

PROGRAMA DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ: A CONSTRUÇÃO DE UMA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO MUNICÍPIO DE DIADEMA NA
CONSOLIDAÇÃO DA LEI 10.639/03 E 11.645/08

Dandara and Piatã Diadema Program: the construction of an anti-racist education in the municipality of Diadema in the consolidation of laws 10.639/03 and 11.645/08

Programa Diadema de Dandara y Piatã: la construcción de una educación antirracista en el municipio de Diadema en la consolidación de las leyes 10.639/03 y 11.645/08

Liana Zélia Ramos Holanda¹  

Recebido: 12/09/2024

Aprovado: 19/12/2024

Resumo: No ano de 2024, a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira completou 21 anos, e a Lei 11.645/08, incluindo também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, completou 14 anos desde que foi sancionada. Sabe-se das dificuldades do seu cumprimento nas escolas, revelando problemas estruturais das Secretarias Municipais de Educação, da formação dos professores e das professoras e, ainda, das questões ligadas ao fundamentalismo religioso pentecostal. Este artigo tem como objetivo historicizar um programa de efetivação dessas leis no município de Diadema, *Diadema de Dandara e Piatã*, realizando apontamentos e reflexões referentes à sua estrutura respaldados em referenciais teóricos que dialogam com a perspectiva decolonial e realizam a denúncia da colonialidade nos processos educativos. Com resultados, verificou-se a possibilidade da construção de um currículo decolonial, e o ensino de outros saberes juntamente com as crianças, pois apesar dos problemas inerentes a qualquer programa, evidencia-se o compromisso político-pedagógico dos professores e professoras atuantes nele, assim como o impacto na realidade da comunidade escolar, na implementação de uma educação antirracista e no empoderamento de meninos e meninas acerca de suas identidades.

Palavras-chave: Diadema de Dandara e Piatã. Currículo decolonial. Educação Antirracista.

Abstract: In the year 2024, Law 10.639/03, which mandates the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture, marks its 21st anniversary, and Law 11.645/08, which also includes the requirement to teach Indigenous history and culture, celebrates 14 years since its enactment. It is well known that there are challenges in implementing these laws in schools, revealing structural issues within Municipal Departments of Education, teacher training, and matters related to Pentecostal religious fundamentalism. This article aims to historicize a program for the enforcement of these laws in the municipality of Diadema, *Diadema de Dandara e Piatã*, providing insights and reflections on its structure, supported

¹ Mestranda em Educação. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I
E-mail*: prof.lianaholanda@gmail.com

by theoretical frameworks that engage with a decolonial perspective and denounce coloniality in educational processes. As a result, the possibility of constructing a decolonial curriculum was identified, along with the teaching of alternative knowledge with the children. Despite the inherent challenges of any program, the political-pedagogical commitment of the participating teachers is evident, as is the impact on the school community, the implementation of anti-racist education, and the empowerment of boys and girls regarding their identities.

Keywords: Diadema de Dandara e Piatã Program. Decolonial Curriculum. Anti-Racist Education.

Resumen: En el año 2024, la Ley 10.639/03, que establece la enseñanza obligatoria de la historia y cultura africana y afrobrasileña, celebra su 21º aniversario, y la Ley 11.645/08, que también incluye la obligatoriedad de enseñar la historia y cultura indígena, cumple 14 años desde su promulgación. Es bien sabido que existen dificultades para implementar estas leyes en las escuelas, lo que revela problemas estructurales en los Departamentos Municipales de Educación, en la formación de docentes y en cuestiones relacionadas con el fundamentalismo religioso pentecostal. Este artículo tiene como objetivo historicizar un programa de cumplimiento de estas leyes en el municipio de Diadema, *Diadema de Dandara y Piatã*, proporcionando ideas y reflexiones sobre su estructura, respaldadas por marcos teóricos que dialogan con una perspectiva decolonial y denuncian la colonialidad en los procesos educativos. Como resultado, se identificó la posibilidad de construir un currículo decolonial, junto con la enseñanza de otros saberes con los niños. A pesar de los desafíos inherentes a cualquier programa, se evidencia el compromiso político-pedagógico de los docentes participantes, así como el impacto en la comunidad escolar, la implementación de una educación antirracista y el empoderamiento de niños y niñas sobre sus identidades.

Palabras clave: Diadema de Dandara y Piatã. Currículo decolonial. Educación antirracista.

1 Introdução

Diadema de Dandara e Piatã é um programa de educação para as relações étnico-raciais desenvolvido pela Secretaria de Educação da cidade de Diadema, localizada na Grande São Paulo. O programa utiliza o jogo Mancala Awalé e o Jogo da Onça como caminhos de vivência curricular através do lúdico para a efetivação das leis federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. Sendo assim, a ludicidade é a encruzilhada encontrada para os diálogos com as crianças sobre identidade, território, pertencimento e cultura.

Conforme a coordenadora do programa, Vivian Viegas (2023), a Secretaria de Educação de Diadema percebeu na efetivação da Lei do Piso 11.738/2008, sobre o 1/3 de atividades extraclasse dos professores, uma abertura para incluir no currículo outros

conhecimentos, outros saberes. Portanto, com o intuito de uma decolonização curricular, implementou uma aula para as questões afro-indígenas.

