REVISTA DIGITAL ACADÊMICO MUNDO

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM DIADEMA: ANÁLISE DO PROGRAMA "DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ" E SEUS EFEITOS NO COMBATE AO RACISMO ESTRUTURAL NO AMBIENTE ESCOLAR

ETHNIC-RACIAL RELATIONS EDUCATION IN DIADEMA: AN ANALYSIS OF THE "DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ" PROGRAM AND ITS EFFECTS ON COMBATING STRUCTURAL RACISM IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

EDUCACIÓN SOBRE RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN DIADEMA: UN ANÁLISIS DEL PROGRAMA "DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ" Y SUS EFECTOS EN EL COMBATE AL RACISMO ESTRUCTURAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR

10.56238/ramv20n15-009

Gilson Paulo Nascimento
E-mail: gilsonpaulonascimentog@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no município de Diadema, com foco no programa "Diadema de Dandara e Piatã", compreendido como política educacional permanente orientada ao enfrentamento do racismo estrutural no cotidiano escolar. Sustenta-se que o racismo, enquanto estrutura historicamente produzida, opera tanto na distribuição desigual de bens educacionais quanto nos mecanismos simbólicos de inferiorização e silenciamento que atravessam a escola, produzindo expectativas reduzidas, naturalização de hierarquias e desvalorização de pertencimentos negros e indígenas. Discute-se o problema recorrente da implementação episódica ou meramente transversal da ERER, frequentemente restrita a datas comemorativas, e argumenta-se que a institucionalização de um programa estável pode mitigar a descontinuidade pedagógica, fortalecer a formação docente e produzir condições para a construção positiva de identidades e para a ampliação de repertórios culturais no currículo. Na análise do programa, examinam-se histórico de implementação, estrutura de atuação, implicações institucionais da lei municipal e a materialidade pedagógica das práticas, com ênfase em jogos, atividades lúdicas e contação de histórias como tecnologias curriculares de valorização cultural. Conclui-se que, ao combinar regularidade, equipe especializada e sustentação normativa, o programa tende a produzir efeitos relevantes na cultura escolar, ainda que permaneçam desafios ligados à formação continuada, à resistência institucional e à consolidação da ERER como princípio organizador do projeto pedagógico.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Racismo Estrutural. Políticas Públicas Municipais. Currículo Antirracista. Diadema.

ABSTRACT

This article analyzes Ethnic-Racial Relations Education (ERER) in the municipality of Diadema, focusing on the "Diadema de Dandara e Piatã" program, understood as a permanent educational policy aimed at confronting structural racism in everyday school life. It argues that racism, as a historically produced structure, operates both through unequal distribution of educational goods and through symbolic mechanisms of inferiorization and silencing that permeate the school, generating lowered

expectations, naturalization of hierarchies, and devaluation of Black and Indigenous belonging. The study discusses the recurrent problem of episodic or merely transversal implementation of ERER, often restricted to commemorative dates, and contends that institutionalizing a stable program can reduce pedagogical discontinuity, strengthen teacher training, and create conditions for positive identity construction and for broadening cultural repertoires within the curriculum. In examining the program, the article addresses its implementation history, operational structure, institutional implications of the municipal law, and the pedagogical materiality of practices, emphasizing games, playful activities, and storytelling as curricular technologies for cultural valorization. It concludes that by combining regularity, a specialized team, and normative support, the program tends to produce meaningful effects on school culture, although challenges remain regarding continuing training, institutional resistance, and consolidating ERER as an organizing principle of the pedagogical project.

Keywords: Ethnic-Racial Relations Education. Structural Racism. Municipal Public Policies. Anti-Racist Curriculum. Diadema.

RESUMEN

Este artículo analiza la Educación en Relaciones Étnico-Raciales (ERER) en el municipio de Diadema, con énfasis en el programa “Diadema de Dandara e Piatã”, entendido como una política educativa permanente orientada a enfrentar el racismo estructural en la vida escolar cotidiana. Argumenta que el racismo, como estructura históricamente producida, opera tanto en la distribución desigual de los recursos educativos como en los mecanismos simbólicos de inferiorización y silenciamiento que permean la escuela, generando una reducción de expectativas, la naturalización de las jerarquías y la devaluación de las afiliaciones negras e indígenas. Se discute el problema recurrente de la implementación episódica o meramente transversal de la ERER, frecuentemente restringida a fechas conmemorativas, y se argumenta que la institucionalización de un programa estable puede mitigar la discontinuidad pedagógica, fortalecer la formación docente y crear condiciones para la construcción positiva de identidades y la expansión de los repertorios culturales en el currículo. Al analizar el programa, examinamos su historial de implementación, su estructura operativa, las implicaciones institucionales de la ley municipal y la materialidad pedagógica de las prácticas, con énfasis en el juego, las actividades lúdicas y la narración de cuentos como tecnologías curriculares para la valorización cultural. Concluimos que, al combinar la regularidad, un equipo especializado y el apoyo normativo, el programa tiende a producir efectos relevantes en la cultura escolar, si bien persisten desafíos relacionados con la formación continua, la resistencia institucional y la consolidación de la Educación en Relaciones Étnico-Raciales como principio organizador del proyecto pedagógico.

