



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, LITERATURA E ARTES
DILLARTES - CAMPUS II - ALAGOINHAS-BA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA
CULTURAL**



EDILMA ASSIS DE SOUZA BARBALHO

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MARIA FELIPA PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL: CARTOGRAFANDO TRILHAS E TRAÇOS DA
REEXISTÊNCIA NEGRA.**

Alagoinhas-BA
2025

EDILMA ASSIS DE SOUZA BARBALHO

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MARIA FELIPA PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL: CARTOGRAFANDO TRILHAS E TRAÇOS DA
REEXISTÊNCIA NEGRA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB) - Campus II, na Linha de Pesquisa 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Meira Pires de Carvalho

Alagoinhas-BA
2025

EDILMA ASSIS DE SOUZA BARBALHO

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MARIA FELIPA PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL: CARTOGRAFANDO TRILHAS E TRAÇOS DA
REEXISTÊNCIA NEGRA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade Estadual da Bahia (Pós Crítica/UNEB) - Campus II, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre.

Data de Aprovação ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Carla Meira Pires de Carvalho (UNEB)
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Heloísa Andreia de Matos Lins (UNICAMP)
Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Maria Anória de Jesus Oliveira (UNEB)
Examinadora Interna

Dedico este trabalho à minha mãe Firmina (in memoriam), por ser meu maior exemplo de resistência e empoderamento feminino e ao meu pai, Elmiro (in memoriam), por me mostrar que o nosso conhecimento ninguém pode tirar de nós. Nada disso teria sentido se vocês não existissem em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho.

Aos meus pais, por nunca terem medido esforços para me proporcionar acesso à educação escolar durante todo o meu período escolar.

Ao meu esposo pelo companheirismo, pela cumplicidade e pelo apoio em todos os momentos delicados da minha vida.

Ao meu filho, pelos sorrisos e abraços que me motivaram a seguir nos momentos mais difíceis.

Aos meus irmãos, que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho, em especial, à minha irmã Léa Souza, por acreditar em mim e segurar a minha mão, quando pensei em desistir.

À minha querida professora Carla Meira, por ter sido minha orientadora e ter desempenhado tal função com dedicação e cuidado, conduzindo o trabalho com paciência e apreço, sempre disponível a compartilhar todo o seu vasto conhecimento.

Aos (as) professores (as) do Programa Pós Crítica, por todos os ensinamentos, em especial à professora Maria Anória, que se tornou referência para minha constituição enquanto pesquisadora da temática racial e por ter segurado a minha mão durante todo o curso. Declaro aqui minha eterna gratidão pelo acolhimento, pelo compartilhamento de seu conhecimento, bem como sua amizade.

Às professoras Maria Anória e Heloísa Andreia, por terem aceitado o convite para participar da minha banca examinadora. Agradeço pela credibilidade, pelo tempo e atenção destinados à minha pesquisa e pelas potentes e preciosas contribuições que aperfeiçoaram este trabalho.

A todas as pessoas com as quais convivi ao longo desses dois anos de curso, que me incentivaram e que certamente contribuíram para minha formação acadêmica.

A todos(as) da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, pelo fornecimento de dados e materiais que foram fundamentais para o desenvolvimento e a realização deste trabalho.

Enfim, a todos (as) que participaram, direta ou indiretamente do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado.

Existem partes da nossa história que nos parecem
absolutamente incompreensíveis.

Por vezes queremos saber a verdade e, no entanto,
a verdade parece-nos tão irracional, tão difícil de
compreender.

Penso que não há nada mais traumático do que
lidar com o irracional.

Lidar com o fato de que não se pode aplicar
nenhuma razão à verdade.

Eu quero contar-vos uma história, uma história
irracional.

Uma história que talvez explique algumas destas
partes da nossa história, que parecem tão
incompressíveis (Kilomba, p. 2, 2019).

RESUMO

A presente pesquisa aborda vários questionamentos sobre a formação escolar e acadêmica para o ensino das relações étnico-raciais ofertada aos docentes e discentes, assim como, as dificuldades enfrentadas pelas unidades nacionais de ensino da rede pública e privada, na implementação eficaz da Lei 10.639/03, garantindo o direito a outras representações, saberes e histórias na matriz curricular. Tendo como objetivo geral analisar como a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa instituiu seu Projeto Político Pedagógico (PPP) para a Educação Infantil como um território de reexistência, buscou-se analisar os caminhos percorridos para a materialização do seu PPP para a educação infantil, especificar as fontes legais e de resistência epistemológica que fundamentam seu PPP para a educação infantil e examinar como seu PPP interage com os diversos campos de experiência do universo infantil. Na perspectiva de apresentar uma reflexão sobre a importância da educação para as relações étnico raciais na educação infantil, explorou-se a exclusão do negro da matriz curricular de ensino no Brasil e o racismo epistêmico como autor da invisibilidade da história do povo negro, além dos saberes e direitos da criança ao letramento racial para o acesso a uma educação antirracista. Por fim, esta pesquisa apresenta uma cartografia dos desafios enfrentados pela EAFROMALIPA para a constituição do seu PPP, e como ela resistiu e prosperou em sua missão ao se fortalecer num aquilombamento de ativistas e intelectuais negras e negros, de colaboradoras e colaboradores e dos familiares das crianças que contribuíram e contribuem para o êxito desse projeto antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Escola Maria Felipa. Estudos antirracista. Lei 10.639/03. Projeto político pedagógico.

ABSTRACT

The present research addresses several questions about the school and academic training for the teaching of ethnic-racial relations offered to teachers and students, as well as the difficulties faced by the national teaching units of the public and private network, in the effective implementation of Law 10.639/03, guaranteeing the right to other representations, knowledge and stories in the curricular matrix. With the general objective of analyzing how the Maria Felipa Afro-Brazilian School instituted its Pedagogical Political Project (PPP) for Early Childhood Education as a territory of resistance, it sought to analyze the paths taken to materialize its PPP for early childhood education, to specify the legal sources and epistemological resistance that underlie its PPP for early childhood education and to examine how its PPP interacts with the various fields of experience of the children's universe. From the perspective of presenting a reflection on the importance of education for ethnic-racial relations in early childhood education, the exclusion of blacks from the teaching curriculum in Brazil and epistemic racism as the author of the invisibility of the history of black people were explored, in addition to the knowledge and rights of children to racial literacy for access to an anti-racist education. Finally, this research presents a cartography of the challenges faced by EAFROMALIPA for the constitution of its PPP, and how it resisted and prospered in its mission by strengthening itself in an *aquilombamento* of black activists and intellectuals, collaborators and the families of the children who contributed and contribute to the success of this anti-racist project.

