

## A FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DE PROFESSORES DA REDE BÁSICA E O GRUPO OPERATIVO: LAÇOS E EMBARAÇOS

*Data de aceite: 02/05/2024*

### **Mônica Guimarães Teixeira do Amaral**

Professora Livre-Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

<https://orcid.org/0000-0001-6951-5094>  
<http://lattes.cnpq.br/6615361313979314>

### **Edclay Lindoanna Oliveira de Melo**

Mestranda do Programa no Programa de Pós Graduação Humanidades, Direitos e outras Legitimidades (PPGHDL) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH)

<http://lattes.cnpq.br/5708942126510622>

envolvendo docências compartilhadas - entre professores, pesquisadores e artistas de matriz afro- diaspórica - e atividades de formação de professores, com vistas à implementação da Lei 10.639/03,<sup>1</sup> pretende-se relatar as resistências para a sua implementação e refletir sobre elas com base no debate decolonial sustentado por intelectuais e autores ligados ao Movimento Negro no Brasil (MNU). Observamos que as exigências cada vez maiores de natureza burocrática no processo de ensino/aprendizagem têm exaurido o corpo docente e dificultado sua adesão a uma formação de natureza reflexiva acerca da interseccionalidade de opressões de raça e de gênero na escola.

## INTRODUÇÃO

Nossa intenção, neste artigo, é propor uma reflexão sobre em que medida a burocratização do processo de ensino/aprendizagem da educação pública compactua com as dificuldades interpostas ao debate racial e de gênero no âmbito da formação escolar. Com base em nossa experiência de pesquisa- ação em uma escola pública de São Paulo,

## APORTE TEÓRICO

As reformas institucionais no campo educacional desde os anos 1990, visando a “transformação produtiva com equidade” (Oliveira, 2004), de modo a garantir a empregabilidade e a contenção da pobreza,

<sup>1</sup> Como parte de um projeto de âmbito nacional, sob o título “*Docências compartilhadas, formação continuada e a Lei 10.639/03: o papel das culturas urbanas em escolas públicas de diferentes regiões periféricas*” (CNPq/2021), sob a coordenação de Mônica G.T. do Amaral.

têm resultado em uma verdadeira tecnificação do ensino e na precarização do trabalho do professor. A descentralização do planejamento e da gestão tem sido implementada, ao lado de exigências de aprimoramento do trabalho do professor, de acordo com os padrões de produtividade do mercado global. Como era de se esperar, a burocratização da educação e, em particular, do processo de ensino/aprendizagem, resultante desse processo tem aprofundado a alienação do professor em relação a seu próprio papel como docente, convertendo-o em “operário da educação” e mero executor das atividades impostas pelas Secretarias de Educação. Temas como racismo, opressão de gênero, raça e classe que permeiam a vida dos estudantes são, por vezes, apartados do fazer pedagógico docente.

Um dos grandes obstáculos para o avanço do trabalho de formação crítica e emancipatória dos professores tem sido uma tendência autoritária e hierárquica que se reproduz em cascata nas unidades escolares, que vão desde a Secretaria Municipal de Ensino e Diretorias Regionais às unidades escolares e, no interior destas, da direção e coordenação pedagógica aos professores. Uma tendência que se desenha *pari passu* com a burocratização do ensino, envolvendo demandas continuadas de avaliação do desempenho do aluno, sem nenhuma preocupação com a construção de um conhecimento significativo voltado aos interesses do estudante e de um “pensamento pedagógico emancipatório”, como sustenta Gomes (2019). Observa-se um verdadeiro encadeamento de determinações e regras normativas, no qual se perde o principal – a formação crítica e culturalmente relevante do estudante. Ou em um sentido mais amplo, como bem observa Gomes (2019), impondo a colonialidade do poder sobre as estruturas subjetivas, que, no campo da educação, opera por meio dos currículos e práticas pedagógicas, diríamos nós.