Palabras clave: Educación en Relaciones Étnico-Raciales. Racismo Estructural. Políticas Públicas Municipales. Currículo Antirracista. Diadema.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil assume centralidade quando se reconhece que o ambiente escolar não é um espaço neutro, mas um território de disputas simbólicas e materiais em que se reproduzem, também, hierarquias historicamente fabricadas, de modo que a escola pode tanto reforçar processos de inferiorização quanto produzir experiências de reconhecimento e pertencimento capazes de reorientar trajetórias e expectativas, especialmente para crianças negras e indígenas (Cavalleiro, 2003).

Ao tratar do racismo estrutural no cotidiano escolar, é necessário compreender que sua persistência não depende apenas de atitudes individuais explícitas, mas de um arranjo social que organiza desigualdades e naturaliza padrões de valor, linguagem, estética e legitimidade cultural, criando efeitos cumulativos na forma como a escola seleciona conteúdos, define normalidades e administra conflitos, o que torna indispensável uma intervenção pedagógica que não seja episódica nem periférica (Mills, 2023).

Nesse cenário, políticas antirracistas na educação demandam sustentação institucional, continuidade e mecanismos de responsabilização pública, pois a mera recomendação de transversalidade, quando desacompanhada de dispositivos concretos de implementação, tende a se converter em dispersão de responsabilidades, baixa regularidade e dependência de vontades individuais, com impactos diretos na consistência curricular e na efetividade do direito à educação em condições de igualdade (Benedito, Carneiro, & Portella, 2023).

Diadema se apresenta como um caso relevante para análise por ter formulado, no âmbito de sua rede municipal, o programa “Diadema de Dandara e Piatã”, concebido para garantir uma hora semanal de atividades dedicadas à ERER no ensino fundamental, com equipe especializada e materiais pedagógicos próprios, o que permite examinar a passagem de uma agenda normativa para uma política concreta que incide sobre o tempo escolar, o currículo e a cultura institucional (Prefeitura de Diadema, 2021).

Assim, este artigo objetiva analisar o programa como política educacional permanente e discutir seus possíveis efeitos no combate ao racismo estrutural no ambiente escolar, articulando fundamentos teóricos sobre racismo, currículo e desigualdades, marcos legais da ERER e desafios de implementação municipal, além de descrever dimensões históricas, institucionais e pedagógicas do programa, com base em referências delimitadas e no sistema autor-data (Pinheiro, 2023).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 RACISMO ESTRUTURAL, DESIGUALDADES E EDUCAÇÃO

A ideia de “raça” não se sustenta como categoria biológica para definir grupos humanos, mas opera como invenção histórica com forte potência social, produzindo classificações que serviram à

dominação, ao colonialismo e à legitimação de desigualdades, o que ajuda a compreender por que a escola, ao selecionar narrativas e referências, pode reforçar hierarquias se não problematiza criticamente as bases dessas classificações (Barbujani, 2006).

No Brasil, a cor foi socialmente construída como marcador de diferença e como tecnologia de hierarquização, vinculando-se à desigual distribuição de oportunidades, ao acesso desigual a direitos e à fabricação de lugares sociais, de modo que a educação, enquanto instituição central de socialização, tende a absorver e reproduzir tais mecanismos quando naturaliza padrões de normalidade eurocentrados (Barros, 2014).

A consolidação de desigualdades raciais não pode ser lida como mero "resíduo" do passado, pois está conectada a um processo histórico de integração subordinada da população negra na sociedade de classes, em que a promessa de igualdade formal conviveu com barreiras materiais e simbólicas que limitaram mobilidade social e acesso a bens educacionais, com efeitos persistentes sobre trajetórias escolares (Fernandes, 2008).

Além disso, a manutenção de hierarquias raciais se atualiza por práticas de branqueamento como projeto social e cultural, isto é, pela valorização de padrões europeizados e pela desqualificação de matrizes negras, o que afeta expectativas docentes, reconhecimento de competências e a experiência de pertencimento dos estudantes, incidindo diretamente sobre permanência, desempenho e autoestima (Domingues, 2004).

Se o racismo estrutura relações e instituições, então o enfrentamento não pode se restringir a "boas intenções", exigindo a transformação de práticas e linguagens, a revisão de conteúdos legitimados e a construção de instrumentos pedagógicos capazes de tornar o racismo identificável e discutível, deslocando-o do campo do indizível para o campo do analisável e do responsabilizável (Kandi, 2020).

No espaço escolar, o racismo frequentemente se manifesta por silêncios, piadas, apelidos e expectativas reduzidas, produzindo um ambiente em que crianças aprendem, desde cedo, a associar negritude a estigma e inferioridade, enquanto aprendem a associar branquitude a norma e prestígio, de modo que combater tais processos requer ações sistemáticas de linguagem, convivência e currículo (Cavalleiro, 2003).

Quando o racismo opera como estrutura, ele também atravessa os próprios modos de produção de conhecimento escolar, pois certas histórias são contadas como universais e outras são relegadas à condição de "complemento", e isso implica reconhecer a necessidade de reorganizar o currículo de modo que histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas não apareçam como apêndice, mas como constitutivas da formação nacional (Moore, 2010).

A desigualdade educacional, nesse quadro, não se limita a indicadores de acesso ou desempenho, mas envolve a qualidade da experiência formativa, a possibilidade de construir narrativas

de si com dignidade e a chance de reconhecer-se em referências culturais legítimas, o que torna políticas antirracistas parte do próprio núcleo do direito à educação (Gomes, 2017).

