Ó, já sabia-se em fevereiro que a gente ia falar sobre o indígena em abril." E aí, alguém chegar aqui: "Eu vou à aula assim, eu abordo esse questionamento, eu costuro dessa maneira", para que aí a gente tenha uma clareza de virar aquela data e eu andar por aqui. Porque, por exemplo, como eu ia falar de povos indígenas, e eu saio às 11 horas, e aí eu virei e falei: "Deixa eu só dizer aqui que o planejamento que eu tinha feito para o concurso de São Paulo, eu usei isso, isso e isso. Ah, tá, manda as fotos lá." E aí eu entendi que podia falar de povos indígenas ali, mas aí depois eu entendi que era a luta dos povos indígenas, enfim. E aí eu trabalhei essa outra parte dos povos indígenas, não a luta. Então, algumas coisas ficam perdidas, porque não dá tempo de maturar as ideias.

Eu percebo que durante a semana alguém manda um bingo lá, "Fiz uma atividade, uma gravação," e eu falo: "Poxa, ficaria tão legal, mas já foi a minha aula de segunda." Eu posso dar isso para o pessoal do quinto ano, mas aí, no quinto ano, como a gente está andando junto com a rede, como um todo, fica complicado eu dar coisas diferentes, e isso também eu sinto bastante. Porque, por exemplo, a minha filha, eu fiquei afastada porque ela pegou 17 dias no mês passado, então eu olho e falo: "Nossa, eu não dei um monte de coisa que eu precisaria dar." E, ao mesmo tempo, igual à leitura que eu faço do povo da comunidade, eu falo: "Eles precisam de brincar, eles precisam de atividades que sejam diferentes mesmo da sala de aula."

Então, eu preciso sim dar, e eu não posso mudar isso, porque senão eles vão começar a achar: "A aula de Dandara era chato." Então, é isso. Eu acho que a formação deveria ser um pouco antecipada, para que a gente, sei lá, umas duas semanas antes, para que a gente consiga pensar sobre isso durante uma semana, que não venha o bombardeio de ideias, e depois vier e falar: "Nossa, acho que cabe no próximo encontro," e falar: "Ó, pensei nisso, nisso, naquilo," ou no outro grupo mesmo, e aí chegar na segunda-feira com o grupo quase todo alinhado com que a gente vai dar.

LIDIANI: Eu vou comentar que muitas vezes os pensamentos ou os planejamentos acabam surgindo, pelo menos para mim. Eu deixo muito para cima, de repente vem uma ideia de alguma coisa nova, de alguma coisa super legal, né? E talvez por conta do TDAH. Então, eu só consigo também compartilhar muitas vezes as práticas quando sobra um tempo, porque a minha grade é o dia inteiro. Às vezes consigo tirar uma foto e compartilhar, mas eu entendo quando isso também, às vezes, quando a gente vê depois e fala: "Nossa, não podia ter feito," mas não, acabou não tendo esse tempo. Sim, só o meu ponto de vista nesse sentido, que a gente acaba tendo a ideia, às vezes, bem do domingo à noite. (risos)

BRUNA: Mas isso que a Angélica falou, "ah, que precisava ser antes", mas a gente tem um planejamento anual – e eu acho que a gente melhorou muito, porque a gente não tinha – porque também a gente começou em agosto... gosto... a gente estava começando... mas isso antecipa, porque, igual agora, eu olho para o meu lado anual, eu olho para o que eu estou dando e falo: "eu tenho que fazer essa ponte", porque senão eles não vão entender. Então eu tenho que fazer essa ponte. Então o planejamento anual é muito importante. Outra coisa, não é porque a rede está andando junto — isso eu bato sempre na tecla aqui

— porque até vi no outro dia no grupo, alguém mandou assim: "Mas não é para dar tal coisa?" Na sua escola você está dando tal coisa, mas na outra escola é outra dinâmica, outra realidade, outra comunidade. Vou dar um exemplo prático: A minha escola tem programa de meio ambiente, por quê? Porque lá na nossa região tem muita família que é catadora, que recicla. Então o nosso projeto do ano passado era meio ambiente e na votação esse ano continuou. Então, por exemplo, eu em setembro não vou dar mancala. Eu estou continuando com os indígenas, com a temática indígena, por quê? Porque eu estou falando do cuidado que os indígenas têm com a natureza, que isso faz... também deveria ser um cuidado nosso. Então, esse pensamento dos indígenas, que é importante para nós... então, essa cosmovisão dos indígenas de integração com a natureza. Então a gente está nessa temática, ou seja, eu não vou fazer uma coisa só para ficar lá escrito que eu acompanhei todas as outras escolas, se a realidade da minha escola é outra. Então eu acho que a gente tem um planejamento anual, você tem que seguir, mas pode atrasar, pode voltar, pode, né? Porque cada professor também tem o seu jeito de dar aula, de continuar, né? Então, para mim, eu vou falar, para Bruna, para mim o jeito que isso está, funciona muito bem. A gente está tendo uma antecipação boa, a gente tem um calendário anual, tem uma antecipação boa, já dá para planejar ali um mês para frente. Então, eu, eu considero que é esse jeito que a gente está fazendo. Eu considero positivo, eu considero que melhorou muito e, claro, para... vai ter, para algumas pessoas vai ter ainda muito para melhorar, mas eu, para mim, tem funcionado bem, assim, o jeito com que a gente tem feito. E a partilha do grupo também... o grupo do WhatsApp – deixa eu só concluir para escrever – no grupo do WhatsApp que a gente tem, eu acho que tem.

ANGÉLICA: A questão também de que eu faço suplementação, né? E aí, igual a Paty falou, que ela tem a escola que ela fica, né? Que é o Anita?

PATRÍCIA MARIA: No Anette.

ANGÉLICA: Ela vai um dia só na semana, no Atila?

PATRÍCIA MARIA: No Atila.

ANGÉLICA: Enfim, no Atila que eu também fico os outros dias, que eu também não tenho "janela". Então tem, tem aquilo, ah, a gente vai trabalhar, sei lá, sobre os povos

indígenas. Eu não sei sobre isso, eu preciso sentar, ler. Eu sei o que vai falar, só que eu estou aprendendo isso, eu estou dando agora, praticamente. Então eu estou aprendendo, eu preciso aprender o que está lá na frente, eu preciso aprender o que eu vou dar essa semana. E eu estou só suplementando, eu não tenho horário para isso. O que eu tenho horário é da creche, por exemplo, né? Então eu fico me atropelando. Se fosse tudo a mesma coisa, eu só trabalho étnico, está tudo certo, porque eu tenho uma hora ali para mim, né? Que eu vou sentar e vou ver, ou duas horas em casa, o HTPC, enfim. Mas eu não tenho. E aí, para mim, eu sinto... eu não consigo normalizar que eu vou pegar o meu final de semana de mãe solo, né? E sentar e imprimir 300 páginas porque tem mais de 300 alunos e tal de uma aula que eu preparei.

LUCIANA: Eu tenho a mesma coisa que ela – eu acho um material riquíssimo que as colegas produzem – mas eu tenho o mesmo problema que ela – eu acabo adaptando, eu não imprimo tudo – então, talvez se a gente tivesse mais equipamento, que também facilitaria o nosso trabalho, né? E eu não sei, né? Essas coisas de material impresso, por exemplo, a gente já sabe que tem uns bingos desenvolvidos, jogo da memória... por que não tem um montão aqui para a gente poder usar, levar para a escola e voltar? Porque a gente vai sempre tentar produzir, sabe? Então, isso que nem para mim é um custo. Para mim, se eu não faço isso aqui, é um custo. Aí eu falo: "Não, manda para a minha casa aqui que eu vou", está... mas a colega vai fazer o dela, o dela eu vou pegar para essa colega quando? Então, talvez, né? Essas coisas de impressão, eu penso como ela.

O que dá para eu fazer? Da ideia que as colegas daqui dão, assim, que elas se produzirem lá, eu faço elas se produzirem lá. Então, assim, até que "a coroa, não sei de que", né? A minha coroa foi produzida, arriscada, desenhada lá mesmo. Então, é isso, eu acho que isso também dificultou para a gente. Essa produção do material que a gente não tem como fazer, por exemplo, a colega que produz o material... Diadema tem o pessoal da comunicação. Mano, manda para lá, faz a proposta de uma parceria, esse incrível que é todo mundo que está com o material mais bonito, não sei o que. Então, assim, são coisas que, de repente, poderiam... a gente poderia pensar, sabe?

BRUNA: Mas na reavaliação, a gente fez a proposta de ter as caixas e aí com as caixas – todo mundo lembra, né? – Então, a gente não fez ainda, mas precisamos.

LUCIANA: Então, é isso aí, a gente não conseguiu fazer. Então, é isso aí, a gente não conseguiu. Então, é isso aí, a gente não conseguiu implementar a ideia, né?

BRUNA: É, porque a caixa, colocar todos os materiais dentro, quando a pessoa for fazer aquela aula, já pega aquela caixa e leva com o material tudo pronto, sabe? De fato, o tempo é sempre o tempo. A gente precisa do tempo para produzir as caixas, trazer o material, produzir as caixas, né?

LUCIANA: Então, mas talvez, por exemplo, a comunicação consegue fazer milhões de coisas, milhões de coisas. Se a gente não tem o material, por que será que não manda para lá, se a gente fez uma parceria, eles produzirem, tipo, o material melhor, mais bem feito, usaria, sabe? Porque daí você já faz uma conta de demanda. A gente já fez uma escola, trouxe das escolas, a gente tem aqui, usa, vai, volta. Acho que ia ser uma coisa bem melhor, né?

BRUNA: Verdade!

PESQUISADORA: Agora aqui – vamos já pular para a última – aí aqui eu quero escutar um pouquinho de cada pessoa, a gente tenta ser o mais breve possível, só para a gente finalizar, está? A pergunta é: o que esse momento de formação, desse encontro de sexta-feira, representa para você? O que é esse espaço, o que é esse momento para você, está? Vou começar por você.

EMILLY: Como eu tinha te falado antes, eu acredito muito que é um privilégio, é algo que eu realmente me sinto privilegiada e eu aprendo muito, é um momento de reflexão para a vida mesmo. A gente sempre fala que aqui é o nosso quilombo, então eu realmente sinto isso. Eu não tenho muito acesso com pessoas mais velhas do que eu, por exemplo, a minha família, a minha comunidade também é uma comunidade que não discute muito isso, na creche que eu estou. Então, é um momento assim, que eu sei que eu posso trazer as minhas dúvidas, que eu sei que eu serei acolhida e que muitas das vezes lá na semana eu fico pensando no quanto eu gostaria que sexta-feira chegasse logo para eu falar sobre o que aconteceu, para eu, enfim, ter esse acolhimento de volta, né? Então eu sinto que realmente é esse lugar que a gente se fortalece.

PESQUISADORA: Obrigada.

LIDIANI: Fortalecimento, né? Fortalecer as reflexões também. A troca, as questões que a gente traz da escola do que aconteceu, porque a experiência do que a colega passou já nos faz refletir e não nos pega de surpresa quando acontece na escola, mas sempre acontece, e é um fortalecimento.

PATRÍCIA MARIA: Para mim a sexta-feira é o cuidar da semente, pensando poeticamente...

PESQUISADORA: Ela é sempre poética, né?

PATRÍCIA MARIA: Mas é porque para mim tem essa relação mesmo. Eu me sinto ainda uma sementinha que ainda está nascendo nesse processo da luta antirracista. Então a sexta-feira é esse cuidado, é esse podar o que não é positivo, é nutrir a terra para que cresçam novas novos frutos e continuar se alimentando, porque a terra podre ela faz a semente morrer. Então a gente precisa estar sempre se alimentando. Quando a Lu falou da questão da consciência de classe nessa relação com os movimentos sociais, quando a gente percebe que essa semente está crescendo, a gente percebe que não dá para ser só aqui, não dá para ser só na sala de aula. Precisa ir além disso, que a gente precisa assumir outras posturas na sociedade. Não só... eu não tenho como vir aqui na aula do Dandara e não participar de uma greve quando meu coletivo está lutando por direitos trabalhistas e eu sou uma trabalhadora. Então tem a ver com essa coerência mesmo. Então essas sextas-feiras para mim é esse cuidado da semente, essa nutrição da terra.

ANA PAULA RIBEIRO: Eu reflito bastante sobre essa questão de estar no coletivo. Fazia muito tempo que eu não estava num coletivo. No sentido assim... como eu posso explicar... quando a gente se forma, sai da faculdade, a gente perde um pouco essa coisa de compartilhar coisas com outras pessoas. E infelizmente, né... porque a gente tem o coletivo escolar, mas a gente, de repente, não debate muito, não tem ideias que são tão próximas, ou útil, ou coisas assim, para trocar. E aqui, eu gostei. Falei: "Nossa, como que é bom estar num coletivo, né?" Porque a gente acaba chorando junto, pensando junto. Falei: "Nossa, você viu o que aconteceu com o Silvio de Almeida? Olha só, queria conversar sobre isso com o coletivo". Porque a gente precisa chorar junto, lamentar junto,

sabe? Foi uma decepção tão grande, que só a gente que está dentro desse coletivo, com questões assim tão próximas, compreende, né? Então, acho que é muito isso, assim, compartilhar as alegrias e as angústias, né?

BRUNA: Esse momento de formação representa para mim, vou repetir uma frase que eu já falei por aí, é o poder mesmo, o poder do coletivo, é estar com os meus, sabe? É estar com os meus, é tempo de qualidade, é tempo de compartilhar, é tempo de estudo e, principalmente, é se aquilombar, é estar com os meus, e se aquilombar.

EDILAINE: O momento de formação representa para mim o sentido, eu falei assim, da gente tirar, né, essas amarras que a gente tem. E também eu sinto que a gente transborda, a gente fala, sabe, esse aqui é o meu limite, mas ele sempre vai mais do que o nosso limite. Principalmente o transbordo vem no sentido que a gente irradia, né? Então, a gente sai daqui revigorado muitas vezes, né, por essa troca, né? Não, é o lugar que a gente vai se curar, vai chorar, vai conversar, vai se abraçar, e a semana... que, amanhã é outro dia, né? Pessoal, tem para todos, segunda a gente continua de novo. Então, eu tenho esse fortalecer, a questão de fortalecer a luta, porque você vê que você não está sozinho e que por mais que seja árduo, né, alguma coisa saindo aqui significa que significou bastante para alguém, né? É árduo que eu disse, assim, todas as coisas que a gente enfrenta lá fora. É isso, não sei se respondi bem, mas é isso.

V.: Eu compartilho muito o sentimento da Bruna. Então, estar aqui na sexta-feira, para mim, é fazer parte, né? Sentir que eu faço parte de algo. As discussões para mim sempre são muito ricas, eu sempre vou para casa pensando em várias coisas, é um lugar onde eu me fortaleço, é um lugar onde eu saio um pouco dessa vida louca que a gente vive e pensamentos, às vezes, é tão limitados, numa sociedade tão complexa que a gente vive, né? E é aqui que eu, que as pessoas que convivem, né, que escutem todas essas questões, conseguem ir além, né, conseguem ver outras coisas. E isso me fortalece como pessoa, me ilumina, me faz crescer também, me faz tirar algumas amarras, né, me faz até ter paciência no meu dia a dia com as outras pessoas. Eu estava até comentando, acho que foi com a Edí, eu acho, com a Ana Paula... Ah, não, com a Paty, quando a gente chegou – eu conversei tanto com as três que eu estou aprendendo, às vezes, muitas vezes, a ouvir as pessoas, muitas vezes, me calar, comprar as brigas, que realmente valem a pena, e aquelas que não vai adiantar, como a Lu falou, não vai adiantar você falar, não vai adiantar você

comentar. Eu acho que também a gente muda um pouco pelas nossas ações, né? Muitas vezes esse lugar de confronto, às vezes, só piora a situação. Às vezes, é bom a gente dar uma recuada. Então, é aqui que eu aprendo, é aqui que eu me ilumino, é aqui que eu me ilumino, e é muito bom. E mesmo se um dia eu sair do Dandara, eu vou vir sexta-feira encher o saco de vocês.