O programa traz como estrutura a designação de um professor da própria rede municipal de ensino para as aulas de Educação Étnico-racial, sendo este escolhido através de um processo seletivo interno. Juntamente com essa escolha, há formações continuadas sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena a todos os professores e um membro da gestão escolar das unidades educacionais. Contudo, a prática dessa estrutura ainda está sendo consolidada, desvelando tensões e contradições inerentes a toda proposta de mudança curricular, principalmente quando envolve a alteração de paradigmas epistemológicos na escola e a revisão de valores sociais em uma cidade perpassada pela violência racial.

Assim, esse artigo tem como objetivo historicizar a estrutura do programa em seus dois anos de atuação na rede municipal e o diálogo em busca de uma educação antirracista, identificando características na construção de um currículo decolonial.

2 Implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08: desafios na consolidação do ensino de História e cultura africana e afro-indígenas

A educação é, ainda, uma das instituições responsáveis pela construção humana, transcorrendo por ela diversas lógicas sociais, econômicas e políticas, engendrando subjetividades em alunas, alunos e alunes. São nas cadeiras escolares onde perpassam histórias e diversidades de existência não encontradas em livros didáticos, perpetuando sentidos únicos aos modos de ser e existir ensinados por professores e professoras.

No Brasil, por muito tempo, contaram-nos uma única história: o processo de escravidão e a docilidade do africano e africana diante do sequestro em suas terras. Não nos apresentaram o negro/negra como revoltos com suas condições de cativos, assim como as suas lutas e a sua importância em nossos aspectos culturais. A educação focou na valorização da diferença de alguns grupos sociais em detrimento de outros. “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (Adiche, 2019, p. 26).

Há 21 anos, a Lei 10.639/03 alterou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tornando obrigatório a todos os estabelecimentos de ensino público e privado o

ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira. Em 2008, esse mesmo artigo recebeu uma alteração com a inclusão da história e cultura indígenas. Essas leis surgem como um marco, uma possibilidade de efetivar para dentro das diferentes etapas do Ensino Básico o reconhecimento e a valorização dos saberes africanos e afro-indígenas na formação do Brasil, assim como suas contribuições materiais e imateriais. É inerente destacar a importância do movimento negro após décadas de luta para a Lei 10.639/03, contribuindo para sua elaboração e aprovação.² Também se faz necessário evidenciar o quanto os movimentos indígenas brasileiros reivindicaram para o campo da educação, uma outra história, uma educação descolonizadora, surgindo a lei 11.645/08 como marco para uma educação pautada na diversidade. A pesquisa realizada pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana³, em 2023, evidenciou as lacunas para a implementação da referida lei em 1.187 Secretarias Municipais de Educação. Cabe destacar aos municípios a incumbência pela educação básica no país.

O levantamento mostrou que mais da metade das secretarias municipais respondentes (53%) realizam ações para implementação da Lei 10.639 de forma menos estruturada e esporádica, geralmente atreladas a projetos isolados ou em datas comemorativas, como durante o mês do Dia da Consciência Negra, celebrado em novembro. Mas há também o grupo que admite não realizar nenhum tipo de ação para o cumprimento da legislação, chegando a 18% dos respondentes. Entre os entraves citados pelos dirigentes, estão a dificuldade dos profissionais em inserir a temática nos currículos e projetos escolares, a ausência de informação e orientação e a falta de planejamento permanente e constante em torno da agenda antirracista (Alana, 2023, p.6).

Além dos desafios apontados pela pesquisa, também é preciso pontuar a intolerância religiosa por parte de grupos evangélicos pentecostais, sendo as religiões cristãs uma herança também eurocêntrica, imposta cruelmente pelos colonizadores. Contudo, é pertinente a reflexão acerca do enraizamento das lógicas coloniais para a educação e a continuação da formação de professores e professoras em discursos/teorias e saberes eurocêntricos. Ainda somos colonizados em nossa maneira de pensar educação quando importamos fundamentos europeus e norte-americanos para as nossas práticas pedagógicas e não questionamos a nossa

² O documento *As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* traz uma importante reflexão sobre o Movimento Negro e Educação, assim como o seu engajamento na educação formal, na garantia de direitos e combate as desigualdades sociais. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 14 Jul 202

³ A pesquisa apresenta uma importante linha do tempo, constando as diversas normativas e documentos criados para orientar a implementação da lei 10.639/03. Disponível em <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em 12 jul 2024.

realidade. Ou seja, os rastros que se encontram introjetados e que se mantêm latente no presente através das relações de poder, do conhecimento e da subjetividade são fruto do processo histórico da colonização.

Por que meios ainda se transmite a herança de um povo?

Por intermédio da educação que dá às suas crianças, e da língua, maravilhoso depósito incessantemente enriquecido de novas experiências. As tradições e aquisições, os fatos e gestos das gerações precedentes são assim legados e inscritos na história. [...] A memória que é constituída para ela (a criança) seguramente não é a de seu povo. A história que lhes é ensinada não é a sua [...] Os livros a entretêm com um universo que em nada lembra o seu. [...] A literatura, as artes a filosofia permanecem efetivamente estrangeiras, como se pertencessem a um mundo estrangeiro, o da escola. [...] Se a transferência acaba se realizando, não é sem riscos: o professor e a escola representam um universo diferente do universo familiar (Memmi, p.146, grifos meus).