KEYWORDS: Early childhood education. Maria Felipa School. Anti-racist studies. Law 10.639/03. Political pedagogical project.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 — Sede da Escola Maria Felipa, Rio Vermelho, Salvador – Ba.....	88
Foto 2 — Sede atual da Escola Maria Felipa, Garcia, Salvador - Ba.....	91
Foto 3 — Maria Felipa	92
Quadro 1 — Ativistas e intelectuais negras e negros colaboradores da 1ª versão do PPP.....	31
Quadro 2 — Referencial Teórico do PPP (2020) 1ª versão.....	33
Quadro 3 — Calendário Decolonial da EAFOMALIPA.....	90
Quadro 4— Narrativas orais da gestora da EAFROMALIPA Cristiane Coelho.....	93
Quadro 5— Alguns e algumas visitantes que enriqueceram o PPP da EAFROMALIPA.....	94
Tabela 1 — Instrumentos de pesquisa.....	28
Tabela 2 — Mapeamento dos artigos.....	30
Tabela 3 — Grupo, idade e reino/império.....	100
Tabela 4 — Lista de Literaturas para a Biblioteca de Sala.	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
EAFROMALIPA	Escola Afro-Brasileira Maria Felipa
EEQ	Educação Escolar Quilombola
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
G5	Grupo 5
ICEAFRO	Instituto CEAfro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEERQ	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para todos
PUC/SP	Pós-graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria da Educação
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	CAMINHOS CARTOGRAFADOS.....	23
2.1	Cartografia: mapeando caminhos em busca de informações.....	28
3	DO EPISTEMICÍDIO AOS MARCO-TEÓRICOS DECOLONIAS.....	37
3.1.	Por epistemologias que pluralizem o saber.....	50
3.2.	O ecoar das vozes silenciadas.....	55
3.3.	Descobrimos novas histórias: a Lei 10.639/03.....	59
4	INFÂNCIAS, SABERES E DIREITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	66
4.1.	Voices, imagens e construção de identidades.....	70
4.2.	Letrando, formando e transformando-se para implodir.....	73
4.3	Potencializar ações docentes na luta antirracista.....	83
5	TRILHAS E TRAÇOS DA REEXISTÊNCIA NEGRA.....	88
5.1.	Projeto político pedagógico: lugar de resistência.....	93
5.2.	Princípio basilar para a resistência.....	98
5.3.	Saberes de si para interagir com outros.....	100
	RECONHECIMENTOS CARTOGRÁFICOS FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	109
	APÊNDICES.....	118
	APÊNDICE 2.....	119
	ANEXOS.....	123

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, desde o Brasil colonial, promoveu-se um modelo de desenvolvimento excludente, com uma postura permissiva ao racismo e a discriminação, que afeta a população afrodescendente até os dias atuais. A partir disso, a discussão das relações étnico-raciais em todo território brasileiro ganhou força, gerou polêmicas e almejou conquistas importantes, através do Movimento Negro, que ao longo do decurso, destacou a importância da educação como tática para transformação da sociedade e garantia dos direitos ao acesso e permanência da população negra aos variados níveis e modalidades de ensino (Gomes, 2021), além do reconhecimento da contribuição epistêmica, cultural, religiosa, artística e econômica do negro para a formação da sociedade brasileira.

Ao reproduzir a história contada sob o olhar do colonizador, que ocultou todo o sofrimento passado pelos nossos ancestrais, e posicionou-se como o herói — concebido pela visão eurocêntrica — que chegou para salvar um povo miserável, sem cultura, selvagem, e fadado à morte, fundamentada à luz da matriz curricular eurocêntrica, o Brasil apresenta uma versão ocidental única, que nega outras histórias e representações, invisibilizando os povos subjugados. E, com isso, reforça a imposição do silenciamento a que fomos submetidos, não mais pelas chibatadas ou pela mítica máscara de Anastácia, que “[...] foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos [...]” (Kilomba, 2019, p. 33), mas, pela ocultação da história de resistência do povo negro à escravização.

Várias personalidades negras resistiram ao extermínio e à escravização do seu povo e pouco conhecemos desses heróis. Isso porque, segundo Lima (2023), o processo de dominação colonial tinha uma dimensão educacional que visava o controle do conhecimento como forma de manter o poder. Sendo assim, não podemos falar de educação antirracista sem conhecer a história do negro que antecede ao período da escravidão imposta a ele; sem conhecer as conquistas adquiridas por meio do Movimento Negro; e, sobretudo, sem conhecer as literaturas de alguns grandes teóricos negros e negras que usaram/usam seu lugar de fala e resistência para nos apresentar a verdadeira História e Cultura da África.

Diante do exposto, percebemos que o que aprendemos na escola não foi/é suficiente para dar conta de toda a História do nosso país e da contribuição desses povos na construção da sociedade brasileira. Para tanto, o currículo formal deve ser ajustado para fomentar a formação de ações afirmativas da população negra, pelo esvaziamento da cultura, pelo assassinato das religiões, entre outras situações que foram extintas, estabelecendo um lugar de fala que

possibilite o empoderamento,¹ a construção da identidade e o orgulho de ser negro (a), que foi negado por séculos pela reprodução da história única (Adichie, 2019).

E, nesse caso, peço licença para quebrar paradigmas ao discorrer em primeira pessoa a reflexão que faço sobre a minha formação pessoal, escolar e acadêmica, assim como a minha atuação como docente na educação infantil da rede pública municipal de ensino da cidade de Entre Rios-BA, que resulta nesta pesquisa.

Ao deparar-me com a necessidade de repertório teórico e conceitual sobre a educação das relações étnico-raciais para tratar de questões racistas na sala de aula, percebi que para transformar aquela realidade vivida pelo aluno, pela sua família e por mim, precisava compreender por qual motivo não fomos instrumentalizados (as), enquanto professores (as) na formação inicial e continuada, para desconstruir saberes que hierarquizam e segregam grupos raciais, como discorro a seguir.

Na minha formação pessoal, no âmbito familiar, nunca vivenciei ações afirmativas para reconhecer-me como mulher negra e orgulhar-me disto. Não sendo diferente no âmbito escolar, quando muitas vezes o meu silêncio não me salvava (Lorde, 2021), mas, era meu esconderijo; ali, ninguém podia me perceber. Por vivermos numa sociedade permeada pelo pensamento colonialista e por meio deste pensamento serem formados(as) os(as) professores(as) que em sua maioria atuavam/atua na educação básica, as ações desenvolvidas na sala de aula reforçavam o silenciamento e invisibilidade e determinavam quem podia falar, e o que podia ser dito (Kilomba, 2019).

Durante os meus estudos, no currículo formal da educação básica, não aprendi sobre o racismo, nem mesmo sobre as relações raciais. Entretanto, sofria com a angústia por desejar modificações estéticas, físicas e mentais para ter aceitabilidade numa sociedade que ignorava a presença do negro, “uma vez que as imagens da negritude às quais somos confrontadas/os não são nada realistas” (Kilomba, 2019, p. 39) e para tal, precisávamos nos moldar aos padrões hegemônicos, para uma possível inclusão.

