



**Orientações para a construção de uma Política de Educação Antirracista na
Secretaria Municipal de Educação de Campinas: um processo contínuo de
reflexão e ação**



Escultura de Mestre Didi - ÈYÈ Kan, 1993 - Pássaro Ancestral

Campinas, novembro de 2024.

Prefeitura Municipal de Campinas

Prefeito Dário Saadi

Secretário Municipal de Educação

José Tadeu Jorge

Secretário Adjunto

Luiz Roberto Marighetti

Diretor do Departamento Pedagógico

Luciano Alves dos Reis

Ficha Técnica

Autores e Autoras

Fernanda Theodoro Roveri

Mariana da Cunha Sotero

Maria Fernanda Luiz Paulo

Marco Aurélio Alves

Renata Esmi Laureano

Colaboradores e Colaboradoras

Equipe do Programa Memória e Identidade, Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID)
Membros do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SME nº 022, de 15 de fevereiro de 2024
Coletivo de Coordenadoras e Coordenadores Pedagógicos
Coletivo de Supervisoras e Supervisores Educacionais
Coletivo de Orientadoras e Orientadores Pedagógicos
Tania Maria Ximenes - Supervisora Educacional

Revisão Conceitual

Carolina Cristina Dos Santos Nobrega

Valéria Aparecida Olímpio de Araújo

Sumário

Introdução	4
A Obrigatoriedade da Educação para as relações étnico-raciais: destaques de um percurso nacional e municipal	13
Desafios e possibilidades da Educação Antirracista na SME	15
1. Currículo antirracista - relações cotidianas e com o conhecimento	16
2. A elaboração do projeto pedagógico e a Educação Antirracista	22
3. A representatividade da diversidade étnico-racial nos espaços de poder	28
4. Formação da equipe educativa da SME	34
5. Relação com famílias e comunidade - quesito raça/cor e a identidade étnico-racial	36
6. Materialidades pedagógicas e organização do espaço	37
Algumas considerações	40
Referências bibliográficas	42

Introdução

Este é o segundo texto que trata da Educação Antirracista, construído sob a coordenação do Departamento Pedagógico (Depe)¹, e que faz parte de um movimento mais amplo da Secretaria Municipal de Educação (SME) de ações para uma Educação Antirracista desencadeadas em 2024. Uma ação fundamental que fomentou esse movimento foi a participação, em 2023, de um grupo de gestoras² de diferentes instâncias da SME na “Formação em Equidade de Raça e Gênero na Educação Básica” oferecida pelo Instituto da Mulher Negra - Geledés. Essa formação trouxe ao debate indicadores e conhecimentos importantes para pensarmos a realidade da SME e propormos ações que considerassem: a identificação das desigualdades educacionais para o enfrentamento do racismo; o quesito raça/cor para análise dos dados educacionais e das políticas públicas; a elaboração de documentos orientadores que abordassem o “negro tema” e “negro sujeito de direitos” e a necessidade de dados e avaliações para planejamento das ações. Essa formação reforçou a necessidade e urgência de se fomentar e fortalecer a política educacional de enfrentamento ao racismo e combate às desigualdades no espaço escolar e nas diferentes instâncias da SME.

Na perspectiva de orientar o trabalho, em 22 de dezembro de 2023, o Depe encaminhou por email às escolas e coordenadorias o documento “Carta de Encerramento do ano Letivo”, anunciando a Educação Antirracista como eixo do trabalho de 2024. Na sequência, um primeiro texto sobre o assunto (Comunicado DEPE

¹Para a elaboração do primeiro e do segundo texto sobre a Educação Antirracista, o Departamento constituiu uma comissão composta por coordenadoras pedagógicas das Coordenadorias de Formação e de Educação Básica e por uma profissional do Núcleo das Colaboradoras. Esta comissão articulou a escrita junto com diferentes coletivos da Secretaria Municipal de Educação. O primeiro texto foi divulgado como Comunicado DEPE nº02 em janeiro de 2024.

² Neste texto, quando nos referirmos a profissionais da SME, trataremos sempre no feminino, uma vez que a participação das mulheres é maior que a dos homens, principalmente no âmbito das escolas. Essa é uma realidade brasileira, segundo o Censo Escolar de 2020, na Educação Infantil as mulheres representam 96,4% de docentes; nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, as mulheres correspondem, respectivamente, a 88,1% e 66,8%. Mas é importante dizer que os altos cargos da hierarquia da SME são ocupados por homens, o que, em grande medida, é uma expressão das desigualdades de gênero.

nº 02/24) foi elaborado em janeiro deste ano, trazendo quinze questões mobilizadoras para uma avaliação das práticas educativas e de gestão escolar desenvolvidas pelas equipes das escolas em relação à Educação Antirracista, baseadas principalmente no documento “Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola - Antirracista em Movimento” (2023) e no “Caderno Curricular Temático da Educação Básica: ações educacionais em movimento relações étnico-raciais afro-brasileiras: subsídios à ação educativa” (2021). As questões foram organizadas em três âmbitos: o curricular, o das relações e interações cotidianas e o do direito de acesso, permanência, aprendizagem e sucesso escolar. A expectativa era provocar o debate ainda nas primeiras Reuniões de Planejamento e Avaliação Institucional (RPAIs) do início das atividades letivas, a fim de subsidiar a construção de Projetos Pedagógicos que busquem “combater todas as formas de racismo, discriminações e desigualdades que possam atingir as populações negras e indígenas no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Campinas”(Comunicado Depe Nº 2, 2024, p.1).

No primeiro trimestre, com o movimento de elaboração do Adendo ao Projeto Pedagógico de 2024 e de fortalecimento do trabalho pedagógico com Educação Antirracista, um conjunto de discussões coletivas foi realizado. O diálogo com diferentes coletivos, assim como os registros de reuniões, evidenciaram uma quantidade significativa de desafios, lacunas e possibilidades do trabalho da SME, apontando a necessidade de documentos que orientem a construção de uma política antirracista sólida e perene. Nesse sentido, destacamos uma preocupação central apontada pelas profissionais: situar a Educação Antirracista para além de um tema do ano de 2024, definindo, assim, uma agenda permanente para a política educativa.

Se considerarmos que a identidade nacional brasileira se constitui sob o mito da democracia racial, ou seja, a crença de que pessoas negras³ e não negras vivem em harmonia, sem conflitos e segregação, para muitas pessoas poderá parecer absurdo e exagerado falar de políticas de enfrentamento ao racismo. No entanto, no Brasil, a discriminação racial é bastante peculiar e se manifesta muitas vezes de modo velado,

³ De acordo com o Censo IBGE de 2022 as categorias raça/cor utilizadas são: preto, pardo, branco, indígena e amarelo. A população negra é formada de pretos e pardos.

o que demanda um olhar apurado, atento e responsável. Pesquisas acadêmicas (Bento, 2002; Fanon, 2008, González, 1983 e 2020) evidenciam o que o movimento negro já denunciava: que em nossa sociedade ainda temos uma profunda desigualdade entre pessoas negras e brancas e mecanismos de discriminação racial que colocam em xeque a ideia de democracia racial. Nas palavras de Carneiro e Santos:

a população negra - grupo que sofre maior impacto da crise econômica pela qual atravessa o país, em razão de processos históricos de interdição de negros e negras aos ativos sociais e da sua cristalização no imaginário social como legítimos integrantes das altas taxas de desemprego, homicídios e encarceramento, ou das profissões mais precarizadas em termos do trabalho realizado e dos rendimentos auferidos (Carneiro e Santos, 2021, p.22).

Sabemos que as desigualdades foram produzidas e sustentadas, particularmente na América Latina e no Brasil, pelos processos econômicos, culturais e políticos de colonização empreendidos pelos europeus, desde o século XVI. Estudos decoloniais e sobre branquitude (Bento, 2002; Piza, 2002; Fanon, 2008; Schucman, 2012; González, 2020) são fundamentais para nos ajudar a compreender as desigualdades sociais e os mecanismos de discriminação racial, pois demonstram o lugar simbólico do privilégio das pessoas brancas e sua supremacia, opressão, dominação e discriminação em relação às pessoas negras e indígenas.

“A raça é uma categoria socialmente construída que informa como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos” (Brasil, 2004, p. 5). A raça orienta estruturalmente as hierarquias brasileiras, dando sustentação ao modelo de poder e exploração capitalista e naturalizando a dominação de pessoas brancas em relação às não-brancas, impedindo, desse modo, a igualdade de direitos entre todos que compõem a sociedade (Aníbal Quijano, 1999). Lélia González (1983) afirma que o processo de colonização na América Latina promoveu e sustentou-se em relações hierárquicas que privilegiam homens, brancos, europeus e seus descendentes. Então, o encontro das opressões de raça e gênero, que são categorias socialmente construídas para naturalizar e justificar desigualdades, têm um peso maior sobre mulheres negras e indígenas (Carneiro e Santos, 2021, p. 23).

A Educação Antirracista exige aprendizagens de combate ao racismo, interpretando a complexidade do fenômeno de segregação que não se esgota com sua explicação, pois tem manifestações diferentes e se reatualiza de acordo com a sociedade e suas relações de poder. Apresentaremos algumas das concepções e ações que podem nos ajudar a compreender como se sustenta e reproduz o racismo e o privilégio branco:

- A **invisibilização** da contribuição, protagonismo, lutas e participação social de pessoas negras e indígenas para a humanidade, que se expressa, por exemplo, no apagamento de lideranças negras e indígenas com contribuições importantes para construção da sociedade como Laudelina de Campos Melo, Mestre Tito, Antonio Cesarino, Balbina Cesarino, Joelson Ferreira, Davi Kopenawa, Ailton Krenak, Sonia Guajajara, Mário Juruna, Álvaro Tukano, Sueli Carneiro, citamos somente algumas pessoas. Outro mecanismo de invisibilização é o branqueamento da imagem histórica de personalidades negras, como ocorreu com Machado de Assis, Carlos Gomes, Francisco Glicério e tantas outras. Esse apagamento reafirma as vantagens estruturais e os privilégios raciais da branquitude, mantendo as desigualdades, a negação e o silêncio da opressão (Bento, 2022).
- A **coisificação** das pessoas negras e indígenas que em muitas situações são tratadas como objetos sem humanidade, sem sentimentos e sem história. Isso se expressou com a escravização de corpos negros e indígenas, com existência de teorias raciais que colocam a população negra como o elo entre o homem e o macaco ou a população indígena como selvagem. Atualmente, testemunhamos essa barbárie na sexualização, objetificação, animalização do corpo da mulher e do homem negro pelas mídias, que os compara, por exemplo, ao macaco. Exemplo extremo, da coisificação de corpos negros e do pacto social racista que perdura em nosso país, é o caso de Madalena Gordiano⁴, que foi submetida a

⁴ O caso foi noticiado pela mídia brasileira e internacional. Para consulta sugerimos acessar: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2020/12/21/diarista-e-resgatada-do-convivio-de-familia-em-patos-de-minas-onde-viveu-em-condicoes-analogas-a-escravidao-por-38-anos.ghtml> ou

trabalhos domésticos para uma família abastada durante quatro décadas, sem remuneração ou férias e vivendo em condições precárias, considerada, em 2023 pela justiça brasileira, como situação análoga à escravidão.

