

Cotidianos escolares e a necessidade de uma educação antirracista

RESUMO:

O presente artigo objetivou defender a necessidade de implementação de uma educação antirracista nos cotidianos escolares. Consideramos que o cotidiano escolar é um espaço inventivo e que os currículos nele praticados por vezes escapam da lógica dominante presente na nossa sociedade. Fundamentamo-nos teoricamente na perspectiva construcionista social, nas discussões sobre colonização e descolonização do pensamento, bem como em autores que discutem cotidiano e o currículo como uma experiência política, cultural e social, em um campo de disputa onde ecoam inúmeras possibilidades. Dentre elas, encontram-se as discussões acerca do racismo. Consideramos, à luz de uma experiência ocorrida com uma criança, em 2015, durante a realização de um estágio de ensino em uma escola periférica da cidade de Viçosa (MG), que intervenções antirracistas em situações “informais” podem ser aliadas no combate ao racismo nos cotidianos escolares, contudo, não descartamos a urgência de um currículo antirracista nas escolas.

Palavras-chave: Cotidianos Escolares. Currículos. Educação Antirracista.

Everyday school life and the need for an anti-racist education

ABSTRACT:

This article aimed to defend the need to implement anti-racist education in everyday school life. We believe that everyday school life is an inventive space and that the curricula practiced in it sometimes escapes the dominant logic present in our society. We are theoretically based on the social constructionist perspective, on discussions about colonization and decolonization of thought, as well as on authors who discuss everyday life and the curriculum as a political, cultural and social experience, in a field of dispute where countless possibilities echo. Among them there are discussions about racism. We consider, in the light of an experience that took place with a child, in 2015, during a teaching internship in a peripheral school in the city of Viçosa, in the state of Minas Gerais, that anti-racist interventions in “informal” situations can be allies in the fight against racism in everyday school life, however, we do not discard the urgency of an anti-racist curriculum in schools.

Keywords: School daily life. Resumes. Anti-racist education.

Tainara Batista Barros¹ Rita de Cássia de Souza² Maria Simone Euclides³

¹ Licenciada em Pedagogia e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Tem especialização em Psicopedagogia e Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. E-mail: tainarabatista06@gmail.com.

² Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1997), mestrado em Educação pela mesma instituição (2001) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2006). E-mail: ritasouza@ufv.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Extensão Rural e Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: maria.euclides@ufv.br.

INTRODUÇÃO

Histórica e culturalmente, o Brasil foi erguido e construído a partir de uma lógica colonial e escravagista, tendo os corpos negros como mola principal nesta engrenagem. Logo, situar raça/racismo como produtos deste passado é relevante para que possamos compreender de modo analítico e prático como foram e ainda são construídas as relações sociais e raciais entre negros e não-negros. Ademais, este exercício é importante não só para identificarmos como opera o racismo em nossa sociedade, mas também como agenciar proposições antirracistas ou a desconstrução da lógica colonizante e colonial. Implica igualmente em engendramos mecanismos para desconstruir, descolonizar saberes, “verdades”, currículos e epistemologias, trazendo para o centro as ditas “minorias” como protagonistas e também como sujeitos de direito neste país.

O espaço escolar, enquanto um importante ambiente de socialização, é um campo fértil para a produção de um currículo que atenda às diferenças existentes no cotidiano escolar, pois este é um ambiente dinâmico e exige um processo constante de inventividade, que resulta em diferentes formas de agir e existir, onde se praticam não um, mas vários e diferentes currículos, conforme as demandas e intercorrências de cada momento. Tais currículos são sempre uma experiência política, cultural e social que orienta uma espécie de “projeto de seres humanos”.

Os currículos são um campo em disputa que torna alguns saberes obrigatórios e importantes, mas que inviabiliza muitos outros conhecimentos e saberes. Os debates realizados por Nilma Lino Gomes (2010) envolvendo o trabalho sobre as questões étnico-raciais nas escolas é um exemplo disso. De acordo com a autora, por estarmos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, acabamos aprendendo a classificar não somente como uma forma de organizar a vida social, mas também como uma maneira de ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada.

A presença do racismo atua na produção do imaginário social demarcando um lugar para negro e indígenas em nossa sociedade. O racismo, como estrutura que circunda a nossa sociedade, se faz presente nos mais diversos espaços e das mais diversas formas. O espaço escolar não está desvinculado desta estrutura. Assim sendo, defendemos a urgência e a necessidade da implementação de uma educação antirracista que busque combater uma perspectiva que é hegemônica e excludente e que desumaniza pessoas, favorecendo a exploração e a opressão.