Sabemos que o campo educacional é um território em disputa, seja política, seja na manutenção do *status quo*. Portanto, romper com as tradições escolares baseadas na transmissão de uma única verdade, considerando a diversidade multiétnica e multirracial na nossa sociedade é provocar deslocamentos e possibilidades para a formação de sujeitos outros. É uma maneira de repensar a ação pedagógica como resistência e luta contra as desigualdades socioeconômicas e raciais.

Logo, se buscamos uma educação antirracista em nossas escolas, é pertinente uma atuação direcionada e efetiva das secretarias municipais de educação para a implementação da Lei n° 10.639/03 e Lei n° 11.645/08, agindo em prol da formulação de uma política educacional que estruture a criação de currículos comprometidos por uma educação antirracista, de materialidades para o desenvolvimento de propostas pedagógicas direcionadas à educação para as relações étnico-raciais, de formações dos professores e professoras, assim como de orçamentos destinados ao cumprimento da lei. É um engajamento coletivo fundamental na busca por uma escola pública democrática, antirracista e de qualidade. Abaixo, segue o gráfico realizado pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana, apontando as ações dos municípios pesquisados na efetivação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira:

Figura. 1 - Gráfico das ações realizadas por secretarias para apoiar as escolas da rede no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira de acordo com a sua frequência



Fonte: Geledés - Instituto da Mulher Negra, 2023.

A análise dos dados nos revela que, além de caminhos incipientes e limitados, o não cumprimento da lei é um ataque à democracia e à cidadania, sendo direito dos alunos, alunas e alunes o acesso ao aprendizado pautado nas temáticas étnico-raciais. Ademais, superando as problemáticas para sua efetivação, é importante entendermos a raça como eixo estrutural em nosso país e os desdobramentos disso na educação e no antirracismo.

Na contramão desse cenário, a cidade de Diadema tem apresentado uma experiência sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e indígenas nos currículos das escolas públicas municipais, desvelando viabilidades para uma educação antirracista. Vale destacar que ela foi reconhecida como referência no combate do racismo na educação, junto com outros seis municípios brasileiros pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana.

3. Caracterização do município de Diadema e rede municipal

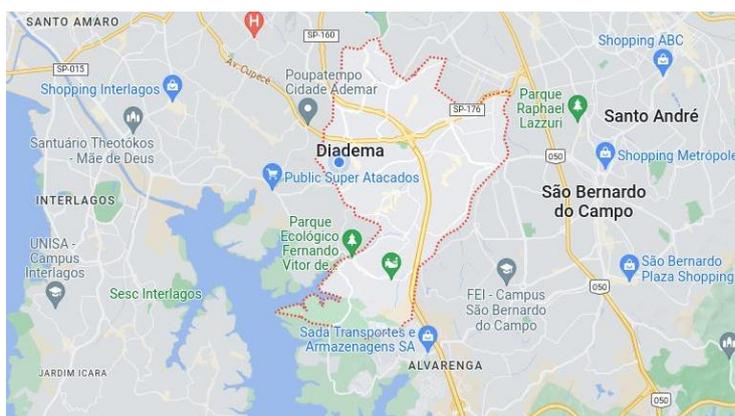
A cidade de Diadema está inserida na Região do Grande ABCD Paulista, integrada também a Região Metropolitana de São Paulo. Entre as cidades que compõem essa região, ela se consolida como município apenas no ano de 1953, ou seja, completará 71 anos em 2024. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo de 2022, a população era de 393.237 pessoas, ocupando a 16ª colocação no ranking da população no estado de São Paulo. É uma cidade periférica e, entre tantas questões marcantes da periferia, percebemos que o salário médio dos trabalhadores formais é de 3 salários mínimos, tendo apenas 22,3 % da população ocupada, ou seja, com carteiras assinadas.

O conceito de periferia nasce associado ao conceito de desigualdade, produzida

políticas dominantes na sociedade. Nesse sentido, se configura em uma relação à antagonismos sociais, pares de oposição, binaridades: urbano- não urbano, legal-ilegal, formal-informal, ordem-caos, cidade-não cidade; centro-periferia; riqueza-pobreza. Pares de oposição com forte relação entre si, quando pela produção social capitalista é a riqueza que produz a pobreza; o desenvolvimento industrial que produz o exército industrial de reserva, a espoliação urbana, a periferia; as relações de valorização imobiliária que provoca expulsão da população pobre e produz a periferia (Tanaka, p. 149, 2006).

Portanto, Diadema carrega em suas características uma forte presença de lutas sociais e urbanas da população residente, sendo desde sua construção enquanto município, um local de resistência dos munícipes diante das reivindicações relacionadas à moradia, saúde, entre outras.

Figura 2 - Mapa de Diadema



Fonte: Google, 2024.