O racismo estrutural também se sustenta por um "contrato" não declarado que define quem é reconhecido como plenamente humano e quem é colocado em posição de suspeita, subalternidade ou invisibilidade, e a escola, quando não enfrenta essa lógica, contribui para a normalização de assimetrias de voz, autoridade e credibilidade em sala de aula (Mills, 2023).

Portanto, uma política educacional que pretenda combater o racismo estrutural precisa incidir sobre rotinas, tempos e dispositivos do cotidiano escolar, pois é justamente na repetição institucional de práticas aparentemente neutras que desigualdades se tornam duráveis, o que exige ações permanentes e não apenas intervenções pontuais (Cavalleiro, 2024).

2.2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER): FUNDAMENTOS E DEBATES ATUAIS

A ERER emerge como agenda histórica do movimento negro, que atuou como educador coletivo ao disputar sentidos de currículo, cidadania e democracia, construindo saberes políticos e pedagógicos nas lutas por emancipação, o que significa que sua presença na escola não é concessão, mas conquista social que demanda continuidade e aprofundamento (Gomes, 2017).

A discussão contemporânea sobre ERER inclui a crítica à ideia de que bastaria "incluir temas" sem alterar a lógica do conhecimento escolar, pois, quando a escola mantém o centro eurocêntrico e adiciona conteúdos periféricos, ela preserva a hierarquia cultural que sustenta o racismo, tornando necessário repensar critérios de relevância, autoria e legitimidade dos saberes (Munanga, 2000).

A formação para relações étnico-raciais envolve compreender educação como prática social que produz identidades e pertenças, exigindo que docentes dominem conceitos, abordagens e estratégias didáticas capazes de lidar com conflitos, preconceitos e silêncios, além de promover experiências curriculares que valorizem culturas historicamente invisibilizadas (Caprini, Sousa, & Lima, 2013).

Um ponto decisivo do debate atual é que a ERER não se reduz a "celebrações", pois precisa enfrentar o racismo como estrutura, o que implica trabalhar linguagem, estética, história e ética da convivência, articulando conteúdos e práticas para produzir mudanças no cotidiano, especialmente na infância, quando estigmas podem ser naturalizados com rapidez (Cavalleiro, 2003).

Ao mesmo tempo, a ERER requer letramento racial como processo formativo contínuo que desestabiliza padrões de pensamento e ação, tornando o racismo visível nas práticas ordinárias e permitindo respostas pedagógicas fundamentadas, de modo que a escola precise oferecer condições institucionais para que esse aprendizado se sustente e não dependa de iniciativas isoladas (Pinheiro, 2023).

Os debates contemporâneos também resgatam a importância de compreender como narrativas históricas são produzidas e situadas, porque o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena exige atenção às fontes, aos lugares de produção do discurso e aos interesses que moldam versões oficiais, tornando a ERER também uma disputa epistemológica no interior do currículo (Barros, 2020).

Quando a ERER se consolida como princípio, ela incide sobre a construção de identidades e autoestima, pois oferece referências positivas, vocabulários de orgulho e modos de nomear a experiência sem subalternização, permitindo que crianças negras e indígenas construam pertencimento sem precisar negar seus traços e suas histórias para serem aceitas (Moore, 2010).

O debate inclui ainda a crítica à "deseducação" do negro como mecanismo social de desqualificação sistemática de capacidades e de produção de inferioridade, o que ajuda a compreender por que a ERER, para além de conteúdos, precisa ser política de reorientação do olhar pedagógico e de reconstrução da imagem social do estudante negro (Carter, 2021).

A ERER, nesse sentido, exige que a escola revise práticas linguísticas e disciplinares que historicamente associaram negritude a desordem e ameaça, pois a produção de estigmas opera também na gestão do comportamento e na atribuição de inteligibilidade aos corpos, o que demanda pedagogias que reconheçam diferenças sem hierarquizá-las (Cavalleiro, 2024).

Nesse passo, a ERER supõe um compromisso com a produção de conhecimento e com a organização do trabalho pedagógico de modo coerente e sistemático, o que implica planejamento, materiais, formação docente e avaliação de processos, pois sem esses elementos a política tende a se esvaziar e a permanecer como retórica institucional (Lüdke & André, 2022).

2.3 MARCOS LEGAIS: LDB E AS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008

A LDB estabelece diretrizes gerais para a educação nacional e define a educação básica como direito social, abrindo espaço para políticas curriculares que enfrentem desigualdades, ainda que sua efetivação dependa de regulações e de ações administrativas capazes de transformar diretrizes em práticas escolares concretas e permanentes (Brasil, 1996).

A Lei 10.639/2003 altera a LDB e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, instituindo uma obrigação pública que desloca o tema do campo do "interesse" para o campo do dever estatal, o que implica responsabilidades para sistemas de ensino, redes e escolas no planejamento curricular e na formação de professores (Brasil, 2003).

A Lei 11.645/2008 amplia o escopo ao incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena, reforçando que a formação nacional é indissociável das matrizes africanas e indígenas, e demandando que a escola enfrente tanto invisibilizações históricas quanto estereótipos que reduzem povos indígenas a imagens fixas e folclorizadas (Brasil, 2008).

Apesar do marco legal, observa-se um padrão recorrente de implementação insuficiente em muitos municípios, com baixa institucionalização e ausência de políticas sistemáticas de formação e acompanhamento, o que evidencia que a existência da norma não garante, por si só, a transformação do currículo e da cultura escolar (Santos, 2021).