PATRÍCIA OLIVEIRA: Eu compartilho um pouquinho com cada uma que já falou. Eu acho que aqui é um lugar. É, de privilégio, sim, porque eu acho que todo professor deveria ter um tempo de formação de qualidade, como a gente tem, um tempo de planejamento de qualidade, como a gente tem. Eu acho que a gente sai fortalecido aqui da sexta-feira. A gente sai revigorado. É muito bom estar com pessoas que a gente compartilha, a gente pode falar, a pessoa vai escutar, do jeito que você vai escutar outra outra pessoa. O pessoal vai falar. Eu tive um problema logo quando eu entrei aqui em Diadema, que eu vim de Santo André. Eu já tinha um outro trabalho na rede de Santo André, na educação étnico-racial. E quando eu cheguei em Diadema, eu acho que a escola onde eu fui, as professoras já estavam cansadas. Então, você acaba ficando meio estacionada por causa disso. E eu acho que o Dandara e Piatã renovou toda a minha expectativa da educação étnico-racial e a formação é essencial para isso de sexta-feira.

LUCIANA: Eu concordo com uma boa parte das falas das minhas colegas. Só não concordo que seja um espaço de privilégio. Isso é um espaço de política pública, um espaço da democracia, é um espaço que deveria existir em qualquer lugar. Isso não é privilégio, isso é cumprimento de lei. E eu entendo que aqui a palavra que mais me faz sentido é o florescimento. Para mim e para todas vocês que eu vejo sempre. Entendo que aqui é um espaço em que a gente se humaniza, né – porque humano todo mundo é – ser humanizado é ser gente. É aquele sentido de gente que Paulo Freire traz, né? E é isso. Mas ele disse, não basta a gente mostrar a lua, o grande legado daqui é conseguir mostrar o lado oculto da lua que ficou oculto para sempre, para toda a sua vida. Então, é isso.

ANGÉLICA: Eu acho que aqui eu sinto como um ambiente de formação, de desconstrução, de reconstrução. Um ambiente seguro. Sinto como se fosse uma terapia, que a gente chega, fala e que o terapeuta não vai te julgar. Porque somos todos nós aqui. A gente não vai julgar, mas vai julgar. Vai falar: "eu não acho isso". Mas, ao mesmo tempo, como aqui não tem ninguém colocado aqui compulsoriamente, eu entendo que é

de, tipo, vamos ouvir qual que é a dor dele. Por exemplo, quando a gente falou daquele livro da Pepa, né? Do cabelo da Pepa. E a Paty traz sobre o cabelo dela, a dor de ter cortado o cabelo dela. E eu me vi tanto naquilo, né? Por conta da minha outra parte branca, da minha família. E aí, depois já o Vinícius meio que não viu um problema naquele livro, porque para ele foi importante que ele se viu representado na cor dela, né? E aí, depois já o Vinícius meio que não viu um problema naquele livro, e aí você olha e fala assim, poxa, o livro não é de todo ruim, porque ele traz uma temática boa em relação aos cargos, né? Então, a gente poderia, de repente, colocar a partir de uma reflexão. Então, quando a gente traz isso, a gente começa a refletir, também, de que não tem nada de 100% ruim, e a gente tem que entender o lado do outro, né? E aí, esse ambiente seguro é sobre isso. Sobre a gente trazer as dores. Que o outro vai olhar e falar: "Nossa, eu nunca vi por esse lado, porque não é o sapato que eu calço". Então, quando o Vinícius traz, eu olhei e falei: "Nossa, não é o sapato que eu calço", e acho que talvez ele também foi do mesmo jeito, porque ele foi, acho que foi um dos primeiros a falar. Ele falou: "Nossa, gostei muito do livro", e eu e a Paty estávamos assim, tipo, meu Deus, ele te viu, cada parte era um absurdo, sabe? Então é entender o lado do outro, as dores do outro, como isso atinge. E eu sinto que essa luta não me deixa mais brava, me deixa mais amorosa com relação ao outro, que eu entendo que, puxa, ele ainda não chegou naquele ponto, ele ainda não compreendeu essa dor. Ele compreendeu outros meandros, mas essa não. Isso digo com relação aos alunos, sabe? E aí eu olho e falo, o que eu posso usar para conseguir não mudar a chave dele, não quero ganhar nada, eu só quero que ele consiga refletir. E a partir de aí ele partia, sabe? Então é isso.

ARENILDA: Para mim a formação é um espaço de conhecimento, de ampliar mesmo a minha visão, as minhas ideias, os meus pensamentos. E estar aqui no Dandara me fortalece muito na outra rede, que a gente lida muito nessa questão antirracista, principalmente trabalhar com os pequenos, que são tão fragilizados, e sofrem tanto racismo, que as pessoas que estão em torno acham que é normal, normalizam até maltratar uma criança, o não pegar no colo. E eu tendo um conhecimento teórico, de vivências, o material, isso me ajuda a meio que a combater isso na minha vida, no meu cotidiano. Eu acho que a gente tem sim espaço — pretos, brancos, pardos e amarelos — privilegiado aqui, que a população não tem. Então, nós temos sim esse privilégio de conhecer as coisas que todos deveriam, mas não têm. Que é o preconceito, é o racismo, é a discriminação. E também essa partilha é bem importante.

PESQUISADORA: Gente, muitíssimo obrigada pela participação de todas vocês. Foi muito legal escutar todo mundo. Também fazia tempo que a gente não parava, né... a última vez foi externo, né? Então foi muito bom. Então, é isso. Vivian, desculpa tomar todo esse tempo, e é isso.

VIVIAN: Que isso, foi tranquilo.

FIM DA TRANSCRIÇÃO

APÊNDICE B

GRUPO FOCAL 2 - DOCENTES DO PERÍODO DE FORMAÇÃO DA TARDE NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

CARACTERIZAÇÃO: grupo formado por 12 docentes de distintas escolas da rede municipal de Diadema que fazem a formação no Programa Diadema Dandara Piatã no período da tarde. Trabalham com turmas do primeiro ao quinta ano.

CONTEXTUALIZAÇÃO: Antes de iniciar o grupo focal, a pesquisadora expôs que as perguntas a seguir fazem parte da coleta de dados da pesquisa que nomeia este documento e visa investigar “Como o processo formativo tem contribuído para a conscientização docente sobre as questões étnico-raciais e o combate ao racismo, no Programa Diadema de Dandara e Piatã?”. Em seguida, informou que esse trabalho está sendo realizado por ela, Gabriela Moura, mestranda do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE-UNINOVE). Após contextualização feita sobre o objeto de pesquisa em desenvolvimento ao grupo docente, bem como as explicações sobre a dinâmica da técnica de pesquisa em questão, deu-se início ao diálogo no grupo focal composto por docentes do período da tarde.

PESQUISADORA: Vamos lá.

VINÍCIUS: Como você vai começar? Que eu não entendi qual que é a...

PESQUISADORA: A dinâmica? O tipo de pesquisa dessa entrevista se chama grupo focal. É uma entrevista em que eu entrevisto todo mundo que faz parte da mesma experiência, ao mesmo tempo, está bom?

VINÍCIUS: Aí cada um vai respondendo?

PESQUISADORA: Isso, aí eu vou fazer a pergunta e vocês fiquem à vontade para responder essa pergunta, está? E aí, antes de responder, só fala o nome para eu saber quem é. Qualquer dúvida também pode perguntar.

PAULA: Eu posso pular se eu não quiser responder essa ou aquela?

PESQUISADORA: Pode, pode. Se eu fizer a pergunta e você não entender o quê, me fala que aí eu tento explicar, está?

PESQUISADORA: A pergunta número um, ela vai falar, é assim: Quais os maiores desafios encontrados por você para o desenvolvimento do trabalho antirracista na sua unidade escolar? Então, na sua escola. Quais os maiores, ou o maior, desafio que você encontra para realizar esse trabalho antirracista?

CLÁUDIA: Meu nome é Cláudia e as minhas principais dificuldades na minha unidade escolar são o público docente, né, que em conversas informais, na sala dos professores ou nos corredores, vê-se que eles não têm nenhum letramento racial e não têm interesse pelo mesmo. Ou, realmente, se colocam como contra, né? E aí, algumas falas, que a gente tenta descaracterizar, eles não concordam.

CLEONICE: Meu nome é Cléo. Uma das, uma das unidades escolares que eu trabalho, eu sinto a falta do espaço ao ar livre, para poder fazer algumas atividades práticas com as crianças. Então isso é um pouco difícil, porque a gente acaba ficando em um ambiente fechado e a gente sabe que se fosse ao ar livre seria mais prazeroso para eles. A atividade foge às vezes um pouco da essência dela, por conta disso. E na outra, nem todos os materiais estão acessíveis para a utilização nos trabalhos.

KÁTIA: Posso falar? A minha pergunta é bem próxima da dela. Espaço físico, acesso ao material. As escolas geralmente têm um dia específico que o agente ou alguém que é designado vai pegar o material, e aí você tem que falar com uma semana de antecedência. Como a gente tem essa questão, por mais que a gente tenha uma... melhorou essa questão do planejamento, a gente já sabe o que vai fazer na semana seguinte, nas escolas é complicado. Eu acabo comprando muita coisa, isso não é legal, isso não é bom. E a falta de parceria também, né? Eu passo por três escolas e eu me sinto uma ilha. Eu infelizmente não consigo ter a parceria, como eu vejo alguns colegas falando: "Nossa, a professora me ajuda". Não consigo. Pela dinâmica de trabalho, né? A gente tem uma carga exaustiva, mesmo dentro do Dandara, você entra em uma sala, vai para a outra, não dá tempo de você criar os vínculos com os colegas. Então, eu acho que esse é o acesso ao material. E a falta de parcerias pega um pouquinho. Não deixando de fazer trabalho, né? Mas fica cansativo, fica pesado.

VINÍCIUS: Posso?

PESQUISADORA: Pode.

VINÍCIUS: E aí eu queria complementar um pouco do que a Kátia trouxe. Eu vejo isso, essa falta de parceria, muitas vezes como uma questão do professor do Dandara, né? A partir da minha experiência nas quatro escolas que eu estou, a partir da mesma visão, de não... do corpo, enfim, da escola, não fazer com que a gente se sinta pertencente à equipe escolar, né? Então, muitas vezes eu sinto que alguns professores pensam que a gente está ali para cumprir só um terço deles, né? E como a salvação desse momento que eles teriam, né? E não numa questão de partilhar ou dar continuidade com o trabalho pedagógico que a gente acaba desenvolvendo ao programa. Outra questão é que muitas vezes acaba-se, quando tem algum caso de racismo, por exemplo, acaba-se atrelando isso como "O professor do programa tem que resolver". Não a professora regente da sala ou a gestão. E outra coisa que eu vejo que é muito comum é a relação de poder que acaba sendo instaurada nas escolas através da hierarquia de cargos, né? Então, muitas vezes, embora você seja um professor que está ali para desenvolver matemática, que tem que ser de comum, em comunhão com todos, né? Porque faz parte... é um programa de uma rede... muitas vezes dependendo do cargo, da direção, você não pode realizar uma atividade porque ela não entendeu, ela não quis, ela não achou legal... e ela é a diretora da escola.

CAROLINE: Meu nome é Caroline e na minha unidade escolar, meu desafio é o número de alunos por sala. Eu trabalho em uma escola que tem muitas faltas dos professores e geralmente tem que atender mais de 30, 35 crianças por dia e eles precisam muito da nossa atenção, então fica difícil atender sozinhas. Quando a gente tem um apoio, esse apoio está ajudando a criança com necessidade especial. Como na minha unidade tem uma comunidade que às vezes entra na escola nos finais de semana, acaba roubando fios, destruindo cartazes que nós fizemos, então tem essa dificuldade com os materiais. O nosso baú tem que ficar muito bem trancado dentro de uma sala. Além dele ter cadeado, ele tem que ficar trancado em uma sala. Porque ele não pode ficar em um lugar em que possa ocorrer vandalismo no final de semana. Então, eu fico bem sobrecarregada, pegando material e carregando de uma sala para outra e a escola é muito grande.

PESQUISADORA: Quem quiser falar depois...

ARISTON: Meu nome é Ariston e uma das dificuldades que eu sinto é que eu não consigo fazer o HTPC junto com os professores. E eu, a maioria das vezes, me sinto alheio às discussões pedagógicas que estão tendo na unidade. Fui muito bem acolhido na escola, mas isso daí para mim é uma coisa que me faz falta.

JOSELAINÉ: Meu nome é Joselaine e a dificuldade que eu tenho encontrado para trabalhar na escola é muito do que os colegas relatam também, que é essa dificuldade para fazer parcerias. E aí, todas as vezes que a gente consegue fazer uma parceria para realizar alguma coisa, você tem que celebrar bastante. Porque é muito difícil conseguir isso, né? Então, tem esse sentimento aí de solidão, de estar só mesmo na escola. Além disso, algo recorrente na escola na qual eu trabalho são crianças que frequentam instituições religiosas e lá passam a tarde, estão estudando no período da manhã, no período da tarde estão em instituições religiosas e elas retornam com falas que reforçam o racismo. Que contradizem aquilo com o qual nós estamos trabalhando com elas. E elas ficam confusas reproduzindo isso na sala. Ficam confusas e a gente tem que estar sempre fazendo esse trabalho de ficar mostrando que não é bem assim. Mostrando que é um pensamento violento, é um pensamento que muitas vezes vai contra a existência da própria criança. Que se trata de uma criança negra, né? E a outra questão está relacionada, aliás, na verdade a gente relaciona a primeira. Que essa, essa, não é, não tem os colegas de trabalho, né? Lidar com o corpo docente é muito difícil e muitas vezes eles não têm, não demonstram interesse mesmo. Mínimo de letramento racial, de tentar alguma parceria, alguma coisa.

PESQUISADORA: Próximo, quem quiser falar...

MARTA: Então, meu nome é Marta. As minhas dificuldades são bem parecidas com a do grupo, né? Mencionadas pelo grupo. Assim, mas a falta dessa, de toda, o corpo docente estar envolvido também nessa nossa proposta. Dificulta bastante, né? Essa dificuldade da gente se articular com o corpo docente da escola. Por conta da correria. Por conta dessa ausência, né? De muitas das vezes eles terem interesse na temática racial. De participar da dinâmica do que a gente trabalha. A gente acaba não tendo tempo também de conversar, né? Com eles. A escassez de recursos materiais também. Algo que atrapalha

bastante, né? As salas superlotadas, que nem ontem. Estava muito calor, os ventiladores todos quebrados, né? E a impossibilidade de, de repente, utilizar um espaço externo para minimizar esse sofrimento das crianças. Então, são coisas que incomodam bastante. Dificultam bastante a dinâmica do trabalho.

PESQUISADORA: Beleza. Alguém mais quer colocar?