Figura 3 - Mapa de Diadema por bairros



Fonte: Prefeitura de Diadema, 2024

Nesse panorama, a rede municipal atende o Ensino Infantil, o Ensino Fundamental I e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas conta com a presença das escolas estaduais, ainda, ofertando o Ensino Fundamental I. Hoje, são ao todo 20 escolas municipais que atendem 13.436 alunos a partir dos 6 anos de idade. Algumas dessas escolas que compõem a rede foram municipalizadas, ou seja, houve um processo de transferência da responsabilidade do Ensino Fundamental I ofertado pela rede estadual para os municípios. Sendo assim, elas carregam uma estrutura física deficitária das escolas estaduais porque são antigas.

Segundo os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) no censo de 2010, o município tinha no total 385.231 habitantes, sendo que destes 191.668 declararam-se negros, pardos e indígenas. Conforme o Índice Paulista de Responsabilidade Social, elaborado pela Fundação Seade (Sistema Estadual de Análise de Dados) em 2019, apontou Diadema como a cidade mais desigual da região do Grande ABC.

É, dessa maneira, uma cidade periférica, trazendo entre suas características, algumas localidades onde o saneamento básico e esgoto não estão presentes, principalmente em locais em que a comunidade é visivelmente composta pela população negra, como o bairro Eldorado, onde atuo como docente.

Na perspectiva colocada, as crianças, os jovens e os adultos atendidos pelas escolas municipais são receptores das diversas problemáticas sociais que impactam diretamente nos processos de ensino-aprendizagem e, entre elas, conseqüentemente, estão as questões relacionadas ao racismo, ao preconceito às religiões de matriz africana, à discriminação racial e, também, à conservação e persistência de um pensamento colonialista em relação aos seus modos de ser e existir.

4 O programa Diadema de Dandara e Piatã

A atuação e o envolvimento político do Movimento Negro na cidade de Diadema, junto com os Movimentos Populares, desde o final da década de 1970 foram responsáveis por ações a favor da dignidade dos munícipes, seja no combate ao racismo e ao preconceito, seja pela luta por moradias e por melhores condições de vida. Sentindo a invisibilidade de suas práticas na indagação por uma política de promoção de igualdade racial, surge em 2002, pressionado por esses movimentos, a Coordenadoria de Combate ao Racismo. Em 2006, o órgão passou para CREPPIR- Coordenadoria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial⁴, estando atualmente vinculada à Secretaria de Governo.

Anteriormente, em 1994, o município elaborou a Lei nº 1401, de 27 de dezembro de 1994, que dispõe sobre o combate ao racismo e, entre outras providências, a “inclusão de conteúdo programático, sobre a história da África e da cultura Afro-Brasileira, nos currículos das escolas públicas municipais” (Diadema, 1994). Assim, a cidade tem um histórico de legislações trazendo a pauta étnico-racial para dentro dos debates públicos, em uma preocupação com a formação das crianças, jovens e adultos da cidade. Em 2012, o Fórum de Promoção da Igualdade Racial Benedita da Silva é criado juntamente com as lideranças dos movimentos negros e entidades, tendo entre suas atuações um curso popular sobre a cultura africana.

⁴ O município elaborou um almanaque das coordenadorias, publicizando suas atuações e realizando uma linha do tempo com relação a marcos históricos desses órgãos. Disponível em https://portal.diadema.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/22072022_Almanaque_-1_compressed.pdf. Acesso em 16 jul 2024.

Na atenção e priorização da efetivação da Lei n° 10.639/03 e da Lei n° 11.645/08 pela Secretaria Municipal de Educação, foram criadas estruturas para consolidar as práticas dentro dos espaços escolares. Dessa maneira, em 2021, foi criado o Núcleo de Educação para as Relações Étnico- Raciais, sendo o órgão responsável pela consolidação do ensino de história e cultura africana e afro-indígenas.

Posteriormente, em 2022, foi lançado o Plano Municipal Decenal de Promoção da Igualdade Racial, trazendo eixos e metas a médio, longo e curto prazo. No eixo da educação o documento traz:

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

I. Viabilizar a implementação imediata das políticas previstas na legislação que define as ações para a educação nas relações étnico-raciais, contidas na Lei Federal n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; **CURTO PRAZO.**

II. Criar, no âmbito da Secretaria de Educação, diretrizes curriculares (proposta pedagógicas, por meio de um grupo de trabalho específico, que tenham como foco o estudo da história da África e da afro-brasileira, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira na formação da sociedade nacional; **CURTO PRAZO**

(...) IV. Adquirir material didático, paradidático, brinquedos (bonecas negras), livros, jogos, audiovisuais sobre temática étnico-racial, abastecendo as bibliotecas escolares, salas de leitura e salas de aula e avaliando os materiais com os critérios referentes à não discriminação; **CURTO PRAZO**

V. Promover formação continuada para gestores, profissionais de educação, professores, equipe de coordenação pedagógica e educadores, da rede municipal e estadual, sobre a temática étnico-racial nas modalidades presencial ou a distância e em parceria com as entidades, movimentos sociais e universidades; **CURTO PRAZO.**

VI. Promover/fomentar ações formativas e eventos com os alunos de vários segmentos infantil, fundamental e EJA e Ensino Médio, com vistas à valorização das culturas africana, afro-brasileira, indígena, nordestina e de outros grupos como de imigrantes, sua contribuição e influência em todas as linguagens, como a dança, música, gastronomia, tecnologia e na língua portuguesa; **CURTO PRAZO** (Diadema, 2021, p.14)

Assim, surge o *Programa Diadema de Dandara e Piatã*. O nome faz referência à Dandara dos Palmares, uma liderança guerreira do Quilombo dos Palmares, tendo papel fundamental em sua construção e resistência. Piatã, significa em na língua indígena Tupi “homem forte”, refletindo na nomeação do programa o seu intuito: a efetivação das leis federais n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica.