Dessa forma, mesmo sem estudar e saber sobre o racismo, já o experienciava, sentindo na pele sua devassidão. Considerando, que sob a cosmovisão do colonizador, os livros contavam uma história sobre o povo negro colonizado e escravizado, que foi heroicamente

¹ O termo empoderamento se refere a uma gama de atividades, da assertividade individual até a resistência, protesto e mobilização coletivas, que questionam as bases das relações de poder. No caso de indivíduos e grupos cujo acesso aos recursos e poder são determinados por classe, casta, etnicidade e gênero, o empoderamento começa quando eles não apenas reconhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6848>, por autoria de Sardenberg (2012). Acesso em: 12 dez. 2024.

alforriado pela bondosa² Princesa Isabel, em 13 de maio de 1888. E esta história única (Adichie, 2019), contada sob a perspectiva ocidental, refletiu negativamente sobre a formação da minha identidade durante muitos anos. E eu, prestes a reproduzi-la e multiplicá-la, já que ingressei no ensino médio profissionalizante na formação do magistério, pois sonhava em ser professora.

Levou alguns anos para realizar o sonho de lecionar — reproduzir e multiplicar tal história —, mas quando aconteceu, em fevereiro de 2008, o fiz com o garbo do ensino tradicional, embora, isso já me angustiasse, ao assumir uma turma de 2º ano escolar com distorção idade/série, que na sua maioria eram crianças negras. Eis que surge a oportunidade de cursar nível superior, ainda em 2008, — a primeira da família de oito filhos a concluir o ensino médio e ingressar numa universidade.

Por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), consegui uma bolsa integral para cursar Pedagogia e em agosto de 2011, paralelamente à graduação, ingressei, na mesma instituição, no curso de pós-graduação em Educação Infantil. Concluí a graduação e a pós-graduação sem inferências contundentes para a educação das relações étnico-raciais e mais uma vez estava pronta, considerando que fomos ensinados(as) para reproduzir o modelo universal (hooks, 2017). Agora, estava com nível superior e especialização em Educação Infantil, para, contudo, continuar reforçando a história brancocêntrica.

Durante meu exercício na docência, muitas formações continuadas foram realizadas por meio da Prefeitura Municipal de Entre Rios-BA, através da Secretaria de Educação (SEDUC) e por meio do Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), porém, nenhuma delas me capacitaram para uma educação antirracista e/ou orientada para as relações étnico-raciais. Como ao longo desse tempo, não havia ocorrido nenhuma situação em que fosse necessária uma intervenção ou melhor, como não possuía o letramento racial necessário para decodificar as ações ocultas de racismo existentes no dia a dia escolar, continuei reforçando o ensino eurocêntrico.

Até que, em 2021, na escola de educação infantil onde eu trabalho como professora do grupo de crianças de cinco anos de idade (G5), deparei-me com uma situação explícita de racismo vivenciada por um aluno que me despertou para a necessidade de desconstruir a

² Em 1888, a situação era insustentável, já que a maioria da sociedade se mobilizou para o Império pôr fim ao trabalho escravo, causando resistência dos próprios escravos ao longo do século XIX, mobilização política dos defensores abolicionistas, além dos novos padrões civilizacionais que estavam surgindo e condenavam o trabalho escravo, sendo o Brasil o último país a pôr fim no processo de escravização, para garantir a estabilidade do país, evitar o isolamento internacional e impedir que o abolicionismo avançasse em causas como a reforma agrária, a Lei Áurea foi assinada pela princesa Isabel e esse fato fez com que muitos entendessem que ela, com uma suposta bondade, tivesse participação real no processo. O que não é verdade.

cristalização do currículo designado às crianças e a alteração das minhas práticas pedagógicas, que julgava serem suficientes para lidar com as diversidades/adversidades na sala de aula. Ocorrendo inicialmente, um processo de transformação identitária profissional, para, então realizar as intervenções necessárias junto às crianças.

Para tanto, precisava aprender sobre a história que nunca me contaram, para multiplicar e possibilitar que aquela criança e as demais sentissem orgulho das suas características, emponderando-se, recuperando e elevando sua autoestima, buscando seu lugar de fala e ainda reconhecer e valorizar a contribuição dos seus ancestrais na formação do país. Essa, para mim, não seria uma tarefa fácil, mas necessária na ruptura deste paradigma. Como aponta hooks (2017, p. 51) “[...] a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e éramos encorajados a crer que fosse universal.”

Mergulhei nas pesquisas e promovi uma sequência didática, a partir da história *Meninos de Todas as Cores*³, pautada nas características dos povos indígenas, negros, brancos e nos direitos iguais que todos devem ter para uma convivência respeitosa e igualitária. Esta possibilitou a apresentação da literatura infantil africana *Obax*,⁴ que apresenta posições afirmativas sobre o povo negro, promovendo um passeio pelo continente africano, apresentando às crianças saberes, costumes e histórias que eles não conheciam — nem eu —, oportunizando indicar como as contribuições desse povo foram importantes na formação da nossa sociedade.

Surge daí a minha inquietação para várias compreensões: Como oportunizar um letramento racial com intervenções positivas para validar/empoderar essas crianças, se nós, enquanto professoras e professores não tivemos uma educação/formação pautada neste letramento? Como não deixar passar despercebido situações diversas de racismo, preconceito e discriminação, se muitas vezes, não nos sentimos preparadas(os)/formadas(os) para perceber ações racistas e promover intervenções positivas? Quantas crianças, jovens e adultos ainda terão que passar por momentos constrangedores, situações racistas por falta de conhecimento da nossa própria história? Como está ocorrendo o processo de formação docente e como estamos trabalhando por uma educação para as relações étnico-raciais?

³ Esta coletânea de contos vive da variedade. Inclui histórias de índole tradicional, outras dos tempos modernos, mas, entre todas, sobressai a que lhe dá o título: *Meninos de Todas as Cores*, que a OIKOS e a UNICEF adotaram como base de uma campanha conjunta contra o racismo e a segregação.

⁴ O livro *Obax* (palavra africana que significa “flor”) de André Neves, escritor e ilustrador premiado - Prêmio Jabuti, Prêmio Açorianos surgiu de suas pesquisas sobre a África. *Obax* é uma menina sensível, mas de poucos amigos. Um dia vê uma chuva de flores e resolve contar a respeito, porém ninguém acredita que sua história seja verdadeira. A pequena aventureira decide, então, provar que essa chuva existe. A arte presente nas belíssimas ilustrações remete aos costumes das comunidades locais. A aridez e o colorido da África ganham leveza e delicadeza na voz e no traço de André Neves.