A. P. C.: Compartilho de quase tudo que os colegas falaram aqui. Essa questão do espaço físico mesmo. Nós estamos numa cidade que as nossas escolas são muito sucateadas, né? São terríveis mesmo. Questão de ventilador, espaço físico ruim, espaços pequenos, mal ventilados, né? Salas superlotadas. Especificamente na minha escola, as crianças de inclusão não têm acompanhamento. A gente está no processo aqui na cidade de fluência leitora. Como que a gente trabalha fluência leitora, essa parte de leitura? Se a gente não consegue fazer essa leitura com a criança de inclusão na sala, com acompanhamento, né? Então, é bem difícil trabalhar tanto a questão racial, étnico-racial, quanto com essa leitura. Então, compartilho com o que os colegas citaram.

PESQUISADORA: Alguém mais quer colocar?

T.: Meu nome é T.. A dificuldade maior que eu já encontro dentro das unidades que eu estou é essa questão do espaço mesmo, né? Que acaba impossibilitando a gente de atividades ao ar livre, atividades mais lúdicas, né? Que acabam propiciando o maior engajamento das crianças. A questão dos materiais também é muito importante. Também, sabe? Vocês têm esse problema. Eu acho que toda a rede, né? A escassez de material. E é isso. Eu acho que o material são as minhas dificuldades.

PAULA: Meu nome é Paula. E uma das dificuldades que eu encontro em uma das escolas é a falta de interesse da maior parte das crianças no processo de aprendizagem deles. E no respeito ao próximo. Então, sempre que eu vou dar aula, sempre que eu entro nessa escola, nessas salas, eu tenho que retomar combinado de respeito ao próximo, de respeito ao turno de fala. Então, acaba indo 40 minutos só nessas questões de combinados.

PESQUISADORA: Alguém quer colocar mais algum ponto? Acho que todo mundo falou, né? Segunda pergunta. Essa segunda pergunta, na verdade, ela já está bem ligada à

primeira parte. Então, eu já vou passar até para a terceira, na verdade. Sobre a nossa formação mesmo. Nosso momento de formação. Vocês acreditam que esse momento de formação, que é ofertado pelo programa, ele colabora para a formação de uma consciência antirracista? E de que maneira que esse programa vem fazendo isso? Esse momento de formação permite essa construção, ou não permite, né?

(silêncio)

PESQUISADORA: Vocês querem que eu repita a pergunta? Então, De que forma você acredita que a formação ofertada pelo programa, ela colabora para a formação de uma consciência antirracista? E de que maneira isso acontece, isso ocorre?

KÁTIA: Com certeza. Quanto mais a gente lida profundo os estudos, ouve os colegas. Contribui muito, porque tem muita coisa. Eu, particularmente, aprendo muito ouvindo as minhas colegas. Aprendo estudando, aprendo pesquisando. Mas aqui, com o meu grupo, é sensacional. Coisas que, às vezes, eu não percebo. E meus colegas aí compartilham, colocam no ponto de vista. Eu acho que, com certeza, do meu ponto de vista, a gente aprende muito. E contribui para a nossa formação de identidade, para o nosso letramento, e para o trabalho que a gente oferece. Não é realmente oferecer qualquer coisa. Então, se assim eu cheguei no ponto, eu falo para as meninas.

CLEONICE: Meu nome é Cléo. Apesar da nossa coordenadora-chave ficar trollando a gente com a nutrição, ela sempre traz coisas muito interessantes. A gente gosta bastante dos debates bem legais com a gente. Informações que eu acho, eu não sei de onde surgem. Não sei se são coisas polêmicas, assim, tão atuais. Às vezes, são coisas que nem são tão atuais, assim, reportagens ou coisas assim, que eu jamais me imaginaria pesquisando tão profundamente. E vêm coisas assim, eu falo, nossa, não lembro de ter visto isso. É uma coisa tão pertinente ao nosso aprendizado. E isso gera uma discussão entre novos colegas aqui, como a Katia falou. Uma vai enriquecendo aquela outra. Uma fala. Os pontos de vista. Uma não imaginava daquela forma e acaba saindo. E daí a gente vai formando um material, assim, vamos dizer assim, próprio para a gente trabalhar. Eu acho isso incrível. A gente não fica só no que já existe, né? A gente cria muito. Eu tenho me visto criando bastante coisas, assim, interessantes. A partir disso, eu estou me desenvolvendo bem.

CAROLINE: Eu sou a Carol. E eu acredito que o nosso momento de formação tem mudado muito a minha vida. No fato de ser um ser humano antirracista. E eu entrei nesse programa sabendo que isso ia acontecer. Eu entrei com um dos meus objetivos. Eu sabia que ia ter momento de leituras. Momentos de debates. Livros. Que, às vezes, a gente não sabe nem por onde começar. Quando a gente quer mudar, eu sabia que isso ia acontecer. E é realmente o que tem vindo acontecendo na minha vida. E a gente não só passa para as nossas crianças durante as nossas aulas. Como a gente acaba mudando e corrigindo algumas atitudes da nossa família, dos nossos amigos, dos nossos meios sociais. É um programa que eu indico para quem entende muito do tema, mas para quem está no zero, também, para começar. Porque é uma chance para quem quer mudar.

CLÁUDIA: Meu nome é Cláudia. E se eu não falar dessa frase, eu não sou eu. Se este programa tivesse existido há muito tempo atrás, eu não teria vivido tantas coisas que eu vivi. E os momentos de formação, ele traz essa oportunidade. De a gente saber um pouco da história de vida de cada um. Da ancestralidade de cada um. E a gente acaba chegando sempre no senso comum. Vem sempre tudo do mesmo lugar. Do mesmo lugar de falar ou não. Mas da mesma vivência. Ou de ter visto alguém viver isso. Como a Carol falou. Você acaba mudando muitos conceitos do seu meio social. E aí a gente brinca muito aqui. "Agora não pode nada?" Não. E nunca pôde. Só que agora, com as formações, a gente se descobre negro. Se descobre indígena. E consegue passar isso com argumento. E com um fundamento para a frente. Porque antes era toda especulação por conta do apagamento histórico. E a gente realmente não sabia onde procurar informação. Como fidelizar essa informação. E hoje é diferente. E a formação. Os formadores externos. Os formadores daqui da secretaria. Que é a Vivian e a Lu. E todo o debate que gira em torno de cada conhecimento que nós trazemos. E que eles nos trazem. Faz com que esse letramento racial seja mais fidedigno. Porque na nossa história, tudo que a gente sabe. Que o que vale é um papel. E a gente não tinha papel nenhum. Só que agora tem.

JOSELAINÉ: Meu nome é Joselaine. E eu acredito que assim. Mais do que o repertório bibliográfico, esses encontros ele traz para nós essa oportunidade de poder trocar as nossas experiências, e nos fortalecermos para a gente enfrentar a nova semana que está por vir, porque muitas vezes durante a semana, acontecem muitas coisas ao mesmo tempo. Porque além dessa função que nós ocupamos, a gente tem uma vida ali fora, e aí muitas coisas vão acontecendo nesses dois espaços, e às vezes a gente - Até por essa solidão, que

muitas vezes nós vivemos dentro da escola, de não encontrar apoio, de não ter essa sensação de pertencimento, aquele pessoal, de que você está trabalhando uma temática, que aquele grupo não entende a importância naquele momento - então isso gera um desgaste extremo. E aí muitas vezes quando a gente sente que está no limite, e você vem para o encontro com os demais colegas...e a gente tem esse momento de compartilhar as nossas experiências. A gente percebe que - você talvez se sinta sozinho ali- mas você não está sozinho aqui. Porque as realidades elas são praticamente as mesmas. E às vezes também - no sentido - de como que você reagiu àquilo, e como que o seu colega reagiu àquela situação que foi tão próxima. Então esse compartilhamento ele é importante. O repertório bibliográfico extremamente importante. Aqui eu percebo que nós estamos sendo estimulados a todo momento a fazer essa busca, mas eu creio que essa troca, ela é o que acaba ressaltando assim para mim. E aí a gente vai aprendendo, com a experiência dos nossos colegas e no apoio que a gente encontra aqui também, a buscar um equilíbrio para encarar a semana seguinte com mais fortalecimento.

VINÍCIUS: Meu nome é Vinícius. Eu partilho do que as colegas já trouxeram. Eu acho que o grupo... ele passa por alguns movimentos, né? Então, como a Nilma Lino Gomes ela vai falar: que uma das possibilidades da gente se fortalecer é através do movimento social. Nós aqui estamos reunidos juntos através de um movimento, de um grupo de professores, que de certa forma, a partir das suas vivências, de toda uma geração, de uma construção histórica. Eu acredito que muitos, por muitas vezes, principalmente nos espaços escolares, não tiveram a oportunidade de poder fazer essa troca que nós temos a oportunidade de fazer aqui enquanto adultos, professores, mas referente às opressões que nós sofremos, de certa forma, enquanto... nem todos, mas na maioria, pertencemos à comunidade dele. Então eu acho que isso é uma das possibilidades da gente se fortalecer, tanto a identidade docente quanto a identidade pessoal. É um espaço de cura. E a partir desse momento em que o coletivo se cura através das trocas, das partilhas, acho que a gente também está preparado para curar os nossos estudantes através das nossas práticas, e dessa formação externa que chega até nós, através das referências bibliográficas, desses outros lugares, que talvez não seja o nosso lugar de fala, mas que fortalece a nossa fala para as nossas práticas.

PESQUISADORA: Mais alguém quer compartilhar desse momento?

ARISTON: Meu nome é Ariston. Nosso momento de formação — eu já vinha estudando bastante sobre o tema da negritude de modo geral — entretanto, quando eu chego aqui, eu enxergo que assim, o problema da negritude é uma dor dentro de várias outras dores. Porque a gente está num sistema hegemônico que está massacrando várias vertentes. E isso daí, assim... Neste momento eu paro de estudar, certo? E começo a ruminar meus estudos, junto com todas as perspectivas que eu tenho dos meus amigos aqui, e tudo mais, dos demais profissionais. Isso daí tem feito com que eu entre num desequilíbrio, que é um desequilíbrio que vai me trazer um amadurecimento muito maior para o futuro. E vejo isso como algo que vai fazer com que — eu imagino que não só eu, mas todos que estão compartilhando aqui comigo — eu estava até comentando com a Josi antes dessa conversa: isso está como uma tatuagem, não sei mais, esta formação. A cada momento que a gente está aqui, a gente está sendo modificado, de forma que o amadurecimento está chegando. E a gente consegue entender o porquê de algumas coisas. Por exemplo, como foi comentado: durante a semana, durante a vida, a gente passa por algumas situações, e a gente lembra: eu não estou sozinho. Isso é muito importante.

PESQUISADORA: Mais alguém? Ou podemos passar para a próxima pergunta?

VINÍCIUS: Próxima.

PESQUISADORA: Essa pergunta vai ser mais em relação ao nosso planejamento, como que ocorre esse processo de planejar as práticas pedagógicas no grupo.

KÁTIA: Kátia. Da melhor maneira possível, o coletivo. Acho que o diferencial do programa é esse, do meu ponto de vista. Um dá uma ideia, outro dá outra, outro sugere, outro ajuda. Eu sou uma pessoa que acredito muito no coletivo. Não é fácil, é difícil. Envolve várias questões. Tem um que é mais individualista, o outro é... mas quando a gente coloca na salada é sensacional. O coletivo funciona neste lugar.

VINÍCIUS: Complementando a fala da Kátia: não é fácil lidar com as diferenças. Não é fácil a gente pensar em uma educação para as diferenças. Até porque, por conta do nosso modelo ocidental no qual fomos educados e principalmente formados nas faculdades, muitas vezes visa isso: a gente educar para a hegemonia. Então, quando você tem que lidar com a diferença que foge ali seu conhecimento, você se desestabiliza, não sabe muito

bem o que fazer. E isso também ocorre um pouco aqui no coletivo, né? É um coletivo muito potente, com muita força, de conhecimentos distintos, a partir dessas diferenças que cada um traz. Embora a gente tenha um problema comum, que é uma educação antirracista, mas eu vejo que a partir da experiência, das contribuições e das vivências, tanto formativas quanto pessoais, isso cada vez mais contribui e fortifica esse planejamento em comum. Também tem uma questão de tempo, infelizmente, acho que o tempo também, por essas discussões no planejamento, a gente fica com o tempo um pouco apertado, mas, mesmo assim, é de ser uma importância o coletivo em si para planejar tudo junto.

JOSELAINÉ: Eu sou a Joselaine. Sobre o nosso planejamento, eu gostaria de destacar esse caráter flexível que ele tem, porque muitas vezes, quando nós, quando nós estudamos, quando nós lemos os planejamentos, os currículos, eles falam dessa questão da flexibilidade que, na prática, não acontece. E o nosso planejamento acaba sendo bem flexível. A gente tem um tempo muito corrido, realmente, mas todas as vezes que a gente precisa ajustar aqui, ajustar ali, sempre tem essa possibilidade. Eu acredito que isso é muito importante, porque cada escola é única, ainda que nós tenhamos, muitas vezes, experiências muito próximas, mas cada escola é única e vão acontecendo as intercorrências no meio do caminho, e, a partir disso, a gente vai se adequando, sem permitir que aquela turma, a escola, ela saia com algum tipo de prejuízo, em relação àquilo que a gente programou.

PESQUISADORA: Mais alguém? T., Paulinha?

PESQUISADORA: Aqui, eu vou fazer a última pergunta, porque acho que no que vocês foram trazendo... Eu acho que no que vocês foram trazendo, já foi respondendo... basicamente, todas as nove perguntas. Aí, essa última, eu vou pedir para que cada um fale um pouquinho, está bom? A última é assim: O que o momento de formação representa para você? Então, o que é esse momento de formação, está? Eu vou usar a democracia. Começa, Josi. Eu vou usar a democracia. (risos)

ARISTON: Só um momento. Pode recapitular a questão?

PESQUISADORA: Ah, sim. O que o momento de formação representa para você?

ARISTON: Desculpa, Josi.

JOSELAINÉ: Pode. Já, então. Já que a Assembleia decidiu, a Josi vai começar. Bom, eu vou começar falando, na verdade, o que representava. Porque até chegar no que representa, foi um processo. Eu, logo no início, aliás, no primeiro ano do programa — não foi o início, foi um ano inteiro — ele representava um sofrimento muito grande. Era um sofrimento muito grande mesmo, porque era um momento que eu percebia, que eu presenciava as pessoas compartilhando muitas coisas. E aí, eu não venho de uma cultura de compartilhar. Não coisas materiais. Eu venho de uma família que a gente compartilha tudo. A gente tira a roupa do corpo para dar para o outro. Mas esse momento de você realmente falar: "eu estou sentindo isso, eu estou sentindo aquilo". Enfim, esse diálogo mais próximo, mais íntimo, essa abertura, é algo que não é muito comum na minha criação. Então, quando eu via algumas pessoas fazendo alguns comentários, ou expondo algumas situações, expondo no bom sentido, compartilhando algumas situações da sua vida, das suas vidas, e eu pensava, eu sentia essa cobrança de que eu tinha que compartilhar alguma coisa também. Só que, ao mesmo tempo, não era eu. Então, o primeiro ano foi extremamente difícil. Não conseguia me sentir pertencente ao grupo. Eu pensava em sair vários momentos por causa disso. E aí, nessa de eu saio ou não saio, eu acabei não saindo, porque eu me apeguei ao que me fez entrar. Que era justamente, eu sempre busquei trabalhar essa questão étnico-racial. Eu sou professora há 17 anos, e eu sempre tive essa luta. Que era uma luta que eu me sentia muito sozinha. E a gente sabe que é da sociedade, é da humanidade — que sozinho a gente é muito fraco, é vulnerável. Então, eu vi no programa essa oportunidade de me fortalecer nisso que eu estava buscando. Só que eu não esperava que eu teria que fazer esses compartilhamentos tão pessoais. E aí, vendo os colegas fazendo, eu sentia que era isso, que eu ia ter que fazer. E isso me frustrou, e eu tive que me desconstruir, me reconstruir nesse processo. E aí, este ano, foi o ano em que eu consegui falar algo mais em relação à minha experiência. E a partir daí, as minhas experiências aqui, elas têm sido mais agradáveis. Porque ela quebrou um pouco, desvinculou de que eu vou aqui na sexta-feira para fazer uma formação. E fazer um momento de trabalho. É claro que eu estou aqui trabalhando. Mas para além do trabalho, eu consigo encontrar conforto também nos meus colegas. Enfim, que a gente vai compartilhando coisas. Então, representa aí uma segunda família, sabe? A partir, eu considero, a partir do momento, a partir do que eu vivia. Porque realmente era muito

difícil, era muito sofrido. Eu não tinha vontade de vir na sexta-feira. Era pior vir para cá na sexta-feira do que passar a semana inteira trabalhando. Então, enfim, é isso.