Embora o currículo da cidade de São Paulo<sup>2</sup> contemple uma discussão ampla e democrática sobre a transversalidade do conhecimento e a diversidade étnico-racial do país, identificamos uma tendência, cada vez maior, a pautar a qualidade do ensino público de acordo com os padrões do mercado, contando com assessorias de organizações não governamentais ligadas ao setor privado.<sup>3</sup>

Sustentamos que uma educação emancipatória, antirracista, culturalmente relevante e decolonial, pode ser uma forma de propiciar o que Adorno (1995) considerou ser o antídoto contra a regressão à barbárie, criando condições para a formulação de um pensamento crítico. E desse modo, contribuir para a construção de novos marcos civilizatórios, que fossem orientados, como aponta o filósofo Mbembe (2014), pelo *devir negro* e por um

---

2 O Currículo da Cidade de São Paulo para o Ensino Fundamental, implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), em 2018, foi elaborado com base em uma ampla consulta a profissionais da Rede, ao longo do ano de 2017, que culminou em um seminário municipal, no qual se reuniram diretores, coordenadores pedagógicos e professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, conforme consta no documento “Currículo Digital da Cidade de São Paulo” (São Paulo, 2018). Foi a primeira cidade a lançar um documento alinhado às discussões realizadas no âmbito federal sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

3 A Fundação Lemann, um dos “parceiros” mais conhecidos da educação pública, tem avançado em seus propósitos de alcançar “um patamar de excelência” (sem esclarecer qual o critério adotado), oferecendo assessoria aos gestores e secretarias municipais e estaduais de educação, disponibilizando material didático, promovendo formação de professores, gestores e coordenadores pedagógicos, “aperfeiçoando práticas e processos pedagógicos e de gestão na rede pública de ensino”. Disponível em: [fundacaoemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade](http://fundacaoemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade). Acessado em: 28/08/2022.

novo sentido de humanidade, pela solidariedade e pela abertura ao outro não idêntico, à alteridade, o que exige, por sua vez, uma educação emancipatória, antirracista e libertária.

Consideramos que o debate introduzido pela crítica decolonial possa elucidar historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber, ao assumir a necessidade de afirmação corpo-geopolítica para a produção do conhecimento, bem como da existência, como um ato de qualificação epistêmica (MALDONADO-TORRES, 2007). E desse modo, contribui para se pensar em estratégias de transformação e intervenção no que concerne à realidade social, política e institucional, como também permite a visibilização do *locus* de enunciação do sujeito negro, das lutas políticas de resistência e de (re) existência das populações afrodiáspóricas, africanas e indígenas (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES e GROSFOGUEL, 2019). É preciso observar, no entanto, como observou Gomes (2019), que a refutação da colonialidade já vinha sendo feita pelo movimento negro no Brasil, o qual, ao mesmo tempo, construiu um debate decolonial, embora não o tenha conceituado desse modo, convertendo-se em um verdadeiro “movimento negro educador”, mas também aprovando leis<sup>4</sup> fundamentais para o avanço desta discussão no campo da educação.

Preende-se avançar na abordagem da interseccionalidade das dimensões de raça, gênero e classe (Collins, 2019) e, desse modo, aprofundar o debate étnico-racial segundo a perspectiva da decolonialidade, e, assim, produzir novas estratégias didáticas e pedagógicas que apontem para os fundamentos de um currículo comprometido com a universalização de uma educação pública, democrática e aberta às multiplicidades identitárias inerentes à formação escolar no Brasil.

## **PROBLEMA DE PESQUISA (E/OU HIPÓTESE E/OU OBJETIVO)**

Prendemos refletir sobre os obstáculos encontrados no processo de formação de professores e de um grupo operativo, em uma escola pública de periferia da cidade de São Paulo, como parte de um projeto de pesquisa cujo objetivo é contribuir para a implementação da Lei 10.639/03 (CNPQ/2021). Analisaremos como a burocratização da educação compactua com a supressão de temas, como o racismo e opressões de classe e de gênero, relevantes para o desenvolvimento de uma educação voltada para a emancipação (Gomes, 2019) e à diversidade étnico-racial e cultural do país (Munanga, 2015). A burocratização do ensino, associada à exigência de avaliações sistemáticas do aprendizado, faz-se em detrimento de uma educação culturalmente relevante, resultando em uma exigência inócua de produtividade docente, além de impor o esvaziamento do debate étnico-racial no âmbito da formação escolar.

---

<sup>4</sup> Depois de aprovada a Lei 10.639, em 2003, que obrigava as escolas do ensino fundamental e médio a introduzir no currículo o ensino da História da África e das culturas afro-brasileiras, foi sancionada a Lei 11.645, em 2008, acrescentando a obrigatoriedade do ensino das culturas dos povos indígenas, resultantes de ações de movimentos sociais que têm a educação afrodiáspórica e indígena como uma bandeira de luta. Estas leis alteraram a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 9394, de 1996), que orienta o currículo do ensino básico no plano nacional.