- A **hierarquização** na qual se atribui superioridade às pessoas brancas e que se expressa, por exemplo, por inúmeras formas de desqualificação das pessoas negras e indígenas por meio de: apelidos depreciativos; brincadeiras e piadas de mau gosto sugerindo incapacidade e preguiça; ridicularização de seus traços físicos, textura de seus cabelos, entre outras. A hierarquização também se materializa na ocupação dos cargos de gestão pois, apesar de representarem a maior parte da população em 2010, as pessoas negras ocupavam somente 28% dos cargos gerenciais, sendo as mulheres negras o grupo com menor representação nessa ocupação⁵.
- O **etnocentrismo**, em que a visão de mundo do branco define a compreensão da realidade de modo que o outro e todas as coisas são interpretadas a partir de seus modelos e perspectivas. No etnocentrismo, as pessoas brancas não se pensam como racializadas, mas sim como referência de humanidade. Isso se expressa, por exemplo, quando considera sua religião, em sua maioria de base cristã, como boa, certa e verdadeira, demonizando e agredindo as religiões de matrizes africanas e indígenas. Um exemplo bastante comum no cotidiano das escolas é o lápis de cor “rosinha” comumente e historicamente denominado de “cor de pele”, o que expressa a visão etnocêntrica de que a pele rosada é o padrão de humanidade e desconsidera e desvaloriza os diversos tons de pele e a diversidade étnico-racial presente no Brasil. Essa prática tem sido questionada por muitas educadoras e revista por algumas empresas de lápis de cor que recentemente começaram a fabricá-los em vários tons de pele.

<https://brasil.elpais.com/internacional/2021-01-14/madalena-escrava-desde-os-oito-anos-expoe-caso-extremo-de-racismo-no-brasil-do-seculo-xxi.html>

⁵ População economicamente ativa em cargos gerenciais por sexo e cor/raça – Brasil, 2010. Fonte: IBGE. Censo Demográfico. Disponível em:

<https://cedra.org.br/conjuntos-de-dados/populacao-economicamente-ativa-em-cargos-gerenciais-por-sexo-e-cor-raca-brasil-2010-2/>. Acesso em: 23 de September de 2024.

- O **autoritarismo e extermínio**, que criam a existência de um outro sobre o qual se projeta raiva e ressentimento social, atingindo em sua maioria grupos historicamente excluídos, cerceando-os principalmente do direito à liberdade e à vida. A dinâmica do autoritarismo se revela, por exemplo, nos dados do Atlas da Violência de 2022, que mostram que a vitimização de pessoas negras, em registros de homicídios correspondeu a 76,5% do total de homicídios registrados no país, o que equivale a uma taxa de 29,7 homicídios para cada 100 mil habitantes desse grupo populacional. Em relação às pessoas não negras – isto é, brancas, indígenas e amarelas – a taxa de homicídio em 2022 foi de 10,8 homicídios para cada 100 mil habitantes. Ou seja, proporcionalmente às respectivas populações, em média, para cada pessoa não negra assassinada no Brasil, 2,8 negros são mortos. A taxa atual de homicídios estimados para indígenas em 2022 é de 24,6 homicídios por 100 mil habitantes⁶. Outra expressão do autoritarismo muito presente em nossa sociedade é a invasão de terras indígenas e quilombolas, mesmo que demarcados, que historicamente têm significado o cerceamento do direito à terra dessas populações. “Os dados escancaram a existência do racismo empenhado no cerceamento da liberdade das pessoas negras e aniquilação de suas vidas” (Correa, 2021, Portal Geledés).
- A **culpabilização** de pessoas negras e indígenas por sofrer as consequências das desigualdades, fechando os olhos ao fato de que são produzidas por um processo histórico capitalista, racista, machista e colonialista. Exemplo disso é a discordância, de um número considerável de pessoas brancas, das políticas de ações afirmativas como, por exemplo, as cotas de acesso à universidade para pessoas negras e indígenas. Culpabiliza-se os grupos minorizados com o argumento de que o ingresso nesses espaços deveria ser uma questão de mérito e dedicação. Desconsidera-se assim, que as cotas são políticas de reparação para promover o acesso à educação, à saúde, ao emprego, aos bens materiais para grupos historicamente excluídos. Outra estratégia de culpabilização é a

⁶Fonte: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/7868-atlas-violencia-2024-v11.pdf>

afirmação de que as pessoas negras se discriminam entre si e que são racistas também. A pessoa negra é, no limite, reprodutora da ideologia racista que a oprime por ter sido socializada neste país, que privilegia e valoriza a branquitude, mas não é racista. Racismo é um sistema de opressão e, para haver racismo, deve haver relações de poder, portanto, a classe dominante, o Estado brasileiro, os meios de comunicação, as instituições municipais, estaduais, federais, as igrejas, a escola, enfim, a branquitude, podem ser os agentes da prática do racismo.

- a **desigualdade** profunda entre pessoas brancas e negras, brancas e indígenas. Isso é operacionalizado pelo maior impacto da exploração capitalista sobre pessoas negras e indígenas e por meio de diversos modos de exclusão dessas pessoas de direitos como educação, saúde, alimentação, moradia, renda, entre outros. Um exemplo disso são os resultados da pesquisa “A educação de meninas em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades” realizado pelo Instituto da Mulher Negra- Geledés, que nos mostra que na pandemia as meninas negras foram as que menos conseguiram realizar as atividades escolares já que as pessoas responsáveis por famílias negras estavam trabalhando presencialmente desde o início do isolamento social e, por isso as meninas passaram a assumir mais responsabilidades domésticas, situação que limita sua trajetória escolar e impacta negativamente em suas perspectivas de futuro. Os efeitos da pandemia na trajetória educacional de meninas negras evidenciam que o encontro das opressões de gênero e de raça determinam lugares e possibilidades distintas na vida em sociedade.
- A **segregação socioespacial** que se materializa na segregação de pessoas negras e indígenas em regiões periféricas da cidade, onde o acesso aos equipamentos de saúde, educação, esporte e lazer são precários ou inexistentes, bem como o acesso à água potável e saneamento, condições de moradia digna entre outros, podem configurar violações de direitos. Isso se confirma quando observamos que o número de pessoas negras que moravam nas regiões

periféricas era mais que o dobro de brancos, em 2010. Já nos bairros mais centrais, o percentual de pessoas negras era um pouco maior que o de brancos e mais próximo dos dados totais sobre população em geral⁷. A falta de atuação do poder público nas regiões periféricas ocasiona maiores problemas de saúde, menor qualidade de vida e maior impacto das mudanças climáticas, por exemplo, enchentes e deslizamentos, o que podemos chamar nesse caso de racismo ambiental, que é o processo de discriminação e injustiça social em que os grupos minorizados sofrem maiores impactos do processo de degradação ambiental (Santos, 2012).

- O **silenciamento e/ou negação** frente a situações racistas é uma manifestação do racismo. Quando, por exemplo, uma criança negra é chamada pelo colega na escola de “macaco”, “pretinho”, ou ouve que “o cabelo dela é feio, é ruim” e as pessoas adultas responsáveis pelo processo educativo não fazem nada ou até consideram uma brincadeira – ou seja, silenciam - elas contribuem para que não se identifique e enfrente a situação. Isso é uma manifestação do racismo estrutural. Ainda que as pessoas adultas tenham se sentido incomodadas, mas não tenham agido por não se sentirem preparadas para lidar com o fato, se não levam isso adiante e não procuram ajuda, estão compactuando e praticando o racismo.
- O **epistemicídio** se configura na deslegitimação dos saberes dos povos indígenas e africanos desde a colonização portuguesa; ele é um processo persistente de produção da indigência cultural e da inferioridade intelectual (Carneiro, 2023, pp. 88-89). Nesse processo efetua-se uma tentativa de anular a capacidade das populações africanas, afro-diaspóricas e indígenas de produzir e portar conhecimento, prestando-se à uma “razão racializada” que identifica o continente europeu como o único território epistêmico legítimo (Carneiro, 2023,

⁷População residente em áreas periféricas segundo o rendimento de todos os trabalhos em salários mínimos por nível de instrução, sexo e raça/cor – Brasil, 2010. Fonte: IBGE. Censo Demográfico. Disponível em:

<https://cedra.org.br/conjuntos-de-dados/populacao-residente-em-areas-perifericas-segundo-o-rendimento-de-todos-os-trabalhos-em-salarios-minimos-por-nivel-de-instrucao-sexo-e-raca-cor-brasil-2010/>

p.91). Isso se evidencia em nossa formação acadêmica que em sua grande maioria foi fundamentada em pensadores europeus. O curso de pedagogia, por exemplo, teve por muito tempo a bibliografia ancorada em teóricos como Marx, Weber, Durkheim, Vygotsky, Piaget além de outros europeus, tendo pensadores e pensadoras afro-brasileiros e indígenas raramente compondo essas referências. Podemos citar alguns: Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Ailton Krenak, Abdias do Nascimento.

Desconstruir o mito de que não há racismo no Brasil é fundamental e, para enfrentá-lo, é necessário compreender as minúcias de seus modos de manifestação. A identificação do racismo estrutural na escola, assim como em outras instâncias, é algo que por vezes se torna difícil, porque não diz respeito somente ao racismo praticado individualmente, está também nas estruturas, ou seja, naquilo que dá base às relações e se manifesta nas sutilezas. É mais evidente quando se trata de racismo, em que um sujeito comete um ato contra outro, e bem menos evidente quando, por exemplo, os livros em destaque na biblioteca não têm autores e personalidades negras e indígenas.

É preciso reeducar as relações na construção de uma Educação Antirracista, um compromisso que não pode ser apenas das pessoas negras e indígenas, essa é uma tarefa das pessoas brancas também, as quais têm o lugar de fala de sujeito que tem reponsabilidade sobre a estrutura racista. “Pessoas brancas devem se responsabilizar criticamente pelo sistema de opressão que as privilegia historicamente, produzindo desigualdades, e pessoas negras podem se conscientizar dos processos históricos para não reproduzi-lo” (Ribeiro, 2019, p. 108). Também é preciso romper com concepções que percebem o antirracismo como uma atitude voltada à compaixão pelo outro, fato que reafirma a ideia de superioridade branca.