As atividades são realizadas em sala de aula, uma vez por semana, por professores e professoras deslocados apenas para atender o programa, através dos jogos e brincadeiras afro-indígenas como práticas sociais de valorização de identidades e construtoras de uma justiça curricular, sendo o lúdico a linguagem com a qual as crianças acessam ao mundo.

Paulo Freire buscava, em meio a uma desumanização causada pelo opressor, uma maneira de pensar a educação na consciência da condição de oprimidos em busca por um processo de libertação, no movimento de ser mais. Na investigação dos temas geradores, um dos elos das discussões iniciais perpassa pelo mundo da cultura e sua conceituação. Para ele, “a cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens” (Freire apud Menezes, 2014, p.58). Com as crianças, a linguagem de acesso à cultura é através do brincar. As brincadeiras e jogos são heranças culturais dos diversos povos que constituíram o país, trazendo em sua constituição os saberes, as crenças, as identidades e as lutas de grupos ainda sub-representados em nossa sociedade. É importante considerá-las como instrumentos potentes de intencionalidade política, auxiliando em uma criação/construção de identidades/território por carregarem uma resistência e permanência diante de uma cultura cada vez mais massificada.

A coordenadora do programa, Vivian Viegas, em uma entrevista realizada (Viegas, 20024), trouxe inicialmente o Mancala Awalé e o Jogo da Onça como caminhos para o diálogo com as crianças, jovens e adultos, sendo ela formadora de mancala na Prefeitura de Cidade de São Paulo. Trazendo referências curriculares da cidade de São Paulo como : as Orientações Pedagógicas - Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros⁵ ; o Currículo da Cidade: Povos Indígenas: orientações pedagógicas⁶; o projeto Arca de Ébano (uma das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Educação para as Relações Étnicos –Raciais da cidade de São Paulo) ; o material A Cor da Cultura⁷, a coordenadora elaborou o planejamento das ações do

⁵ Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Antirracista.pdf>. Acesso em 16 jul 2024.

⁶ Disponível em <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Antirracista.pdf>. Acesso em 16 jul 2024.

⁷ A Cor da Cultura foi um projeto criado em 2003, sendo o resultado de uma parceria entre a Fundação Roberto Marinho, por meio do Canal Futura, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan), o MEC, a Fundação Cultural Palmares (FCP) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), com apoio da TV Globo, trazendo a valorização das temáticas étnico-raciais e da cultura africana a afro-brasileira com uma Coleção Saberes e Fazeres: Cadernos Modos de Ver, Modos de Sentir, Modos de Interagir e Modos de Brincar.

programa, tendo também como base teórica para a sua prática os pensamentos de Franz Fanon, Lélia Gonzalez, Luiz Rufino e Nego Bispo.

No Ensino Fundamental I, as atividades acontecem através de professores e professoras designados pertencentes à própria rede municipal, escolhidos por um processo seletivo. Na Educação Infantil e no EJA, cabe aos professores regentes das turmas a aplicabilidade do programa.

4.1 Professor do programa Dandara e Piatã: processo seletivo, as práticas no chão da escola e a formação continuada

O docente, para desempenhar as atividades direcionadas ao Dandara e Piatã, é avaliado dentro de um processo seletivo constituído por uma prova, pela análise da assiduidade, por uma dinâmica e por uma entrevista. Conforme a coordenadora Vivian, ela precisa de profissionais comprometidos e com uma visão de mundo com a qual consigam refletir sobre situações de racismo em sala de aula e saibam como agir, em uma postura de enfrentamento e de rompimento com as opressões estruturais.

Considerar uma postura antirracista na escola é englobar a quebra de padrões coloniais, entendendo a raça como estrutura e estruturante na sociedade brasileira, sendo consciente das lógicas opressoras. Ser um professor e uma professora antirracista requer compreender a destruição do racismo em suas bases, compreendendo o papel da educação na formação humana.

A escola é o espaço de formação humana por excelência; ela é um complexo social fundamental na nossa constituição, tanto no âmbito social, pensando na coletividade, quanto no aspecto individual, a partir da nossa construção subjetiva. A escola é um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social; ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que forma as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias sociais. Nesse sentido, a escola precisa ser uma forte aliada no enfrentamento das opressões estruturais, fundamentalmente o racismo (Carine, 2023, p 102).