## METODOLOGIA

Considerando os desafios encontrados nas escolas parceiras desta pesquisa, cujos problemas de defasagem escolar foram agravados diante da crise pandêmica, realizaremos uma “pesquisa em ação”<sup>5</sup>, ou como usualmente é designada enquanto “pesquisa participante”, envolvendo docência compartilhada com o professor em sala de aula no ensino da Educação Básica, com atenção especial ao Ensino Fundamental II e EJA.

O objetivo das docências compartilhadas é, em primeiro lugar, amparar o professor em seu cotidiano, desenvolvendo com ele uma escuta atenta em relação aos conflitos em sala de aula, bem como em relação aos interesses e culturas dos alunos, de maneira que possamos conjugar tais interesses à construção de programas de aula e estratégias de ensino culturalmente relevantes.

Também foi promovido encontros para dialogar sobre colaboração, utilizando um texto de bell hooks (2019), em que ela relata sobre suas reflexões e experiência em aulas compartilhadas com um professor de filosofia, um homem branco norte-americano. O texto foi útil para refletir sobre as docências compartilhadas e o modo como embasamos nosso trabalho: orientados, também, pela noção de pluralidade e interdisciplinaridade. Foi feita uma dinâmica em que os professores precisariam trabalhar em grupo para alcançar o objetivo da tarefa proposta. Refletimos sobre o modo como cada um conduziu a dinâmica, ressaltando que as diferenças poderiam servir tanto para acrescentar como para afastar uns dos outros.

Desse modo, o grupo operativo (Pichon-Rivière, 1998) proposto teve como objetivo não só o aprendizado, mas a possibilidade de elaborar em conjunto questões que surgiam a respeito de opressões de gênero, classe e raça, visando a efetivação da Lei 10.639/03 nesta escola. Ainda que estas questões fossem levantadas e revelassem resistência ao tema por parte dos professores e da equipe gestora, foi possível refletir sobre o assunto e ressaltar a importância desta temática para a escola.

Procurou-se, envolvendo professores e pesquisadores, estabelecer um diálogo entre o currículo da cidade de São Paulo e as manifestações artísticas do campo negro, procurando despertar a memória ancestral de cada um dos educandos, de modo a suscitar neles os laços de solidariedade e de comunidade presentes na resistência e na cultura afro-brasileiras, que têm sido ressignificadas de modo contemporâneo pelo movimento hip-hop. Ao mesmo tempo, introduzimos discussões sobre gênero, raça e sexualidade a partir do acúmulo teórico do movimento feminista negro nos EUA, Brasil e em África, construindo

---

5 Cf exposto no livro *O que o rap diz e a escola contradiz: um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia de São Paulo* (AMARAL, 2016), em que procuramos diferenciar a *pesquisa ação* que originalmente envolvia a participação comunitária em um processo de transformação social, enquanto que a *pesquisa em ação* tem um objetivo mais pontual, no chão da escola, envolvendo a formação dos professores *in locu*, ou seja, em sala de aula, por meio de uma docência compartilhada que propicie o desenvolvimento da crítica e uma mudança das práticas e currículo da cidade vigentes na escola, sempre em consonância com os aprendizados extramuros dos estudantes. Outra preocupação é tomar em consideração os conhecimentos e práticas familiares e comunitárias trazidas pelos estudantes.

um campo teórico-metodológico que possa orientar nossas ações, seja em sala de aula, seja por meio de plataformas digitais em torno das manifestações estéticas com vistas à maior participação dos alunos na construção desse debate.

## RESULTADOS E ANÁLISE

A dificuldade em pensar/articular esse trabalho de modo mais fluido na escola, pode ser pensada à luz do racismo estrutural (Almeida, 2019), como também da burocratização do ensino. Dinâmica esta que vem sendo reafirmada nos últimos anos especialmente com a ascensão do atual presidente. Sobre a burocratização do ensino, estamos nos referindo também ao modo como a educação foi pensada no país durante e pós-ditadura e as raízes que se mantêm até os dias atuais.