Diante de tantos questionamentos, surgiu o desejo de investigar esses saberes e compreender como esses foram negados ao longo de muitos anos de estudo. Nesta perspectiva, ingresso no Mestrado do Programa de Crítica Cultural-Pós-Crítica, na Linha de Pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II - Alagoinhas, alcançando mais um pódio, ao ser a primeira da família a ingressar no Mestrado.

A princípio, vivenciei momentos de crise epistemológica, pois ao iniciar as aulas do Programa de Mestrado em Crítica Cultural no campo da Linguística — objeto, língua, literatura e suas relações intersemióticas —, pude perceber que muito do que imaginava saber, nada mais era do que o conhecimento empírico e que era preciso uma reorganização do que pensava saber para permitir que o novo conhecimento pudesse acrescentar no conceito presente causando um desconforto, tornando o novo conhecimento um obstáculo, o que Bachelard (1938) chama de obstáculo epistêmico.

A cada encontro com os filósofos estudados na disciplina de metodologia da pesquisa em crítica cultural, percebia o quão complexa eram as leituras e como tinha que resistir e reexistir, afinal, estudar é um ato revolucionário e era necessário fazer valer todas as lutas/rupturas travadas pelos meus ancestrais para que ali — na universidade —, pudesse estar desbravando novos obstáculos para formar o olhar mirando a minha produção epistemológica.

O encontro com o filósofo Agamben (2005) foi uma leitura densa, que me trouxe a sensação de fracasso na compreensão da leitura, porém, a partir das colocações dos(as) colegas e professores(as), as inferências iam fazendo sentido e já realizavam conexões que foram radicalmente mudadas a partir das novas leituras. Ao longo do caminho, surgiam novas construções e desconstruções na imagem inicial do objeto de pesquisa. Eis então o início da mudança do olhar para estabelecer o que se desejava pesquisar.

Focada numa investigação pautada na crítica cultural, que articula língua e literatura na interface com outros signos no modo de produzir novas posturas diante das formas de existências subjugadas, esta pesquisa apoiou-se nos textos de alguns filósofos, a saber: *Infância e a História* de Giorgio Agamben (2005), que apresentam conexões sobre a infância, a experiência e a linguagem, não no sentido cronológico da palavra infância, mas na condição da experiência humana sem a linguagem. O infans⁵ torna-se sujeito através da apropriação da linguagem, o sujeito linguístico e funcional, o sujeito cartesiano.

⁵ Etimologicamente, infans refere-se a alguém que não fala (do latim fari: dizer, falar)

A subjetividade é não subjetiva, ela é constituída por meio da linguagem, pois nenhum homem nasce na natureza, nenhuma língua é separada de uma função cultural. A subjetividade não é nata do sujeito. Mesmo com a experiência, é através da linguagem que ela vai se manifestar. Portanto, ter experiência da linguagem é o que torna o homem humano. Contudo, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência, como ressalta Agamben (2005). Essa expropriação não está apenas na insuficiência da fala — linguagem —, mas em experienciar sua inclusão com a sociedade, com o mundo. Para Agamben (2005, p. 21): “Pois, assim como foi privado de sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo”.

Hoje, não vivenciamos os horrores da Segunda Guerra, mas sabemos que ela, a guerra, não se faz necessária para a destruição das experiências. O fascismo executa esse papel até os dias atuais, expropriando o sujeito das suas memórias, experiências e os transformando em seres esvaziados e quando não se pode mais experienciar os acontecimentos, o sujeito perde poder de fala daquilo que se participa e, também, a aptidão de ser o sujeito da sua própria vivência.

Neste sentido, a infância, filosoficamente falando, é o lugar do “devir”. Só com as luzes atuais que podemos julgar com plenitude os erros do passado, pois como diz Bachelard, (1938, p. 22): “é sempre a interpretação racional que põe os fatos em seu devido lugar”. E, a depender do seu lugar de fala o sujeito pode assumir vários papéis a partir da linguagem, sendo um filósofo que também apoia essa pesquisa com seu texto *A epistemologia do conhecimento científico*, Bachelard (1938, p. 21), apresenta problemas científicos sob forma de obstáculos, que afetam o ato de aprender e o conhecimento, não questionado, regride ou estanca, ao afirmar que: “[...] um pensamento inquieto desconfia das identidades mais ou menos aparentes e exige sem cessar mais precisão e, por conseguinte, mais ocasiões de distinguir. Precisar, retificar, diversificar [...]”.

Assim sendo, a condição de pensar a ciência se deve ao entendimento de língua e linguagem. A língua é um instrumento histórico; quando o sujeito tem acesso à língua e a experiência de expressar-se através dela, está fazendo história. Portanto, são necessárias mudanças culturais na perspectiva da ruptura, estimulando ao encontro da história, da cultura e da identidade, que indicam a capacidade de produção e organização do conhecimento de todos que contribuíram na formação da sociedade brasileira.

Foi na primeira aula do componente de Literatura e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que aconteceu o encontro com a história que não tive acesso em minha formação. Distribuídos sobre a mesa coberta por um tecido com estampa africana, a professora organizava um grande

banquete de literaturas que inventariavam a língua e a experiência como instrumento histórico do objeto de saber desejado. E, ao som da canção Hora Kota,⁶ interpretada pelo cantor angolano Bonga, ia folheando, conhecendo cada literatura e refletindo sobre tantos saberes que não tive acesso em minha formação, num ritual cheio de ancestralidade.

Ali, (re)nascia a esperança de novas conquistas de conhecimentos e aprendizados, num letramento teórico e conceitual que me permitiria romper os obstáculos que afetaram a falta do conhecimento sobre a temática racial, questionado por mim em minha prática docente. Para tanto, se fazia/faz necessário conhecer e ampliar o arcabouço teórico para compreensão da temática em questão e seus desdobramentos.

Dessa maneira, comecei a abarcar com profundidade a Lei 10.639/03; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER); Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Além de alguns marcos teóricos, disponibilizados pelo MEC e por pesquisadores da temática étnico-racial que fortalecem e norteiam o trabalho, assim como o acesso às literaturas de intelectuais negros e negras.

O encontro com esse arcabouço evidenciou como o Brasil promoveu um modelo de educação excludente que fundamenta a matriz curricular e as práticas pedagógicas arraigadas com o pensamento branco cristalizado em nossas ações diárias, porque esse foi o modelo de educação europeia, imposto ao longo dos anos, como condição de desenvolvimento dos países colonizados. Contudo, Lima (2023, p. 128), nos assegura, que “através dessa dimensão educacional pedagógica e cultural que o conhecimento se ligava, mais uma vez, ao complexo das relações coloniais de poder.”