O campo jurídico-educacional precisa ser lido em sua dimensão histórica, porque a relação entre população negra e legislação educacional no Brasil evidencia como o acesso, a permanência e o reconhecimento foram regulados por dispositivos que produziram exclusões e gradientes de cidadania, o que torna a ERER também uma resposta a desigualdades legalmente sedimentadas (Barros, 2016).

A força normativa das leis da ERER exige tradução pedagógica, isto é, deve converter-se em conteúdos, metodologias e materiais alinhados ao cotidiano escolar, pois sem esse esforço a escola tende a cumprir a lei apenas de modo formal, preservando silêncios curriculares e a centralidade de narrativas eurocentradas (Munanga, 2000).

No plano político, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 também expressam a ação histórica do movimento negro e de aliados na disputa por reconhecimento e por justiça, demonstrando que a institucionalização do tema na educação resulta de lutas por cidadania e por democratização do conhecimento escolar (Pinto, 2013).

Por outro lado, o debate legal não pode ignorar que a escola é um espaço de produção de subjetividades, de modo que a efetivação das leis deve ser julgada também por seus efeitos sobre pertencimento, autoestima, linguagem e formas de convivência, e não apenas pela presença nominal do tema em documentos escolares (Gomes, 2017).

A dimensão epistemológica dos marcos legais se revela quando se reconhece que a escola define o que conta como história e cultura legítimas, e, portanto, cumprir a lei implica revisar fontes, autores e narrativas, localizando seus lugares de produção e confrontando ausências sistemáticas que sustentaram a invisibilização de sujeitos negros e indígenas (Barros, 2019).

Assim, a efetividade das leis depende de políticas públicas com desenho institucional, recursos, formação e mecanismos de monitoramento, sob pena de a ERER permanecer como recomendação genérica que não altera a prática, o que reforça a importância de iniciativas municipais que se proponham como políticas permanentes e não eventuais (Benedito, Carneiro, & Portella, 2023).

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS NO ÂMBITO MUNICIPAL

Políticas públicas municipais para ERER ganham relevância porque o município é o ente que organiza redes escolares, forma professores, define materiais e acompanha rotinas pedagógicas, e, portanto, pode transformar mandatos legais em práticas contínuas, criando estruturas estáveis para que o antirracismo seja política de rede e não apenas de escola (Benedito, Carneiro, & Portella, 2023).

A escala municipal é decisiva também porque a escola opera como microcosmo social, reproduzindo e, ao mesmo tempo, podendo tensionar relações de poder presentes na cidade, o que exige políticas que dialoguem com territorialidades, histórias locais e dinâmicas comunitárias, evitando soluções abstratas que não alcançam o cotidiano escolar real (Gomes, 2017).

A construção de políticas municipais antirracistas demanda reconhecimento de que o racismo estrutura desigualdades e que, por isso, medidas de equidade precisam ser planejadas como correção de assimetrias históricas, e não como "benefícios" contingentes, sob pena de reforçar resistências e deslegitimar a própria agenda (Mills, 2023).

Nesse desenho, a formação docente aparece como eixo estratégico, pois a implementação da ERER requer repertório conceitual, segurança didática e capacidade de lidar com conflitos e resistências, e isso não se produz por improviso, mas por processos formativos contínuos e institucionalizados na rede municipal (Pinheiro, 2023).

Ao mesmo tempo, políticas municipais precisam enfrentar o problema da "mitologia da democracia racial" como narrativa que minimiza desigualdades e torna o racismo difícil de nomear, porque quando a escola acredita que "não existe racismo", ela tende a tratar episódios como casos isolados, dissolvendo sua dimensão estrutural e impedindo respostas pedagógicas consistentes (Fernandes, 2008).

Um componente essencial é a produção e circulação de materiais pedagógicos que ampliem repertórios culturais e históricos, pois a ERER exige recursos didáticos que não exotizem nem reduzam culturas africanas e indígenas, mas as apresentem como matrizes complexas e constitutivas, em linguagem acessível e apropriada às idades (Moore, 2010).

Políticas municipais antirracistas também precisam definir estratégias de avaliação e acompanhamento, porque o risco de descontinuidade é alto quando mudanças de gestão alteram prioridades, e, por isso, dispositivos normativos e administrativos de permanência tendem a ser fundamentais para assegurar continuidade e para reduzir dependência de vontades individuais (Santos, 2021).

A lógica curricular municipal deve, ainda, reconhecer que experiências racistas na infância produzem marcas subjetivas profundas, frequentemente associadas ao silêncio e à naturalização, o que demanda que a rede escolar crie mecanismos de escuta, intervenção e reparação pedagógica, integrando convivência, currículo e proteção de direitos (Cavalleiro, 2003).

Além disso, políticas municipais precisam articular participação social e memória de lutas locais, pois a agenda antirracista não se sustenta apenas por decretos, mas por legitimidade construída em diálogo com comunidades, movimentos sociais e profissionais da educação, consolidando compromissos coletivos com igualdade e justiça (Pinto, 2013).

2.5 PROJETOS CURRICULARES E ENFRENTAMENTO AO "TRATAMENTO TRANSVERSAL" OU EPISÓDICO DA ERER

O tratamento episódico da ERER costuma aparecer quando a escola limita o tema a datas comemorativas, reforçando uma pedagogia de eventos que não altera o currículo real nem as rotinas de aprendizagem, o que mantém invisibilizações estruturais e impede que estudantes construam repertórios contínuos de reconhecimento histórico e cultural (Munanga, 2000).