Nosso ponto de referência teórico para tratar da descolonização do pensamento é o movimento Construcionista Social, que nos convida a pensar o mundo como uma criação, uma construção social que ocorre a partir das nossas relações. Deste modo, tudo que nos é apresentado como realidade seria apenas uma entre outras possibilidades de realidade que podem ser produzidas durante nossas experiências.

Advindo da tentativa de apresentar um outro ponto de vista, diferente do modo empirista, fenomenológico, racionalista e idealista de pensar o conhecimento, o Construcionismo Social visa debater, entre outras coisas, o conhecimento como uma representação da realidade e sua naturalização, questionando aquilo que é tido como natural e cristalizado na nossa sociedade (GERGEN; GERGEN, 2010). Neste sentido, assim como fomos colonizados pela cultura e pelo ideário eurocentristas, é possível e necessário um processo de descolonização em que outras formas de viver e pensar o mundo possam coexistir. Por isso, trataremos do processo de colonização e descolonização do pensamento na perspectiva construcionista social e da importância do cotidiano escolar neste movimento de subverter os saberes hegemônicos.

Deste modo, pensando na inventividade dos currículos, no cotidiano escolar e na importância de se combater toda e qualquer forma de racismo, o presente artigo objetiva defender a necessidade de implementação de uma educação antirracista nos cotidianos escolares. Para tal, discutiremos sobre cotidianos e currículos, estabelecendo relações com uma experiência vivenciada durante a realização de um estágio de ensino em uma escola estadual localizada na periferia da cidade de Viçosa, na Zona da Mata mineira.

DA COLONIZAÇÃO À DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO NA ESCOLA NUMA PERSPECTIVA CONSTRUCIONISTA SOCIAL

A colonização do pensamento diz respeito à incorporação feita pelos colonizados dos ideais introjetados pelos colonizadores. De acordo com Luiz Fernandes Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010), “o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário” (p. 19). Assim, as formas de produção de saberes e conhecimentos dos colonizadores vão se tornando a “norma”, resultando na naturalização do imaginário do colonizador europeu e na conseqüente subalternização dos modos de ser, saber e fazer dos colonizados. No caso

do Brasil, e em muitos outros países, a cultura europeia, trazida pelos colonizadores, é defendida como um modelo ideal, mais avançado, melhor, constituindo-se como um padrão a ser seguido, apresentado como universal. Neste sentido, outros saberes, modos de viver e fazer são desqualificados, menosprezados ou simplesmente desconsiderados, na busca por se instituir uma única forma de ver o mundo.

Além da dominação nos âmbitos territorial, político e cultural, a colonização exerce forte influência na produção do imaginário dos povos dominados, resultando na colonização da maneira de pensar destes sujeitos. Os efeitos deste processo perduram, acometendo de maneira profunda a construção das subjetividades dos sujeitos pertencentes aos grupos subalternizados, fazendo com que os mesmos almejem se aproximar dos elementos da cultura hegemônica europeia, vistos como superiores no campo teórico, político, cultural e epistemológico. Essa “dominação simbólica” segue permeando os imaginários sociais e se propagando pelos mais diversos âmbitos, dentre eles a Educação.

O pensamento educacional hegemônico impõe conhecimentos e valores de uma determinada cultura, a dominante, como sendo os únicos verdadeiros, tentando suprimir outras formas de ver o mundo. O currículo escolar foi elaborado privilegiando saberes e valores eurocêntricos, tendo a Europa como um modelo central a ser seguido, desprezando e desconsiderando os saberes e culturas de outros povos. Esse currículo é também colonizador ao invisibilizar saberes, valores, culturas e personagens históricos, não reconhecendo as diversidades culturais. Trata-se de uma violência simbólica ao colocar culturas e povos numa condição de “não-saber” e (ou) como detentores de conhecimentos sem valor que não devem ser considerados dentro dos espaços formais de ensino ou que devem ser banidos por serem vistos como inferiores e inadequados, o que corrobora a propagação do imaginário que subalterniza os mais diversos grupos sociais, tais como as epistemologias negras e indígenas.