Considerando que após duas décadas da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas das redes públicas e privadas de todo o país, ainda existem muitas instituições territorializadas pelo modelo hegemônico de ensino, inquietações foram surgindo, à proporção em que fomos nos deparando com as dissidências da história única. Como as ações pedagógicas podem favorecer um ambiente de imagem positiva nas crianças, se a imagem do(a) profissional pedagógico(a) também foi constituída neste ambiente único de saber? Como devem ser constituídas essa formação continuada dos(as) professores(as) para promover a educação antirracista, considerando que a

⁶ Kota na língua africana significa pessoa mais velha, ancião. Disponível em: <https://sites.google.com/site/ciberlusofonia/Lit-Afric-de-Ling-Port/glossario-africano>

formação continuada do(a) professor(a) está diretamente relacionada a formação identitária e esta formação vai implicar diretamente em quem somos? Como a escola está estruturada para romper a cristalização do currículo hegemônico e garantir uma educação antirracista, já que a escola é um dispositivo do Estado colonizador/doutrinador?

Diante da reflexão da minha formação pessoal, escolar, profissional e acadêmica, das minhas inquietações, eis que surge essa pesquisa. E então, como uma pesquisadora iniciante, realizamos o percurso exploratório dos desafios e dificuldades encontrados pelas instituições de ensino da rede pública e privada para a implementação efetiva da Lei 10.639/03 em seus currículos, trazendo outras representações epistemológicas que garantam saberes pluriversais.

E ao visitarmos, a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa e conhecermos, brevemente, a proposta pedagógica desta, que é a primeira escola afro-brasileira reconhecida pelo MEC, surge a questão orientadora dessa pesquisa com o interesse em analisá-la no contexto da Crítica Cultural. Quais fontes legais e epistemológicas de resistência e reexistência foram adotadas como estratégias de luta para a constituição do Projeto Político Pedagógico (PPP) da primeira Escola Afro-Brasileira Maria Felipa para a Educação Infantil (EAFROMALIPA)?

Questão que será respondida a partir da primeira versão do PPP (2018-2020) da instituição coparticipante da pesquisa e tem como objetivo geral: analisar como a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa para a Educação Infantil instituiu em seu PPP um território de reexistência. E como objetivos específicos: analisar os caminhos percorridos para à materialização do PPP da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa para a educação infantil; especificar as fontes legais e de resistência epistemológica que fundamentam o PPP da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa para a educação infantil; e por fim, examinar como o PPP da Escola Maria Felipa interage com os diversos campos de experiência do universo infantil.

A problemática geradora desta pesquisa e seus fundamentos constituíram-se por meio das dificuldades enfrentadas pelas unidades de ensino da rede pública e privada em todo o país, em garantir a implementação eficaz da Lei 10.639/03 complementada pela Lei 11.645/08, garantindo o direito a outras representações, saberes e histórias na matriz curricular. Considerando a importância dessas representações na solidez de uma educação antirracista, pois, foi por meio das representações que o Ocidente iniciou o processo de desumanização do Outro (Lima, 2023).

Baseada na expropriação da história, cultura e identidade da população negra brasileira, que sofreu com o racismo ao longo de quinhentos anos, pela sistematização de valores e ideias eurocentradas e pelos vários questionamentos sobre o perigo da história única, que apaga a história e cultura dos povos subalternizados e segue invisibilizando seus saberes diante dos

desafios enfrentados pela rede nacional de ensino na descentralização do saber universal, esta pesquisa justifica-se pela ruptura de obstáculos na quebra da do conhecimento eurocentrado, que durante muito tempo, foi visto como único e ainda permanece cristalizado em nossa sociedade, comprometido com o epistemicídio, dificultando o insurgir de outras concepções de erudições.

Considerando tal temática, buscamos por pesquisas científicas que tratavam o tema e quais divergências e convergências foram instituídas sobre o assunto e, realizando um breve mapeamento, procuramos verificar quais pesquisadores(as) haviam utilizado a proposta pedagógica da Escola Maria Felipa como referencial de análise de práticas antirracistas na educação.

Desse modo, realizamos durante o mês de julho de 2023, a busca por teses ou dissertações que contemplassem o objeto de pesquisa, utilizando a ferramenta de busca da biblioteca digital brasileira de teses e dissertações — <http://bdtd.ibict.br/> — empregando os seguintes descritores: PPP, Escola Maria Felipa, Educação Antirracista. Porém, não foi encontrada nenhuma tese ou dissertação que tivesse relação com os descritores empregados. Na busca por artigos, utilizamos a ferramenta de busca da CAPES periódicos — Maria Felipa, Educação Antirracista.

A partir daí, foram encontrados vários artigos que tratam da proposta da Escola como referencial para educação antirracista, contudo, poucas se referiam à etapa da educação infantil. Buscamos no *Google Acadêmico* — <http://scholar.google.com.br/> — e foram encontrados artigos dos(as) autores(as) Passos e Pinheiro (2021), que tratam do currículo insurgente da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa e Amorim (2023), que trata do ensino de história na proposta decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa. Desse modo, considerou-se as pesquisas pertinentes, já que ambas abordavam o currículo da escola e sua fundamentação teórica para uma educação antirracista.

No artigo de Passos e Pinheiro (2021), verificamos que as autoras apresentam reflexões sobre a fundamentação decolonial que orienta o currículo da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020), por meio da análise do seu Projeto Político-Pedagógico e refletem sobre a importância do currículo decolonial, ao representar identidades que eram consideradas não conhecidas pelo racismo epistêmico, e por buscar romper as amarras epistemológicas da colonialidade na educação infantil. Concluiu-se, assim, que ao dar visibilidade aos saberes dos povos amefricanos e ameríndios, o currículo da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa para a educação infantil propõe uma educação que celebra a diversidade com identidades epistêmicas insurgentes.

No artigo de Amorim (2023), constatamos que o autor apresenta um panorama histórico e epistemológico dos conceitos de colonialismo, colonialidade e decolonialidade e seus fundamentos, que dialogam com a educação e refletem sobre características adotadas por um ensino de história decolonial, avaliando a proposta de ensino de história constituída no Projeto Político-Pedagógico (2018-2020) da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa. Com isso, entendeu-se que a proposta da escola contempla a tendência do ensino de história na perspectiva decolonial, ao reconhecer e questionar as estruturas do passado.

Diante dos resultados, espera-se que sejam realizadas mais pesquisas sobre a proposta de ensino da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, tendo em vista que a mesma implode o saber brancocêntrico e torna plural saberes que antes eram subjugados. Com isso, é possível considerar essa pesquisa, que se concentra na Educação Infantil, como pertinente para a formação docente e para construção de competências pedagógicas antirracistas que contemplem a diversidade étnico-cultural.

A escola pesquisada trata-se de uma instituição privada, situada na cidade de Salvador, no estado da Bahia e é fruto do resultado de um projeto pioneiro e do pensar de sua idealizadora, a Profa. Dra. em Ensino de Química, Escritora e Consultora Pedagógica Bárbara Carine Soares Pinheiro, juntamente com outros intelectuais que se debruçam sobre a temática didático-pedagógica e/ou étnico-racial, com uma proposta embasada para promover uma educação antirracista.