A Obrigatoriedade da Educação para as relações étnico-raciais: destaques de um percurso nacional e municipal

No Brasil, há mais de 20 anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 foi alterada em seu artigo 26 pela Lei 10.639/03, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira. Posteriormente, com a Lei 11.645/08, a obrigatoriedade se expande para o ensino de História e Cultura indígena. Essas duas alterações na LDBEN, fruto da luta do Movimento Negro organizado (GOMES, 2017), demarcam um avanço histórico na educação brasileira que finalmente reconheceu no currículo, as produções e contribuições da população negra.

É importante referenciar também a Lei Federal 14.532/2023, que equipara a injúria racial ao crime de racismo. Com isso, a pena tornou-se mais severa com reclusão de dois a cinco anos, aplicação de multa, não sendo passível de fiança além do crime ser imprescritível. Segundo a legislação, deve ser considerada como discriminatória qualquer atitude ou tratamento dado à pessoa ou a grupos minorizados que cause constrangimento, humilhação, vergonha, medo ou exposição indevida, e que usualmente não se dispensaria a outros grupos em razão da cor, etnia, religião ou procedência.

Ainda na esfera nacional, muito recentemente, em 2024, a Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024 institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) na qual se definem estratégias concretas para implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino, bem como à promoção da política educacional para a população quilombola.

No contexto de Campinas, destacam-se na década de 90, a Lei Orgânica de 30 de março de 1990 e a Lei 9777/98 que dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino, inclusive supletivo, na disciplina de história, de matéria relativa ao estudo do negro na formação sócio-cultural brasileira. O artigo 224 da Lei Orgânica do Município de Campinas define que

Constarão do currículo escolar de todas as unidades educativas da rede municipal de ensino, temas com abordagem interdisciplinar que abranjam, entre outros, a educação ambiental, educação sexual, história da África e do negro no Brasil, história da mulher na sociedade, a educação para o trânsito, que respeitem e incorporem os diferentes aspectos da cultura brasileira, enfatizando sua abordagem regional e estadual (Campinas, 1990).

Já o parágrafo único da Lei municipal nº 9777/98 prevê que

Ao lado de fatos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro até hoje, bem como sobre sua produção cultural e movimentos organizados no decorrer da história brasileira (Campinas, 1998).

Nota-se que desde a década de 1990, a legislação municipal já indicava que o currículo das escolas públicas deveria abordar estudos acerca da população negra na formação sociocultural, política e econômica brasileira. Em 2003 a Lei orgânica recebe uma emenda que prevê um conjunto de políticas afirmativas para população negra e afrodescendente. Na sequência cronológica da legislação campineira e no âmbito da SME, uma ação significativa a ser destacada, foi a institucionalização, por meio da Resolução SME/FUMEC nº 03/2004, do Programa Curricular Memória e Identidade, Promoção da Igualdade na Diversidade - MIPID, que desde então, vem atuando, principalmente, na oferta de formação continuada para as profissionais das escolas, pautando ações afirmativas de reconhecimento, reparação e valorização de diferentes culturas e grupos étnico-raciais e de enfrentamento às discriminações.

O Plano Municipal de Educação (PME), instituído pela Lei Nº 15.029 de 24 de Junho de 2015, também traz metas importantes para SME no que se refere a elevação da escolaridade entre pessoas negras e não negras e a garantia do direito de todos e todas estudantes ao acesso à uma educação para as relações étnico-raciais, entendida aqui por uma reeducação das interações sociais entre pessoas negras e brancas. Além destas, a formação das profissionais para o trabalho pedagógico com a educação das relações étnico-raciais também é uma meta importante prevista no PME para uma educação pública de qualidade.

Fora do âmbito da Secretaria de Educação, destacamos o Decreto nº 20.559 de 07 de novembro de 2019 que aprova o Plano Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial de Campinas e institui o Comitê Intersetorial Permanente para a implementação do plano. Este plano, elaborado com base no princípio da transversalidade, representa um importante instrumento de mobilização municipal para o combate à desigualdade racial nas diferentes áreas da política pública municipal.

Mais recentemente, outra ação importante da SME foi a produção do “Caderno Curricular Temático Educação Básica: ações educacionais em movimento - relações étnico-raciais afro-brasileiras: subsídios à ação educativa” publicado em 2021 que, desde então, orienta a elaboração dos planos de trabalho das escolas para uma educação das relações étnico-raciais. Atualmente está em construção o Caderno Curricular sobre a História e Cultura Indígena. Também estão em curso a elaboração de um protocolo de encaminhamento dos casos de racismo ocorridos no âmbito da SME e a sistematização de uma Política de Educação Antirracista.

O conjunto das orientações e legislações nacionais e municipais aqui citadas, têm fundamental importância na luta pelo reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira, a qual foi e é formada por diferentes povos com histórias e culturas. Essa diversidade se faz presente nas relações que estabelecemos nos diversos espaços em que estamos presentes e o espaço escolar é um deles. Tais dispositivos legais trazem para a escola uma série de questões que antes eram silenciadas, ou simplesmente ignoradas.

Diante dessas normativas, é essencial termos em mente a seriedade da questão e, mais uma vez, reafirmarmos a nossa responsabilidade para a constituição de um processo educativo em rede que seja permanentemente antirracista.

Desafios e possibilidades da Educação Antirracista na SME

Os próximos itens apresentam uma sistematização de conhecimentos a partir das reflexões realizadas em reuniões de trabalho, em atividades formativas e de estudos teóricos em relação à Educação Antirracista.

1. Currículo antirracista - relações cotidianas e com o conhecimento

Na discussão sobre a Educação Antirracista, a relação com o conhecimento foi um dos aspectos apontados pelos coletivos das escolas, chamando atenção para a necessidade de termos bases de enfrentamentos ao racismo, fomentadas por meio da ampliação de repertórios culturais e de estéticas não eurocentradas, atendendo a demanda da população negra e indígena, no sentido de política de reparação, reconhecimento e valorização das suas histórias, culturas e identidades (Brasil, 2004). Bárbara Carine Pinheiro (2021) no seu livro “ História preta das coisas” nos ajuda a compreender o que é perspectiva eurocêntrica do conhecimento ao expor que:

O ocidente tem suas bases nas civilizações greco-romanas e coloca sobre elas o acento ontológico de todas as coisas. Ele se auto circunscreve, estabelece a noção do outro (o Oriente) e impõe o seu desconhecimento. Cria uma noção universal humana que é balizada tomando como referente o europeu, de forma que por mais que tenhamos evidências científicas arqueológicas do não surgimento da humanidade na Europa a chamamos de “velho mundo”, pois independente dessas constatações o continente europeu não só é como funda. Não importa quantos povos originários viveram nas Américas antes de 1500, não importa que o fóssil humano mais antigo do Brasil (Luzia) seja uma mulher que viveu há cerca de 11300 anos e tenha traços negróides, apontando para áreas de estudos na antropologia e arqueologia que estudam a expansão marítima Africana há milênios, não importa que o continente africano apareça na história do mundo há 4 séculos apenas para fornecer mão de obra escravizada para europeus nas Américas. A Europa delimita a história universal por sua própria história e as histórias específicas a partir de sua chegada. Ela é o marco fundamental (Pinheiro, 2021, p.52).

Os coletivos de profissionais da SME afirmam que, com frequência, não prestamos atenção ao silenciamento e ao apagamento da cultura negra nos repertórios dos currículos. Por exemplo, há músicas que originalmente foram compostas e interpretadas por pessoas negras e que sofreram um empobrecimento em versões posteriores como no caso da retirada da percussão em alguns videoclipes feitos para crianças. Pouco se conta a história de pessoas negras que tiveram grandes contribuições para ciência, política, arte e cultura. Também é comum nas escolas a história dos povos negros ser contada a partir da romantização do processo de escravização como se o continente africano só existisse há 4 séculos, desconsiderando

que os estudos arqueológicos tem mostrado que é o berço da humanidade. É habitual nas escolas o trabalho com lendas indígenas, descontextualizadas da etnia, contribuindo para uma visão estereotipada e preconceituosa que desconsidera a diversidade de cosmovisões entre os indígenas, uma vez que no Brasil há centenas de etnias com línguas e modos de vida diversos. Tal invisibilidade nos repertórios científicos, culturais e artísticos faz com que a pessoa negra e indígena tenha o desenvolvimento da sua constituição enquanto indivíduo social afetada, já que não se reconhece em nenhuma das representações propagadas.

Um contraponto importante, também apontado pelas equipes educativas, é a necessidade de trazer sistematicamente para o currículo a participação, a produção e o protagonismo de pessoas negras e indígenas em todas as áreas do conhecimento, não apenas ligadas aos debates que envolvem as questões raciais. Por exemplo, é fundamental que os currículos escolares abordem as invenções de intelectuais negros como: o osso de lebombo, artefato matemático mais antigo do mundo; o calendário; o pão; a cerâmica; a lâmpada; a cura da hanseníase; o papiro; o relógio de sol; os instrumentos cirúrgicos entre muitas outras invenções. Algumas delas sofrem disputa de narrativa sobre quem realmente a inventou, é o caso, por exemplo, da lâmpada elétrica que secularmente foi atribuída a Thomas Edison, embora haja estudos que mostrem que o inventor da lâmpada elétrica foi Latimer, um homem negro, nascido no estado de Massachusetts nos Estados Unidos. (Pinheiro, 2021). Trazer esses conhecimentos para o currículo é fundamental para se fazer justiça histórica e afirmar a existência das pessoas negras e indígenas, pois uma das facetas do genocídio dessas pessoas é o *epistemicídio* que se dá pela destruição das formas de produção de conhecimento de um povo e *pilhagem epistêmica* que é a apropriação de conhecimentos de um povo como se fossem seu (Pinheiro, 2021).

É possível que muitas educadoras nunca tenham ouvido falar dessas invenções citadas como de autoria de pessoas negras, pois os padrões da colonialidade desumanizam e destituem de intelectualidade tudo que está fora da percepção brancocêntrica, androcêntrica, cisgênero, heteronormativa e capacitista. Tudo que está

fora do escopo territorial europeu e estadunidense estão rebaixados do ponto de vista intelectual (Pinheiro, 2021). Em 1822 o colonialismo de Portugal sobre o Brasil deixa de existir enquanto sistema político, social e econômico, no entanto os padrões de colonialidade, se mantém e se reatualizam, estabelecendo a superioridade epistêmica, ética, estética, afetiva, cultural, religiosa para o norte do mundo como um lugar geográfico e existencial (Pinheiro, 2021). Quijano (1999) traz o conceito de colonialidade para referir-se a uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia à ocidentalização. Nesse processo, o colonizador reafirma o próprio imaginário e destrói outros povos, inviabilizando-os e subalternizando-os.