ARISTON: Meu nome é Ariston. O momento para mim, assim, é... ele ainda é um pouco sofrido. Porque adaptar os meus conhecimentos à faixa etária que eu não tenho, eu sinto que eu não tenho experiência, que a maioria dos profissionais aqui tem, é bastante complicado. Que aí vai, eu gosto, certo? Dar o ensino regular, ciclo 1, ou ciclo 2, está? Crianças a partir de 13 até 16 anos – esse daí é o público que eu me identifico. Também sou professor da EJA. E para trabalhar com as crianças entre 6 e 10 anos, para mim está sendo, assim, maravilhoso e apavorante ao mesmo tempo. Sem dizer que, não diferente que eu imagino dos outros profissionais, eu tenho uma situação de que a impressão que eu tenho, as minhas filhas me chamam da bela adormecida. Se eu estiver em casa, eu estou dormindo. A todo momento. Estou bastante cansado, bastante exausto em relação a essa dinâmica da semana, certo? Eu, assim, eu tento acompanhar as discussões dos grupos, mas quando eu vejo, eu não consigo acompanhar. Então, a hora de fazer o planejamento, certo? Eu converso com algumas pessoas aqui na formação e tudo mais, e em cima disso daí, às vezes eu pego um ou outro flash ali, certo? Das discussões que têm no grupo. A Lu me ajuda bastante em relação a me mandar algumas coisas específicas para eu poder elaborar as coisas durante a semana. Uma coisa que me chama bastante a atenção é que eu, sendo professor, eu sempre trabalhei muito próximo das mulheres. Mas agora, não é que eu me sinto parte das mulheres. Mas eu me sinto, eu entendo um pouco mais do que acontece no universo feminino. (risos) Devido ao que a Josi comentou, dessa situação de aqui é mais ou menos assim. Aqui a gente não precisa disfarçar, não precisa mentir. E assim, eu tento ser o mais tranquilo possível, porque às vezes as coisas que vocês falam eu não entendo nada. Às vezes eu rio junto com vocês, mas eu não entendo muito bem o que está acontecendo. E, ao mesmo tempo, acho que assim, isso está me enriquecendo como ser humano, para eu entender que o mundo é um pouco maior do que o meu umbigo. Em relação a todas as discussões que a gente tem aqui.

PAULA: Para mim, acaba sendo um momento terapêutico, é um momento que a gente se desnuda, a gente chora, a gente ri, a gente dança, sabe? Aquele momento feliz, a gente não espera sexta-feira para ter um happy hour, eu acho que para mim é um momento feliz. Então é um momento que você não quer faltar, porque te renova as energias, sabe? Eu acho que é um lugar que te instiga a buscar conhecimento, apesar de todo o conhecimento

que te traz. Aí a gente fala assim: "ó, e não é suficiente", sabe? Você precisa buscar mais conhecimento. Eu acho que o compartilhamento de conhecimento, eu acho que é isso.

T.: Eu sou a T.. Esse momento, eu acho que serve para me iluminar. Me educar, assim, como pessoa, como professora, como educadora. Me ensinou a ver o mundo, o qual é modelado para essa questão racial, né? Eu não enxergava, eu via uma problemática na questão, mas eu nunca me aprofundei. Então é aqui esse momento de aprofundar, né? É um lugar, né, de ter, de conhecer novos conceitos. A troca de ideia faz com que eu também perca, vá perdendo aos poucos atitudes e pensamentos que eu não considerava até então racistas, né? Mas que, infelizmente, está dentro da gente por conta de toda essa educação colonial, né, que nós temos. Então hoje eu consigo compreender, né, algumas coisas. Ver como a história, ela nos maltratou e ela maltratou, né, toda boa parte do mundo em relação a questões étnico-raciais, né? Eu acho que é isso. É o momento de desconstruir muitos conceitos que eu tinha. A partilha, né, ela é muito importante. A troca de ideias, eu acho que é sempre muito enriquecedora. E é um momento agradável, né?

CAROLINE: E para mim, nosso encontro aqui de sexta-feira é um carregador de energia. Às vezes eu começo bem na segunda e aí começa a ficar difícil na terça. Na quarta eu já estou querendo desistir, já estou muito cansada. Mediante as intercorrências que acontecem nas escolas, mediante a carga, as reuniões. Parece que a gente não vai dar conta. E quando a gente chega aqui, tem muita coisa para fazer também. Quando a Vivian passa a pauta, eu penso: "nossa, quanta coisa". Mas quando eu vejo, já passou, eu já estou sorrindo, já estou me relacionando bem com as pessoas. E tudo isso traz muita energia boa para a gente, muita paz para a gente. E eu costumo ir embora com a minha colega Paula e eu sempre falo para ela: "Paula, eu melhorei, melhorei, não estava bem, mas eu melhorei", não é? Então para mim representa um carregador de energia.

CLEONICE: Meu nome é Cléo. Eu venho aqui para ser feliz. Porque eu sei que se eu venho aqui para ser feliz, eu consigo fazer outras pessoas felizes também. E eu levo isso para as escolas, eu levo isso para os meus alunos. Eu não tenho nenhuma dificuldade de relacionamento em nenhuma das escolas que eu estou, Amém. E é isso. Resumindo, é isso. Eu venho, aprendo bastante, fico feliz com os resultados do que eu faço. A gente sempre faz alguns ajustes, contribui, pega contribuição. No fim, dá tudo certo, é só felicidade.

CLÁUDIA: Meu nome é Cláudia. Então você fez a pergunta, né? O que esse momento de formação representa para você? Ah, eu passei um filme até outubro de 2022, que foi quando eu entrei no programa, e setembro de 2022, que foi quando soube que o programa existia. E passaram muitas coisas na minha cabeça, né? Eu não sabia como seria a formação, nem as aulas. E diferente dos meus colegas anteriores, por eu já ser professora de especialistas, muitas das angústias e dos sofrimentos para eles, para mim já não é tanto, porque a nossa realidade como especialista sempre foi essa. Não tem espaço, não tem material, não tem apoio. Então, para a gente, isso já deixou de ser uma angústia, porque virou uma realidade. Mas mais por conta de estrutura. E as formações aqui, elas nos dão alento em vários âmbitos diferentes. No âmbito profissional, me capacita para que eu possa falar de um assunto que é muito difícil quando você não tem documentos, materiais, leis que possam fazer com que isso seja fidelizado. Então, o programa traz esse conforto para mim em relação ao meu profissional. E em paralelo ao meu profissional, a gente não pode separar o pessoal. Quem a gente é? Do que a gente faz. Então, os momentos de formação aqui para mim, no pessoal, faz com que eu me redescubra, me coloque e não aceite outras coisas. E encontre também a maneira de reivindicar o não aceitado, em várias esferas. Porque não adianta só a gente saber o que não pode, o que não deve, mas aonde eu vou recorrer? O que eu vou fazer? E também é um momento de espaço seguro. Como o Ariston falou, aqui a gente pode falar tudo. Aqui a gente pode ser quem a gente é, sem julgamento. E a gente encontra muito apoio, porque eu acho que ninguém que está aqui está simplesmente porque quer dar aula. A gente quer mudar o mundo. Olha que abusada (risos). A gente quer mudar o mundo. E foi isso que eu escutei na minha entrevista, quando eu fiz com a Vivian. Com a Livia e com a Lu.

VINÍCIUS: Meu nome é Vinícius. E aí parafraseando um poema que eu escrevi: Eu acho que eu vim aqui em busca no programa para me vingar de todos aqueles que um dia viram de mim, dos meus ancestrais. "Plantando através da educação sementes de novas possibilidades de existência, de vivência." Eu sei que muitas vezes a gente não vai ver essas sementes florescerem, crescerem. Mas eu acho que quando eu chego aqui no coletivo, toda raiva de uma vida encontra outras raivas de vida também. E eu acho que isso é um problema comum. Quando eu falo raiva, não é uma raiva de extermínio. Mas sim de muitas vezes erradicar o racismo. O que a priori, cada vez mais, através das nossas partilhas, estudos, prova de vivência, através do letramento racial que eu fui tendo, essa

raiva ficou cada vez mais expoente. E não só na minha prática docente, mas também nas minhas relações interpessoais fora das escolas. E eu acabei, inicialmente, entrando numa falácia de que eu seria um super-herói. Que eu ia resolver o racismo de uma hora para outra. E eu vejo hoje, através do meu coletivo, o quão isso — como eu vi essa semana — é um trabalho de formiguinha. E que a gente está aqui, juntos e juntas para se ouvir. Eu acho que cada vez mais a gente vai perdendo o processo de produção desenfreado. Num sentido acelerado de produção, e às vezes a gente não consegue se ouvir. Então, infelizmente, a gente sabe a nossa sociedade nem toda é letrada racialmente. E muitas vezes eu acabo entrando em conflito com a minha identidade porque eu procuro espaços onde as pessoas vão me entender, eu vou poder chegar, conversar, usar a minha linguagem, não vou precisar me adequar ao outro, mas eu vou poder me identificar e me fortalecer a partir do outro. Então eu fico ansioso para as sextas-feiras, porque eu sei que muitas vezes, no início também parecia que era uma coisa egóica, porque a gente, quanto mais a gente vai entendendo, mais pressa a gente tem de partilhar, de, sabe, planejar, vamos, vamos, vamos, vamos. Às vezes, ai, mas o outro não falou comigo direito, ai, eu fiquei chateado. Mas é porque está todo mundo com essa urgência, com essa pressa, né? E o nosso tempo realmente é curto e nos apressa também. Então eu fui aprendendo a usar essa energia, conforme foi passando esse ano, né? E hoje eu não vejo a hora de chegar sexta-feira para poder partilhar um pouco com os meus colegas quem eu sou e o que eu desejo para as crianças.

MARTA: Meu nome é Marta, né? Eu entrei recentemente no programa, né, porque é a última seleção. Quando eu cheguei aqui pela primeira vez, eu senti um estranhamento, assim: "Nossa, né?" Porque normalmente quando a gente ingressa num programa, a gente tem as formações, é algo muito formal, né? E assim... O que eu percebi aqui, eu falei: "nossa, é diferente, né?", porque eu venho de outras experiências, né? Eu falei: "nossa, mas será que é possível, né? Será que serão, será sempre assim, né? Será sempre assim quando eu for na sexta-feira?"

E assim, a possibilidade de saber que eu não sabia nada, entendeu? A gente está sempre aprendendo aqui e cada sexta-feira que eu venho, a gente vai assim, com as aprendizagens a gente também vai resgatando as nossas vivências, né? Então, na verdade, é um choque entre o que a gente está aprendendo e o que a gente viveu lá atrás. E muito bem falar a Cláudia, quem dera, na nossa infância, nós tivéssemos a oportunidade de ter acesso ao que as crianças estão tendo hoje. Teria evitado muitos traumas, muitos complexos,

sofrimentos. Então, quando eu cheguei aqui, gente, a palavra sim foi estranhamento. "Será que é só hoje? Será que vai ser sempre assim?" Mas eu acho que é assim, pelas meninas também, eu acho que antes da gente chegar em sala de aula, a gente tem que se humanizar, né? A gente tem que ser humano. A gente tem que se permitir ser humano. Porque a gente só consegue enxergar o outro como humano quando a gente se reconhece como humano. Os nossos defeitos, limitações, o momento de chorar, de sorrir. Eu não sou muito de falar, eu sou mais de observar, né? Mas assim, a gente vai vendo. Com as experiências de todas vocês, que todos aqui têm muito a contribuir. Que ninguém sabe tudo. E que aqui a gente está para cooperar um pouco, se ajudar e se fortalecer. Mesmo diante das nossas fraquezas, né? Que é as nossas fraquezas que vai nos impulsionando a buscar o fortalecimento. E eu sou muito grata pela oportunidade de estar aqui com vocês.

KÁTIA: Apesar das pessoas acharem que não, eu fico muito nervosa. Então eu vou fazer uma listinha porque eu fico realmente nervosa. Então, a questão é o que representa os momentos aqui na formação. Fiz uma listinha aqui, ó: Construção e desconstrução de mim mesma. Fortalecimento. Amadurecimento. Alimentação. Acolhimento. Inspiração. Resistência. Amor. Respeito. Conexão. Essa palavra conexão, ela tem assim marcado lá na minha vida diariamente. Porque a gente vive num mundo capitalista. Que quer você o tempo todo: "Vamos produzir, vamos fazer". Apesar de eu estar num momento de muito trabalho. Muito, muito. Eu tenho tentado me conectar com tudo o que eu faço. Tirando justamente dos estudos que a gente faz da questão dos povos africanos, dos povos indígenas. E também de uma atividade que a gente fez aqui, formativa. Sobre o que eu gostaria de melhorar e tal. Foi antes do primeiro, antes do recesso. E eu coloquei como meta para mim: "escutar mais". Tanto que tem uma pessoa que perguntou para mim hoje: "Você anda muito quietinha". É um exercício que eu estou fazendo. Comigo mesma. Para escutar mais, entender mais, compreender mais. E tudo isso me melhora como pessoa, como profissional. Para que eu consiga ajudar. Não mudar o mundo, que eu sei que isso não é possível. Mas melhorar. Melhorar é possível. E aí, em contrapartida, isso daí me beneficia. Beneficia quem está do meu lado. Beneficia as crianças que eu atendo. Então, isso aqui é muita coisa para mim. E tenho certeza de quem está aqui também.

A. P. C.: Estou falando aqui para ela: "ela está sem falar e eu não paro de falar!" Então, esse momento aqui de sexta-feira para mim, eu já estou quase dois anos aqui no programa. Então para mim é um momento de terapia. Eu adoro esse programa. Aqui para mim, é

como se nós fôssemos irmãos, aqui mesmo. É um aquilombamento. Isso aqui para mim, eu venho feliz. Quando eu estou mal, aqui eu encontro acolhimento mesmo. Essa rede aqui me acolheu muito. Eu já trabalhei em lugares assim terríveis. No estado. Eu já trabalhei em escola particular. Eu já trabalhei em lugares assim. Que eu perdi pessoas. Próximas a mim assim. Que eu não tive acolhimento nenhum. E aqui essa rede. As pessoas aqui são muito humanas. Então quando eu venho aqui, além de todo o aprendizado que a gente tem aqui. Eu venho. A gente vem e tem toda a questão do aprendizado. Da acolhida. Mas é uma terapia. Para mim é uma terapia vir aqui na sexta-feira. E é isso, eu amo vocês.