Concebendo a diversidade de métodos e técnicas existentes e que a problemática da pesquisa ocorre em âmbito educacional, optamos pela pesquisa documental de natureza qualitativa, com indicações metodológicas pautadas na cartografia para a análise e produção de informações que fomentaram epistemologicamente esta investigação. Nesta perspectiva, da cartografia como uma metodologia de investigação científica, buscamos mapear informações que estavam concentradas e abertas aos encontros com a atenção voltada aos processos no presente, que dá movimentação ao que já foi estruturado e não as representações e formas congeladas (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009), tendo como instrumento de pesquisa a primeira versão do PPP (2018-2020) da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, a partir do questionamento construído visando as tendências do contexto cartografado.

Esta pesquisa tem como perspectiva apresentar uma reflexão sobre a importância da educação para as relações étnico raciais para a promoção de uma educação antirracista na educação infantil e para tal, busca-se contextualizar a histórica de exclusão do negro da matriz curricular de ensino no Brasil, o racismo epistêmico como autor da invisibilidade da história do povo negro desde o período colonial, as lutas do Movimento Negro para formação de

Intelectuais negras e negros que pudessem colaborar com pesquisas e estudos sobre as diversidades étnico-racial, a conquista da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos como resultado de décadas de lutas do Movimento Negro, a contextualização dos saberes e direitos da criança na educação infantil, a formação docente para o letramento racial na educação infantil e por fim, como promover na educação infantil uma educação antirracista.

Desta forma, esta seção introdutória presta-se à contextualização da pesquisa, a partir das experiências formativas e profissionais da pesquisadora para a educação das relações étnico-raciais, um direito garantido pela Lei 10.639/03. Assim, busca-se reflexões sobre a implementação da Lei 10.639/03 nas instituições das redes pública e privada de ensino para uma educação antirracista, caracterizando a pesquisa, sua problemática, o objeto, o lócus e o recorte temporal, assim como seus objetivos e um breve mapeamento de trabalhos científicos que tratam da temática em questão.

A seção “Cartografando caminhos metodológicos” descreve os caminhos metodológicos trilhados para a realização da pesquisa, o lócus e corpus da pesquisa, o tipo de abordagem, os instrumentos utilizados para a produção de dados e as tendências deste contexto cartografados.

Na seção intitulada “Do epistemicídio aos marcos teóricos-decoloniais”, discorre-se sobre o contexto histórico e os fatores geradores da exclusão do negro na história da educação brasileira. Além disso, essa seção aborda sobre o racismo epistêmico e seu rastro de apagamento e invisibilidade dos povos subjugados, assim como as frentes de resistência a esse apagamento, a exemplo dos intelectuais negros e negras e o Movimento Negro, que visavam uma educação que rompesse com a cristalização do saber hegemônico com a inserção de outras histórias que não foram legitimadas. O resultado dessa luta é evidenciado com a homologação da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos, com garantias ao povo subjugado de ter suas histórias contadas, de ver-se representados na matriz curricular da educação nacional, e de contemplar outros conhecimentos epistemológicos.

Já a seção “Infâncias, saberes e deveres na educação infantil”, refere-se à educação infantil como primeira etapa da educação básica e suas garantias legais, que definem a sua implantação. Assim, se enfatiza a socialização e a formação identitária como essenciais à constituição da imagem positiva da criança, em especial, a criança negra, considerando o histórico de desigualdades socioculturais e étnicas em nossa sociedade. Diante da problemática social de desigualdades no campo educacional, se traz a formação docente para atender esse público que tem especificidades na etapa de ensino, e é tão diverso em sua individualidade. Além disso, se discute a necessidade de um letramento docente na condição de conhecer-se,

transformar-se e implodir com o ensino monocultural, apresentando saberes pluriversais para a promoção de uma educação antirracista e democrática.

A seção “Trilhas e traços da reexistência negra”, por sua vez, apresenta a experiência da primeira Escola Afro-Brasileira, Maria Felipa, na implementação de uma educação antirracista. Trata sobre como a escola estruturou e fundamentou seu Projeto Político Pedagógico como um território de reexistência negra, além de tratar como essa proposta permeia os campos de experiência da educação infantil, garantindo os direitos de aprendizagem reservados a essa etapa de ensino e contemplando as competências e habilidades das crianças que asseguram uma educação para as diversidades.

Nos reconhecimentos cartográficos finais, ofereço uma tessitura reflexiva, a partir da experiência vivenciada como pesquisadora iniciante, as trilhas percorridas, a quebrantura dos obstáculos e dos saberes construídos, desconstruídos e reconstruídos na busca por propensões apresentadas nesta cartografia para a instituição de uma educação de reexistência.

2 CAMINHOS CARTOGRAFADOS

Segundo Gil (2008), pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, tendo como objetivo fundamental da pesquisa a descoberta de respostas para um problema, mediante o emprego de procedimentos científicos. Para tanto, precisamos abranger o processo da pesquisa a qual nos submetemos e, desta forma, realizamos a caracterização desta pesquisa, corroborando com a fala de Gil (2017), que diz que a pesquisa deve ser desenvolvida atendendo a uma junção de conhecimentos disponíveis e ao uso cauteloso dos métodos para a investigação científica.

Para Goldenberg (2011), a pesquisa científica requer flexibilidade, capacidade de observação e de interação com os pesquisados, possibilitando a correção e adaptação deles ao longo do processo, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Podemos entender, então, que nada elencado neste caminho metodológico proposto, será o percurso definitivo, o que determinará o caminho a ser seguido.

Entende-se que a pesquisa qualitativa se preocupa com a realidade e que não pode ser quantificada com o porquê das coisas, valendo-se de várias abordagens. Além disso, o pesquisador é também o sujeito de pesquisa, ao participar das relações e interações com o objeto. Desse modo, a pesquisa qualitativa é conceituada por Creswell (2007) como:

[...] aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/ participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão; ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. Ela também usa estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados (Creswell, 2007, p. 35).

Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador, segundo Goldenberg (2011), não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa. A abordagem qualitativa possibilita vários caminhos para investigar os fenômenos e os seres humanos nas mais diversas relações sociais.

Partindo desse pressuposto, apresentamos alguns apontamentos teóricos e metodológicos sobre a pesquisa qualitativa do tipo documental com base metodológica regida pela cartografia.