Na década de noventa, a educação oferecida nas escolas públicas foi reformulada, ancorada no conceito de profissionalização, impulsionando a população mais pobre para que ficasse cada vez mais atada aos ideais de produtividade, onde estudar tornava-se exclusivamente uma ferramenta para a qualificação profissional, sem que a educação pudesse contribuir para ampliar a reflexão acerca do mundo em que vivemos.

O que temos observado são professores procurando atender às demandas burocráticas que, com a pandemia, se intensificaram ainda mais, deixando-os com pouco tempo para pensar propriamente o campo pedagógico de sua ação em sala de aula. As queixas de que a escola acabava absorvendo demandas de outra natureza eram frequentes. Quando perguntados sobre quais eram as exigências a que foram submetidos no pós-isolamento e que consideravam contraproducentes, os professores disseram que as diretrizes que vinham da Secretaria da Educação, por vezes, não atendiam às necessidades da escola. Um dos exemplos mencionados foi a sondagem, que era feita a cada bimestre, mas que não fazia sentido, uma vez que os resultados obtidos a partir dela não podiam ser trabalhados integralmente devido ao plano de aula pré- estabelecido no início do ano letivo.

Com a pandemia, a escola ficou ainda mais em evidência, tornando-se a porta de entrada das queixas das famílias e demandas de toda natureza, dinâmica que tem sido motivo de conflito entre professores e gestores, ao salientarem o excesso de demandas relacionadas, por exemplo, à saúde dos alunos e que não competia à escola, sozinha atender a todas essas demandas. Reconheceram que tudo isso gerava uma sobrecarga ao professor, diminuindo o tempo útil que a escola poderia direcionar para refletir acerca de questões pedagógicas. Toda essa dinâmica pareceu-nos colaborar para que a escola e seus atores ficassem ainda mais resistentes a se engajar nos encontros formativos como o que havíamos proposto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso modificar paradigmas que alicerçam a escola pública atualmente, pois no modelo atual, dirigido prioritariamente para a qualificação profissional, contribui para que a população mais pobre esteja cada vez mais atada aos ideais de produtividade, de acordo com os quais estudar torna-se exclusivamente uma ferramenta para a qualificação profissional sem que a educação contribua para ampliar a reflexão acerca do mundo em que vivemos.

De acordo com Oliveira: “Observa-se, então, um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantam nesse período na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza” (2004, p. 1131). Trata-se de uma estratégia que pouco contribui para uma educação significativa, proposta pela nossa pesquisa, o que também poderia justificar as resistências que encontramos na escola.

É o que sugere Gomes (2012), ao refletir sobre caminhos possíveis para a efetividade da implementação da Lei 10.639/03 nas escolas de modo vivo e significativo. A autora também chama a atenção para o silêncio que se estabelece nas escolas a respeito das relações étnico-raciais, tornando-se fundamental distinguir entre desconhecimento e invisibilidade do assunto, uma vez que o desconhecimento do assunto não pode ser uma justificativa para não se falar sobre esse tema nas escolas. Ao contrário, o silenciamento revela muito do “racismo à brasileira” que se baseia no mito da democracia racial para perpetuar práticas e pensamentos discriminatórios em nossa sociedade, muitas vezes, de modo sub-reptício e, por isso, ainda mais perigoso e efetivo como os episódios que assistimos na escola e os discursos relacionadas à falta de relevância deste trabalho (GOMES, 2012).

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AMARAL, Mônica do. *O que o rap diz e a escola contradiz: um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia de São Paulo*. São Paulo: Alameda, 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson e

GROSGOUEL, Ramon (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

COLLINS, Patrícia Hill e BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Trad. de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. *Educação Pública*. Aprendizagem. Disponível em: [fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade](http://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade). Acessado em: 28/08/2022.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, Jan/Abr 2012, p. 98-109. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf). Acessado em 27/08/2022.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSFOGUEL, Ramon (orgs.).

*Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p.223-246.

HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Trad. de Bhuvli Libânio. São Paulo: Elefante, 2020.

MALDONADO-TORRES, N. . Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127- 167.

MBEMBE, Achille. *A crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n.62, 2015, p.20- 31.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, v.25, n.89, 2004, p.1127- 1144.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Currículo Digital da Cidade de São Paulo. São Paulo: 2018. Disponível em: <https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/projetos>. Acessado em: 30/08/2022.