É fato que a proposta de colonização cultural e educacional tem propósitos econômicos de expropriação de todo tipo de riqueza: a força para o trabalho, terras, pedras preciosas, saberes, culturas, valores. Não se coloniza sem desumanizar o outro, sem considerar que sua cultura é menor ou perniciosa, e este processo exige inculcar, também entre os dominados, uma colonização do seu próprio pensamento como sendo o padrão a ser alcançado e idealizado. Como já nos mostrava Paulo Freire:

É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está, clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade. Isto decorre, como analisaremos mais adiante, com mais vagar, do fato de que, em certo momento de sua experiência existencial, os oprimidos assumam uma postura que chamamos de “aderência” ao opressor. (FREIRE, 1987, p. 21)

Portanto, a construção e imposição do modelo europeu como um padrão para todas as sociedades e povos é uma realidade que foi produzida a partir dos diversos processos de colonização e que, devido a suas estratégias de incorporação e propagação, acabou sendo naturalizada e, inclusive, desejada pelos colonizados, que passaram a ver as suas próprias práticas como indesejáveis.

A partir de um olhar construcionista social, consideramos que as realidades, bem como o que é valioso ou não, aceitável ou não, são produções relacionais nas quais campos de poder e interesse estão em jogo, buscando impor o seu modo de ver o mundo. No entanto, também é possível a construção de uma sociedade em que diversos saberes e interesses coexistam, sem suprimir ou desqualificar os demais. Neste processo, acreditamos que é preciso um esforço consciente de descolonização, de reconhecer a existência do outro, sem a necessidade de definir quais são os saberes melhores ou mais verdadeiros, evitando contribuir com aquele modelo hegemônico e colonizador que desvaloriza a diversidade humana. A coexistência de valores, culturas, formas de ser e existir não pode ser um temor. É justamente a proposta da diversidade que leva à proposição de um pensamento decolonial.

Em uma perspectiva decolonial, percebe-se a necessidade da descolonização do pensamento, das formas de ser e saber, trazendo para o centro os grupos historicamente invisibilizados e silenciados – negros, indígenas, mulheres, entre outros – que se distanciam do padrão de homem, branco, europeu.

Esse movimento de descolonização do pensamento trata-se da teoria da decolonialidade. Tal abordagem epistêmica vem sendo desenvolvida por estudiosos da decolonialidade da América Latina, em especial do grupo “Modernidade e Colonialidade”, dentre os quais podemos destacar nomes como: Aníbal Quijano,

Catherine Walsh, Edgard Lander, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Ramon Grosfoguel e Walter Mignolo (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Nas abordagens dos autores decoloniais, nota-se uma busca por quebra de paradigmas e a subversão do saber e do poder, visando abarcar as multiplicidades de ser, valorizando diversos saberes, fazeres e experiências. Assim, a abordagem decolonial se apresenta como uma possibilidade de fomentar a superação da colonização do pensamento, desnaturalizando o padrão a ser seguido, possibilitando, desse modo, a construção de uma nova realidade.

O movimento construcionista nos permite pensar a construção de novos caminhos que nos substanciem pensar para além do padrão hegemônico europeu. Ademais, o entendimento de que certos saberes terão um determinado valor para alguns grupos em contextos específicos evidencia que um conhecimento não terá o mesmo valor para diferentes comunidades, logo, a imposição do saber europeu como sendo único e verdadeiro não faz sentido na vida cotidiana dos diversos sujeitos. Cada grupo terá seus próprios saberes e conhecimentos que lhes serão úteis em determinadas situações. Deste modo, o construcionismo social nos permite olhar para as diferentes realidades, entendendo-as como únicas para cada grupo. Isso dimensiona ainda mais o tamanho da violência que a imposição do modelo europeu causa nos diferentes sujeitos dos mais diversos povos.

Em suma, o construcionismo nos potencializa a desnaturalizar o comum e universal contrapondo-o ao contextual e múltiplo. Assim sendo, não há possibilidades para conhecimentos superiores ou inferiores, mas sim saberes diferentes e que variam de acordo com os sujeitos que os mobilizam em suas ações e relações mantidas em seu cotidiano.

