

CONDIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA PENSAR-FAZER UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO REFERENCIAL CURRICULAR DE TANQUE NOVO-BA

ROMÁRIO SILVA JORGE¹
CARMITA LUZIA TOMAZ²
DAIANE MALHEIROS FERREIRA³

RESUMO

O currículo é um artefato social que corporifica aspectos históricos, relações de poder e dinâmicas interativas. Por ser uma máquina de ensinar (GIROUX, 1995), está envolto por conflitos acerca do que deve ser ensinado e sobre como o ensino e aprendizagem devem ser avaliados (APPLE, 1989). Trata-se, portanto, de um território em disputa (ARROYO, 2011), no qual temas como diversidade de gênero, sexualidades e relações étnico-raciais são pouco debatidos. Nesse sentido, o presente estudo inspira-se nas premissas do pensamento decolonial (CANDAU, 2016; SANTOS, 2010) para colocar-se como um dispositivo mobilizador de contracondutas. Situa-se como uma investigação de natureza qualitativa que, com base no procedimento da análise interpretativa, objetiva (1) analisar as condições teórico-metodológicas para o trabalho com as relações étnico-raciais, oferecidas no âmbito do Referencial Curricular de Tanque Novo – BA e (2) identificar suas possíveis repercussões no cotidiano escolar, com vistas à promoção de uma educação antirracista. Os resultados da pesquisa apontam que o currículo analisado orienta o conhecimento da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, pela ótica da intersecção, como base para o delineamento de uma educação mais humanizada, tal como prediz a Lei 10.639/03. Em seu arcabouço metodológico, o documento apresenta habilidades que, para além de possibilitar o conhecimento crítico das razões que alicerçam o racismo estrutural, oportunizam a criação de bifurcações e resistências. Salienta-se a necessidade de ampliação desse debate para outros componentes curriculares, não o restringindo à grande área das Ciências Humanas.

Palavras-chave: currículo; relações étnico-raciais; descolonização do saber.

1 Provocações iniciais

A educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto (BRANDÃO, 2006, p. 7).

A epígrafe de abertura deste texto introdutório remete ao caráter transformativo que atravessa a educação – seja pela necessidade de atualizar-se ante às demandas que surgem no ambiente escolar, seja pelo anseio de que ela viabilize práticas pedagógicas conectadas com os paradigmas contemporâneos.

Remonta, ainda, à uma dimensão dialógica que incide sobre a tomada de decisões, o reconhecimento e valorização da diferença, em suas múltiplas expressões (diversidade de gênero, orientação sexual, classe, origem, etnorracial, dentre outras), afinal, ela é intrínseca às práticas educativas e está no chão da

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestrando em Ensino; coordenador pedagógico no CEPAAC, Tanque Novo-BA; e-mail: rom.mario080694@gmail.com.

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestra em Educação; professora articuladora no CEPAAC, Tanque Novo-BA; e-mail: carmitatomaz@gmail.com.

³ Centro Universitário Internacional (UNINTER). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura; professora articuladora no CEPAAC, Tanque Novo-BA; e-mail: daiane_tn@hotmail.com.

escola (CANDAU, 2016).

Reconhecer que as instituições escolares estão situadas socialmente é o primeiro passo para se promover um ensino-aprendizagem mais acolhedor e contextualizado. Além disso, é condição para se compreender algumas disputas que envolve a escolha do que deverá ser ensinando e avaliado no currículo (APPLE, 1989), sobretudo quando se tem em mente que uma de suas funções é “transmitir conteúdos, saberes, conhecimentos, conceitos, habilidades, competências, culturas, valores, condutas, modos de ser, estar e viver já pensados e aceitos.” (PARAÍSO, 2016, p. 209-210).

O currículo é um território fortemente influenciado pelos discursos que permeiam a sociedade brasileira, os quais, via de regra, estão engendrados pela moral religiosa, por ideais conservadores, condutas LGBTfóbicas, misóginas e racistas. Com isso, instaura-se uma série de distinções, visíveis e invisíveis, que não apenas definem o que importa discutir dentro da escola, como também oculta tudo aquilo que está fora, tornando-o inexistente.

Esse sistema impulsiona o que o Santos (2010) chamou de caráter abissal do pensamento moderno ocidental, o qual se materializa na contemporaneidade através das injustiças cognitivas, intimamente ligadas às desigualdades sociais globais. Dito de outro modo,

[...] os conhecimentos produzidos por sujeitos socioculturais subalternizados são negados, reduzidos a crenças, opiniões, magia, entendimentos intuitivos que, na melhor das hipóteses, podem se tornar objeto ou matéria-prima para a investigação científica. (CANDAU, 2016, p. 25).