PESQUISADORA: A Kátia começa a chorar a gente vai chorar junto!

LUCIANE: Vocês não me façam chorar não que a lente de contato está muito cara e eu não estou dando conta!

PESQUISADORA: Nossa, ainda bem que eu não passei nada e não tenho lente de contato!

T.: A nossa entrevistadora está chorando!

(risos)

PESQUISADORA: Não, eu não vou chorar! (risos) E eu não vou parar de gravar, senão depois eu não vou lembrar desse momento! Gente, hoje foi um exercício que eu tive que ficar quieta muito tempo porque eu tive que escutar as pessoas, mas uma coisa... Quando eu comecei a fazer o mestrado, eu estava totalmente perdida — eu já contei a história: "Eu estava fazendo nada, escrevi um projeto e ele foi aceito! Agora estou fazendo o mestrado". E aí, quando eu escolhi o tema, meu primeiro título era "A filosofia Ubuntu do programa Dandara e Piatã". E conversando com o meu orientador... aquilo eu não sabia como descrever, não sabia descrever como o Ubuntu estava aqui. Eu mudei o nome... então hoje está lá: "A Educação descolonizadora do currículo...". É um nome super chique — porque eu não sabia como descrever esse Ubuntu. E escutando cada pessoa eu sei descrever o que é o Ubuntu, eu sei exatamente o que é o Ubuntu do nosso programa. O que é o Aquilombamento. Então eu fico muito feliz de estar aqui, e espero que eu consiga escrever tudo isso, espero que dê certo, e em um momento isso volta, volta para apresentar porque o que eu estou fazendo aqui, não faço sozinha. Eu não consigo escrever essa

dissertação só para mim. Ela não é sobre mim. É sobre o meu processo, mas também o processo de todo mundo aqui. Então para mim é muito importante. Estar aqui me muda enquanto pessoa e enquanto profissional. Então é extremamente importante. E essa questão de... Vocês colocaram muito aqui do "humanizar-se". É um espaço em que a gente é humano. E o quanto a educação tirou isso da gente. De que a gente entra na sala de aula para ensinar conteúdo. A gente entra na sala de aula para fazer diferença na vida de um outro humano. Então a gente precisa se humanizar para isso. E esse espaço permite que a gente venha às vezes com raiva, com ódio. Não quer estar aqui. Tem todo esse momento. E aí você chega aqui e fala: "Opa..."

A. P. C.: É um respiro!

PESQUISADORA: É um respiro. Eu consigo. Eu consigo mais uma semana. E assim, a gente está há três anos de programa.

CLÁUDIA: Era só dar aula... (risos)

PESQUISADORA: Era só dar aula... Era só dar uma aula. E hoje a gente está aqui. Então isso significa muito para mim também. A gente faz essa parte de pesquisa, tudo. Mas isso me forma muito enquanto pessoa. Daqui eu levo muitas coisas. Eu acho que é isso. Um beijo no coração de todo mundo. Não venho mais porque eu não quero passar por esse chororô.

Acho horrível.

FIM DA TRANSCRIÇÃO

APÊNDICE C

GRUPO FOCAL 3 – COORDENADORAS(ES)/FORMADORES DO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA PIATÃ NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

CARACTERIZAÇÃO: Grupo formado por duas coordenadoras e um coordenador, responsável pelo trabalho de formação pedagógica com as(os) docentes que participam do Programa Diadema de Dandara e Piatã.

CONTEXTUALIZAÇÃO: Antes de iniciar o grupo focal, a pesquisadora expôs que as perguntas a seguir fazem parte da coleta de dados da pesquisa que nomeia este documento e visa investigar “Como o processo formativo tem contribuído para a conscientização docente sobre as questões étnico-raciais e o combate ao racismo, no Programa Diadema de Dandara e Piatã?”. Em seguida, informou que esse trabalho está sendo realizado por ela, Gabriela Moura, mestranda do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE-UNINOVE). Após contextualização feita sobre o objeto de pesquisa em desenvolvimento ao grupo docente, bem como as explicações sobre a dinâmica da técnica de pesquisa em questão, deu-se início ao diálogo no grupo focal composto por docentes do período da tarde.

PESQUISADORA: Bem, gente, bom dia. Obrigada por participar dessa pesquisa. É a última parte dessas entrevistas, que é a parte do grupo focal com a equipe de formação do Dandara e Piatã. São dez perguntas. Eu vou fazendo para vocês. À medida que eu fizer, vocês falam o nome e respondem.

PESQUISADORA: Primeira pergunta: Como foi formada a equipe de formação do programa de Diadema, de Dandara e Piatã? Como foi esse processo de seleção de quem vem, quem não vem?

Vivian: Bom dia, meu nome é Vivian. Começou em 2021, quando eu vim receber o convite para compor a Secretaria de Educação, em janeiro. E eu seria responsável pela parte da diversidade como um todo da equipe de formação. E, logo em seguida, surge o desejo, a missão de, "não, a gente precisa fazer alguma coisa étnico-racial para fazer a diferença de verdade." "Vamos fazer o quê? A gente monta, vamos pensar o que tem." "Vamos ter material? Vamos dar uma lida no material da Cor da Cultura." Diadema já tinha um histórico bonito de luta, já teve a Kiusam, já teve pessoas que fizeram uma

diferença, mas a gente queria algo mais palpável. "O que a gente pode fazer de diferença?"

A secretária de Educação, Ana Lúcia Sanches, juntou — aí foi mais ou menos no meado de 2021 — chamou a Evelyn também, que era a diretora da Educação Popular, para que a gente pensasse em algo de muita diferença. Eu juntei a minha experiência como formadora de Mancala da Secretaria de Educação de São Paulo — e era formadora de Mancala dos formadores, que são os formadores das DREs, que vão formar os professores — e juntei com a ideia, com a minha experiência com relação a toda essa questão étnico-racial de São Paulo.

E tenho uma afinidade muito grande com a questão da etnomatemática e de trazer os jogos. Então, eu queria trazer os jogos, eu queria trazer a Mancala, eu queria trazer o Jogo da Onça para isso. E aí surge a ideia. Aí comecei a escrever o que a gente poderia fazer e comecei a escrever e montar os materiais pensando no que a gente poderia ter de apoio pedagógico para isso. Mas, até então, estava tudo no campo das ideias. Montamos o nome junto, chegamos num nome, criamos um nome forte. Na verdade, eu me baseei muito na Cor da Cultura, e aí ia ser, antes, A Cor de Diadema, mas não gostamos. E aí, em diálogo com a Evelyn, a gente saiu. Eu falei, "não, eu queria um nome forte." Aí pensamos no Dandara e na questão indígena. E saiu, eu e a Evelyn, saiu o Diadema de Dandara e Piatã. E aí eu falei, "Gostei desse nome." E aí ficamos, e aí ficou o nome.

Quando comecei a desenhar o que a gente poderia fazer de diferente, a Ana virou e falou assim, "por que você não coloca um especialista?" "Você não ajuda a gente no 1/3, porque eu vou colocar um terço, garantir um terço de jornada de planejamento." E "por que você não coloca um especialista?" O olho brilhou. Eu falei, "o quê? É agora." E aí, desenhei. Desenhei também com a minha experiência, pensando em algumas coisas em São Paulo. Ia ser num formato um pouco diferente, a princípio, mas ainda bem que eu não fiz. Eu me espelhei em muitas coisas que eram de São Paulo. Tem o POIE, que é o pessoal de informática, o pessoal da sala de leitura. Mas aí eu pensei numa outra forma, num outro formato, porque na sala de leitura e na informática, o professor é eleito pelo grupo, mas existem mil coisas que desfavorecem. Então, assim, às vezes é um péssimo professor, mas que tem uma relação interpessoal muito boa com o grupo, e o grupo coloca essa pessoa. Às vezes é o inverso: tem uma relação péssima com as pessoas, mas é um excelente professor, e aí o pessoal não coloca.

Pensei: se é uma escola, assim como nós temos, infelizmente, onde tem uma maioria que é avessa a essa questão étnico-racial, tem um racismo estrutural latente, e aí eu falei: isso

não vai dar certo. Foi aí que eu pensei no processo seletivo, pensando, "que professor é esse?" "Qual o perfil do professor que eu imaginava ter trabalhando com isso?" Não basta só ter uma questão antirracista. Ele poderia até não ter uma afinidade tão grande com todas as questões em termos acadêmicos da questão antirracista, mas a visão de mundo desse professor, a visão de mundo, como é que ele olha para esse outro ser humano, como é que ele tem empatia. E aí fiz o primeiro processo seletivo, que entrou uma turma danada, e as coisas foram caminhando.

Eu não conseguia, a princípio, mesmo depois do processo seletivo, colocar o pessoal nas escolas porque não dependia de mim, dependia de contratação de professores, contratação não, de processo seletivo, de concurso, perdão, chamada de concurso para poder tirar o pessoal da sala de aula, aspas, "tirar da sala", onde seria atuante para colocar. Forcei, forcei, forcei. Quando começou a vir a chamada, foi quando eu entrei em contato com a Luciane. Eu estava sozinha, muito pesado levar tudo isso, e as formações iam começar, e eu ainda tinha a... eu não estava afastada de São Paulo. Então, estava muito pesado. Foi quando eu fiz o convite para a Luciane, que fez o processo seletivo. E eu fiz o convite para a Luciane, em vez de ela atuar como professora, ela estar comigo na secretaria. E aí nós iniciamos. E agora não me foge quanto tempo depois, quanto tempo ficou só eu e você.

Luciane: Foi em 2022.

Vivian: Foi em 2022.

Damásio: Em 2023.

Luciane: Em 2023, o Damásio veio.

Vivian: Então, em 2022, a gente ficou, eu e ela, muito pesado também, porque não é pouca coisa.

Luciane: Porque tudo ficou concentrado, pois todos os outros programas tinham um sistema de ensino que cuidava de logística, administrativo e tudo. E nós não; no nosso programa, tudo ficou concentrado só para a gente mesmo. E aí, pensando que nessa comunicação talvez a gente perderia algumas coisas, a gente preferiu não replicar, não repassar. E a gente concentrou tudo mesmo, para a gente conseguir ter uma comunicação

mais fluida. Então, nós cuidamos de todas as partes, não só a formativa, mas a administrativa e a logística.

Vivian: Logística de tudo. E aí, em 2023, o Damásio também tinha passado no processo seletivo, já estava atuando na sala de aula como professor designado, e aí eu puxei o Damásio para a Secretaria. E estamos fechando nós três. É pouco ainda? É pouco ainda, porque o trabalho é muito grande, é muita coisa, mas foi assim que ficou composto os três. É importante lembrar que, nesse tempo, ficou uma divisão. Até meados de 2023, ficou uma divisão. Quando nós entramos, o Fundamental entrou, os professores designados trabalhando com o Fundamental. Em 2023, a Evelyn ficou à frente do Dandara e Piatã na Educação Infantil e na EJA. Então, foi 2023 quase que inteiro.

Damásio: Acho que foi em outubro, novembro.

Luciane: No comecinho de outubro.

Vivian: Ela pegou no comecinho, mas no comecinho de outubro, por uma série de questões, não deu certo, e aí a coordenação do Infantil e da EJA também passou para as nossas mãos. E tinha pouco trabalho e aumentou um pouco só (risos).

PESQUISADORA: Beleza. Eu vou passar algumas perguntas aqui sobre o processo seletivo. Você falou que isso era importante ter para que não houvesse uma questão muito de ser muito pessoal, essa escolha, certo? Como que é feito esse processo seletivo? Quais são as etapas do processo seletivo?

Vivian: O processo seletivo é composto pela prova, com dissertativas e perguntas objetivas; uma dinâmica de grupo, que foi orientada por psicólogo; entrevista; e uma análise da seguridade desse professor. Visando o quê? Visando o profissional que quer fazer a diferença, que tem um olhar para uma criança, um olhar para o outro ser humano, uma empatia, um olhar progressista, e aquele professor que entende a função social da escola.

Então, cheguei a ter... porque eu sinto isso, eu sei que acabo me prolongando, porque nós chegamos a ter pessoas que entendiam muito de forma acadêmica, ou que eram do movimento, que chegou a se colocar como um movimento negro, porém, com

algumas questões que eram muito complicadas. Então, por exemplo, não comparecimento, quando a gente levantava o histórico, quando eu falo que eu faço análise dos últimos dois anos ou do último ano, na verdade a gente estava fazendo até demais, mas pessoas que não frequentam o HTPC, pessoas que têm um número de licenças... Eu sei que a licença... atestado do médico, claro que é um direito nosso, mas, infelizmente, lidando com uma rede, a gente sabe também que existem pessoas que usam disso de forma errada para benefício próprio. Então, assim, um número muito grande de faltas ou de um número gigantesco de atestados. Quando eu falo número grande, é grande de verdade mesmo. São pessoas que a gente foi levantar e a pessoa tem, sei lá, trinta e poucos afastamentos, por exemplo. Ou, então, nunca frequentou uma HTPC. E a ideia desse professor designado era que ele fosse um proliferador para que expandisse as ideias do Dandara e Piatã, inclusive nos HTPCs. Não tivemos tanto tempo quanto eu gostaria de ter tido para isso, mas a ideia era essa. Então, o foco era isso com relação ao processo seletivo.

Vivian: Quem montou a prova? Eu. Quem montou as provas até então? Nós fizemos quatro ou cinco processos seletivos. Fui eu, e a dinâmica foi orientada por psicólogos.

Luciane: E é interessante também que participavam não só... A gente sempre convidava o pessoal membro do NERER; tinha outras pessoas da secretaria, que não era da equipe, para que fosse uma avaliação bem limpa mesmo, para a gente não ficar com o olhar imparcial.

Vivian: E sempre tinha alguém da formação, porque o professor que ia lidar, vai ser responsável pelo fundamental da equipe de formação participando do processo seletivo junto. O que é, infelizmente, que às vezes o que a pessoa não mostrou numa entrevista, porque na entrevista muitas vezes você responde o que o outro quer ouvir, a pessoa às vezes mostrava na dinâmica.

PESQUISADORA: Entendi. Aqui a gente já passa para a parte das nossas formações mesmo, com os professores designados. Como que acontece essa escolha das temáticas para as formações? Como que é feita essa escolha entre vocês? Ou vai surgindo do grupo? Como que funciona?

Vivian: É um processo. Só eu respondo, né? (risos)

Vivian: A princípio, por isso que eu acho que a gente estava nascendo, começando a engatinhar, a gente estava começando a aprender a andar. A princípio, fomos nós, fomos nós que sentamos e pensamos nesse planejamento. Mas depois, a construção coletiva ficou muito rica, que oferece o que a gente tem em mente e acaba construindo com os próprios professores designados. Essa construção coletiva, eu penso que foi algo que deu muito certo.