Basear-se na pesquisa documental implica trazer para o debate uma metodologia que, para Lüdke e André (1986, p. 38) é “[...] pouco explorada não só na área da educação como em

outras áreas das ciências sociais.” Trata-se de uma metodologia de investigação científica que utiliza vários procedimentos — análise crítica do documento, contexto social do documento, autores do documento, a natureza do texto, os conceitos chaves e análise dos resultados — para analisar o princípio dos documentos dos mais diversos tipos para obter as informações, conforme o objetivo da pesquisa. A pesquisa documental possibilita a observação do processo de evolução dos indivíduos. Desta forma, para Cellard (2008):

(...) o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Logo, a pesquisa documental possibilita compreender o objeto pesquisado sob a contextualização histórica e social a partir do documento analisado e obter informações significativas de acordo com a problemática estabelecida. Tais informações podem ser obtidas de várias formas, contudo, o que deve ser considerado é a finalidade da pesquisa, para então, definir quais documentos — fotos, imagens, revistas, jornais, filmes, vídeos, postagens e mídias sociais, projeto político pedagógico, currículo escolar etc. — serão utilizados como o documento de estudo.

Nesta perspectiva, a pesquisa documental busca identificar informações nos documentos a partir do questionamento construído sobre o assunto do interesse do pesquisador em busca de tendências. Quando o documento é utilizado para que informações sejam extraídas dele, o pesquisador propõe produzir novos conhecimentos e novas formas de compreender os acontecimentos e como estes foram/são/serão desenvolvidos ao longo dos tempos. Gaio, Carvalho e Simões (2008), afirmam que:

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (Gaio, Carvalho e Simões, 2008, p. 148).

A pesquisa documental é um procedimento que utiliza métodos e técnicas para a captação, concepção e análise de documentos em seus variados tipos. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a riqueza de informações que se pode ser extraída e resgatada dos documentos justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, uma vez que possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Levando em consideração que a pesquisa documental utiliza métodos e técnicas para a interpretação de dados e informações e que a problemática da pesquisa em curso se deu no âmbito educacional, optamos pela pesquisa documental de natureza qualitativa, com indicações metodológicas pautadas na cartografia.

A cartografia é uma indicação metodológica que consiste na descrição dos procedimentos no delinear das escolhas, na compreensão e nas ideias de pistas e diretrizes, pois a força da cartografia é a imprevisibilidade. Nesse sentido, ao utilizarmos a cartografia como indicação metodológica, conseguimos mapear os movimentos e suas conexões na constituição das intenções do conjunto cartografado.

E essas conexões foram sendo cartografadas a partir da análise da primeira versão do PPP da EAFROMALIPA, por ser o instrumento da pesquisa documental e por ser o documento orientador do trabalho pedagógico, alinhado aos movimentos realizados pela unidade de ensino que possuíam conexões com sua intencionalidade.

Assim, na primeira etapa, solicitamos a autorização da Escola Maria Felipa para investigar o seu documento de PPP, sendo deferido pela gestora a utilização da primeira versão do documento com vigência 2018-2020. Nesse momento, importava a obtenção das informações advindas do documento, para iniciar o mapeamento e as conexões com as demais informações.

Pois, para Rolnik (2014, p. 62), a cartografia [...] “diferentemente do mapa, é a inteligibilidade da paisagem em seus acidentes, suas mutações: ela acompanha os movimentos invisíveis e imprevisíveis da terra aqui, movimentos do desejo -, que vão transfigurando, imperceptivelmente, na paisagem vigente”. Deste modo, buscamos outras informações sobre a escola por meio da rede social da instituição, por meio do curso de Letramento Racial com a idealizadora da Escola Bárbara Carine Soares Pinheiro, e do Curso Afroeducativa, também ministrado pela prof.^a Dr.^a Barbara Carine Pinheiro e a gestora da EAFROMALIPA, a prof.^a Cristiane Coelho, que apresenta como se constituem as ações da escola ao longo dos anos, assim como o acesso a vídeos e imagens dessas ações, narrativas orais da gestora e também às referências e às obras da idealizadora.

Por meio do acesso a essas formações, organizamos o material coletado realizando leituras, dentro de algumas técnicas, como fichamento, censo qualitativo de termos e temáticas recorrentes, considerando que o cartógrafo deve evitar o reconhecimento automático, uma vez que objetiva cartografar um território que, a princípio, não se habitava. Dessa forma, para (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 26) “intervir, então, é fazer esse mergulho no plano da implicação, em que as posições de quem conhece e do que é conhecido se dissolvem na

dinâmica de propagação das forças instituintes, características dos processos de institucionalização.”

Cartografar é construir um mapa incompleto, aberto, composto de diferentes linhas que não encontram situações de causa e efeito, mas uma multiplicidade de conexões que vão dando pistas, o que para (Deleuze; Guattari, 1996, p. 21) é “conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.” E essas pistas serão os desdobramentos para a produção do rizoma cartográfico, acompanhando o processo de produção de dados.

Ao utilizarmos a cartografia como indicação metodológica da produção de dados gerada através do instrumento de pesquisa, aqui apresentado como o documento de PPP da EAFROMALIPA, seguimos as seguintes pistas: caminhos percorridos; fontes epistemológicas, narrativas orais e interação com os diversos campos de experiência do universo infantil. Esses descritores auxiliaram na análise de como a EAFROMALIPA instituiu o seu PPP como território de reexistência.

Desta forma, as formações Afroeducativa e Letramento Racial realizadas pela pesquisadora, o acompanhamento das redes sociais da Escola e a narrativa oral da gestora da escola possuem conexão com a pesquisa documental do PPP, com indicação metodológica pautada na cartografia por auxiliar na compreensão do objeto de estudo, por considerar os processos em movimento que auxiliam na decodificação de uma reprodução da realidade como essenciais para o corpus teórico e por tratar a tessitura dos resultados para a contextualização da pesquisa.

O processo de produção de dados orientado pelo procedimento cartográfico foi a pesquisa documental, que de acordo com Gil (2002, p.45), “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. A narrativa oral da gestora da EAFROMALIPA, no intuito de obter mais informações sobre o objeto da pesquisa e realizar a ampliação da produção de dados, tendo como base as suas memórias da constituição da primeira versão do PPP e dos desdobramentos ocorridos na movimentação das suas orientações pedagógicas para a instituição.

Idealizada desde 2017 e criada em 2018, a EAFROMALIPA teve sua primeira versão do PPP contando com a colaboração de ativistas e/ou intelectuais da temática didático pedagógica e/ou étnico-racial para a sua implementação em 2019, tendo como objetivo possibilitar a apresentação identitária da Instituição, de suas concepções e de suas metas sociais e individuais, além da emancipação de crianças pretas e a construção de uma sociedade mais crítica e reflexiva. Optamos por utilizar o PPP como instrumento de pesquisa por ser o eixo orientador das ações pedagógicas da Escola.