Posto isso, uma pergunta é lançada no ar: como colaborar para a superação desse sistema? Candau (2016, p. 25) explica que “é necessário que nos situemos a partir da perspectiva epistemológica do outro lado da linha abissal”, buscando vazamentos e bifurcações capazes de trazer à arena temas que, com pouca frequência, conseguem passar pelas “grades” curriculares – realidade esta que tem sua origem em discursos normativos empenhadas em esquadrihar/segregar sujeitos e, a reboque, os elementos identitários ligados à sua subjetivação histórica e cultural.

Diante desta problematização, o presente artigo pretende instigar ações no campo das contracondutas, ou seja, mobilizar resistências às condutas ligadas ao

pensamento abissal, especialmente, aquelas vinculadas ao racismo estrutural e seus desdobramentos no cotidiano escolar. Resulta de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada com o auxílio da análise interpretativa do documento curricular do município de Tanque Novo-BA, como objetivo de (1) analisar as condições teóricas e metodológicas para o trabalho com a diversidade e relações étnico-raciais na sala de aula e (2) identificar suas possíveis repercussões no processo ensino-aprendizagem.

O texto está estruturado em partes que se complementam: primeiramente, faz-se uma discussão sobre currículo, práticas educativas e diferenças, posicionando-os sob as lentes dos estudos decoloniais. Em seguida, encontra-se uma reflexão sobre relações étnico-raciais e as condições oferecidas para o trabalho com este tema na rede municipal de ensino de Tanque Novo, partindo de alguns dados extraídos do seu Referencial Curricular. Por último, encontra-se algumas considerações finais acerca dos resultados alcançados, nas quais se evidencia os vazios epistemológicos a serem preenchidos em trabalhos futuros, com vistas à instauração de uma educação antirracista.

2 Currículo, práticas educativas e diferenças

Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? (GOMES, 2008, p. 19).

Essa provocação inicial evidencia alguns dos dilemas que envolve as intencionalidades do currículo, enquanto artefato que se materializa na seleção, organização, institucionalização e efetivação dos saberes educacionais (MACEDO, 2007). É justamente a partir desta semiótica que se pretende iniciar este breve debate em torno da simbiose currículo, práticas educativas e diferenças.

O currículo reflete a realidade sócio-histórica e cultural vivenciada pelos sujeitos, por isso, vincula-se à ideia de "trajetória, viagem, percurso" (SILVA, 2005, p. 150). Convém informar que, por ser uma "tradição inventada" (GOOGSON, 1998, *apud* MACEDO, 2007, p. 25), ele

[...] não existe como um fato isolado. Ao invés, ele adquire formas sociais particulares que corporificam certos interesses que são eles próprios os resultados de lutas contínuas dentro e entre os grupos dominantes e subordinados. Ele não é o resultado de algum processo abstrato, mas é o resultado dos conflitos, acordos e alianças de

movimentos e grupos sociais determinados. (APPLE, 1989, p. 47).

Com esse posicionamento, o currículo precisa ser lido como um documento não-neutro, o qual, por vezes, auxilia na produção, legitimação e acumulação de saberes universais, conseqüentemente, reforça a linha do pensamento abissal (SANTOS, 2010) responsável por demarcar, por um lado, os conteúdos que valem a pena ensinar/aprender; por outro, aqueles que devem ser lançados abismo a dentro, considerados sem valor científico.

Por conta dessa configuração, é notória a dificuldade para se pensar-fazer uma educação para a diversidade, inspirada em princípios éticos e libertários. As reflexões curriculares não estão dissociadas, por exemplo, do racismo estrutural que adentrou a dinâmica das relações humanas e a vida em sociedade, sobretudo quando se tem em mente que “a formação da consciência – dominante ou dominada – é determinada pela gramática social do currículo.” (SILVA, 2005, p. 148).

Em uma entrevista concedida à BBC News Brasil, em 4 de junho de 2020, a filósofa e escritora Djamila Ribeiro discutiu sobre o assunto e remontou aos casos recentes de violência e preconceito racial, no Brasil e em outros países, demarcando o papel da educação antirracista perante a esta realidade atroz que estrutura a sociedade e adentra os meios de consumo, as relações de trabalho, a produção de conhecimentos... (BBC NEWS BRASIL, 2020).

Não basta reconhecer as exclusões em decorrência do preconceito etnorracial, é preciso investir em ações antirracistas de fato, através da participação em manifestações, apoio a projetos que visem à melhoria de vida das populações negras... enfim, atitudes e pensamentos pós-abissais que se proponham a promover uma ecologia de saberes-resistência (CANDAU, 2016; SANTOS, 2010).