Luciane: E o que a gente fez? Nós pensamos nos eixos. O que deveria ter, né? Então, deveria ter música, corpo, movimento, literatura. Quais literaturas? Então, a gente trouxe algumas coisas, e o pessoal foi acrescentando. Então, o pessoal foi colocando: "Ah, acho que tem que ter..." O pessoal sugeriu hip hop. "Acho que tem que ter as datas comemorativas", porque primeiro a gente pecou. Então, com os erros também veio muito o acerto, né? Quando a gente chegava, por exemplo, Dia da Mulher, "por que a gente não falou da mulher preta, da importância dela?" Então, no ano seguinte, a gente falou: "não, essa data a gente não pode esquecer." Então, a gente já ficou com uma mensagem para o próximo ano do planejamento anual. Então, esse planejamento desse ano aqui de 2024 foi muito rico por isso, para a gente, dentro do processo, entender onde foram as falhas também, onde faltou, né? E com as dúvidas das crianças... as crianças têm muitas dúvidas. "A gente não está dando conta em uma semana", "é muito tema", "então, a gente tem que pegar um tema, desmiuçar melhor." Então, isso também ajudou muito na construção do planejamento. Ficou mais fácil, com tudo que a gente precisava abordar durante o ano, dividir mês a mês, e a gente construiu um planejamento anual. A partir desse planejamento anual, a gente consegue construir as formações. O trabalho ficou muito mais leve também, ficou muito mais fluido.

Vivian: Outra coisa que eu acho que dentro do planejamento foi um acerto, nós erramos muito. Tivemos muitos acertos, mas tivemos muitos erros também, mas erros que serviram, que servem para uma construção. Quantas "pratas da casa" que nós não utilizamos em épocas passadas? E esse ano a gente utilizou muito. Então, quantos saberes, quanto conteúdo... Os próprios professores aqui designados, e a gente pensando sempre no pessoal de fora. E aí, "não, espera um pouquinho, vamos..." Os nossos diamantes daqui. E também acho que é algo que deu muito certo.

Luciane: Deu muito certo. Acho que sempre responde além daquela pergunta! (risos)

PESQUISADORA: Não, mas... é ótimo, porque na hora de construir o texto, tem informações que às vezes essas perguntas não vão contemplar. Aqui, sobre avaliações dos recursos destinados às formações. Vocês acham que são suficientes? Que poderia ter mais? Como que é essa relação de vocês com a Secretaria de Educação quando solicita algum recurso para as formações dos professores? É fácil, não é?

Vivian: Não era ruim. Se eu pensar em épocas passadas, não é ruim. Mas eu gostaria de ter tido muito mais coisa. Se eu tivesse uma bola de cristal, se eu tivesse uma previsão... quando eu era filha rica, quando nós éramos ricos, lá em 2021, foi quando eu consegui montar o baú, conseguir os materiais para o baú. Não foi pouco investimento. Os tabuleiros oficiais, tanto do Jogo da Onça como da Mancala, só de materiais, de recursos que foram enviados para as escolas, foi um investimento de mais de um milhão. Não foi pouca coisa, mas naquela época, se eu soubesse, teria pedido muito mais instrumentos...

Luciane: Reorganizado por segmento, né?

Vivian: Teria, teria, ou alguma coisa que eu deixei, deixei não, né? Não era da minha responsabilidade a Educação Infantil e EJA. Então, não foi pedido material para esses segmentos. Quando veio para a minha coordenação, eu não consegui fazer essa compra. Já não tinha dinheiro. Eu queria fazer uma compra de um baú especial, um mini baú para creche, com outros tipos de materiais. Eu queria fazer uma outra coisa para ele. E aí já não... Aí faltou recurso, aí faltou...

PESQUISADORA: Essa resposta já responde a outra que eu ia fazer, então nem vou fazer, já vou pular para a oitava. Aqui, na verdade, seria quais as maiores dificuldades encontradas pelos formadores para planejar e desenvolver as formações? Acho que vocês já trouxeram bastante coisa, mas se quiserem falar mais, quais as maiores dificuldades para planejar, para desenvolver essas formações?

Luciane: Eu acho que tempo para estudos maiores. Como a gente tinha muitas demandas que vinham também, a gente tinha que participar de reuniões, por exemplo, do Fundamental, do Infantil. Então, tem parada pedagógica, o Dandara está sempre atrelado.

"Ah, vai ter no Infantil..." Reunião de pais, "tem que visitar as reuniões de pais." Tem um boom na escola, você precisa ir resolver lá porque teve um caso na escola. Então, essas outras demandas ocupam um espaço que talvez a gente poderia ter estudando, sentando aqui mais, conversando mais, "olha, na formação vamos trazer mais isso, vamos colocar mais isso." Então, eu acho que esse tempo, essa logística, por a equipe ser reduzida, a gente conseguiria dividir o serviço. Isso enriqueceria muito mais. Tanto as visitas nas escolas quanto a gente acabou tendo que dividir esse tempo. Nós somos medíocres em todas as áreas, mas demos conta. Mas não como gostaríamos, que é com muita maestria, com muito cuidado, que é o que a gente sempre preza, assim, do nosso profissionalismo.

Vivian: Tem coisa que eu, pensando hoje, gostaria de ter feito muito mais coisa do que foi feito, mas o tempo moía a gente. Quantas coisas a gente teve que sair de urgência, quantas reuniões a gente teve que participar, quantas coisas teve que sair, é o que a Lu falou, de ir para as escolas. Então, quantas coisas eu estava construindo, uma coisa sai, esquece, não conseguia naquela semana, não conseguia mais pegar clima. Então, essas são as dificuldades.

Luciane: As formações externas também que nós gostaríamos de ter feito mais aqui, ofertado para a rede também. Não tinha como, porque a gente não tinha como nos ausentar aqui e ficar aqui até as 10 da noite. Então, não tinha como desfaltar a equipe ao longo do dia para ter um formador à noite. E também não tinha como, nesse momento de redução de custos, ter um formador externo também.

Vivian: E lembrando que ainda tem um detalhe, que no começo eu comecei a construir as questões de Dandara e Piatã, cuidando ainda de uma parte de diversidade, cuidando ainda da parte de Educação Física, de esportes, do Mais Educação. Foi aí quando me deixaram, aí eu indiquei o Nivaldo, que começou a cuidar da parte de esportes do Mais Educação, porque era eu que dava as formações também antes. E gostaria de ter feito muito mais uma questão de diversidade no campo geral, porque é a minha área de estudo com relação a preconceito, com relação a todas essas questões. Consegui fazer só uma pinceladinha do que eu gostaria, mas porque aí a dedicação foi toda para o Programa.

PESQUISADORA: Então, a gente fala das dificuldades, mas também quais foram as facilidades e potências que vocês encontraram nesse caminho de formador, de

planejamento, das formações? Quais as potências que vocês viam, quais as facilidades que vocês encontraram?

Vivian: Olha, eu acho que, de modo geral, do processo seletivo, em nenhum momento me arrependo, porque, salvo alguns erros, assim, eu acho que montamos um coletivo, uma turma boa. Claro que sempre tem um desafio ou alguns "fora da curva", mas, assim, isso é uma potência muito grande que nos auxiliou em muita coisa que foi feita. Então, virou um coletivo potente mesmo de pensar numa série de coisas que ajudou, mesmo internamente. Eu acho que uma das coisas que ajudou muito, por mais que se tenha dificuldade, foi o pensamento do pessoal aqui, de lideranças aqui. Então, por exemplo, ter uma secretária que tem um olhar para isso é toda a diferença. Aí quando eu comparo, em outros lugares que a gente vai, em outros municípios que chegaram a vir visitar aqui, eu participei de pelo menos dois congressos nacionais étnico-raciais e vi municípios ou estados inteiros que não permitiam nenhuma compra de um livro. Então, ter uma secretária que falou: "não, pode comprar aqui", que deu a ideia de falar, "vamos garantir um terço com um especialista", isso foi um grande facilitador. Mas ter alguém, ter lideranças que tem um olhar para isso, ter um prefeito que tem um olhar para isso, abre portas.

Luciane: Eu acho que esse processo seletivo assertivo também facilitou muito o processo para a gente, porque aí você percebe que você não está caminhando sozinho, porque se fosse só para a gente liderar tudo e ficar todo mundo aqui calado, a gente não ia conseguir tocar. Então, foi uma gestão de coletiva mesmo, do coletivo tocar e de suprir, de entrar nas formações e tal, na linha de frente, e dar boas sugestões. "Por que a gente não faz assim?" "Vamos tentar assim?" E comprar a ideia e fazer. Que muitas vezes os desafios foram imensos, mas assim, foi e fez. E a gente entender que dentro do coletivo também existem pessoas que têm a mente de um jeito, têm a mente do outro, que você tem que saber que o processo ali, que vem ali atrás daquele, como que eu posso dizer, daquele comportamento, o que aquela pessoa trouxe ali atrás, respeitar um pouco esse processo, e um ou outro ali, "ó, hoje você acalma, fulano", "hoje não estou bem, então hoje você acaba, fulano", "hoje conversa aqui, hoje para mim não dá", sabe? Teve um dia que a Katia falou: "vai atrás de fulano". Eu falei: "hoje eu não estou bem, não vou conseguir." "Não, então eu vou, posso ir, vai." Então, assim, para a gente se entender e respeitar também a história da pessoa para ter esse olhar cuidadoso. Isso foi muito bom.

Vivian: Eu acho que, dentro dessa fala, entra uma questão que é gestão de pessoas.

Luciane: Gestão de pessoas, gestão humanizada. Isso é muito importante.

Vivian: Não é algo fácil, tanto para o grupo, para o coletivo, mas nós demos muitas formações aqui dentro da secretaria para os agentes de apoio, para o pessoal da Frente de Trabalho. Então, lidar com essas questões... porque a gente tem gente aqui dentro que pergunta: "Para quê Dandara e Piatã?". Então, lidar com a gestão de pessoas é que é a grande questão. Deixa eu mudar só um pouquinho de assunto, que eu comentei do meu passado e da questão do Mais Educação, e é importante ressaltar uma coisa. Quando me permitiram chamar o Damásio, o Damásio teve que ser dividido, e é dividido até hoje. Então, eu falo que nós temos uma equipe de dois e meio, não é nem de três, porque ele cuida da parte cultural do Mais Educação, e auxilia no Dandara e Piatã. Então, assim, não é nem para falar: "nossa, tem três pessoas integralmente", não.

Damásio: Isso aí.

PESQUISADORA: Damásio, você quer falar um pouquinho sobre essa sua divisão? Como é ser dividido em duas partes dentro da prefeitura? (risos)

Damásio: É, então, a demanda é grande, mas uma das coisas que foi proposta, até quando eu vim para a secretaria, foi de fazer uma ponte entre o programa Dandara e Piatã e possibilitar que a mesma proposta temática e o mesmo viés fizesse parte das ações do programa Mais Educação. Em especial, ano passado, a gente estava vindo ainda nessa construção da estrutura do Dandara e Piatã. Então, para o Mais Educação, tentei puxar bastante do trabalho que vinha sendo feito. Então, o calendário, tanto ano passado quanto esse ano também, eu puxei o calendário do Dandara para a gente começar mais ou menos as mesmas propostas, de uma forma diferente, que no Mais Educação a gente partia mais para ações, ser uma coisa mais ativa. Então, no ano passado, nós trouxemos as linguagens artísticas. Então, trouxe um pouco de dança, trouxe um pouco de música, a gente trouxe artes visuais também. E aí, puxando alguns conhecimentos. Então, por exemplo, esse ano, a gente trouxe um pouco sobre a etnia Ndebele, com as pinturas das casas e tal. Foi uma das coisas que a gente trouxe. Ano passado, a gente trouxe bastante coisa também voltada

para o conhecimento um pouco da capoeira, de outros movimentos culturais, partindo dos conhecimentos que a gente vinha trabalhando no Dandara e Piatã. Então, acabou surgindo como uma proposta de desenvolver ações que servissem de subsídios, porque são dois programas diferentes, mas que um contemplasse o outro, e no que um não conseguisse aprofundar um pouco mais, as crianças do Mais Educação tivessem outras oportunidades de explorar mais os conteúdos. Tanto é que no final do ano ainda teve o Circuito Cultural e o Mais Educação Especial teve um palco específico só para trazer essa parte cultural com danças, outras apresentações. E o Macrocampo de Esporte, a gente tinha feito uma parceria desde o início do ano, então a gente foi se completando assim. Tanto é que durante o circuito eles desenvolveram várias brincadeiras e outros jogos voltados para a questão étnico-racial. Que acho que é até importante a Vivian ressaltar essa questão do circuito do ano passado ter sido voltado para a questão racial.

Vivian: Eu acho que não só o circuito faz a diferença das lideranças aqui da secretaria, secretária, subsecretária, quem está à frente do departamento de formação também, ter esse olhar, porque a secretária colocou o Dandara e Piatã como um programa estruturante da secretaria, isso desde 2023. Porque tudo que fosse, na época, tinha o GRA, o Mais Educação, tudo tinha que ficar atrelado. Por isso que a gente estava em todas as reuniões, porque, "meu, tem que colocar a questão antirracista no meio." Então, partir dela e falar: "não, eu quero o Dandara e Piatã como um programa estruturante." O pessoal do Infantil, quando colocou para as paradas pedagógicas, a temática tem que ser a questão étnico-racial. O Circuito Cultural tem que ter, obrigatoriamente, tem que ter a questão étnico-racial. Então, é isso. Se não parte da liderança, a gente tenta, tenta, tenta e consegue um espacinho pequenininho. Com isso, não, a gente conseguiu algo muito maior. Quantos professores, ao longo desse percurso, fizeram porque foram "obrigados", mas aí começou a ter "gosto" porque nunca tinha tido um olhar para isso... e não era pelo preconceito, simplesmente não tinha um olhar especial para isso, e aí começou a entender.

Luciane: E essa demanda, isso também foi uma demanda, foi um grande desafio, porque a gente tinha que acompanhar, porque seriam trabalhos expostos, e existem muitos equívocos ainda, né, com falta de conhecimento. Então, a gente teve que monitorar, que acompanhar as propostas, que orientar, fazer o professor entender que, de repente, aquela proposta não seria assertiva, porque não mudar e sugerir ainda uma outra proposta, que o coletivo também levou para a Educação Infantil, facilitou muito, porque não teria sido

muito pior para a gente aqui, enquanto formadores aqui na linha de frente, para ter que reorientar todo mundo, mudar a proposta de todo mundo. São 63 escolas de Infantil, contando com as conveniadas. Então, não teria sido um processo fácil. Então, a ajuda do coletivo foi essencial...

Vivian: Não, contando com as conveniadas dá 90 e pouco. Mas a parada foi só do Infantil. Tirando as 22 escolas conveniadas...

Luciane: Ah sim, aí foram 60 e poucas. Então, isso também entra no desafio. E entra no facilitador. Porque a proposta do coletivo levar as formações para o Infantil ajudou muito o processo. Facilitou bastante para a gente também.

PESQUISADORA: Isso, então. Eu acho que as outras perguntas eu nem vou fazer, porque a gente já passou por essa parte aqui. Vocês já falaram bastante. Não bastante que é de excesso, tá, gente? É que vocês contemplaram tudo. Agradeço. Querem falar mais alguma coisa para finalizar? Não? Valendo. Acabou.

FIM DA TRANSCRIÇÃO

APÊNDICE D

Roteiro de questões semiestruturadas para o levantamento de dados junto aos grupos focais

- 1- Quais os maiores desafios encontrados por você para o desenvolvimento do trabalho antirracista na sua unidade escolar?

- 2- Na sua opinião, quais os maiores desafios enfrentados pela professora ou professor designado para o programa para a efetivação de suas propostas?

- 3- Você acredita que as formações ofertadas pelo programa Dandara e Piatã aos professores designados colaboraram para a formação de uma consciência antirracista? De que maneira?

- 4- Como ocorrem as formações deste grupo acerca das questões étnico-raciais?

- 5- Como você avalia esta dinâmica de formação?

- 6- Como ocorrem os processos de planejamento das práticas pedagógicas?