A noção de transversalidade, quando não é acompanhada de tempo escolar, planejamento e responsabilidades claras, tende a produzir dispersão e baixa efetividade, pois o tema passa a depender de afinidades individuais, gerando desigualdade interna entre turmas e escolas, e transformando um direito curricular em ocorrência ocasional (Santos, 2021).

Projetos curriculares antirracistas precisam, portanto, reorientar critérios de seleção de conteúdos e autores, garantindo presença contínua de referências negras e indígenas, além de problematizar narrativas nacionais que apagaram protagonismos e reduziram culturas africanas e indígenas a folclore, o que exige revisão epistemológica do currículo (Moore, 2010).

O enfrentamento do episódico implica compreender como a história é ensinada e a partir de quais fontes e lugares de produção, pois currículos podem reproduzir silêncios quando se apoiam em versões oficiais sem crítica, e a ERER, nesse sentido, requer práticas de leitura histórica que evidenciem a construção social das narrativas e suas ausências (Barros, 2020).

A escola também precisa reconhecer que práticas racistas são aprendidas e reproduzidas por linguagem e convivência, e, por isso, um currículo antirracista deve integrar discussões sobre nomeações, estigmas, brincadeiras e expectativas, criando espaços de reflexão e intervenção que não dependam de "ocorrências graves" para serem acionados (Cavalleiro, 2003).

Para sustentar continuidade, é necessário planejar progressões didáticas e metodologias adequadas, incluindo materiais e estratégias coerentes com a faixa etária, pois a ERER na infância exige recursos que unam criticidade e cuidado, valorizando culturas e identidades sem simplificações que reforcem estereótipos (Caprini, Sousa, & Lima, 2013).

Um currículo que enfrenta o episódico também precisa fortalecer a formação docente como prática contínua, pois professores sem apoio tendem a evitar o tema por insegurança ou por receio de conflito com famílias e colegas, e isso produz silenciamentos que preservam a estrutura racista em nome de uma suposta "harmonia" escolar (Pinheiro, 2023).

Além disso, o currículo deve produzir condições para que estudantes tenham linguagem para narrar a si mesmos e compreender relações sociais, pois a autonomia se fortalece quando sujeitos dispõem de repertório simbólico para interpretar experiências e recusar inferiorizações, o que torna a ERER parte da democratização do próprio direito de fala (Gomes, 2017).

A crítica ao episódico também envolve reconhecer que o racismo funciona como contrato social implícito que distribui credibilidade e autoridade, e, por isso, um currículo antirracista precisa intervir na organização de participação, na legitimação de vozes e no reconhecimento de conhecimentos não hegemônicos em sala de aula (Mills, 2023).

A superação do "tratamento transversal" vazio exige políticas curriculares que definam tempos, rotinas e responsabilidades, pois a permanência do tema depende de institucionalização, materiais, formação e acompanhamento, e não apenas de declarações normativas, sob pena de a ERER permanecer como promessa não cumprida (Benedito, Carneiro, & Portella, 2023).

3 O PROGRAMA "DIADEMA DE DANDARA E PIATÃ" COMO POLÍTICA EDUCACIONAL PERMANENTE

3.1 HISTÓRICO DE IMPLEMENTAÇÃO E VINCULAÇÃO AO PLANO MUNICIPAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

O programa "Diadema de Dandara e Piatã" se apresenta como resposta municipal à necessidade de efetivar, na prática escolar, a ERER como componente regular do cotidiano, estruturando aulas semanais no ensino fundamental com professores exclusivos e formação específica, o que indica a intenção de transformar uma obrigação legal em política concreta de rede (Prefeitura de Diadema, 2021).

A criação do programa se vincula à compreensão de que a implementação das leis federais, sem mecanismos de execução local, tende a permanecer aquém do esperado, motivo pelo qual a iniciativa municipal foi apresentada como conjunto de medidas para garantir regularidade, planejamento e consistência pedagógica, deslocando a ERER do campo do improviso (Prefeitura de Diadema, 2021).

No anúncio público da iniciativa, a administração municipal destacou o programa como avanço na rede e como estratégia para efetivar conteúdos afro-brasileiros e indígenas na grade curricular, reconhecendo que, apesar da previsão normativa, a prática escolar frequentemente não alcança a densidade necessária para produzir mudanças culturais sustentadas (Prefeitura de Diadema, 2021).

A publicação municipal que detalha o programa situa seu lançamento em novembro de 2021, marcando um ponto de inflexão na institucionalização do tema ao propor medidas que ultrapassam ações pontuais e sugerem uma política de continuidade, com implicações diretas sobre o tempo escolar e sobre a organização do trabalho pedagógico (Prefeitura de Diadema, 2021).

Ao se consolidar como programa, a iniciativa também se relaciona a uma agenda mais ampla de promoção da igualdade racial no município, na medida em que se articula com o entendimento de que a educação é instrumento central para reconfigurar pertencimentos, combater estigmas e produzir repertórios de reconhecimento no território (Prefeitura de Diadema, 2021).

A caracterização do programa no portal municipal destaca a capacitação de professores exclusivos para aulas semanais em todas as escolas de ensino fundamental, o que sugere um desenho institucional voltado a evitar a dispersão de responsabilidades e a transformar a ERER em componente regular, com previsibilidade e sistematicidade (Prefeitura de Diadema, 2021).