Tais explanações nos suscitam a tecer reflexões sobre as potencialidades subversivas dos cotidianos e currículos escolares, haja vista que nos espaços formais de ensino a lógica hierarquizante dos conhecimentos ainda se faz fortemente presente. Como já evidenciado por Eliane Cavalleiro (2012), Ana Célia da Silva (2005) e Inaldate Pinheiro de Andrade (2005), nos conteúdos e nas imagens veiculadas nos livros didáticos, é notável e expressiva a ausência de contos negros e indígenas no cotidiano escolar, sobretudo na Educação Infantil. Consequentemente, a ausência de referências negras pode contribuir para que as crianças negras introjetem o silenciamento e a baixa

autoestima, comprometendo a construção de uma identidade positiva. Neste sentido, a discussão que buscamos tecer aqui se ancora numa perspectiva decolonial que visa problematizar, dialogar e tensionar o racismo no currículo escolar, considerando também as possibilidades de reinvenção e reconstrução social.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE COTIDIANOS ESCOLARES E CURRÍCULOS

O cotidiano é comumente visto como um lugar de imutabilidade e repetição. De acordo com o dicionário on-line Dicio, cotidiano é “o que ocorre todos os dias, algo banal e não extraordinário”⁴. No entanto, podemos pensar também no cotidiano como um contexto que permite a invenção, sendo um campo propício para a produção de outros modos de pensar e fazer. Para Carlos Eduardo Ferração, Maria da Conceição Soares e Nilda Alves (2018),

Cotidianos, portanto, é a palavra que usamos para nos referirmos à vida de todo dia e aos seus criadores que são, ao mesmo tempo, suas criações, simultaneamente, singulares e coletivas: os sujeitos — que somos e que vamos nos tornando —, as nossas práticas e os sentidos que a elas vamos atribuindo, tecendo e articulando redes de conhecimentos, de significações e de relações que vão constituindo nossas subjetividades e orientando nossas ações. Cotidianos, então, lugar de produção de conhecimentos, incluindo-se, entre eles, os valores, e de produção da existência. (FERRAÇÃO; SOARES; ALVES, 2018, p. 90)

A partir deste entendimento, o cotidiano ultrapassa a mera repetição diária que permeia as noções de senso comum e, enquanto processo inventivo, é construído e reconstruído a partir das nossas vivências nas relações que tecemos. Não se trata de algo estático, previsível. Nele, há modos de fazer que escapam da simples repetição sem criação.

A escola, como abordamos anteriormente, tem privilegiado saberes hegemônicos, numa lógica colonialista que impõe determinados saberes como melhores, mais verdadeiros, apresentando quase que exclusivamente a cultura chamada dominante. No entanto, este espaço também possui um potencial importante de transformação e subversão, pois o cotidiano permite criar e recriar novas tramas e enredos e escrever novos

⁴ COTIDIANO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cotidiano/>. Acesso em 29 jun. 2021.

e diferentes roteiros. A construção do ambiente escolar é relacional e é feita pelas pessoas que ali estão: por mais que os regulamentos e as propostas curriculares venham de instâncias superiores, elas se transformam a realidade nas salas de aula na interação entre educadores e educandos. É a comunidade escolar que transmuta os livros didáticos, os currículos nos processos de ensino e aprendizagem.

Em meio ao processo dinâmico que permeia os cotidianos escolares, há espaço para se escapar do engessamento curricular e (ou) do caminho único proposto para ser seguido na escola, tendo em vista toda a dinâmica das relações estabelecidas que vão além daquilo que é visto como formal (FERRAÇO, 2007). Assim, o que é efetivamente “currículo escolar” consiste numa criação cotidiana que se dá nas relações estabelecidas pelos sujeitos e que muitas vezes são invisibilizadas pelo padrão hegemônico imposto.

Nesse sentido, Inês Barbosa de Oliveira (2012) ressalta que:

Falar do currículo como criação cotidiana pressupõe, entre outras coisas, que as variadas formas de tecer conhecimentos – que estão na base de diferentes modos de agir, mesmo que jamais de modo linear – dialogam permanentemente umas com outras, dando origem a resultados tão diversos quanto provisórios. Nos cotidianos das escolas, os praticantes pensantes das escolas criam currículos únicos, inéditos, ‘irrepetíveis’, produzem alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam, ao que não lhes agrada ou contempla, ao já existente ao já sabido, contrariamente ao que supõe as perspectivas hegemônicas de compreensão dos currículos escolares que os compreendem como um eterno reproduzir daquilo que foi previsto e prescrito. (OLIVEIRA, 2012, p. 59)

Seguindo essa lógica, aqueles que muitas vezes são vistos como meros receptores e reprodutores de conhecimentos assumem o papel de produtores: professores, estudantes e outros sujeitos do cotidiano escolar se apresentam como produtores de conhecimentos e praticantes de currículos, subvertendo, deste modo, a noção dominante de currículo e apontando para uma outra perspectiva que se contrapõe ao currículo “colonizador” que padroniza os conhecimentos da cultura dominante como sendo os únicos conhecimentos relevantes na escola.