- 7- Como você avalia essa dinâmica de planejamento?

- 8- De que maneira você definiria este grupo de formação?

- 9- O que o momento de formação representa para você?

APÊNDICE E



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Ariston Augusto dos Santos Junior, 53 anos, casado, professor de Educação Básica I, portadora da Cédula de Identidade (RG) nº 22353463-8 e inscrita no CPF nº 155.227.298-21, residente e domiciliado à Rua São Francisco de Assis, 373 – ap. 171 – CEP 09911000 – Diadema/SP, fui convidado a participar voluntariamente da pesquisa de mestrado intitulada “**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**”, e desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) **GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA**”, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informado(a) de que o objetivo da referida investigação acadêmica é *investigar o processo de formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatã, procurando entender como ele amplia a conscientização acerca do racismo estrutural e da necessidade de uma práxis antirracista das professoras e dos professores que nele atuam.*


Informo que a minha participação no referido estudo será *participar de grupo focal para coleta de dados* e que recebi do(a) pesquisador(a) da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.

Estou ciente de que autorizei a minha identificação e divulgação de meu nome, bem como das informações prestadas por mim nesta pesquisa.


Ressalto, também, que fui informado de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, bem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.

Por fim, fui informado que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do(a) estudante(a) ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao(à) pesquisador(a) pelos seguintes contatos gabriela20041996@gmail.com – (11) 95491-1591, e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jason@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 12 de dezembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **ARISTON AUGUSTO DOS SANTOS JUNIOR**
 Data: 12/12/2025 05:42:33-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Documento assinado digitalmente
 **GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA**
 Data: 15/01/2026 13:50:00-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Eu, Carolini de Couto de Almeida, solteira, professora de Educação Básica I, portadora da Cédula de Identidade (RG) nº 29703705-5 e inscrita no CPF nº 331.701.228-51, residente e domiciliado à Rua Vicente de Paula Souza e Silva, 261, apto. 91, torre 2- Assunção – SBC/SP. CEP 09861690, fui convidada a participar voluntariamente da pesquisa de mestrado intitulada “**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**”, e desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) **GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA**”, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informado(a) de que o objetivo da referida investigação acadêmica é *investigar o processo de formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatã, procurando entender como ele amplia a conscientização acerca do racismo estrutural e da necessidade de uma práxis antirracista das professoras e dos professores que nele atuam.*

Informo que a minha participação no referido estudo será *participar de grupo focal para coleta de dados* e que recebi do(a) pesquisador(a) da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.


Estou ciente de que autorizei a minha identificação e divulgação de meu nome, bem como das informações prestadas por mim nesta pesquisa.

Ressalto, também, que fui informado de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, bem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.


Por fim, fui informado que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do(a) estudante(a) ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao(à) pesquisador(a) pelos seguintes contatos gabriela20041996@gmail.com – (11) 95491-1591, e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jason@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 12 de dezembro de 2025.

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Documento assinado digitalmente
 **GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA**
 Data: 11/12/2025 18:29:54-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

Documento assinado digitalmente
 **CAROLINI DO COUTO DE ALMEIDA**
 Data: 13/12/2025 09:30:10-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Eu, Claudia dos Santos Silva, 42 anos, solteira, professora de Educação Básica I, portadora da Cédula de Identidade (RG) nº 42.568.825-5 e inscrita no CPF nº 316.843.418-33, residente e domiciliada à Rua Cameiro Leão, 395, bloco 2- Ap 12 – Brás/SP, fui convidada a participar voluntariamente da pesquisa de mestrado intitulada “**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**”, e desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) **GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA**”, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informado(a) de que o objetivo da referida investigação acadêmica é *investigar o processo de formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatã, procurando entender como ele amplia a conscientização acerca do racismo estrutural e da necessidade de uma práxis antirracista das professoras e dos professores que nele atuam.*

Informo que a minha participação no referido estudo será *participar de grupo focal para coleta de dados* e que recebi do(a) pesquisador(a) da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.

Estou ciente de que autorizei a minha identificação e divulgação de meu nome, bem como das informações prestadas por mim nesta pesquisa.

Ressalto, também, que fui informado de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, bem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.

Por fim, fui informado que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do(a) estudante(a) ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao(à) pesquisador(a) pelos seguintes contatos gabriela20041996@gmail.com – (11) 95491-1591), e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jason@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 19 de dezembro de 2025.

Nome e assinatura do participante da pesquisa



Documento assinado digitalmente
GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA
Data: 19/12/2025 10:58:19 -0300
verifique em <http://notas.dar.it.gov.br>

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Eu, Damásio Rodrigues Simião Reis Jorge, solteiro, professor de Educação Básica I e fotógrafo, portador da Cédula de Identidade (RG) nº 34904630 - x e inscrito no CPF nº 34334684866, residente e domiciliado à Rua Aramaçã, 34 - Eldorado- diadema/SP, fui convidado a participar voluntariamente da pesquisa de mestrado intitulada “**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**”, e desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) **GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA**”, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informado(a) de que o objetivo da referida investigação acadêmica é *investigar o processo de formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatã, procurando entender como ele amplia a conscientização acerca do racismo estrutural e da necessidade de uma práxis antirracista das professoras e dos professores que nele atuam.*

Informo que a minha participação no referido estudo será *participar de grupo focal para coleta de dados* e que recebi do(a) pesquisador(a) da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.

Estou ciente de que autorizei a minha identificação e divulgação de meu nome, bem como das informações prestadas por mim nesta pesquisa.

Ressalto, também, que fui informado de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, bem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.

Por fim, fui informado que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do(a) estudante(a) ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao(à) pesquisador(a) pelos seguintes contatos gabriela20041996@gmail.com – (11) 95491-1591), e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jason@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 12 de dezembro de 2025.


Nome e assinatura do participante da pesquisa

Documento assinado digitalmente
gov.br GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA
Data: 15/01/2026 13:41:50-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Eu, Joselaine Aparecida Felício, 38 anos, solteira, professora de Educação Básica I, portadora da Cédula de Identidade (RG) nº 42.193.850-X e inscrita no CPF nº 348652218-32, residente e domiciliada à Rua Lázara Queiroz de Lima, 58 – Centro- Diadema/SP CE'09920-300, fui convidada a participar voluntariamente da pesquisa de mestrado intitulada “**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**”, e desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) **GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA**”, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informado(a) de que o objetivo da referida investigação acadêmica é *investigar o processo de formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatã, procurando entender como ele amplia a conscientização acerca do racismo estrutural e da necessidade de uma práxis antirracista das professoras e dos professores que nele atuam.*

Informo que a minha participação no referido estudo será *participar de grupo focal para coleta de dados* e que recebi do(a) pesquisador(a) da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.

Estou ciente de que autorizei a minha identificação e divulgação de meu nome, bem como das informações prestadas por mim nesta pesquisa.

Ressalto, também, que fui informado de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, bem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.

Por fim, fui informado que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do(a) estudante(a) ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao(à) pesquisador(a) pelos seguintes contatos gabriela20041996@gmail.com – (11) 95491-1591, e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jason@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 12 de dezembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSELAINE APARECIDA FELICIO
Data: 12/12/2025 01:01:37-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Documento assinado digitalmente
gov.br GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA
Data: 11/12/2025 13:53:51-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Eu, Vanessa Flávia de Lima, 46 anos, solteira, professora de Educação Básica I, portadora da Cédula de Identidade (RG) nº 30.928.740-6 e inscrita no CPF nº 277.749.768-48, residente e domiciliada à Av. Nossa Senhora da Encarnação, 678, apto 1101, bl 1 - Jd. Maria Estela- SP, fui convidada a participar voluntariamente da pesquisa de mestrado intitulada “**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**”, e desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) **GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA**”, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informado(a) de que o objetivo da referida investigação acadêmica é *investigar o processo de formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatã, procurando entender como ele amplia a conscientização acerca do racismo estrutural e da necessidade de uma práxis antirracista das professoras e dos professores que nele atuam.*

Informo que a minha participação no referido estudo será *participar de grupo focal para coleta de dados* e que recebi do(a) pesquisador(a) da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.

Estou ciente de que, tanto na coleta de dados quanto na análise das informações, o meu anonimato será preservado.

Ressalto, também, que fui informado de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, bem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.

Por fim, fui informado que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do(a) estudante(a) ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao(à) pesquisador(a) pelos seguintes contatos gabriela20041996@gmail.com – (11) 95491-1591, e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jason@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 12 de dezembro de 2025.

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Documento assinado digitalmente
gov.br VANESSA FLAVIA DE LIMA
Data: 12/12/2025 09:00:33-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

Documento assinado digitalmente
gov.br GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA
Data: 15/01/2026 13:50:00-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Eu, Patrícia Maria Barbosa da Silva, 38 anos, casada, professora de Educação básica I, portadora da cédula de Identidade (RG) nº 43.789.132-x e inscrita no CPF nº 228.502.078-37, residente e domiciliada à Rua Luciano Conti, 446 - Vila Missionária / São Paulo – SP CEP 04430-390, fui convidada a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**”, e desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) **GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA**”, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informado(a) de que o objetivo da referida investigação acadêmica é *investigar o processo de formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatã, procurando entender como ele amplia a conscientização acerca do racismo estrutural e da necessidade de uma práxis antirracista das professoras e dos professores que nele atuam.*

Informo que a minha participação no referido estudo será *participar de grupo focal para coleta de dados* e que recebi do(a) pesquisador(a) da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.

Estou ciente de que autorizei a minha identificação e divulgação de meu nome, bem como das informações prestadas por mim nesta pesquisa.

Ressalto, também, que fui informado de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, bem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.

Por fim, fui informado que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do(a) estudante(a) ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao(à) pesquisador(a) pelos seguintes contatos gabriela20041996@gmail.com e telefone (11) 95491-1591, e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jason@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 15 de janeiro de 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br PATRICIA MARIA BARBOSA DA SILVA
Data: 15/01/2026 11:15:51-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br GABRIELA BARBARA CONCEICAO DE MOURA
Data: 20/01/2026 17:17:54-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Nome e assinatura do participante da
pesquisa

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es)
responsável(responsáveis)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Eu, Paula Leocádia da Silva, 43 anos, solteira, professora de Educação Básica I, portadora da Cédula de Identidade (RG) nº 404743481 e inscrita no CPF nº 31782880828, residente e domiciliada à Av. José Odorizzi, 2471- bl 3, ap 23 – Assunção – SBC/SP, fui convidada a participar voluntariamente da pesquisa de mestrado intitulada “**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**”, e desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) **GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA**”, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informado(a) de que o objetivo da referida investigação acadêmica é *investigar o processo de formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatã, procurando entender como ele amplia a conscientização acerca do racismo estrutural e da necessidade de uma práxis antirracista das professoras e dos professores que nele atuam.*


Informo que a minha participação no referido estudo será *participar de grupo focal para coleta de dados* e que recebi do(a) pesquisador(a) da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.

Estou ciente de que autorizei a minha identificação e divulgação de meu nome, bem como das informações prestadas por mim nesta pesquisa.


Ressalto, também, que fui informado de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, bem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.

Por fim, fui informado que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do(a) estudante(a) ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao(à) pesquisador(a) pelos seguintes contatos gabriela20041996@gmail.com – (11) 95491-1591), e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jason@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 12 de dezembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **PAULA LEOCADIA DA SILVA**
 Data: 13/12/2025 19:21:47-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Documento assinado digitalmente
 **GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA**
 Data: 11/12/2025 11:55:38 0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Eu, Kátia Cristina Maciel da Silva, 4 anos, casada, professora de Educação Básica I, portadora da Cédula de Identidade (RG) nº 28294622-6 e inscrita no CPF nº 29539603846, residente e domiciliada à Rua Tibagi, n 311, apartamento 66 – CEP 09560-400 - Bairro Santa Maria – São Caetano do Sul, fui convidada a participar voluntariamente da pesquisa de mestrado intitulada “**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**”, e desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) **GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA**”, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informado(a) de que o objetivo da referida investigação acadêmica é *investigar o processo de formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatã, procurando entender como ele amplia a conscientização acerca do racismo estrutural e da necessidade de uma práxis antirracista das professoras e dos professores que nele atuam.*

Informo que a minha participação no referido estudo será *participar de grupo focal para coleta de dados* e que recebi do(a) pesquisador(a) da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.

Estou ciente de que autorizei a minha identificação e divulgação de meu nome, bem como das informações prestadas por mim nesta pesquisa.

Ressalto, também, que fui informado de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, bem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.

Por fim, fui informado que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do(a) estudante(a) ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao(à) pesquisador(a) pelos seguintes contatos gabriela20041996@gmail.com – (11) 95491-1591, e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jason@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 19 de dezembro de 2025.

 <p>Documento assinado digitalmente KATIA CRISTINA MACIEL DA SILVA Data: 20/01/2026 21:38:31-0300 verifique em https://validar.iti.gov.br</p> <p>Nome e assinatura do part pesquisa</p>	 <p>Documento assinado digitalmente GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA Data: 20/01/2026 21:28:23-0300 verifique em https://validar.iti.gov.br</p> <p>atura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)</p>
---	--

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Adriana de Fátima Cunha,
RG: 38.897.399-7, função: Feb 1

autorizo a realização da entrevista e a utilização dos dados coletados para a pesquisa: **O Processo de Formação Docente no Programa Dandara e Piatã e a educação descolonizadora** realizada pela pesquisadora Gabriela Barbara Conceição de Moura, do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE-UNINOVE), RG 46.126.-434-1, e-mail: gabriela20041996@gmail.com, telefone: (11) 9 5491-1591, para âmbito restrito de sua pesquisa de mestrado e seus desdobramentos de divulgação científica (publicações e apresentação em congressos acadêmicos), comprometendo-se a disponibilizar todos os dados coletados, retornar e discutir, se necessário, os resultados obtidos na presente pesquisa, bem como colocar-se à disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.

Data 28/10/2024.

Assinatura 



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Eu, Ana Paula da Silva Ribeiro, 41 anos, solteira, professora de Educação Básica I, portadora da Cédula de Identidade (RG) nº 34.183.094-x e inscrita no CPF nº 324.454.788-55, residente e domiciliada à Rua desembargador Teodomiro Dias, 41 – Ap. 41- Butantã/ SP, fui convidada a participar voluntariamente da pesquisa de mestrado intitulada “**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÁ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**”, e desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) **GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA**”, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informado(a) de que o objetivo da referida investigação acadêmica é *investigar o processo de formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatã, procurando entender como ele amplia a conscientização acerca do racismo estrutural e da necessidade de uma práxis antirracista das professoras e dos professores que nele atuam.*

Informo que a minha participação no referido estudo será *participar de grupo focal para coleta de dados* e que recebi do(a) pesquisador(a) da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.

Estou ciente de que autorizei a minha identificação e divulgação de meu nome, bem como das informações prestadas por mim nesta pesquisa.

Ressalto, também, que fui informado de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, bem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.

Por fim, fui informado que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do(a) estudante(a) ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao(à) pesquisador(a) pelos seguintes contatos gabriela20041996@gmail.com – (11) 95491-1591), e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jason@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 12 de dezembro de 2025.