Para isso, os professores e professoras necessitam assumir uma postura de “aprendentes”, ou seja, não há outra maneira de repensarmos nossas subjetividades e paradigmas sem uma formação continuada. Dessa forma, o programa organiza a grade horária da atuação nas escolas em 20 horas com os alunos em sala de aula e, às sextas-feiras,

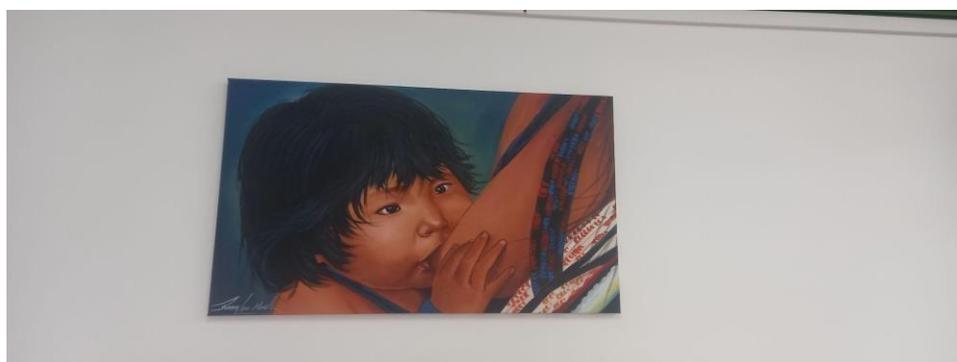
5 horas dedicadas semanalmente à formação coletiva na Secretaria Municipal de Educação, em espaço destinado e preparado para esse acolhimento.

Figura 4 - Sala de Formação do Programa Diadema de Dandara e Piatã



Fonte: Holanda, 2024

Figura 5 - Sala de Formação do Programa Diadema de Dandara e Piatã



Fonte: Holanda, 2024

Figura 6 - Sala de Formação do Programa Diadema de Dandara e Piatã



Fonte: Holanda, 2024

Figura 7 - Sala de Formação do Programa Diadema de Dandara e Piatã



Fonte: Holanda, 2024

Figura 8 - Sala de Formação do Programa Diadema de Dandara e Piatã



Fonte: Holanda, 2024

Figura 9 - Sala de Formação do Programa Diadema de Dandara e Piatã



Fonte: Holanda, 2024

Considero o processo de formação coletiva é um momento rico de troca de saberes e reflexões sobre teoria e prática entre os professores e professoras, alinhados com momentos de estudos teóricos e discussões e, posteriormente, o planejamento. É um caminho de transformação permanente de si, do outro, para o mundo. Nesse sentido, perpassa por um dos princípios freirianos. “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (Freire, 2015, p. 100). Portanto, a dialogicidade entre os sujeitos, na conversa e compartilhamento das experiências, leva aos mesmos uma construção de consciência crítica, numa reflexão coletiva sobre suas práticas, estabelecendo uma relação dialética com as teorias estudadas nos processos formativos.

Em seus planejamentos e práticas, os professores e professoras consideram os territórios onde estão inseridos, onde os desdobramentos das temáticas trazidas em aula acontecem pelas brincadeiras e jogos. Oportunizar um diálogo com os territórios é potencializar as bases educativas presentes nesses locais, conversando com as realidades, em uma escuta atenta entre os espaços e alunos, alunas e alunes. Trazer seus conhecimentos para o chão da escola é um movimento que implica uma decolonialidade dos saberes escolares.

(...) implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência em construir outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (Walsh, 2005 apud Candau, 2010, p. 24).

Quando os professores e as professoras oportunizam para dentro dos seus planejamentos no Programa Dandara e Piatã as experiências do território, juntamente com as propostas para a efetivação da Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08, recriam um currículo. Apontam para a formação de um currículo decolonial, construído em processo com os outros agentes da relação pedagógica. O currículo pode ser entendido como:

aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz (Silva, 2011, 187).

Assim, o currículo condiz as experiências concretas construídas pelos sujeitos, além de suas práticas, imersas em narrativas e subjetividades. As narrativas contidas nos currículos emergem diversas problemáticas sociais, inclusive as noções particulares de raça e a valorização de grupos sociais e a desvalorização de outros. Reflete, portanto, os interesses de classes e grupos dominantes, sendo que “as escolas também desempenham grande parte da distribuição dos tipos de elementos normativos e das propensões exigidas para fazer dessa desigualdade algo natural.” (Apple, 2006, p.81). Dessa forma é ligado às estruturas sociais e econômicas, carregando a hegemonia ideológica.

Um currículo decolonial dentro do programa se constrói a partir do momento que os professores e professoras assumem a diversidade étnico-racial, trazendo para a prática pedagógica as diferentes histórias e leituras de mundo dos grupos subalternos e marginalizados socialmente. Quando questionam junto as alunas, alunos e alunes as várias “verdades existentes”, trazendo outras histórias, devolvendo a dignidade e a humanidade de negros, negras e indígenas, garantindo a legitimidade dos seus saberes antes negado pela educação.