O currículo é uma experiência política, cultural e social. Ele é um campo em disputa que visibiliza e legitima certos valores e conhecimentos (falando, portanto, de uma cultura, de uma sociedade), enquanto outros saberes permanecem invisibilizados. Reconhecê-lo como um campo de disputa e ao mesmo tempo compreender que ele pode

ser questionado e modificado é o que move a construção de propostas antirracistas no cotidiano escolar.

O currículo “dominante”, aquele que privilegia os saberes da cultura hegemônica, a fim de atender aos interesses políticos e econômicos de uma determinada classe, silenciou e ainda silencia várias vozes: negras, indígenas, femininas, entre outras dentro dos espaços escolares. Esse currículo tem sido alvo de contestações de pesquisadores, docentes, estudantes e outros sujeitos, conforme podemos destacar nos trabalhos de Miguel G. Arroyo (2015), Danilo Araújo de Oliveira e Anderson Ferrari (2018) e Nilma Lino Gomes (2012).

Essas contestações têm resultado na construção de novas possibilidades de se pensar a Educação, os currículos e as práticas pedagógicas, visando construir um caminho que vai de encontro ao padrão hegemônico eurocêntrico que relega os saberes e culturas de outros povos. Como um dos resultados deste processo, temos a Lei n. 10.639/2003, oriunda da luta empregada pelo movimento negro e que fortaleceu a mobilização por uma educação antirracista. A referida lei estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, buscando, deste modo, a valorização destas identidades, reconhecendo que a trajetória desses povos constitui o povo brasileiro, com suas tradições, saberes e valores.

Considerando que buscamos soluções para problemas que acreditamos existir, trataremos aqui do racismo como um problema que carece de atenção e solução, haja vista que o mesmo tem comprometido a vida de negros e negras nos mais diversos âmbitos como: trabalho, renda, saúde, educação, entre outros, evidenciando a profunda desigualdade racial existente no Brasil.

Nilma Lino Gomes (2005), ao discutir sobre alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, diz que:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005, p. 52)

Apesar de sua inegável presença, a negação da existência do racismo ainda é uma das características do modo racista brasileiro, que é ambíguo, contraditório e que acaba

se afirmando pela sua própria negação (MUNANGA, 2006). Desta forma, a estrutura racista que circunda a nossa sociedade encontra-se presente nos mais variados espaços, inclusive nos escolares, que, durante muito tempo, produziram e reproduziram, e ainda reproduzem, o racismo em seus currículos, utilizando a “neutralidade curricular” como justificativa.

Para além dos atos extremos de violências física e verbal, o racismo está presente nos olhares de desconfiança, nos padrões de beleza, nos ideais de competência e incompetência intelectual, enfim, em diversas interações do nosso dia a dia que muitas vezes podem passar despercebidas devido à sua normalização nas relações sociais.

Nesse sentido, para Andressa Queiroz da Silva e Rosilene Silva da Costa,

As ações preconceituosas e discriminatórias muitas vezes nem são percebidas por [nós], o racismo foi estruturado em nossa sociedade de maneira sutil, o que podemos fazer para romper com a sua perpetuação é combatê-lo, inserindo no cotidiano escolar práticas pedagógicas antirracistas [...]. (SILVA; COSTA, 2018, p.28)

Assim, podemos pensar nas práticas pedagógicas como uma maneira de romper com a reprodução do racismo nos cotidianos escolares. Essas práticas podem emergir nos cotidianos das escolas a partir de novas e diferentes redes que podem ser tecidas nesses espaços.