Ana Paula da Silva Ribeiro

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Gabriela B. C. de Moura

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Angélica de Andrade de Assis,
RG: 44.385.574-2, função: Professor de Educação Básica I

autorizo a realização da entrevista e a utilização dos dados coletados para a pesquisa: **O Processo de Formação Docente no Programa Dandara e Piatã e a educação descolonizadora** realizada pela pesquisadora Gabriela Barbara Conceição de Moura, do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE-UNINOVE), RG 46.126.-434-1, e-mail: gabriela20041996@gmail.com, telefone: (11) 9 5491-1591, para âmbito restrito de sua pesquisa de mestrado e seus desdobramentos de divulgação científica (publicações e apresentação em congressos acadêmicos), comprometendo-se a disponibilizar todos os dados coletados, retornar e discutir, se necessário, os resultados obtidos na presente pesquisa, bem como colocar-se à disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.

Data 28/06/2024.

Assinatura

Angélica de Andrade



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Eu, Arenilda Conceição dos Santos, 44 anos, solteira, professora de Educação básica I, inscrita no CPF nº 22331241899, residente e domiciliada à Rua Adriano Racine, 20, Jardim Celeste - São Paulo/SP, fui convidada a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**”, e desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) **GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA**”, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informado(a) de que o objetivo da referida investigação acadêmica é *investigar o processo de formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatã, procurando entender como ele amplia a conscientização acerca do racismo estrutural e da necessidade de uma práxis antirracista das professoras e dos professores que nele atuam.*

Informo que a minha participação no referido estudo será *participar de grupo focal para coleta de dados* e que recebi do(a) pesquisador(a) da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.

Estou ciente de que autorizei a minha identificação e divulgação de meu nome, bem como das informações prestadas por mim nesta pesquisa.

Ressalto, também, que fui informado de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, bem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.

Por fim, fui informado que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do(a) estudante(a) ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao(à) pesquisador(a) pelos seguintes contatos gabriela20041996@gmail.com e telefone (11) 95491-1591, e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jason@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 15 de janeiro de 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br ARENILDA CONCEIÇÃO DOS SANTOS
Data: 19/01/2026 22:22:36-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA
Data: 20/01/2026 16:49:47-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Nome e assinatura do participante da
pesquisa**

responsável(responsáveis)

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Eu, Bruna do nascimento, 36 anos, união estável, professora de Educação básica I, portadora da cédula de Identidade (RG) nº 44717773-4 e inscrita no CPF nº 37048050845, residente e domiciliada à Rua Ibitirama, nº 2200, ap. 206 A – Vl. Prudente – SP, fui convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÁ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**”, e desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) **GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA**”, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informado(a) de que o objetivo da referida investigação acadêmica é *investigar o processo de formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatã, procurando entender como ele amplia a conscientização acerca do racismo estrutural e da necessidade de uma práxis antirracista das professoras e dos professores que nele atuam.*

Informo que a minha participação no referido estudo será *participar de grupo focal para coleta de dados* e que recebi do(a) pesquisador(a) da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.

Estou ciente de que autorizei a minha identificação e divulgação de meu nome, bem como das informações prestadas por mim nesta pesquisa.

Ressalto, também, que fui informado de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, bem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.

Por fim, fui informado que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do(a) estudante(a) ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao(à) pesquisador(a) pelos seguintes contatos gabriela20041996@gmail.com e telefone (11) 95491-1591, e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jason@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 15 de janeiro de 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br BRUNA DO NASCIMENTO
Data: 16/01/2026 12:20:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Nome e assinatura do participante da
pesquisa**
Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es)

Documento assinado digitalmente
gov.br GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA
Data: 17/01/2026 17:00:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

responsável(responsáveis)



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Eu, Cleonice Ferreira do Nascimento Dias, 50 anos, casada, professora de Educação básica I, portadora da cédula de Identidade (RG) nº 22921907-x e inscrita no CPF nº 182968218-00, residente e domiciliada à Rua Xingu, 989, Vl. Valparaíso – Santo André/ SP CEP 09060-050, fui convidada a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**”, e desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) **GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA**”, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informado(a) de que o objetivo da referida investigação acadêmica é *investigar o processo de formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatã, procurando entender como ele amplia a conscientização acerca do racismo estrutural e da necessidade de uma práxis antirracista das professoras e dos professores que nele atuam.*

Informo que a minha participação no referido estudo será *participar de grupo focal para coleta de dados* e que recebi do(a) pesquisador(a) da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.

Estou ciente de que autorizei a minha identificação e divulgação de meu nome, bem como das informações prestadas por mim nesta pesquisa.

Ressalto, também, que fui informado de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, bem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.


Por fim, fui informado que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do(a) estudante(a) ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao(à) pesquisador(a) pelos seguintes contatos gabriela20041996@gmail.com e telefone (11) 95491-1591, e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jason@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 12 de dezembro de 2025

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Documento assinado digitalmente
 **CLEONICE FERREIRA DO NASCIMENTO DIAS**
 Data: 15/12/2025 08:13:46-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

Documento assinado digitalmente
 **GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA**
 Data: 20/01/2026 17:23:41-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Eu, Edilaine de Oliveira Santos, 33 anos, casada, professora de Educação básica I, portadora da cédula de Identidade (RG) nº 49.546.099-0 e inscrita no CPF nº 397.304.658-19, residente e domiciliada à Avenida Paula Ferreira, 3700 apto 210ª - SÃO/ SP CEP 02915-100, fui convidada a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**”, e desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) **GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA**”, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informado(a) de que o objetivo da referida investigação acadêmica é *investigar o processo de formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatã, procurando entender como ele amplia a conscientização acerca do racismo estrutural e da necessidade de uma práxis antirracista das professoras e dos professores que nele atuam.*

Informo que a minha participação no referido estudo será *participar de grupo focal para coleta de dados* e que recebi do(a) pesquisador(a) da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.

Estou ciente de que autorizei a minha identificação e divulgação de meu nome, bem como das informações prestadas por mim nesta pesquisa.

Ressalto, também, que fui informado de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, bem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.

Por fim, fui informado que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do(a) estudante(a) ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao(à) pesquisador(a) pelos seguintes contatos gabriela20041996@gmail.com e telefone (11) 95491-1591, e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jason@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 15 de janeiro de 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br EDILAINÉ DE OLIVEIRA SANTOS
Data: 15/01/2025 21:00:20-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA
Data: 17/01/2025 17:00:01-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**Nome e assinatura do participante da
pesquisa**

responsável(responsáveis)

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Eu, Emilly Silva Xavier, 27 anos, divorciada, professora de Educação básica I, portadora da cédula de Identidade (RG) nº 392730418 e inscrita no CPF nº 47419265836, residente e domiciliada à Rua pau do café, 917, Ap 24 bloco 04, fui convidada a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**”, e desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) **GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA**”, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informado(a) de que o objetivo da referida investigação acadêmica é *investigar o processo de formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatã, procurando entender como ele amplia a conscientização acerca do racismo estrutural e da necessidade de uma práxis antirracista das professoras e dos professores que nele atuam.*

Informo que a minha participação no referido estudo será *participar de grupo focal para coleta de dados* e que recebi do(a) pesquisador(a) da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.

Estou ciente de que autorizei a minha identificação e divulgação de meu nome, bem como das informações prestadas por mim nesta pesquisa.

Ressalto, também, que fui informado de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, bem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.

Por fim, fui informado que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do(a) estudante(a) ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao(à) pesquisador(a) pelos seguintes contatos gabriela20041996@gmail.com e telefone (11) 95491-1591, e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jason@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 12 de dezembro de 2025

Emilly Silva Xavier

**Nome e assinatura do participante da
pesquisa**

Documento assinado digitalmente
gov.br
GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA
Data: 20/01/2026 16:49:47-0300
verifique em <https://validar.itf.gov.br>

**Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es)
responsável(responsáveis)**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)

Eu, Luciana Villani das Neves, 53 anos, divorciada, professora de Educação Básica I, portadora da Cédula de Identidade (RG) nº 19.747.667-3 e inscrita no CPF nº 156.086.018-90, residente e domiciliada à Rua Itajubá, 140 – V. Alice – Santo André/SP, fui convidada a participar voluntariamente da pesquisa de mestrado intitulada “**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**”, e desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) **GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA**, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informado(a) de que o objetivo da referida investigação acadêmica é *investigar o processo de formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatã, procurando entender como ele amplia a conscientização acerca do racismo estrutural e da necessidade de uma práxis antirracista das professoras e dos professores que nele atuam.*

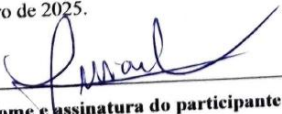
Informo que a minha participação no referido estudo será *participar de grupo focal para coleta de dados* e que recebi do(a) pesquisador(a) da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.

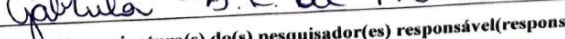
Estou ciente de que autorizei a minha identificação e divulgação de meu nome, bem como das informações prestadas por mim nesta pesquisa.

Ressalto, também, que fui informado de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, bem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.

Por fim, fui informado que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do(a) estudante(a) ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao(a) pesquisador(a) pelos seguintes contatos gabriela20041996@gmail.com – (11) 95491-1591, e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jason@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 12 de dezembro de 2025.


Nome e assinatura do participante da pesquisa


Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Luciana O. Pereira
RG: 42.786.740-5, função: Psicóloga/Coordenadora

autorizo a realização da entrevista e a utilização dos dados coletados para a pesquisa: **O Processo de Formação Docente no Programa Dandara e Piatã e a educação descolonizadora** realizada pela pesquisadora Gabriela Barbara Conceição de Moura, do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE-UNINOVE), RG 46.126.-434-1, e-mail: gabriela20041996@gmail.com, telefone: (11) 9 5491-1591, para âmbito restrito de sua pesquisa de mestrado e seus desdobramentos de divulgação científica (publicações e apresentação em congressos acadêmicos), comprometendo-se a disponibilizar todos os dados coletados, retornar e discutir, se necessário, os resultados obtidos na presente pesquisa, bem como colocar-se à disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.

Data 20/06/24.

Assinatura _____





**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Eu, Marta Maria de Aquino Quentilhano Oliveira, casada, professora de Educação básica I, portadora da cédula de Identidade (RG) nº34228165-3 e inscrita no CPF nº 291.682.828-18, residente e domiciliada à Rua Juvenal Laurindo Alves, nº 47 – Zaira- Mauá/SP – CEP 09321120, fui convidada a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**”, e desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) **GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA**”, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informado(a) de que o objetivo da referida investigação acadêmica é *investigar o processo de formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatã, procurando entender como ele amplia a conscientização acerca do racismo estrutural e da necessidade de uma práxis antirracista das professoras e dos professores que nele atuam.*

Informo que a minha participação no referido estudo será *participar de grupo focal para coleta de dados* e que recebi do(a) pesquisador(a) da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.

Estou ciente de que autorizei a minha identificação e divulgação de meu nome, bem como das informações prestadas por mim nesta pesquisa.

Ressalto, também, que fui informado de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, bem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.

Por fim, fui informado que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do(a) estudante(a) ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao(à) pesquisador(a) pelos seguintes contatos gabriela20041996@gmail.com e telefone (11) 95491-1591, e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jason@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 15 de janeiro de 2025

Marta Maria de A Q Oliveira

Nome e assinatura do participante da
pesquisa

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es)
responsável(responsáveis)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Eu, Patrícia de Oliveira Almeida, 42 anos, casada, professora de Educação básica I, portadora da cédula de Identidade (RG) nº 34.849.891-3 e inscrita no CPF nº 318.644.618-02, residente e domiciliada à Rua André de Almeida, 2231 - bloco 2 apto 52 - Cidade São Mateus - São Paulo – SP, fui convidada a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**”, e desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) **GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA**”, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informado(a) de que o objetivo da referida investigação acadêmica é *investigar o processo de formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatã, procurando entender como ele amplia a conscientização acerca do racismo estrutural e da necessidade de uma práxis antirracista das professoras e dos professores que nele atuam.*

Informo que a minha participação no referido estudo será *participar de grupo focal para coleta de dados* e que recebi do(a) pesquisador(a) da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.

Estou ciente de que autorizei a minha identificação e divulgação de meu nome, bem como das informações prestadas por mim nesta pesquisa.

Ressalto, também, que fui informado de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, bem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.

Por fim, fui informado que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do(a) estudante(a) ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao(à) pesquisador(a) pelos seguintes contatos gabriela20041996@gmail.com e telefone (11) 95491-1591, e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jason@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 12 de dezembro de 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br PATRICIA DE OLIVEIRA ALMEIDA
Data: 15/01/2026 18:13:59-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Nome e assinatura do participante da
pesquisa**

Documento assinado digitalmente
gov.br GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA
Data: 15/01/2026 15:35:28-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es)
responsável(responsáveis)**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Eu, Vinícius Expedito Mena de Oliveira, 33 anos, solteiro, professor de Educação Básica I, portadora da Cédula de Identidade (RG) nº49122555-5e inscrita no CPF nº41021859842, residente e domiciliada à Rua Yayá, 235 – Edifício Violeta, ap.142- Jd. Canhema – Diadema/SP – CEP 09941-445, fui convidada a participar voluntariamente da pesquisa de mestrado intitulada “**A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**”, e desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) **GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA**”, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informado(a) de que o objetivo da referida investigação acadêmica é *investigar o processo de formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatã, procurando entender como ele amplia a conscientização acerca do racismo estrutural e da necessidade de uma práxis antirracista das professoras e dos professores que nele atuam.*

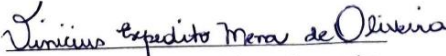
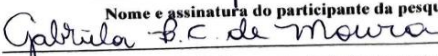
Informo que a minha participação no referido estudo será *participar de grupo focal para coleta de dados* e que recebi do(a) pesquisador(a) da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.

Estou ciente de que autorizei a minha identificação e divulgação de meu nome, bem como das informações prestadas por mim nesta pesquisa.

Ressalto, também, que fui informado de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, bem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.

Por fim, fui informado que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do(a) estudante(a) ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao(a) pesquisador(a) pelos seguintes contatos gabriela20041996@gmail.com – (11) 95491-1591), e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jason@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 11 de dezembro de 2025.


 Nome e assinatura do participante da pesquisa

 Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)

Eu, Janian Paula Siegas,
51 anos, _____, professor (a) de Educação Básica I, portadora
da Cédula de Identidade (RG) nº 27041771-0 e inscrita no CPF nº
184690768-33, residente e domiciliada à
Rua Manoel da Nóbrega 300,
fui convidada a participar voluntariamente da pesquisa de mestrado intitulada "A FORMAÇÃO
DOCENTE NO PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÁ: CONTRIBUIÇÕES
PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, e desenvolvida pelo(a) pesquisador(a)
GABRIELA BARBARA CONCEIÇÃO DE MOURA", discente do Programa de Pós-Graduação
Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informado(a) de que o objetivo da referida investigação acadêmica é *investigar o processo de formação continuada do Programa Diadema de Dandara e Piatá, procurando entender como ele amplia a conscientização acerca do racismo estrutural e da necessidade de uma práxis antirracista das professoras e dos professores que nele atuam.*

Informo que a minha participação no referido estudo será *participar de grupo focal para coleta de dados* e que recebi do(a) pesquisador(a) da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.

Estou ciente de que autorizei a minha identificação e divulgação de meu nome, bem como das informações prestadas por mim nesta pesquisa.

Ressalto, também, que fui informado de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, bem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.

Por fim, fui informado que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do(a) estudante(a) ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao(à) pesquisador(a) pelos seguintes contatos gabriela20041996@gmail.com – (11) 95491-1591), e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jason@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 12 de dezembro de 2025.

Janian Paula Siegas - V. Siegas
Nome e assinatura do participante da pesquisa
Gabriela B.C. de Moura
Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(es)