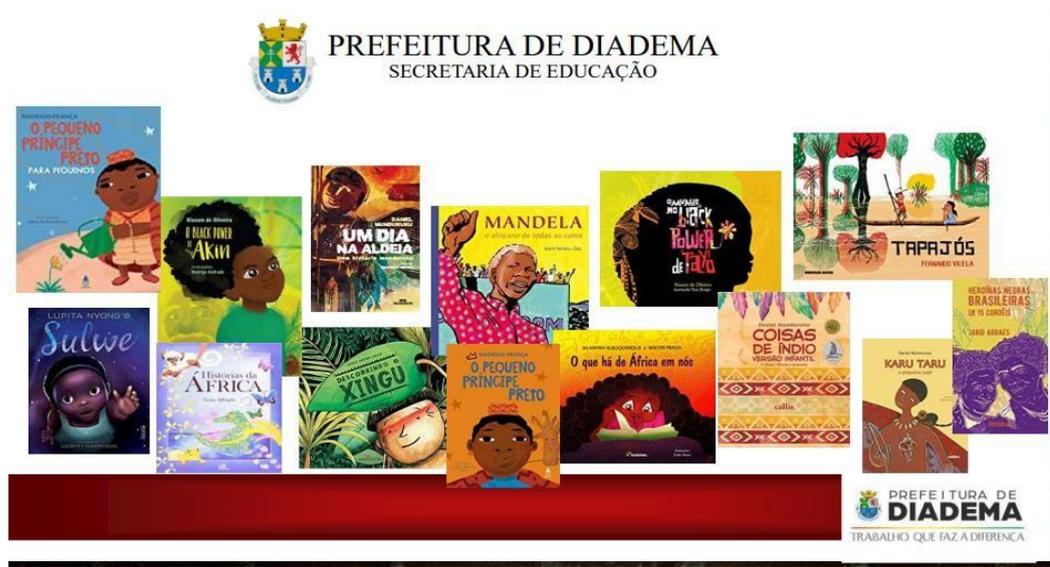
Quando observamos para dentro do Dandara e Piatã a potência dos processos formativos e suas manifestações em sala de aula, há claro um compromisso político e social, provocando deslocamentos na tessitura das experiências realizadas.

4.2 Os tesouros de Dandara e Piatã: o baú e suas possibilidades em sala de aula

A Secretaria Municipal de Diadema investiu em materialidades para a concretização do programa dentro das escolas. Os tesouros de Dandara e Piatã é um baú contendo tabuleiros de jogos africanos e indígenas e, entre eles, a Mancala Awelé e o Jogo da Onça, tecidos,

livros, instrumentos musicais, quebra-cabeça, mapas e objetos pertencentes à cultura africana e indígena.

Figura 10 - Títulos dos livros contidos no baú Tesouros de Dandara e Piaã



Fonte: Diadema, 2024⁸

Figura 11 - O baú Tesouros de Dandara e Piaã



Fonte: Diadema, 2024⁹

⁸ Disponível em: https://portal.diadema.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/dandara_piata.pdf

⁹ Disponível em: https://portal.diadema.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/dandara_piata.pdf

Cada uma das 64 escolas de Ensino Fundamental I da rede recebeu o seu tesouro para o trabalho das professoras e professores. No total houve um investimento de 500 Tabuleiros de Mancala Awelé, 650 Tabuleiros de Jogo da onça, 50 Tabuleiros de Jogo da onça adaptado, 65 baús (Tesouros de Dandara e Piatã), 109 títulos de livros com temática étnico racial, totalizando 7.085 unidades, sem incluir os outros materiais disponíveis no baú.

Esses recursos ficam disponíveis também para a utilização dos professores e professoras regentes das turmas. Além de corroborar com as atividades desenvolvidas pelos profissionais ligados às aulas, o baú é um instrumento de acesso a outros conhecimentos dos povos africanos e indígenas, como a relação entre povos indígenas, meio ambiente e os animais, além dos pensamentos filosóficos, a história e a cultura dos povos indígenas através do Jogo da Onça. O mesmo acontece com a mancala Awelé, que reflete a organização das sociedades africanas, suas maneiras e valores civilizatórios.

A representatividade dos bonecos negros, negras e indígenas oportuniza às crianças a brincadeira com a diversidade social, ao mesmo tempo que tenciona e revela os discursos emergidos no brincar. Ainda, observando pela perspectiva da representatividade, as histórias contidas no baú trazem a representação de personagens que dialogam com suas identidades. “Eu percebi que pessoas como eu, meninas com a pele da cor de chocolate, cujos cabelos crespos não poderiam formar rabos-de-cavalo, também podiam existir na literatura.” (Adiche, 2019, p. 26). É, nesse sentido, uma ação de empoderamento das crianças frente ao racismo, ao mesmo tempo que traduz a existência de outras histórias possíveis, abrindo dimensões para a autoaceitação de meninos e meninas negros e negras, no orgulho pela sua cor, seu cabelo, seus traços. Uma celebração à sua existência.

5. Por uma educação antirracista e um currículo decolonial: considerações finais

Construir uma perspectiva educacional rompendo com as lógicas coloniais no ensino requer coragem para o enfrentamento de barreiras. Muitos são os desafios encontrados na efetivação da Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08. Em Diadema, a falta de uma documentação pedagógica que alicerce o programa e, também sendo atrelada ao cumprimento da Lei do Piso 11.738/2008, sobre o 1/3 de atividades extraclasse dos professores, demonstra pontos frágeis. A educação sendo um espaço de disputa política, com

a saída da atual gestão municipal, tem-se uma brecha para outros programas que dialoguem com projetos de governo conservador e neoliberal.