UMA EXPERIÊNCIA ANTIRRACISTA NO COTIDIANO ESCOLAR

A experiência que relataremos a seguir foi vivenciada por uma das autoras deste artigo, em meados de 2015, quando realizava um estágio de ensino em educação especial do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV) em uma escola estadual localizada na periferia de Viçosa (MG). Durante o recreio, uma criança de aproximadamente 8 ou 9 anos de idade, negra, foi até a estagiária dizendo: “Professora, o Kléber falou que o seu cabelo é feio”. Neste momento, a estagiária, sem saber bem o que dizer, viu o Kléber desaparecer em meio aos outros estudantes que passavam pelo pátio. Na sua percepção, Kléber, além de ter, aparentemente, a mesma idade do colega a quem disse que o cabelo dela era feio, era, assim como o colega, um menino negro.

Sendo também negra, a estagiária considerou que era uma situação inesperada, mas que lhe permitia abordar a sua própria maneira de lidar com o seu cabelo, buscando

formas criativas de trançá-lo, evidenciando que ele lhe possibilitava múltiplas formas de apresentação, num processo que lhe permitia mudar de estilo e que gostava de realizar. O menino ficou curioso, mantendo-se ali até o final do recreio, quando saiu correndo, procurando o colega e dizendo: “Kléber, sabia que a professora gosta muito do cabelo dela?”.

Embora não se trate de uma experiência propriamente curricular, relacionada diretamente a um conteúdo curricular, foi um evento que aconteceu no ambiente escolar e no qual a estagiária foi levada a se envolver. O ataque à aparência física de uma pessoa é uma forma dura de desqualificar a sua humanidade e muito frequentemente consiste em aspectos sobre os quais aquela pessoa não tem nenhuma responsabilidade, nem facilidade de alterar. No caso dos cabelos de pessoas negras, trata-se de uma característica genética que tem sido largamente usada para diminuir e desvalorizar este grupo, ao colocar como negativo, feio e “ruim” um atributo que faz parte de toda uma comunidade racial.

A experiência relatada é comum entre pessoas negras e acreditamos que são recorrentes dentro e fora dos espaços escolares. Consideramos que o currículo praticado nas escolas vai além dos cadernos, livros didáticos e das paredes das salas de aula. Muito frequentemente, os educadores são chamados para intervir em situações no recreio ou mesmo para além dos muros da escola e, nestes momentos, os educandos esperam e confiam que os educadores os orientem diante de dificuldades com as quais eles não se sentem preparados. Portanto, a defesa de uma educação antirracista incorpora todos os momentos em que educadores estejam envolvidos, sejam eles formais, informais, dentro ou fora do ambiente escolar. Não se deixa de ser educador por estar fora da escola. Várias são as possibilidades de intervir e criar situações que questionem o racismo estrutural da sociedade brasileira e não devemos nos furtar de promover a valorização dos saberes, dos valores e também das características físicas dos povos ditos “minoritários”.

De acordo com Luiz Fernandes Oliveira,

[...] não temos o poder de interferir em todos os momentos de socialização das crianças, entretanto, o exemplo ético e político deve permear todas as nossas ações pedagógicas. Por uma questão simples: educadores são também sujeitos que marcam a ancestralidade das novas gerações, pois todos nós temos uma história marcante de vida em que, os que nos educaram, sempre estão impressos em algum momento de nossas narrativas de coração. (OLIVEIRA, 2020, p. 18)

Embora seja muito típico nesses casos, a estagiária não buscou punir o acusado, tendo escolhido acolher aquela criança e mostrar que ela, que tem um cabelo parecido com o dele, lidava bem com a sua característica, fazendo o melhor uso dela, diversificando seus cuidados e formas de apresentação. Certamente poderiam ter sido feitos outros caminhos tais como envolver o acusado, perceber se ele considerava que seu cabelo parecia ou não com o do colega, levá-lo a refletir sobre o que é feio ou bonito, entre outras possibilidades. Naquele momento, a estagiária optou por ouvir aquela criança e mostrar-se como um exemplo de alguém que valoriza o cabelo crespo. Foi o próprio menino que, ao final do recreio, chamou o outro para dizer que a “professora” gostava do cabelo dela. Não sabemos o que se passou a partir daí. O que defendemos aqui é que uma educação antirracista não consiste em um momento específico do espaço escolar. Ela é uma outra forma de construir o mundo, a escola, os currículos. Uma forma que valoriza saberes, formas de ser e viver, formas diversas de se apresentar no mundo. Isso envolve todo o ambiente escolar, todas as situações e facetas em que o racismo se apresenta. Não se trata de um conteúdo, se trata de uma postura que busca desnaturalizar os saberes hegemônicos como sendo únicos, melhores e verdadeiros, de questionar crenças e valores que oprimem, desumanizam e desconsideram seres e povos, visando a sua opressão e exploração.