O histórico descrito nas comunicações oficiais aponta que o programa foi implementado ao final de 2021, o que permite interpretar a iniciativa como tentativa de construir, no plano municipal, um mecanismo de permanência para a ERER, enfrentando o padrão recorrente de ações episódicas e dependentes de voluntarismo docente (Prefeitura de Diadema, 2021).

No processo de institucionalização, o programa foi apresentado como política que homenageia símbolos afro-brasileiros e indígenas, o que cumpre também uma função curricular de nomeação e visibilização, pois o próprio nome do programa atua como dispositivo pedagógico de reconhecimento histórico e de deslocamento de referências (Prefeitura de Diadema, 2021).

A vinculação do programa a uma política municipal mais ampla se fortalece quando o poder público afirma a necessidade de efetivação de conteúdos afro e indígenas no currículo, não como tema ocasional, mas como compromisso da rede, o que tende a produzir coerência entre planejamento, materiais e acompanhamento pedagógico (Prefeitura de Diadema, 2021).

3.2 ESTRUTURA DO PROGRAMA: EQUIPE, PÚBLICO ATENDIDO, FORMAS DE ATUAÇÃO NAS UNIDADES ESCOLARES

A estrutura do programa, conforme descrita no portal municipal, se apoia na existência de professores capacitados e exclusivos para conduzir aulas semanais, o que indica uma estratégia de especialização e de regularidade capaz de reduzir a dependência de iniciativas esporádicas e de assegurar presença contínua do tema na rotina escolar (Prefeitura de Diadema, 2021).

Ao adotar aulas semanais em todas as escolas de ensino fundamental, o programa se direciona a um público amplo e padroniza o acesso dos estudantes à ERER, evitando que apenas algumas turmas tenham contato com repertórios afro-brasileiros e indígenas, o que tende a reduzir desigualdades internas e a ampliar alcance da política (Prefeitura de Diadema, 2021).

A atuação do programa se expressa, também, pelo investimento em materiais didáticos específicos, como jogos africanos e indígenas, livros e itens que contemplam diversidade de tons de pele, o que revela um desenho que entende materialidade pedagógica como condição para sustentar práticas e ampliar repertórios culturais em sala de aula (Prefeitura de Diadema, 2021).

A presença de materiais e jogos sugere que o programa opera por metodologias ativas e lúdicas, capazes de integrar aprendizagem, convivência e valorização cultural, especialmente nos anos iniciais, quando recursos concretos facilitam identificação, reconhecimento e construção de narrativas positivas sobre pertencimentos negros e indígenas (Prefeitura de Diadema, 2021).

A estrutura também indica articulação entre professores do programa e as unidades escolares, pois a proposta de aulas semanais implica organização de horários, planejamento e diálogo com a equipe escolar, o que tende a inserir a ERER em uma rotina institucional e não apenas como tema eventual de projetos isolados (Prefeitura de Diadema, 2021).

Ao definir professores exclusivos, o programa cria uma referência técnica para o tema na escola, o que pode contribuir para mediar resistências, apoiar docentes regentes e manter continuidade metodológica, evitando que a ERER se fragmente em atividades sem progressão didática e sem critérios comuns de planejamento (Prefeitura de Diadema, 2021).

A amplitude de atendimento, destacada nas comunicações do município, evidencia que o programa foi pensado como política de rede e não como experiência piloto, o que reforça seu caráter universalizante dentro do ensino fundamental municipal e sua capacidade de incidir na cultura escolar como um todo (Prefeitura de Diadema, 2024).

A forma de atuação nas escolas, ao valorizar jogos, brincadeiras e leituras, sugere uma pedagogia que desloca o tema do registro meramente informativo para o registro vivencial, criando oportunidades para que crianças experimentem valores de cooperação, reconhecimento cultural e respeito às diferenças em práticas concretas (Prefeitura de Diadema, 2024).

Além disso, o investimento em materiais didáticos específicos permite interpretar que o programa busca uniformizar condições de oferta nas unidades escolares, reduzindo a variabilidade que costuma ocorrer quando a ERER depende apenas de acervos individuais e iniciativas pessoais, o que favorece continuidade e equidade no acesso (Prefeitura de Diadema, 2021).

3.3 A LEI MUNICIPAL E A PERMANÊNCIA DO PROGRAMA: IMPLICAÇÕES INSTITUCIONAIS

A transformação do programa em lei municipal representa um passo decisivo para sua permanência, pois converte uma iniciativa administrativa em obrigação institucional, criando barreiras contra descontinuidade e oferecendo maior previsibilidade para planejamento pedagógico, formação e alocação de recursos na rede municipal (Prefeitura de Diadema, 2024).

No registro público da aprovação legislativa, a municipalidade apresenta o programa como política pública antirracista permanente, o que reforça a leitura de que a lei opera como dispositivo de estabilização, reduzindo a vulnerabilidade da política a mudanças de gestão e a flutuações de prioridade administrativa (Prefeitura de Diadema, 2024).

A lei ordinária municipal nº 4.544/24 institui formalmente o programa nas escolas do município, o que implica reconhecer, no plano normativo local, que a ERER deve ser garantida como política de rede e que sua execução passa a integrar o conjunto de deveres do sistema municipal de ensino (Diadema, 2024).

Quando a política se torna lei, há implicações institucionais para a gestão escolar e para a secretaria de educação, pois a permanência exige estrutura de pessoal, critérios de organização do tempo, planejamento curricular e mecanismos administrativos que assegurem execução, o que desloca a ERER do campo do "projeto" para o campo da política pública (Diadema, 2024).