Acredita-se que a educação pode inspirar as supracitadas atitudes e servir de palco para a (re)elaboração de contracondutas. Por isso, como pontua Gomes (2012), a descolonização dos currículos é mais um desafio a ser enfrentado com perseverança.

Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p. 102).

Assim, para além de adentrar em um vale de lamentações, é mister lembrar os avanços da luta antirracista, resultado da organização de novos sujeitos sociais em coletivos e movimentos que, incansavelmente, têm disputado seu lugar nos meandros dos currículos (ARROYO, 2011). De igual modo, é indiscutível o quanto a Lei 10.639/03 tem mobilizado agentes educativos e pesquisadores, no ensino superior e na educação básica, no intento de produzir conhecimentos que se prestam à apontar não apenas desafios, como também possibilidades de trabalho com a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, distanciando-se da perspectiva eurocêntrica dominante que este trabalho almeja desestabilizar.

Nessa direção, o movimento em torno da construção curricular e escolhas pedagógicas precisa orientar-se por vieses éticos e políticos (BAHIA, 2019), procurando garantir a valorização dos saberes individuais e coletivos, fazendo jus ao pseudônimo “Documento de Identidade” (SILVA, 2005, p. 150).

Dito isso, espera-se que este artefato socioeducativo possa fazer parte do processo de formação humana dos sujeitos, compreendidos e respeitados em sua integralidade, tal como prediz as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN e a própria Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBEN.

Enfim, é imperioso considerar que “o currículo se dinamiza na prática educativa” (MACEDO, 2007, p. 26) e orienta a formação dos professores, repercutindo significativamente na relação entre ensino e aprendizagem. Portanto, ele deve ser escrito numa perspectiva colaborativa, permeado pelo movimento de ir e vir, sem desconsiderar sua capacidade de acompanhar as transformações da sociedade – afinal, como reza o Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB, “fazemos história educacional através de uma Política de Currículo.” (BAHIA, 2019, p. 28).

3 Reflexões sobre a diversidade étnico-racial em uma tessitura curricular

O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade (SILVA, 2005, p. 150).

Espera-se que as discussões realizadas anteriormente tenham endossado o entendimento de que o currículo corporifica questões relativas a poder, lutas de classe, gênero, etnia e raça. Agora, adentrar-se-á na realidade particular de Tanque-Novo, município situado no território de identidade do Sertão Produtivo, na

mesorregião Centro Sul Baiano, com população estimada em 17.518 pessoas.

Os profissionais docentes desse sistema público de ensino elaboraram seu Referencial Curricular para a Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental em 2020. A escrita foi impulsionada pelo *Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares dos Municípios Baianos*, organizado pela União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, em parceria com a União dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME, Universidade Federal da Bahia – UFBA e Itaú Social.

A aprovação deste documento significou a materialização das intencionalidades pedagógicas para a promoção de um ensino-aprendizagem de qualidade para todos, bem como a possibilidade de se trabalhar as especificidades locais e regionais, sem desconsiderar temas cruciais para a formação humana dos estudantes.

Na perspectiva sob a qual este estudo se situa, é imperioso questionar: quais são as condições teórico-metodológicas oferecidas para a abordagem das relações étnico-raciais na escola? E como elas reverberam na prática docente, com vistas à promoção de uma educação antirracista? Na procura por respostas, optou-se pela análise interpretativa do Referencial Curricular, considerando seus contextos de produção.

Inicialmente, fez-se uma busca pela palavra-chave “relações étnico-raciais”. Ao longo das 1.185 páginas do texto, apenas 14 resultados foram encontrados, todos eles presentes na subseção *Educação para as relações étnico-raciais*. O adjetivo “étnico” aparece em outras composições lexicais, aparentemente para demarcar a diversidade pelo uso da linguagem.

A tessitura curricular apresenta reflexões importantes, na medida em que traça um panorama social das relações étnico-raciais, ao mesmo tempo em que enfatiza que elas “foram construídas em um contexto histórico de poder e de hierarquias raciais brasileiras.” (TANQUE NOVO, 2020, p. 81). Na categoria das condições teóricas, destaca-se a ênfase dada às preconizações da Lei 10.639/03 e DCN, instrumentos balizadores da atividade educativa antirracista, essencial para a instauração de ações afirmativas.

No que tange à categoria das condições metodológicas, destaca-se a orientação para que os professores busquem “saber mais sobre a história e a cultura dos diferentes povos que vivem no Brasil, valorizando e respeitando cada

um na sua especificidade.” (TANQUE NOVO, 2020, p. 82), uma estratégia para conseguir interferir pedagogicamente no meio em que se vive.