As intervenções em situações de produção e reprodução de racismo são importantes para que nesses momentos possamos questionar a ideologia racista presente na nossa sociedade. Entretanto, experiências como essa também nos fazem refletir sobre o modo como o racismo se faz presente nos espaços escolares e evidenciam a extrema necessidade de implementação de uma educação antirracista nesses espaços, pois o racismo não ocorre apenas em situações pontuais. Também vale destacar que, na ocasião desse relato, não havia na escola nenhuma atividade estruturada de enfrentamento ao racismo e nem mesmo a Lei n. 10639/2003 estava sendo efetivamente implementada naquela instituição.

É no cotidiano que a vida acontece e as relações se estabelecem. Nele emergem caminhos para construções, desconstruções e reconstruções, criamos diferentes possibilidades e elaboramos novos conhecimentos. Também nele se estabelecem currículos que valorizam determinados conhecimentos em detrimento de outros e que

corroboram para a produção e reprodução de maneiras de pensar, agir e existir. Ao tratar sobre currículo e diferença, Marlucy Alves Paraíso (2010) destaca que:

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa. (PARAÍSO, 2010, p. 588)

A ideia de que a sala de aula deve ser sempre um lugar seguro e harmônico corrobora para que muitos educadores tenham dificuldade de lidar com os encontros e confrontos que nela se apresentam a partir das relações estabelecidas pelos sujeitos (HOOKS, 2013). Por vezes, em defesa da neutralidade, alguns docentes permanecem em silêncio, emudecendo também os estudantes. Contudo, defendemos que a neutralidade é exatamente a produção e a reprodução da lógica dominante presente na nossa sociedade e que comumente é apresentada como algo natural.

Educar é um ato político e omitir essa dimensão também consiste em um ato político. Por isso, é importante refletir acerca de qual projeto de ser humano os currículos têm se vinculado e questionar sobre quais vozes e saberes e culturas têm sido ouvidos e quais deles têm sido silenciados. Consideramos que estas questões são essenciais a uma educação que se proponha inclusiva, que não somente respeite, mas acolha e valorize as diferenças, construindo modos de ser e estar mais humanizados e, portanto, diversos.

O trânsito por esses caminhos pode ser oportunizado por meio de um currículo que contraponha o modelo hegemônico imposto e que se comprometa a combater as mais diversas formas de opressão e exclusão. Em síntese, defendemos que um trabalho sistemático sobre as relações étnico-raciais é fundamental para combater o problema de fato, instrumentalizando os educadores de variadas formas, a fim de orientar as práticas escolares, visando ao combate a todo tipo de discriminação e preconceito dentro e fora do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo objetivou defender a necessidade de implementação de uma educação antirracista nos cotidianos escolares. Para tal, discutimos sobre cotidianos e currículos, estabelecendo relações com uma experiência vivenciada durante a realização de um estágio de ensino em uma escola estadual localizada na periferia da cidade de Viçosa, na Zona da Mata mineira.

O cotidiano escolar, enquanto um processo dinâmico e inventivo, potencializa a compreensão do currículo como uma criação cotidiana que se dá nas relações estabelecidas pelos sujeitos, inclusive naquelas que muitas vezes são invisibilizadas pelo sistema tradicional de ensino. Ressaltamos a extrema relevância de que haja um trabalho sistemático contra o racismo nas escolas, pois muitas outras situações, semelhantes ou não a esta que foi relatada, ocorrem corriqueiramente nos cotidianos escolares tanto dentro quanto fora das salas de aula.

Sabemos que no cotidiano da escola estamos a todo momento sujeitos a vivenciar as mais diversas situações. Contudo, os casos de racismo estão corriqueiramente presentes nestes espaços. O racismo é estruturado e institucionalizado, ele penetra e se infiltra na escola, fazendo-se presente nessa instituição. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental tanto na reprodução quanto no combate ao racismo. A institucionalização e implementação de um currículo que legitima a lógica hegemônica contribui para a reprodução do racismo e, conseqüentemente, para o aprofundamento das desigualdades raciais. Assim sendo, torna-se imprescindível que o currículo imposto – eurocêntrico e excludente – seja contraposto. Por isso, um currículo explícito para uma educação antirracista se faz necessário para que a lógica hegemônica não prevaleça nos cotidianos escolares.