A aprovação legislativa também produz efeitos simbólicos, na medida em que sinaliza, para a comunidade escolar e para as famílias, que o município assume posição explícita de enfrentamento ao racismo e de valorização de culturas negras e indígenas, oferecendo respaldo institucional a professores e escolas diante de resistências e controvérsias (Prefeitura de Diadema, 2024).

No discurso público que acompanha a aprovação, a permanência é associada à construção de identidade e fortalecimento de autoestima das crianças, o que revela que a lei municipal não se limita a formalizar um conteúdo, mas legitima uma orientação pedagógica vinculada a direitos e a uma concepção de educação antirracista (Prefeitura de Diadema, 2024).

A institucionalização por lei tende a favorecer continuidade de investimentos em materiais e formação, pois transforma necessidades pedagógicas em obrigações administrativas, o que pode ampliar capacidade de planejamento de médio prazo e reduzir o risco de que a ERER seja cortada por contingenciamentos ou reorientações políticas conjunturais (Diadema, 2024).

Outra implicação é que a lei municipal pode fortalecer mecanismos de accountability, uma vez que políticas legalmente instituídas são mais suscetíveis a cobrança social e institucional, criando condições para que conselhos, comunidade e órgãos de controle demandem execução efetiva, e não apenas declarações de intenção (Diadema, 2024).

A permanência normativa também pode induzir a padronização mínima de oferta em toda a rede, evitando desigualdade interna entre escolas, pois a lei institui a política como compromisso do município, reduzindo a lógica de "ilhas" de boa prática e favorecendo coerência entre unidades escolares (Prefeitura de Diadema, 2024).

3.4 MATERIALIDADE PEDAGÓGICA: PRÁTICAS

A materialidade pedagógica do programa se evidencia na aquisição de materiais didáticos como jogos africanos e indígenas e livros temáticos, o que indica uma opção por práticas que articulam conhecimento, cultura e experiência, permitindo que a ERER se torne vivência regular e não apenas conteúdo abstrato no currículo (Prefeitura de Diadema, 2021).

O uso de jogos e brincadeiras como tecnologia curricular sugere uma metodologia que valoriza a aprendizagem pela interação e pela participação, o que pode favorecer a construção de pertencimento e a reorganização de estigmas, sobretudo quando crianças reconhecem, no cotidiano escolar, referências culturais antes invisibilizadas ou tratadas como externas à escola (Prefeitura de Diadema, 2021).

A presença de "lápis de cor que reproduzem todos os tons de pele" expressa uma dimensão pedagógica aparentemente simples, mas estruturante, pois intervém no regime simbólico do "cor de pele" como norma branca, oferecendo instrumentos para que a diversidade seja reconhecida como dado legítimo e cotidiano da experiência escolar (Prefeitura de Diadema, 2021).

As leituras e atividades culturais mencionadas na comunicação municipal indicam que o programa trabalha narrativas, personagens e repertórios que podem deslocar o imaginário eurocentrado e ampliar modelos de identificação, favorecendo autoestima e reconhecimento, especialmente quando as referências negras e indígenas aparecem como protagonismo e não como subalternidade (Prefeitura de Diadema, 2024).

A adoção de atividades lúdicas como eixo de atuação também sugere que o programa busca produzir uma pedagogia do cuidado e da convivência, na qual o enfrentamento do racismo não é apenas denúncia, mas construção ativa de novas linguagens e práticas, criando condições para que crianças aprendam respeito e valorização em experiências concretas (Prefeitura de Diadema, 2024).

A materialidade do programa se conecta, ainda, à ideia de continuidade, pois materiais estruturados e disponibilizados às escolas favorecem repetição pedagógica com qualidade, permitindo progressão didática e evitando que a ERER dependa exclusivamente de improviso, o que é decisivo para transformar a política em rotina efetiva (Prefeitura de Diadema, 2021).

Quando o município investe em materiais, ele também sinaliza que a ERER é componente curricular que merece recursos, o que contribui para deslocar a percepção de que o tema é "extra" ou "complementar", reforçando sua centralidade na formação e a necessidade de infraestrutura pedagógica para seu desenvolvimento (Prefeitura de Diadema, 2021).

A contação de histórias e as leituras, como práticas recorrentes em propostas lúdicas, têm potencial para reorganizar imaginários e ampliar vocabulários de reconhecimento, especialmente quando apresentam culturas africanas e indígenas como complexas e constitutivas do país, fortalecendo a construção de identidades sem subalternização (Prefeitura de Diadema, 2024).

A materialidade também opera como mediadora de conflitos, pois práticas lúdicas podem favorecer abordagem do tema com linguagem adequada à infância, reduzindo resistências e possibilitando diálogo com famílias e equipes escolares, ao mesmo tempo em que mantém a densidade do conteúdo por meio de experiências reiteradas (Prefeitura de Diadema, 2024).

Por fim, ao combinar jogos, leituras e recursos concretos, o programa cria condições para que a ERER se realize como prática semanal e estruturada, fortalecendo a hipótese de que permanência normativa e suporte material podem produzir efeitos mais consistentes na cultura escolar do que ações pontuais, ainda que tais efeitos dependam de formação contínua e acompanhamento institucional (Prefeitura de Diadema, 2021).