A falta de verbas em 2024 tem comprometido alguns investimentos possíveis para sua ampliação na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos, como por exemplo, a designação de professores e professoras para essas escolas e, também, a aquisição de baús para essas escolas.

O fundamentalismo religioso por parte de algumas famílias, impede, por vezes, crianças de participarem das aulas e atividades, sendo necessárias intervenções por parte da coordenadora Vivian, explicando a importância do Dandara e Piatã e sua aplicabilidade em sala. Sabemos que, a intolerância religiosa relacionada às religiões de matriz africana não é um marco atual, porém histórico, assim como as manifestações culturais africanas.

A assimilação cultural é tão efetiva que a herança da cultura africana existe em estado de permanente confrontação com o sistema dominante, concebido precisamente para negar suas fundações e fundamentos, destruir ou degradar suas estruturas. (...) Pois realmente a manifestação cultural de origem africana, na integridade dos seus valores, na dignidade de suas formas e expressões, nunca tiveram reconhecimento no Brasil, desde a fundação colônia, quando os africanos e suas culturas chegaram ao solo americano (Nascimento, 2016, p. 112).

Como fenômeno do racismo, diversas manifestações sofreram e sofrem perseguições. Negar a contribuição e tentar ocultar as contribuições e marcas negras nas características da cultura brasileira para as crianças é assumir uma postura colonialista, no julgamento de superioridade das suas crenças e valores, ilegitimando saberes outros.

Ainda assim, as devolutivas das famílias demonstram o impacto do programa em um letramento racial de todos os envolvidos na comunidade escolar. Ao terem contato com as propostas e discussões nas aulas, alunos, alunas e alunes levam para as famílias suas compreensões acerca do contexto social, histórico e cultural das questões raciais, formando uma teia de consciência coletiva aos fundamentos do racismo e suas estruturas na nossa sociedade.

Outra devolutiva importante se refere aos professores regentes das salas de aula que têm apoiado suas discussões e temáticas étnico-raciais juntamente aos professores do programa Dandara e Piatã. Evidencia o quanto o trabalho em rede e o acesso a profissionais capacitados podem ajudar a inserir os conteúdos nas demais aulas.

Nesses dois anos de trabalho nas escolas municipais da rede de Diadema, há uma notória busca por uma educação antirracista. É uma educação não apenas pela efetivação da lei, contudo, quando as suas práticas são agenciadoras de transformação para dentro e fora do espaço escolar. Quando, diante das dificuldades e desafios, existe uma superação atravessada pela ressignificação do olhar docente frente às questões raciais, refletindo o impacto delas na sua formação e daquele no qual ensina.

Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal isso vale tanto para os professores não brancos quanto para os brancos. A maioria de nós aprendemos a ensinar imitando esse modelo (Hooks, 2017, p. 51).

Para romper com essas tradições, requer-se um forte posicionamento político e social, não sendo uma tarefa fácil. Práticas educativas emancipatórias necessitam de uma descolonização curricular, rompendo, desconstruindo as bases curriculares vigentes colonialistas. Um currículo decolonial como tem sido elaborado em Diadema tem aproximado das crianças outras narrativas, reconhecendo e valorizando os conhecimentos de negros, negras e indígenas como parte da nossa constituição enquanto sociedade, os empoderando para o enfrentamento do racismo enquanto estrutura do nosso país.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

APPLE, Michael W. **A economia e o controle no dia-a-dia escolar**. In: Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 2008. pp.81-100.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- - Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. 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.

BRASIL. **Lei n. 11.738**, de 16 de julho de 2008a. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso

salariar profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 14 jul 2024.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília:** SECAD, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 14 Jul 2024

DIADEMA. **Plano Municipal Decenal de Promoção da Igualdade Racial (2021-2031).** Diadema:CREPPIR. Disponível em <https://portal.diadema.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/Plano-Municipal-CREPPIR-2.pdf>. Acesso em: 15 Jul 2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.a edição. 213 p.

GELEDÉS. **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.** organização Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella, São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023. Disponível em <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em 12 jul 2024

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. **Cidades e Estados.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/diadema.html> . Acesso em: 18 julho. 2024

MARTINS, Fábio. **Levantamento cita Diadema como cidade mais desigual da região.** Diário do Grande ABC. Santo André, 22 de dez. de 2019. Disponível em: <https://www.dgabc.com.br/2017/Noticia/3219085/levantamento-cita-diadema-como-cidade-mais-desigual-da-regiao>. Acesso em 12 jul 2024.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado: precedido do retrato do colonizador.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 4º ed. 2023. 190 p.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições** [online]. 2014, v. 25, n. 3. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/?format=pdf&lang=pt>. Epub 06 Jan 2015. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201407503>. Acesso 16 de jul 2024.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2016. 232 p.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes De; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista** [online]. 2010, v. 26, n. 1 pp.15-40. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso 15 jul 2024

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. Planeta do Brasil, 2023. 160 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção Estudos Culturais em Educação). 237 p.

TANAKA, Giselle Megumi Martino. **Periferias: conceitos, práticas e discursos**. São Paulo: 2006. Dissertação de Mestrado: FAUUSP.