Um dos desafios para efetivação das práticas que visam decolonizar o currículo é o preconceito da comunidade escolar acerca das tradições culturais de matrizes africanas e indígenas. Especificamente a religião e as crenças, consideradas dimensões fundamentais da cultura humana, são emblemáticas do preconceito e da intolerância imposta às pessoas indígenas e negras. No Brasil, o racismo desqualifica, reprime e desrespeita, disseminando uma visão preconceituosa e voltada à atitude de demonização das tradições culturais e religiosas de matriz africana e indígena, que ao longo dos séculos, têm sido local de resistência da cultura e da história desses povos.

O Estado brasileiro é laico e garantidor de todas as liberdades de consciência, de crença religiosa, nos termos do art. 5º nos incisos VI, VII e VIII e art. 19, ambos, da Constituição Federal. A escola, como instituição social voltada à garantia de direitos, é chamada a atuar no combate ao racismo religioso. Um dos caminhos para isso, é o reconhecimento do Brasil como um país que deve primar pelo pluralismo religioso e o direito de ter ou não religião. A escola deve atuar no sentido de propor ações e demandar políticas de enfrentamento à intolerância e ao racismo religioso por motivo de crença ou convicção, promovendo o respeito, o diálogo e o conhecimento das diversidades religiosas, numa perspectiva informativa e não doutrinária, sem o comprometimento da sua laicidade institucional.

Ao fazermos todos esses questionamentos e apontamentos, nos aproximamos da concepção de uma pedagogia decolonial⁸ que tem como pressuposto a contraposição a uma lógica epistêmica ocidental, hegemônica e monocultural. A decolonialidade tem como cerne a politização da ação pedagógica na medida em que visibiliza, enfrenta e transforma as estruturas e as instituições que estão pautadas na manutenção da colonialidade, trazendo a perspectiva de educação contraposta às lógicas educativas hegemônicas, abarcando e problematizando as diferentes formas de produção do conhecimento, de aprendizagem e de modos de ser, viver e conviver. Não se trata de excluir do currículo os conhecimentos europeus, mas também de sistematizar, reconhecer, reparar e valorizar os conhecimentos dos povos africanos, afro-brasileiros, indígenas e de outros povos colonizados. Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e africana nos diz que:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (Brasil, 2004, p. 17).

É preciso pensar sobre como as práticas educativas são organizadas e como elas podem acolher ou excluir; como os conteúdos e a metodologia de ensino devem contemplar as características e potencialidades das crianças, adolescentes jovens,

⁸ A pedagogia decolonial aqui apresentada é uma das perspectivas teóricas que discutem a relação do conhecimento escolar e o enfrentamento do racismo. Há outras perspectivas teóricas que tem contribuições importantes e singulares para a construção de um currículo antirracista, podemos citar as perspectivas afrocentradas: quilombismo elaborado por Abdias do Nascimento; contracolonial bem representada por Antônio Bispo dos Santos; amefricana desenvolvida principalmente por Lélia González; pedagogia griô estudada por Lilian Pacheco; pretagogia desenvolvida por Sandra Petit, pedagogia das encruzilhadas construída por Luiz Rufino etc. Neste texto não iremos abordar essas referências, que precisam ser aprofundadas pelas equipes escolares.

adultos e idosos, levando em consideração experiências educativas anteriores (Campinas 2012, 2023, 2014). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira afirmam que as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações é um dos princípios que devem guiar o trabalho pedagógico e a partir dele traçar

a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, [...], assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade (Brasil, 2004, p. 20)

A SME tem uma trajetória de reflexão sobre o desenvolvimento de currículos que promovam o conhecimento e valorização da História e Cultura africana, afro-brasileira e indígenas. Então, nas reflexões realizadas em 2024 sobre a Educação Antirracista, as profissionais reconheceram muitos desafios e caminhos a trilhar, mas também apontaram possibilidades de trabalho pedagógico realizadas com a comunidade escolar⁹ como, por exemplo: desfile de penteados afro, roda de capoeira, brincadeiras indígenas, culinária afro, grafismo indígena, projeto marcha das “Antoninas”, homenagem a Carolina Maria de Jesus, trabalhos com mestres griôs na escola, entre outros. Esses trabalhos dialogam com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana(2004) uma vez que corroboram para a participação no cotidiano escolar de grupos do Movimento Negro e da cultura negra, pertencentes à comunidade local. Tais práticas valorizam a história, oralidade, corporeidade e arte, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura.

No mesmo exercício de dar visibilidade e reconhecer o trabalho da SME na construção de uma Educação Antirracista, podemos citar o exemplo do I Seminário Municipal Curricular de Educação Básica - Educação Antirracista, realizado em 2024,

⁹ Conforme o artigo 18 do Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas (Portaria SME nº 140, de 30 de outubro de 2024), a comunidade escolar compreende: os colegiados da Escola; os profissionais da Equipe Educacional, os alunos e as famílias e responsáveis legais. Sendo a Equipe Educacional formada por profissionais que compõem as equipes gestora, docente, e de apoio escolar.

que contou com a apresentação de, aproximadamente, 138 trabalhos das escolas sobre práticas pedagógicas que desenvolvem na perspectiva da Educação Antirracista.

Todos esses trabalhos nos permitem aprender, se inspirar, refletir sobre o fazer no cotidiano, tecer relações com os documentos curriculares e produzir conhecimentos oriundos da própria prática sobre Educação Antirracista. Pois, o processo de definição curricular deve ser contínuo e realizado por meio da reflexão das educadoras (Campinas, 2012, 2013).

A Educação Antirracista demanda um olhar atento para as relações cotidianas vividas nas escolas, pois elas constituem e atravessam o currículo. Isso porque, de acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais, currículo é o conjunto de interações, práticas culturais, saberes e conhecimentos e modos de ser e lidar com eles. (Campinas, 2012, 2013, 2014).

Sabemos que os cotidianos educativos, em sua fluidez, carregam contradições e marcas das relações de poder que atravessam as estruturas sociais. Educamo-nos nas relações que mantemos uns com os outros, no convívio amistoso ou tenso e muitas vezes desrespeitoso com pessoas de diferentes faixas etárias, distintos grupos sociais, diversas visões de mundo.

A escuta dos relatos das orientadoras pedagógicas e os estudos em torno das questões raciais na escola, mostram que ainda temos um caminho a percorrer para a garantia dos direitos humanos e da democracia na escola. O acolhimento das diversidades étnico-raciais precisa acontecer desde o momento da matrícula, ocasião esta em que ainda se enfrenta uma dificuldade de preenchimento da autodeclaração étnico-racial, impactando na construção das políticas educacionais¹⁰.

Desde os anos 2000, inúmeras pesquisas vêm denunciando o racismo nas relações vividas no ambiente escolar, entre elas destacamos os trabalhos de Cavaleiro (2000), Gomes (2002), Oliveira (2004), e Santos (2021). Tais pesquisas nos ajudam a perceber como, durante a permanência das famílias, bebês, crianças, jovens, adultos e idosos na escola, existem relações, por vezes veladas, em que o racismo se manifesta,

¹⁰ O item 5 deste documento aprofunda esse debate.

tais como: diferença nas formas de atendimento entre crianças brancas e negras, ações de cuidado como colo, troca e higiene, lugar na fila e na sala, elogios, olhares afetuosos, dentre outros, colocando bebês e crianças negras em segundo plano em relação às brancas, ou até mesmo que deixam de acontecer. Grande parte das vezes, o racismo se manifesta na escola, por meio da dimensão simbólica que permeia a relação humana, em que valores, mitos e representações são manifestos sobre os corpos das pessoas negras marcando a construção de suas subjetividades. A pesquisa de Gomes (2002) é exemplar para demonstrar o “peso da trajetória escolar na conformação da identidade negra” (p. 43), em particular das impressões e representações sobre seu corpo e seu cabelo.

Inúmeras situações de racismo, por meio de preconceitos, xingamentos e agressões a pessoas negras e indígenas, são cotidianamente vivenciadas no ambiente escolar, chamando-nos ao desafio de romper com o silêncio e articular ações combativas para garantir a proteção a todas as pessoas que ocupam os espaços escolares.

A efetivação de uma Educação Antirracista envolve repensar e ressignificar as relações, as metodologias de trabalho pedagógico, os conteúdos, os materiais utilizados na escola, com vista a superar as desigualdades e discriminações impostas ao povo negro e indígena ao longo da nossa história. Conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004):

É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (Brasil, 2004, p.17).

2. A elaboração do projeto pedagógico e a Educação Antirracista

As equipes educativas, em diferentes instâncias da SME - escolas, Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naeds), Depe - têm refletido sobre como os Projetos Pedagógicos (PP) devem prever o trabalho para a Educação Antirracista. Muito se

pergunta sobre em qual item do PP se registra o planejamento desse trabalho. Tal questionamento nos leva a evidenciar o quanto ainda temos que avançar nas ações voltadas à Educação Antirracista, pois a busca pelo reconhecimento e valorização da História e Cultura negra e indígena no espaço escolar precisa ser perene e permear as práticas de todas as pessoas que atuam nele: da zeladoria às salas de aula.

Rotineiramente nos perguntamos: por que ter um PP antirracista? O que é um PP antirracista? Como se materializa um PP antirracista? Qual o papel de cada ator da escola em sua elaboração?

Buscar respostas a essas perguntas se faz necessário uma vez que o PP é o documento que registra o compromisso público de toda comunidade escolar com a educação ofertada e uma educação de qualidade é aquela que reconhece e valoriza toda diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. Nesse sentido, se omitir em relação a construção de PP antirracista é compactuar com a manutenção do racismo em nossa sociedade e conseqüentemente, no espaço escolar.

Para identificar como os projetos pedagógicos de 2023 abordaram o trabalho para as relações étnico-raciais, as professoras articuladoras do MIPID fizeram uma análise dos PPs homologados, concluindo que a maioria apresentou algum trabalho pedagógico referente ao ensino da História e Cultura e afro-brasileira e indígena. No entanto, em grande parte dos PPs, este trabalho ainda está **circunscrito** à iniciativa de uma ou outra professora, ou então, está previsto para momentos **pontuais** ligados a datas simbólicas como, por exemplo, o dia da consciência negra ou o dia dos povos indígenas. Evidenciando-se assim, que são poucos os PPs que demonstram um compromisso coletivo da escola, apresentando um trabalho antirracista mais perene e estruturado.