4 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida permite sustentar que o enfrentamento do racismo estrutural na escola exige políticas que ultrapassem a lógica do evento e do discurso genérico, pois desigualdades raciais se reproduzem em rotinas, silêncios curriculares e práticas de convivência, o que torna indispensável que a ERER seja assumida como eixo organizador do trabalho pedagógico, com continuidade e coerência.

O programa “Diadema de Dandara e Piatã”, ao instituir aulas semanais, equipe especializada e materiais pedagógicos, sinaliza um desenho de política pública capaz de reduzir a fragmentação típica da transversalidade sem dispositivos, criando condições para que crianças tenham contato regular com repertórios afro-brasileiros e indígenas e para que a escola reorganize referências de valor e pertencimento.

A transformação do programa em lei municipal fortalece sua permanência e oferece respaldo institucional diante de resistências, contribuindo para estabilizar investimentos e responsabilidades administrativas, o que tende a ampliar previsibilidade e a reduzir a dependência de vontades individuais, embora a efetividade continue vinculada à formação continuada, ao planejamento e ao acompanhamento da execução.

Do ponto de vista pedagógico, a materialidade das práticas, especialmente jogos, leituras e recursos que valorizam diversidade de tons de pele, opera como intervenção concreta no cotidiano e no imaginário escolar, pois desloca normas simbólicas, amplia referências e favorece processos de autoestima e reconhecimento, aspectos centrais para combater estigmas e naturalizações na infância.

Conclui-se, portanto, que a experiência de Diadema oferece um caso relevante de institucionalização municipal da ERER como política permanente, sugerindo que a combinação entre regularidade, estrutura especializada e sustentação normativa pode produzir efeitos consistentes na cultura escolar, ainda que permaneçam desafios para consolidar a ERER como princípio transversal com densidade curricular e como compromisso de toda a comunidade educativa.

REFERÊNCIAS

Barbujani, G. (2006). A invenção das raças: existem mesmo raças humanas? Diversidade e preconceito racial (R. Ilari, Trad.). Contexto.

Barros, J. D. (2014). A construção social da cor: diferença na formação e desigualdade da sociedade brasileira (3ª ed.). Vozes.

Barros, J. D. (2019). Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos. Vozes.

Barros, J. D. (2020). A fonte histórica e seu lugar de produção. Vozes.

Barros, S. P. (2016). Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do século XIX. Educação e Pesquisa, 42(3), 591–605.

Benedito, B. S., Carneiro, S., & Portella, T. (Orgs.). (2023). Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Instituto Alana.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

Brasil. (2003). Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Brasil. (2008). Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

Caprini, A. B. A., Sousa, A. L. L., & Lima, M. S. L. (2013). Pedagogia: educação e relações étnico-raciais (1ª ed.).

Carter, G. W. (2021). A (des) educação do negro (N. Veneranda, Trad.). Edipro.

Cavalleiro, E. S. (2003). Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação infantil (2ª ed.). Contexto.

Cavalleiro, E. S. (Org.). (2024). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola (7ª ed. rev. e ampl.). Selo Negro.

Diadema. (2024). Lei Ordinária Municipal nº 4.544/24 (institui o programa “Diadema de Dandara e Piatã”). Câmara Municipal de Diadema.

Domingues, P. (2004). Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. Editora Senac.

Domingues, P. (2008). Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931–1937) e a questão da educação. Revista Brasileira de Educação, 13(39), 517–534.

Fernandes, F. (2008). A integração dos negros na sociedade de classes: o legado da raça branca (Vol. 1, 5ª ed.). Globo.

Fernandes, F. (2008). A integração dos negros na sociedade de classes: no limiar de uma nova era (Vol. 2, 5ª ed.). Globo.

Gomes, N. L. (2017). O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Vozes.

ISSN: 2318-1494

Gomes, N. L. (Org.). (2022). O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Vozes.

Kandi, I. X. (2020). Como ser antirracista (E. Siegert, Trad.). Alta Books.

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2022). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas (2ª ed.). E.P.U.

Mills, C. W. (2023). O contrato racial: edição comemorativa de 25 anos (T. Reis & B. Santos, Trads.). Zahar.

Moore, C. (2010). A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro (2ª ed.). Nandyala.

Munanga, K. (Org.). (2000). Repensando o racismo na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.

Nascimento, G. P. (2024). Virginia Leone Bicudo: a mulher negra pioneira nos estudos das relações raciais no Brasil (Dissertação de mestrado). Universidade Ibirapuera.

Pinheiro, B. C. S. (2023). Como ser um educador antirracista (5ª ed.). Planeta do Brasil.

Pinto, R. P. (2013). O movimento negro em São Paulo: luta e identidade. Editora UEPG; Fundação Carlos Chagas.

Prefeitura de Diadema. (2021, 25 novembro). Conheça todos os detalhes do programa Dandara e Piatã. Portal da Prefeitura de Diadema.

Prefeitura de Diadema. (2021). Dandara e Piatã. Portal da Prefeitura de Diadema.

Prefeitura de Diadema. (2024, 18 dezembro). Câmara transforma Diadema de Dandara e Piatã em lei. Portal da Prefeitura de Diadema.

Rios, F., Santos, M. A., & Ratts, A. (2023). Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas. Perspectiva.

Santos, J. L. F. (2021). Uma avaliação dos 15 anos da lei 10.639/2003 (1ª ed.). Appris.

Silveira, M. R. D. (2018). Estratégias de combate ao racismo: estudos de caso na cidade de Diadema. Coopacesso.