É preciso que educadores e educadoras estejam preparados para lidar com as situações de discriminação que, infelizmente, ainda são com muita frequência invisibilizadas nos espaços escolares. O silêncio e o silenciamento em nada contribuem para a resolução do problema do racismo, muito pelo contrário, corrobora para o seu fortalecimento. O antirracismo deve consistir em ações que tenham como foco a descolonização do pensamento e a conscientização dos sujeitos desde o início do processo de escolarização de nossas crianças, sendo fundamental, para isso, que haja a reelaboração de conteúdos, legislações consistentes que abranjam todas as etapas de ensino e investimentos em formação inicial e continuada que capacite professores e professoras

para que possam trabalhar sobre as relações étnico-raciais nos cotidianos escolares de maneira respeitosa e inclusiva.

Assim, um currículo antirracista consiste em uma necessária ferramenta que deve ser utilizada na luta contra a discriminação e o preconceito étnico-racial dentro e fora do ambiente escolar, contribuindo para a reconfiguração do imaginário social que coloca pessoas negras em uma posição de subalternidade e instruindo os educandos sobre as relações raciais, de maneira a oportunizar que eles percebam o quanto o racismo embasa as nossas relações sociais, possibilitando também que esses sujeitos possam se posicionar contra tal sistema de opressão que tanto fere a dignidade humana.

É imprescindível que o antirracismo permeie todos os âmbitos do campo da Educação, desde as legislações até as práticas executadas por educadores e educadoras no chão da escola, não permitindo que as instituições continuem negligenciando respaldos legais que substanciam a implementação de uma educação antirracista – como as leis n. 10639/2003 e n. 11645/2008, sendo esta última a que propõe o ensino da história da cultura indígena nos estabelecimentos de ensino. Assim sendo, reafirmamos a urgência de um currículo que descolonize, conscientize, que ouça e legitime outras vozes e saberes que foram e ainda têm sido silenciados nas instituições escolares. Um currículo que embase e fortaleça a implementação de uma tão necessária educação antirracista nos cotidianos escolares.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2a edição revisada. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria e Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 117-123.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 31, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xYJBbBhyTpcKNjp5HpxZVht/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 out. 2021

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 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”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 21 jun. 2021

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 jun. 2021

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, nº 98, p. 73-95, janeiro/abril, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2021

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, 109 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ps2mx>. Acesso em: 21 jun. 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERGEN, Kenneth J.; GERGEN, Mary. **Construcionismo social: um convite ao diálogo**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010, 119 p.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2005. p. 39-61.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. [S.I], v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr, 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 19 – 25.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013, 286 p.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, fevereiro, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13482/15300>. Acesso em: 21 jun. 2021

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensados/praticados’ pelos ‘praticantes/pensantes’ dos cotidianos das escolas. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.) **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. 1 ed. Petrópolis: DP et Alli, p. 47-70, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Opção Decolonial e Antirracismo na Educação em Tempos Neofascistas. **Revista da ABPN**. v.12, nº 32, p. 11-29, março/maio, 2020. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wpcontent/uploads/2020/07/OP%C3%87>

%C3%83O-DECOLONIAL-E-ANTIRRACISMO-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-EM-TEMPOS-NEOFASCISTAS.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvOp4v/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

OLIVEIRA, Danilo Araújo de; FERRARI, Anderson. Interseccionalidade, gênero, sexualidade e raça: os desafios e as potencialidades na invenção de outros currículos. **Revista Diversidade e Educação**. [Rio Grande], v. 6, n. 1, p. 21-29, jan./jun, 2018. Disponível em: <https://seer.furg.br/index.php/divedu/article/view/8234/7166>. Acesso em 20 out. 2021

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no Currículo. **Cadernos de Pesquisa**. [S.I.], v.40, n° 140, p. 587-604, maio/agosto, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/MnrBfYmbrZ4zfVqD3C5qkYp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 jul. 2021.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2a edição revisada. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria e Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SILVA, Andressa Queiroz da; COSTA, Rosilene Silva da. Educação Antirracista é educação transformadora: uma análise da efetividade da lei nº 10.639/03. **Em favor de Igualdade Racial**. v. 1, n° 1, p. 17-35, fevereiro/julho, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/1993/1164>. Acesso em: 21 jun. 2021.