O dados do levantamento feito pelas professoras articuladoras do MIPID coadunam com os dados da pesquisa realizada em 2023 pelo Instituto da Mulher Negra- Geledés denominada “A Lei 10639 - A atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”. Esta pesquisa mostrou que maioria das escolas pesquisadas incorporou o ensino e relações

étnico-raciais nos projetos políticos pedagógicos, no entanto, boa parte das escolas realizaram esse trabalho de modo pontual somente durante o mês ou dia da Consciência Negra, o que indica “a necessidade de avançar no debate conceitual sobre a História e a Cultura africana e afro-brasileira” (GOMES, 2012, p. 354).

Ainda que tenhamos 21 anos de promulgação da Lei 10.639/03, que prevê o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais, as OPs, nas reuniões semanais, narram que as escolas têm percursos distintos em relação a esse trabalho e requer aprofundamento,

enquanto algumas mencionaram já ter um trabalho de longa data sobre o tema; outras escolas (em maior número) mencionaram que (ao menos nos últimos anos) não houve um trabalho sólido em relação a essa temática, relatando que o comunicado¹¹ chega em bom momento para que avancem na Educação Antirracista com trabalhos mais duradouros e consistentes. Houve ainda, diversas escolas, que mencionam que esse tema começou a ser abordado nos dois últimos anos na escola e que, portanto, este já estava em vista de ser inserido como central no PP em 2024. (Registro da ata da reunião com OPs da educação infantil, 04/03/2024).

Embora sejam relevantes os trabalhos individuais, isso não garante um currículo que promova o aprendizado da História e da Cultura africana, afro-brasileira, e indígena para todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, conforme determina a LDBEN 9394/96. Essa situação indica a necessidade de reafirmar que o trabalho para as relações étnico-raciais e combate ao racismo deve constituir todos os planos de ensino, de modo estruturado e com ações contínuas.

Mas ainda não é suficiente prever somente nos planos de ensino de cada professora o trabalho pedagógico com as relações étnico-raciais, sendo fundamental considerá-lo na caracterização e avaliação da escola, assim como em todos os planos do PP. Esse é um trabalho de responsabilidade do coletivo (diretora educacional, vice-diretora, orientadora pedagógica, professoras, agentes/monitoras de Educação Infantil, profissionais de apoio - zeladores, vigilantes, cozinheiras e equipe de limpeza - e famílias). Faz-se necessário que a comunidade escolar reconheça a importância de ações antirracistas para que se garanta a efetividade desse trabalho. É imprescindível

¹¹ Referência ao Comunicado DEPE nº 02/24.

pensar estratégias para o envolvimento das famílias para que junto delas se possa efetivamente construir uma escola antirracista.

Na avaliação institucional participativa da escola, se a comunidade escolar identificar, por exemplo, a necessidade de bonecas, artefatos, tapeçarias, lápis com cores de diferentes tons de pele, livros de literatura, jogos, instrumentos musicais, que representam a diversidade étnico-racial africana, afro-brasileira e indígena, isso deverá ser previsto tanto no item de avaliação do PP quanto no Plano de aplicação de verbas. É certo que cada plano do PP deve contemplar ações de enfrentamento ao racismo e a equipe gestora tem um papel fundamental na gestão da elaboração do PP, se comprometendo com a Educação Antirracista. Assim como a equipe gestora, os colegiados como Conselho de escola, Comissão Própria de Avaliação e Grêmios Estudantil, também são responsáveis pela construção de um PP antirracista.

O projeto de uma Educação Antirracista, de modo orgânico e articulado, se materializa por ações previstas nos diferentes itens do PP, entre eles:

- Histórico da Unidade Educacional e as características socioeconômicas e culturais da comunidade escolar;
- Proposta Curricular;
- Avaliação do Projeto Pedagógico do ano anterior, em sua totalidade;
- Plano de ação pedagógica da Unidade Educacional;
- Plano de acompanhamento dos indicadores internos e externos da aprendizagem;
- Plano de trabalho da Equipe Gestora;
- Plano da organização dos espaços educativos e dos tempos pedagógicos e de formação continuada;
- Plano de demanda de formação continuada das profissionais da Unidade Educacional;
- Plano de demanda de infraestrutura da Unidade Educacional;
- Plano de demanda de profissionais;
- Plano financeiro com previsão de investimentos para formação das profissionais;
- Plano de ações intersetoriais;
- Planos coletivos de ensino/trabalho elaborados por todo(a)s o(a)s professores/as;

- Planos individuais de ensino/trabalho de cada professor/a.

Nesse processo de planejamento, é preciso considerar que o currículo se dá em todas as práticas que acontecem nas escolas. De acordo com os documentos curriculares da SME, as relações, a organização dos tempos, espaços e materiais também compõem o que e como bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos aprendem. Não é apenas por atos discriminatórios que uma instituição pratica o racismo, é também na sua organização, ao longo da história, que constrói a estrutura racista. “Nas escolas, por exemplo, sempre há professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos, planos de aula, projetos pedagógicos que dialogam exclusivamente com a branquitude” (Bento, p. 78, 2022).

Além do trabalho com a História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena, os PPs também precisam prever ações que promovam a garantia do direito à educação, o que envolve o acesso, a permanência e a construção de conhecimentos pela população negra e indígena considerando as especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e suas modalidades. Ainda que a legislação garanta um conjunto de direitos a todos e todas, os dados mostram desigualdades educacionais entre as pessoas brancas e negras, principalmente no que diz respeito ao acesso e permanência nos diversos espaços educacionais, como também à aprendizagem no âmbito da escola.

É preciso considerar o recorte raça/cor para análise dos dados de aprendizagem e avaliar coletivamente qual é a raça/cor das/dos estudantes que evadem, reprovam ou têm notas baixas. Esses dados são fundamentais para o planejamento de ações de enfrentamento às desigualdades étnico-raciais, como por exemplo: valorização das identidades negras e indígenas na escola; uma oferta adequada de alimentação e transporte escolar; recuperação de aprendizagens; parcerias para inserção de estudantes em políticas intersetoriais entre outras ações que a escola avalie como necessária para apoiar afirmativamente o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes negros/as e indígenas.

Indicamos que, nas Rpaís, se avalie como os PPs estão prevendo o trabalho com Educação Antirracista e se registre o que precisa avançar para o próximo adendo. O PP não é um documento estático, escrito no começo do ano, mas que se desenvolve ao longo deste, num processo contínuo de ação e reflexão.

Entendemos que a SME tem traçado um percurso favorável à construção de políticas e a efetividade de Projetos Pedagógicos que buscam implementar a Educação Antirracista, na direção do que estabelecem as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 que instituem a obrigatoriedade de incluir no currículo escolar, o estudo da História da África, dos africanos, afro-brasileiros e indígenas, assim como suas lutas no Brasil, suas culturas e contribuições nas áreas social, econômica e política. Desde a década de 90, conforme apontado na introdução deste texto, Campinas conta com ações (mesmo que ainda tímidas e esparsas) voltadas à educação para as relações étnico-raciais. Em 2004, com a institucionalização do Programa MIPID, a SME passa a contar com ações formativas mais recorrentes, desenvolvidas pela equipe do programa. Para compor com as ações em curso voltados à Educação Antirracista, atualmente, a SME está construindo de modo coletivo e com representantes de diferentes instâncias, um protocolo antirracista com objetivo de apoiar e qualificar a escuta, a identificação, o registro e o encaminhamento de denúncias de situações de racismo, contra alunos, profissionais da educação e familiares ocorridas nos espaços educativos. Além disso, constituiu no início de 2024 um Grupo de Trabalho com profissionais de diferentes instâncias da SME para acompanhar, elaborar e fortalecer as ações antirracistas da SME.

Todas essas ações provocam um olhar atento para o trato da Educação Antirracista no âmbito da SME. Entretanto, para a continuidade da qualificação das práticas educativas voltadas a estas questões, em 2024 o Departamento Pedagógico recomendou fortemente que as equipes das escolas se organizassem e revisitassem o “Caderno Curricular Temático de Educação Básica: ações educacionais em movimento - relações étnico-raciais afro-brasileiras: subsídios à ação educativa” para a elaboração coletiva dos planos de trabalho do Adendo ao Projeto Pedagógico, incorporando neles

ações voltadas à Educação Antirracista que perdurem para os próximos anos. Nesse sentido, espera-se que uma escola antirracista, traga um enfoque conceitual que, oportuniza de fato o reconhecimento e valorização da História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena.

3. A representatividade da diversidade étnico-racial nos espaços de poder

Na construção de uma Educação Antirracista, é necessário nos perguntarmos *se e em que condições* as pessoas negras e indígenas estão ocupando os diferentes cargos de poder na escola e outras instâncias da SME, avaliando o quanto esses espaços são de fato diversos, democráticos e representativos do ponto de vista étnico-racial. Além de ser condição para uma sociedade mais justa, a equidade racial nos espaços de poder tem um papel fundamental para a construção positiva do pertencimento e identidade da população negra e indígena, e também para garantir a contribuição efetiva dessas pessoas nas decisões sobre a política educacional.

Muito se tem falado, nas reuniões de trabalho entre especialistas da SME, sobre a ocupação majoritária de pessoas brancas nos espaços de poder, em cargos de gestão da SME. Essa desigualdade racial toma uma proporção ainda maior se considerarmos o recorte de gênero¹². A situação expressa o privilégio branco e o racismo, tal como apresentado por Bento: “não é por atos discriminatórios que se verifica se uma instituição é racista, mas também por taxas, números de profissionais, prestadores de serviço, lideranças e parceiros com perfil monolítico, em que não se vê a diversidade” (2022, p. 77).

A ocupação em cargos de poder e de decisão majoritariamente por pessoas brancas é uma das manifestações do racismo institucional, pois são ações em nível organizacional que, independente da intenção de discriminar, acabam desvalorizando e excluindo pessoas de um determinado grupo e criando um ambiente homogêneo do ponto de vista racial e étnico e, conseqüentemente, hostil à presença das pessoas negras e indígenas nesses espaços.

¹² Em 2024, os cargos de Secretário da Educação, Diretores de Departamento e Coordenadores Departamentais são ocupados majoritariamente por homens brancos.