Outra condição metodológica que merece destaque é o convite feito ao professorado para que planejem ações que visem ao combate às violações de Direitos Humanos, as quais

[...] são demarcadas pelo preconceito, discriminações, racismo, machismo, sexismo, LGBT-fobia e xenofobia, a todos os grupos sociais que ali convivem e que fogem às intersecções das identidades sociais, histórica e culturalmente validadas e valoradas, pela sociedade brasileira. (TANQUE NOVO, 2020, p. 82).

Essa afirmativa é muito relevante, visto que explora o conceito de interseccionalidade, não somente como uma forma de trazer à tona experiências de opressão, como também colaborar para a desestabilização do poder colonial, apontando caminhos que permitem a criação de alternativas para ser e estar no mundo (AKOTIRENE, 2020).

Além de tudo, enfatizaram o caráter formativo do Referencial Curricular e sua importância para a qualificação do Projeto Político Pedagógico das escolas, transparecendo o potencial teórico-metodológico do documento para a eliminação de qualquer tipo de ação discriminatória, bem como suas contribuições para a construção identitária dos estudantes e transformação da realidade no entorno da escola.

Finalmente, verifica-se que o currículo em questão aponta várias habilidades que abarcam a identificação das injustiças sociais cometidas contra as pessoas negras ao longo da história e servem de base para se pensar-fazer uma educação antirracista. Contudo, percebe-se que essa discussão ainda é restrita às disciplinas que compõem a grande área das Ciências Humanas. O quadro 01 reúne duas das poucas habilidades voltadas para as relações étnico-raciais em outras áreas.

Quadro 01 – Habilidades fundantes para a educação antirracista presentes em outros componentes curriculares, que não a História ou a Geografia.

Componente Curricular	Ano Escolar do Ensino Fundamental	Habilidade
Arte	6º ano	(EF69AR54BA) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos sociais, problematizando estereótipos e preconceitos étnicos, de gênero e sexualidade nas suas interseccionalidades.
Língua Inglesa	8º ano	(EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais e étnicos.

Fonte: organizado pelos/as autores/as, 2021.

Estas habilidades propiciam um olhar crítico para a sociedade, articulando, pela proposta interdisciplinar, os objetos de conhecimento dos componentes curriculares aos aspectos aqui debatidos. É mister que essa articulação seja ampliada, em todos os anos e níveis de ensino, até que se possa atingir a intercurricularidade proposta pelo documento aqui analisado.

Diante do exposto, nota-se que o Referencial Curricular de Tanque Novo oferece muitas condições teórico-metodológicas para o trabalho com a temática das relações étnico-raciais na sala de aula, configurando-se como um dispositivo útil à promoção de resistências ao racismo estrutural e à criação de atos de currículo pós-abissais (CANDAU, 2016; SANTOS, 2010). Entretanto, os sentidos da educação transformadora precisam pulsar mais fortemente nas práticas educativas, o que exige a construção de redes colaborativas antirracistas na e para além da escola.

4 Em jeito de conclusão

Trabalhar a diversidade étnico-racial nas escolas é de grande relevância, pois observa-se que a desigualdade entre pessoas brancas e negras no espaço escolar persiste, diante da fragilidade das políticas públicas e inexistência de ações para o seu enfrentamento.

Por isso, para construir um ensino de qualidade, comprometido com uma sociedade mais justa, é necessário adotar estratégias eficazes para o combate ao preconceito, o que perpassa a criação de um currículo que ofereça as condições necessárias para que as questões étnico-raciais sejam trabalhadas de maneira significativa. Então, superar as diversas formas de expressão do racismo é um desafio que as escolas precisam enfrentar, a fim de garantir uma educação

centrada em valores como a ética e a empatia, repercutindo na formação de cidadãos capazes de respeitar as diferenças em suas diversas expressões.

Desse modo, o trabalho centrado na construção de uma educação antirracista, demanda a criação de novas estratégias metodológicas e a mobilização da comunidade escolar, na qual, todas as disciplinas e instâncias educacionais precisam estar impulsionadas pelo mesmo objetivo. E o currículo, como uma construção social que orienta as ações no meio escolar, é a peça fundamental para conseguir alcançá-lo.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. – São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

APPLE, Michael W. Currículo e poder. **Educação e Realidade**, v. 14, n. 1, p. 45-56, jan./jun. 1989.

ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental - DCRB**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BBC NEWS BRASIL. **O que deve ser feito por quem quer combater o racismo?** Entrevista de Djamila Ribeiro concedida à Laís Alegretti. Publicado em 04 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A1365qzdjZE&t=39s>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-Força” do Pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.32, n.01, p. 15-34, Jan./mar. 2016.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria

Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

TANQUE NOVO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Referencial Curricular de Tanque Novo**. 2020.