O quadro 1 a seguir mostra que a ocupação dos cargos de especialistas da SME (supervisão educacional, coordenação pedagógica, direção educacional, vice-direção e orientação pedagógica) por pessoas indígenas é de 0%, amarelas de 1,17%, pardas 9,22%, pretas de 6,47% e brancas de 82,94%. Se considerarmos que os dados do Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2022 mostram que 55,5% da população brasileira se autodeclara negra (pardos e pretos), essa realidade não se reflete no processo de ocupação dos cargos de especialistas da SME ¹³

Quadro 1 - Cargos de especialistas da SME x % Quesito raça/cor

ESPECIALISTAS	Quesito raça/cor						Total
	amarela	branca	indígena	não informada	Parda	Preta	
ORIENTADORA PEDAGÓGICA	3,40%	76,19%	0	0	10,89%	9,52%	147
VICE DIRETORA	0,67%	86,58%	0	0	6,04%	6,71%	149
DIRETORA EDUCACIONAL	0	84,85%	0	0	10,61%	4,54%	132
TOTAL GESTORAS	1,40%	82,48%	0	0	9,11%	7,01%	428
COORDENADORA PEDAGÓGICA	0	86,66%	0	0	6,67%	6,67%	30
SUPERVISORA EDUCACIONAL	0	84,62%	0	1,92%	11,54%	1,92%	52
TOTAL CP + SUPERVISÃO	0	85,36%	0	1,22%	9,76%	3,66%	82
TOTAL ESPECIALISTAS	1,17%	82,94%	0	0,20%	9,22%	6,47%	510

Fonte: Sistema Eletrônico de Gestão de Pessoas, extração de dados feita pela CGP em 05 de março de 2024. Processo SEI PMC.2024.00020503-69.

Na sequência, os quadros 2 e 3 apresentam dados de especialistas, professoras, agentes e monitoras de Educação Infantil na proporcionalidade do quesito raça/cor. Com base nesses dados podemos afirmar que quanto mais altos são os cargos na hierarquia da SME, mais se vê a diminuição da porcentagem de ocupação por pessoas negras.

Quadro 2: Cargos da SME x Quesito raça/cor - números absolutos

CARGO	Quesito raça/cor						Total
	amarela	branca	indígena	não informada	parda	preta	
AGENTE EDUCAÇÃO INFANTIL	16	958	2	17	371	210	1574
MONITORA INFANTO JUVENIL	1	254	3	1	71	83	413
PROFESSORA- ADJUNTA E PEB	22	2006	2	16	401	183	2630
ORIENTADORA PEDAGÓGICA	5	112	0	0	16	14	147

¹³ Para um adequado aprofundamento analítico sobre o perfil homogêneo das pessoas que ocupam espaços de poder, indicamos que em estudos futuros, além de utilizar o quesito raça/cor, seja aplicado o filtro gênero aos dados.

VICE DIRETORA	1	129	0	0	9	10	149
DIRETORA EDUCACIONAL	0	112	0	0	14	6	132
COORDENADORA PEDAGÓGICA	0	26	0	0	2	2	30
SUPERVISORA EDUCACIONAL	0	44	0	1	6	1	52
TOTAL	45	3641	7	35	890	509	5127

Fonte: Sistema Eletrônico de Gestão de Pessoas, extração de dados feita pela CGP em 05 de março de 2024. Processo SEI PMC.2024.00020503-69

Quadro 3: Cargos da SME x Quesito raça/cor- porcentagem

Cargo	Quesito raça/cor						Total
	amarela	branca	indígena	não informada	parda	preta	
AGENTE EDUCAÇÃO INFANTIL	1,02%	60,86%	0,13%	1,08%	23,57%	13,34%	1574
MONITORA INFANTO JUVENIL	0,24%	61,50%	0,73%	0,24%	17,19%	20,10%	413
PROFESSORA - ADJUNTAS E PEBs	0,84%	76,27%	0,07%	0,61%	15,25%	6,96%	2630
ORIENTADORA PEDAGÓGICA	3,40%	76,19%	0	0	10,89%	9,52%	147
VICE DIRETORA	0,67%	86,58%	0	0	6,04%	6,71%	149
DIRETORA EDUCACIONAL	0	84,85%	0	0	10,61%	4,54%	132
COORDENADORA PEDAGÓGICA	0	86,66%	0	0	6,67%	6,67%	30
SUPERVISORA EDUCACIONAL	0	84,62%	0	1,92%	11,54%	1,92%	52
TOTAL	0,87%	71,02%	0,14%	0,68%	17,36%	9,93%	5127

Fonte: Sistema Eletrônico de Gestão de Pessoas, extração de dados feita pela CGP em 05 de março de 2024. Processo SEI PMC.2024.00020503-69

Nos quadros 1, 2 e 3 apresentados acima, optamos por evidenciar que dentre as pessoas pretas e pardas, as pretas são as mais excluídas dos espaços de poder. A cor da pele é um dos principais elementos definidores do pertencimento racial de uma pessoa (GOMES, 2002) e, em uma sociedade racista como a nossa, quanto mais escura é sua cor, maior é o racismo que lhe é dirigido. Tal como demonstrado nos dados, no que tange a ocupação de pessoas pretas e pardas em espaços de poder, a SME não foge à regra e acaba reproduzindo o racismo institucional em sua estrutura.

Dar visibilidade a essas desigualdades é um dos modos de romper com o que Cida Bento (2022) chama de “pacto narcísico da branquitude”, que é a cumplicidade, o acordo tácito e não verbalizado entre pessoas brancas para manter seus privilégios e sua supremacia. A negação e o silenciamento sobre a estrutura racista é uma estratégia para manter o privilégio branco.

Em um espaço educacional da SME, onde a representatividade de pessoas negras ocupando cargos de especialistas não condiz com a heterogeneidade racial da realidade brasileira, temos que nos perguntar o que estamos ensinando com as relações raciais para bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que frequentam as escolas municipais? Como as pessoas negras e indígenas se veem representadas nos espaços de poder e o que isso significa para sua autoestima e para o processo de constituição de suas subjetividades? E as pessoas brancas, o que aprendem com essa estrutura hierarquizada e desigual? Estamos reforçando e reproduzindo as estruturas racistas por meio das relações cotidianas?

Como já abordamos no item 1, sabemos que as relações no cotidiano da escola são constituintes do currículo, pois participam do processo de aprendizagem de estudantes sobre o mundo e sobre si. Por isso, a diversidade étnico-racial representada em espaços de poder é fundamental do ponto de vista educativo, pois sustenta o estabelecimento de outras relações cotidianas, mais democráticas, mais humanizadas e que possibilitam a equidade.

É importante dizer que os quadros 1, 2 e 3 também expressam o ingresso de pessoas negras no cargo de orientação pedagógica promovido pela recente política afirmativa de cotas¹⁴. As cotas, fruto das lutas de movimentos sociais, em especial, do Movimento Negro, são políticas afirmativas que visam corrigir desigualdades históricas que incidem sobre determinados coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, entre outros. Para uma democracia plena é necessário que o Estado e o setor privado intervenham afirmativamente para que as pessoas, nas suas diferenças, tenham a oportunidade de ocupar os espaços de poder.

¹⁴LEI FEDERAL Nº 12.990, DE 9 DE JUNHO DE 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

LEI MUNICIPAL COMPLEMENTAR Nº 250, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2019 (Publicação DOM 11/12/2019 p.1) Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos e processos seletivos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da Administração Pública direta municipal.

Na Secretaria de Educação de Campinas, tivemos em 2022, o primeiro concurso público que previu as cotas raciais para pessoas negras ao cargo de orientação pedagógica e, em 2023, para os cargos de direção educacional e vice-direção. Cabe dizer que a Lei de cotas do serviço público municipal de Campinas foi implementada no final de 2019, portanto, não abarcou os concursos públicos para supervisão educacional e coordenação pedagógica do edital de 2019, um dos fatores que reflete na baixíssima porcentagem de pessoas negras ocupando esses cargos. Tal política afirmativa, no município de Campinas, precisa avançar ainda mais para contemplar a população indígena que, até então, não dispõe dessa política.

A recente política de cotas é um passo importante e fundamental na luta antirracista, mas é preciso apoiar o ingresso e permanência das profissionais negras nas instituições educacionais que são marcadas pelo racismo estrutural. Nas discussões em reuniões de trabalho, o coletivo de orientadoras e coordenadoras pedagógicas reconheceu que, na SME, a profissional negra que chega a ocupar cargos de gestão escolar, tem que provar constantemente a sua competência para a comunidade escolar. Isso se revela em diversas situações rotineiras como, por exemplo, quando uma família questiona uma orientadora pedagógica (OP) negra sobre a presença de alguém da gestão para o diálogo ou quando é exigido de uma diretora negra uma justificativa mais detalhada, do que de uma gestora branca, sobre um encaminhamento que deu ou sobre o atendimento a uma demanda específica. Mulheres negras que ocupam cargos de chefia na SME lidam com situações cotidianas de racismo, as quais, longe de serem percepções ou sentimentos individuais de quem sofre com elas, devem ser compreendidas como processos estruturais que atuam para desqualificar a atuação das pessoas negras e manter a supremacia branca. Considerando que, historicamente, os espaços de poder são ocupados por pessoas brancas que se identificam como iguais,

os negros são vistos como invasores do que os brancos consideram seu espaço privativo, seu território. Os negros estão fora de lugar quando ocupam espaços considerados de prestígio, poder e mando. Quando se colocam em posição de igualdade, são percebidos como concorrentes (Bento, 2022, p. 74).

A presença de uma maior diversidade étnico-racial e de gênero em cargos de gestão provoca mudanças dos discursos nos espaços de poder, questiona o pacto da branquitude e contribui com a decolonização do conhecimento e da educação.

Recentemente, uma situação representativa que ilustra o impacto e ampliação da visão de mundo pela presença profissionais negras ingressantes a partir de 2023 na SME, foi a realização do “IV Seminário Municipal Curricular de Educação Infantil” onde mulheres negras, que faziam parte da comissão organizadora, indicaram e apoiaram para o evento de abertura a apresentação do Grupo Girassaias, que realizou o espetáculo “SAIAS”, constituído por dança, cantos e toques símbolos identitários da cultura negra.

Neste caso, fica evidente o quanto a representatividade étnico-racial, em particular com a presença de mulheres negras nos espaços de gestão da escola, além de configurar justiça social, reparação histórica e maior democracia, pode enriquecer os diálogos, debates, planejamentos e práticas pedagógicas, trazendo para as instituições educativas indagações sobre o conhecimento hegemônico que nelas perdura. O currículo, a organização acadêmica e escolar, a gestão, a relação pedagógica e o trato da diversidade são impactados pela maior presença de profissionais negras na gestão escolar (Rachid, 2023). Segundo entrevista com Nilma Lino Gomes (Rachid, 2023), as pessoas indígenas e negras estão nesses espaços por direito

e mostram que não adianta abrir as portas para uma maior inclusão e democratização do acesso e continuar negando o fato de que eles são sujeitos de conhecimento. É preciso garantir-lhes permanência digna. Esses sujeitos trazem suas visões de mundo, experiências, culturas, apresentam-nos outros autores, autoras e mestres dos saberes com visões emancipatórias e que são ainda pouco conhecidas (ou reconhecidas) pela academia (Rachid, 2023, s/n).

Para além de ser uma reparação do processo histórico de marginalização de determinados grupos, a equidade racial nos espaços de poder é uma conquista para toda sociedade brasileira, que finalmente tem o direito de conhecer, reconhecer, valorizar e ver representada a complexidade da realidade na sua diversidade multiétnica.

4. Formação da equipe educativa da SME

Nesse momento, faremos uma breve reflexão sobre as possibilidades de formação das equipes de trabalho da SME para uma Educação Antirracista, entendendo que essa feitura não é atribuição exclusiva de pessoas negras. Assumimos como princípio que os processos formativos envolvem pessoas negras e não negras.

Foi reiteradamente mencionado pelas profissionais das escolas a resistência de muitas em desenvolver um trabalho pedagógico antirracista. Entre as justificativas temos as seguintes falas: “não existe racismo na escola; não sou racista; não temos formação para trabalhar com a temática; outras culturas também precisam ser abordadas e não só a indígena e negra; não sei como os alunos negros vão se sentir quando eu tocar nesse assunto”; entre outras.

A Educação Antirracista é direito das/dos estudantes e dever das profissionais da Educação Infantil até o Ensino Fundamental dos Anos Finais e EJA. Para isso, é relevante percebermos o quanto demandamos mais pesquisas e formação continuada acerca de tal pauta, pois o conhecimento é um dos pilares para compreendermos e transformarmos as desigualdades raciais institucionalizadas. Não por acaso, Bárbara Carine Soares Pinheiro afirma, em sua obra “Como ser um Educador Antirracista”, que “nós nos tornamos mais gente a cada novo processo de aprendizagem” (Pinheiro, 2023, p.15). É fundamental a realização de ininterruptas atividades formativas para uma Educação Antirracista, que envolvam toda a comunidade escolar.

Perante a demanda colocada, como propiciar as formações continuadas para uma Educação Antirracista? A SME busca apoiar as escolas com um conjunto de ações formativas organizadas e oferecidas pelo MIPID via Coordenadoria Departamental de Formação e outras instâncias da SME. Além disso, as escolas têm se mobilizado com seus próprios recursos na contratação de atividades formativas que dialogam com seus principais desafios. Esse conjunto de formações tem sido oferecido de modo geral para qualquer profissional interessada e também nos momentos coletivos de reunião das profissionais no interior de suas escolas. As experiências mais exitosas na Educação Antirracista nos remetem a organizar essas formações de modo sistematizado e perene,

em diferentes tempos pedagógicos no interior das escolas, pois possibilitam aos coletivos a reflexão de suas práticas e sobre a cultura institucional para uma Educação Antirracista.

Orientadoras Pedagógicas trouxeram como estratégia de formação, construir, nos tempos pedagógicos, interpretações coletivas de situações vividas na escola, a partir do “Caderno Curricular Temático da Educação Básica: ações educacionais em movimento relações étnico-raciais afro-brasileiras: subsídios à ação educativa”.

Outras estratégias formativas realizadas com profissionais da educação citadas como potentes foram os estudos do meio, tanto no próprio município - como no caso de visitas aos espaços de cultura e história de matriz afro-brasileira e indígena, por exemplo, à Fazenda Roseira, ao Espaço Casa de Vidro, no Museu da Cidade, Ponto de Cultura e Memória Ibaô, Casa de Cultura Itajaí, Casa de Cultura Tainã, Urucungos, o roteiro afro-histórico em Campinas, entre outros, quanto na capital paulista, como no caso do Museu Afro Brasil e Museu das Culturas Indígenas.

Algumas escolas acrescentaram, em seu rol de ações formativas, a contratação de formadores externos, geralmente pessoas negras e indígenas, com conhecimentos acadêmicos ou oriundos de participações em movimentos sociais e de cultura popular ou, ainda, de ricas histórias de vida enquanto pessoas negras ou indígenas. Essa é uma estratégia formativa muito válida e relevante, todavia, é fundamental que as pessoas negras tenham espaço na escola para discutir as mais variadas temáticas, como por exemplo, astronomia, biologia, química, física, política, entre outras, numa perspectiva não eurocentrada. Na hora de planejar as ações de formação continuada na escola e fora dela, é fundamental que tenhamos um olhar antirracista a partir do qual se façam as escolhas das pessoas a serem contratadas para executar tais formações.

É primordial que a diversidade étnico-racial tenha papel de destaque no âmbito da formação continuada como um todo, fortalecendo o trabalho coletivo, o respeito ao outro, a valorização da diversidade cultural e dos diferentes modos de pensar, agir e existir no mundo.

5. Relação com famílias e comunidade - quesito raça/cor e a identidade étnico-racial

Muitas escolas realizaram levantamento sobre o número de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos matriculados considerando o quesito raça/cor, chegando a conclusão de que, apesar da predominância significativa de pessoas pardas e pretas na escola, o que prevaleceu foi o grande número de declaração de pessoas brancas.

A identificação e interpretação da escola sobre a não declaração das pessoas negras de seu pertencimento racial nos leva a um conjunto de reflexões e ações fundamentais para construção de uma Educação Antirracista, tais como:

- Os profissionais que fazem a matrícula e o cadastro, compreendem a importância de perguntar à família ou responsáveis e registrar o pertencimento étnico-racial da/do estudante?
- Como a escola deve proceder em relação ao preenchimento do quesito raça/cor na matrícula?
- Como a escola interpreta e lida quando as famílias ou estudantes notadamente negras se declaram brancas e qual a relação disso com o enfrentamento do racismo?
- Qual o papel da escola em relação à construção da identidade racial das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos?

A inclusão do campo raça/cor¹⁵ nos formulários de cadastro e matrícula garante maior detalhamento na análise do perfil educacional das/dos estudantes atendidos em escolas da SME. O quesito raça/cor permite que políticas voltadas à eliminação de desigualdades históricas entre grupos populacionais possam ser elaboradas, implementadas, monitoradas e avaliadas (INEP, 2015).

Por isso, o preenchimento do quesito raça/cor no cadastro e matrícula é obrigatório, deve ser declarada pelo responsável das/dos estudantes de até 16 anos

¹⁵ Para saber mais sobre a construção social do conceito de raça, indicamos a leitura do “Caderno Curricular Temático da Educação Básica: ações educacionais em movimento relações étnico-raciais afro-brasileiras: subsídios à ação educativa”, 2021.

incompletos ou autodeclarada pela/pelo estudante a partir dos 16 anos de idade. No caso das profissionais, também trata-se de uma informação autodeclaratória. A SME utiliza para registro do pertencimento racial as mesmas categorias adotadas pelo IBGE: branca, preta, parda, amarela e indígena. E, caso a pessoa opte por não se declarar, o Sistema Informatizado da SME tem a opção não declarada. A equipe educativa que acolhe as/os responsáveis ou estudantes no processo de cadastro e matrícula deve perguntar e respeitar a autodeclaração, que é um processo em que um indivíduo se identifica como pertencente a determinada raça ou etnia. Faz parte do acolhimento às famílias e estudantes explicar-lhes sobre a importância dessa informação para planejamento de políticas públicas e efetivação de uma educação de qualidade.

O trabalho pedagógico que promove a construção de uma identidade positiva de pessoas negras e indígenas é um dos pilares importantes para promover o reconhecimento de seu pertencimento racial. Não há como uma pessoa se reconhecer de forma positiva se a sociedade em que ela está inserida produz, acerca de seu grupo, estereótipos, preconceitos e discriminações. Tudo isso, reafirma a importância e o compromisso da escola frente ao reconhecimento e valorização da História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos, de modo compartilhado com as famílias e a comunidade onde está inserida.

6. Materialidades pedagógicas e organização do espaço

É imprescindível que o espaço escolar tenha materialidades que favoreçam a representatividade negra e indígena¹⁶, isto é, que contemplem a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira e conseqüentemente, em nossas escolas. Para isso, é necessário olharmos para a representação presente em nossas escolas, desde: os livros de literatura, brinquedos, murais, pinturas das paredes, teto e do chão, fotos que são colocadas em exposição e entre outras materialidades. Será a partir desse olhar, que poderemos perceber que trazer a representação da diversidade

¹⁶ Nos últimos anos, a SME tem adquirido livros para as escolas que valorizem a diversidade étnico-racial como também de autoria negra e indígena.

ético-racial da sociedade brasileira para o espaço escolar se faz necessário e será uma contribuição importante para construção das identidades e pertencimentos dos bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos negros e não negros estudantes das nossas escolas. A utilização desses materiais pela equipe educacional subsidiará ações que favoreçam a educação para as relações étnico-raciais.

A aquisição de materialidades que favoreçam o trato, reconhecimento e valorização da História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena demanda da equipe educativa um importante e rico trabalho de pesquisa, curadoria e seleção que resulte na indicação de compras a serem previstas no plano de aplicação financeira das escolas como também no orçamento da Secretaria Municipal de Educação. Esse tipo de ação articula-se às estratégias formativas discutidas no item anterior e corrobora com as discussões e reflexões sobre a organização do espaço educativo numa perspectiva antirracista, tal como apresentado no “Caderno Curricular Temático da Educação Básica: ações educacionais em movimento relações étnico-raciais afro-brasileiras: subsídios à ação educativa” e em tantos outros estudos recentes da área, muitos deles citados ao longo deste texto.

Para além das compras, é fundamental perceber que muito do que está afixado ou ilustrado nas paredes, chão ou teto das escolas nos comunica e nos educa para as relações étnico-raciais. Ao invés de imagens e figuras estereotipadas de seres vivos ou inanimados nas paredes, podemos ter, por exemplo, desenhos de brincadeiras de origem africana como labirinto ou amarelinha africana, fotos de personalidade negras e indígenas, linha do tempo com principais inventos científicos africanos e indígenas, murais e corredores das escolas podem ganhar vida com a própria exposição da produção das/dos estudantes, paredes com imagens positivas de pessoas negras e indígenas, de tal modo que o trabalho de Educação Antirracista transborde as salas de aula e chegue a toda comunidade. Caminhar pela escola, olhar para suas paredes e chão, murais e superfícies, indagando-nos de que modo a diversidade étnico-racial está representada, pode ser uma atividade relevante e interessante para profissionais, estudantes e famílias.

O uso diário e a disposição dos objetos nos espaços educativos também merecem nossa atenção. Não basta ter livros de literatura ou instrumentos musicais indígenas, africanos ou afro-brasileiros na escola; é preciso que eles sejam considerados como recursos e material de trabalho nos planos de ensino das professoras e dos professores e estejam nas mãos das/dos estudantes. Para isso, e considerando que o processo de remoção pode ocasionar mudanças na equipe gestora e docente a cada ano, é fundamental que, no início do ano letivo, durante a elaboração dos planos de ensino coletivos e individuais, a equipe educativa percorra os diferentes espaços da escola e explore o acervo de materiais disponíveis.

Observar como os materiais estão organizados nos espaços educativos também é um aspecto importante e que cabe à equipe educativa que busca construir uma escola antirracista, pois a forma como organizamos os materiais poderá tanto contribuir para desconstruir o racismo como para reforçá-lo: os livros de literatura negra ou indígena estão em locais de destaque? Estão disponíveis para o livre acesso? Os livros de banho dos bebês trazem imagens contemplando a diversidade étnico-racial? As ilustrações de personagens negras e indígenas nos livros infantis são estereotipadas ou retratam positivamente a população africana, afro-brasileira e indígena? O continente africano é retratado nas histórias em sua diversidade de povos e culturas? Há bonecas negras em diferentes espaços da escola? As bonecas negras estão organizadas da mesma forma que as bonecas brancas? Estão bem cuidadas e com roupinhas limpas? As bonecas negras estão disponíveis para as brincadeiras em áreas externas do mesmo modo que as bonecas brancas? As bonecas negras que estão disponíveis para as brincadeiras em áreas externas são do mesmo material que as bonecas brancas? As bonecas negras e indígenas são estereotipadas ou retratam a riqueza de grafismos e fenotípicos das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas? Os brinquedos, jogos e demais materialidades pedagógicas oferecidos na escola, sejam eles artesanais ou industrializados, permitem que bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos tenham a possibilidade de reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial? A escola faz aquisição de brinquedos e objetos próprios das culturas africanas,

afro-brasileiras e indígenas, tais como pião, mancala, kit de percussão, animaizinhos esculpidos em madeira, maraká, berimbau e outros tradicionais? Como as famílias de bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos são envolvidos em todo esse processo de reconhecimento e valorização da História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena?

Essas perguntas nos ajudam a refletir sobre o quanto as materialidades e organização do espaço promovem uma escola antirracista, e o quanto precisamos caminhar nessa direção.

Algumas considerações

A Educação Antirracista é composta por um conjunto de ações voltadas ao enfrentamento das desigualdades e discriminações raciais no contexto da Secretaria Municipal de Educação. Um de seus pilares é a educação para as relações étnico-raciais, que busca o reconhecimento e a valorização das culturas africana, afro-brasileira e indígena. No entanto, a educação para as relações étnico-raciais não pode agir isoladamente no combate ao racismo; ela deve ser articulada com outras iniciativas que garantam os direitos da população negra.

Assim, a Educação Antirracista exige medidas que assegurem o acesso, a permanência e o aprendizado de maneira igualitária para pessoas negras, indígenas e brancas. Entre essas medidas, destacam-se a adoção de um protocolo de combate ao racismo no ambiente escolar; a avaliação e o planejamento contínuos de projetos pedagógicos sob uma perspectiva antirracista; o fortalecimento e a qualificação das políticas de cotas para ingresso em cargos da SME; a formação continuada de profissionais para uma atuação antirracista; o investimento em materiais pedagógicos que representem as culturas afro-brasileira e indígena; e a coleta e análise de dados com o quesito raça/cor, conforme os padrões do IBGE. Para além de considerar negros e indígenas como temas no currículo, é essencial reconhecê-los como sujeitos plenos de direitos, garantindo seu protagonismo nas escolas e na sociedade.

Em 2024, diversas iniciativas foram realizadas pela SME e pelas escolas, com o objetivo de consolidar uma Educação Antirracista. Entre essas ações, destacam-se:

- a criação de um Grupo de Trabalho para Educação Antirracista, com a participação de diferentes profissionais da SME;
- a organização de um ciclo de palestras com intelectuais especializados na temática;
- a oferta de formação específica para especialistas da SME, ministrada por pesquisadores e pesquisadoras, bem como por profissionais da rede com experiência na área;
- a realização de ações formativas nas escolas, incluindo palestras, cursos, oficinas culturais e vivências em pontos de cultura de matriz africana e afro-brasileira;
- as visitas guiadas ao Museu Afro Brasil em São Paulo e às Rotas Afro de Campinas;
- a adequação do Sistema Informatizado da SME ao quesito raça/cor, conforme o padrão IBGE;
- a realização do I Seminário Municipal Curricular de Educação Básica - Educação Antirracista;
- o Projeto Bem-Me-Quero¹⁷ com o Seminário – Conhecer a História é preciso: Prevenção à violência de Gênero e ao Racismo;
- parcerias com instituições de ensino e pesquisa para formação continuada;
- a elaboração de documentos orientadores.

Essas ações foram essenciais e devem ser mantidas como políticas contínuas e permanentes, integrando os planos de trabalho futuros da SME.

É necessário reconhecer o protagonismo das profissionais da educação, em sua maioria negras, que desenvolvem ações significativas para implementar as Leis que tratam do ensino da História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena. Muitas vezes, essas iniciativas são realizadas de forma solitária e enfrentam adversidades, mas servem como inspiração para ações mais amplas e coletivas. As escolas comprometidas com a valorização das culturas negra e indígena vêm traçando percursos curriculares e

¹⁷ O projeto Bem-Me-Quero é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação. A proposta é levar para as escolas ações de prevenção e combate ao feminicídio, racismo e todos os tipos de violência e intolerância contra a mulher.

formativos específicos, mas é importante reforçar que a Educação Antirracista é uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar e por todas as instâncias da SME. O racismo afeta a todas as pessoas – negras, indígenas e brancas – e, por isso, o enfrentamento deve ser um compromisso coletivo.

O trabalho pedagógico antirracista deve estar integrado ao processo de avaliação e construção do Projeto Pedagógico de cada escola. Esse processo envolve a identificação de situações de preconceito, discriminação, racismo, exclusão e violência no ambiente escolar. A partir desse diagnóstico, as escolas devem, de forma coletiva, traçar estratégias de prevenção e enfrentamento dessas situações. Embora avanços importantes tenham sido alcançados no enfrentamento do racismo e na valorização das culturas negra e indígena, ainda há desafios significativos, como o aprofundamento de conhecimentos sobre a história e cultura indígena. Este documento não busca esgotar o tema, mas sim abrir espaço para novos diálogos e ações coletivas que garantam os direitos humanos.

Embora este texto tenha focado no racismo contra pessoas negras e indígenas, a Educação Antirracista deve incluir outros grupos racializados, como quilombolas, ribeirinhos, imigrantes e ciganos. Tal abordagem tem respaldo legal e acadêmico, e cabe a nós, enquanto profissionais da SME, **aprofundar nossos estudos** e práticas para garantir a efetividade de ações antirracistas para todos. A Educação Antirracista é um direito de todas as pessoas e um dever do Estado. Trata-se de um compromisso contínuo, coletivo e estruturado, que exige a participação ativa de toda a comunidade escolar e das instâncias da SME para construir um futuro mais justo e igualitário.

Referências bibliográficas

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público - (Tese de doutorado), São

Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, 2002.

_____. O Pacto da Branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF, 1989.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que 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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Distrito Federal, outubro de 2004.

_____. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 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, 11 mar. 2008.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Indicadores de qualidade na educação infantil. Brasília: MEC, 2009.

_____. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais, Coordenação Geral do Censo Escolar da Educação Básica. Censo Escolar – Educacenso o item cor/raça no censo escolar da educação básica, 2015.

_____. Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo e injúria racial, prevê pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Brasília, DF: Presidência da República, 1941.

_____. PORTARIA MEC Nº 470, DE 14 DE MAIO DE 2024 Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ.

CAMPINAS. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação : Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / organização e coordenação: Heliton Leite de Godoy. – Campinas, SP, 2012. Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/biblioteca>

_____. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil : um processo contínuo de reflexão e ação : Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / Organização : Miriam Benedita de Castro Camargo / Coordenação pedagógica: Heliton Leite de Godoy. – Campinas, SP, 2013. Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/biblioteca>

_____. Caderno Curricular Temático Educação Básica: ações educacionais em movimento relações étnico-raciais afro-brasileiras: subsídios à ação educativa. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Campinas, 2021. Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/biblioteca>

CARNEIRO, Suelaine. A e Santos, Jaqueline. educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades. São Paulo, Geledés, 2021.

_____. e BENEDITO, S. Soares. Lei 10639 - A atuação das secretarias municipais de educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo, Geledés, 2023.

Carneiro, Sueli. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2023.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2005, 3ª edição.

ÈYÈ Kan. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra25359/eye-kan>. Acesso em: 11 de novembro de 2024.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. 1 ed. Salvador: UFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

_____. (org.) Práticas Pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Rev. Bras. Educ. (21). Dez 2002.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: Silva, Liz A. M da et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS, n 2, p. 223-244, 1983.

_____. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar. Acesso em: 17 jun. 2024. , 2020

LUIZ, Maria Fernanda. Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras (es). 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? Revista da ABNP. vol. 4, nº. 8, p. 06-14, jul./out 2012.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. IN: Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: RJ, EDUFF, 2000, p. 15-34.

NASCIMENTO, Abdias (2016). O Genocídio do negro brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado. [S.l.]: Editora Perspectiva S.A. ISBN 978-85-273-1080-2

OLIVEIRA, Fabiana. Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: CECH/UFSCar, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista: Para familiares e professores. Planeta, 2023.

PIZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: HUNTLEY, Lynn e GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (orgs). Tirando a máscara. Ensaio sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 97-125.

PORTAL GELEDÉS. Entrevista com Ricardo Correa, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-desumanizacao-dos-negros-e-a-cumplicidade-com-o-capitalismo/>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. Dispositivo, v. 24, n. 51, p. 137-148, 1999.

RACHID, Laura. Entrevista com Nilma Lino Gomes - Descolonizar o conhecimento para incluir saberes indígenas e negros. Revista Educação, n. 292, 03/04/2023. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/04/03/nilma-lino-gomes/>.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, R. E. dos. “Sobre espacialidades das relações raciais: raça, racialidade e racismo no espaço urbano”. In.: Questões urbanas e racismo. (Org. Renato Emerson dos Santos). Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: ABPN, 2012.

Santos. L, N. "O acolhimento inicial de bebês negros e negras nos espaços da creche: Aspectos a considerar e desafios a alcançar. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.