O projeto político-pedagógico é uma exigência legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que atribui aos estabelecimentos de ensino a obrigatoriedade da elaboração e execução, de forma democrática e participativa, de seus Projetos Político-Pedagógicos. Ele tem como objetivo orientar todas as ações pedagógicas da instituição, mantendo-se em constante discussão e reformulação, na busca de alternativas que possam oportunizar a melhoria da qualidade do ensino, além de revelar a identidade da instituição, suas concepções e metas a serem alcançadas nos âmbitos político, cultural e pedagógico. Portanto, ao construirmos o PPP, concebemos a identidade da escola, por meio das ações pedagógicas planejadas por ela, como afirma Veiga (2013).

O PPP precisa ser emancipador, e para tal, precisa ser fundamentado epistemologicamente, para garantir a melhoria e qualidade do ensino para que esse ensino seja potente, reverberando em intervenções positivas na realidade social. Veiga (2013) ressalta que é importante pensar que a escola é reflexo da sociedade em que estamos inseridos e, nesta perspectiva, precisamos pensar nas mazelas que afetam nossa sociedade e como a escola reflete essa condição, mas também como pode contribuir para transformações por meio de ações questionadoras na busca de novas posturas.

Nesse sentido, o PPP precisa transgredir o papel burocrático de documento e pensar esse espaço como território de resistência para garantir mudanças que são necessárias na escola e para além de seus muros. A escola, portanto, precisa de um projeto político-pedagógico que contribua com a interseção da diversidade cultural que a cerca e a compõe, constituindo espaço de significação e ressignificação de produção de conhecimento, valores e desenvolvimento de competências e habilidades essenciais à formação crítica dos docentes e discentes.

Partindo deste pressuposto, desbravamos obstáculos ao investigar como advém a instituição do PPP da EAFROMALIPA para a educação infantil, considerando que a implementação do PPP nas instituições de ensino afirma a identidade e esta pode ser como um território de conhecimento, luta e construção da cidadania por meio da inovação, ou se é constituído como documento regulatório que mantém um território de passividade e reprodução da hierarquia dominante. Contudo, esses obstáculos estão presentes no ato de pesquisar, pois como diz Goldenberg (2011), o pesquisador deve resolver todos os problemas que vão surgindo, dos mais simples aos mais complexos.

E o pesquisador-cartógrafo deverá vencer esses obstáculos ao arquitetar seus caminhos, à medida que estabelece relações e passa a fazer parte do seu próprio território de pesquisa, pois, na cartografia, não existe um único modo de utilização, não existem regras ou caminhos lineares para que se atinja um fim e o cartógrafo é sempre um aprendiz que busca solucionar os

signos que vão aparecendo. Segundo Oliveira e Paraíso (2012, p. 175), “o cartógrafo em educação está atento à vida que se faz, desfaz e refaz nos espaços educacionais.”

Corroborando com o que Bachelard (1938) afirma sobre a primeira experiência ou observação primeira ser repleta de imagens e sempre colocada antes e acima de toda crítica, tornando-se sempre o obstáculo inicial para a cultura científica. O olhar de encantamento ao conhecer inicialmente o instrumento da pesquisa nos leva a pensar que já compreendemos o objeto de investigação e é neste momento que precisamos nos colocar contra o encantamento, lhe fazendo resistência e iniciar uma pesquisa pautada na ruptura entre o conhecimento sensível e o conhecimento científico, numa coreografia do desassossego.

2.1 Cartografia: mapeando caminhos em busca de informações

Ao considerarmos os instrumentos para analisar os desafios enfrentados pela EAFROMALIPA na instituição de sua proposta educacional, precisaríamos utilizar um método que desse conta das complexidades enfrentadas pela instituição até a sua constituição. Pensamos, inicialmente, que a pesquisa documental daria conta, porém, ao apresentarmos a proposta metodológica à banca de qualificação, nos foi sugerido ousar com a cartografia e/ou buscar uma metodologia que contemplasse os caminhos que já havíamos percorrido, no intuito de analisar quais os desafios enfrentados pela escola na constituição do seu PPP. Considerando que a pesquisa documental não seria autossuficiente, seguimos a sugestão da banca e optamos pela pesquisa documental com indicação metodológica pautada na cartografia ao utilizarmos os instrumentos para mapear caminhos em busca de inclinações para a questão da pesquisa.

Para o mapeamento das informações recorreremos as seguintes ferramentas: mapeamento bibliográfico nas plataformas de artigos científicos — biblioteca digital a do Capes e do *Google Acadêmico* —; a pesquisa documental do PPP; formação Afroeducativa, ofertada pela Escola Afro Maria Felipa; o curso de Letramento Racial, ofertado pela idealizadora da EAFROMALIPA Bárbara Carine; a narrativa oral da gestora da unidade de ensino e o acompanhamento das redes sociais da escola e sua página na Web.

Tabela 1 — Instrumentos pesquisa

Dispositivos DE PESQUISA				
Mapeamento Bibliográfico	Pesquisa Documental	Cursos Formativos	Redes sociais da Escola	Narrativa Oral

Busca por teses, dissertações e artigos que reportassem as orientações do PPP da Escola Afro Maria Felipa.	Pesquisa da primeira versão do Projeto Político Pedagógico (2020).	Participação na Afroeducativa, formação pedagógica ofertada pela Escola Afro Maria Felipa e no Letramento Racial, ofertado pela idealizadora da Escola.	Busca por informações sobre como a Escola seguia as orientações do PPP ao longo do processo, em seu site e no seu Instagram.	Narrativa oral da gestora da escola sobre suas memórias dos desafios enfrentados para instituir o PPP da Escola Afro Maria Felipa.
--	--	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando que tais instrumentos contribuíram para a produção de informações ao longo do processo investigativo, discorremos a seguir como cada um foi utilizado para a produção de informações.

O mapeamento bibliográfico ocorreu durante o mês de julho de 2023, onde buscamos teses, dissertações e artigos que considerassem a proposta pedagógica da EAFROMALIPA, utilizando a ferramenta de busca da biblioteca digital brasileira de teses e dissertações no endereço <http://bdtd.ibict.br/> com os seguintes descritores: PPP, Escola Maria Felipa, Educação Infantil. Contudo, não foi encontrado nenhum trabalho de pesquisa voltado a tal temática. Buscamos por artigos, com a ferramenta capes periódicos com o endereço: <http://www.periodicos.capes.gov.br> usando os mesmos descritores da busca por teses e dissertações. Nesta busca, encontramos vários artigos que analisavam a proposta da EAFROMALIPA como referência para educação antirracista em outras etapas da educação básica. Então, fizemos buscas no *Google Acadêmico* no endereço <http://scholar.google.com.br/> e encontramos os artigos das autoras, Passos e Pinheiro (2021), que tratam do currículo insurgente da Escola Afro Maria Felipa e do autor Amorim (2023), que embora não aborde a educação infantil, analisa o ensino de história na proposta decolonial da Escola Maria Felipa. Ambos são considerados pertinentes, pois abordam o currículo da escola e sua fundamentação teórica para uma educação antirracista.

Tabela 2 — Mapeamento dos artigos

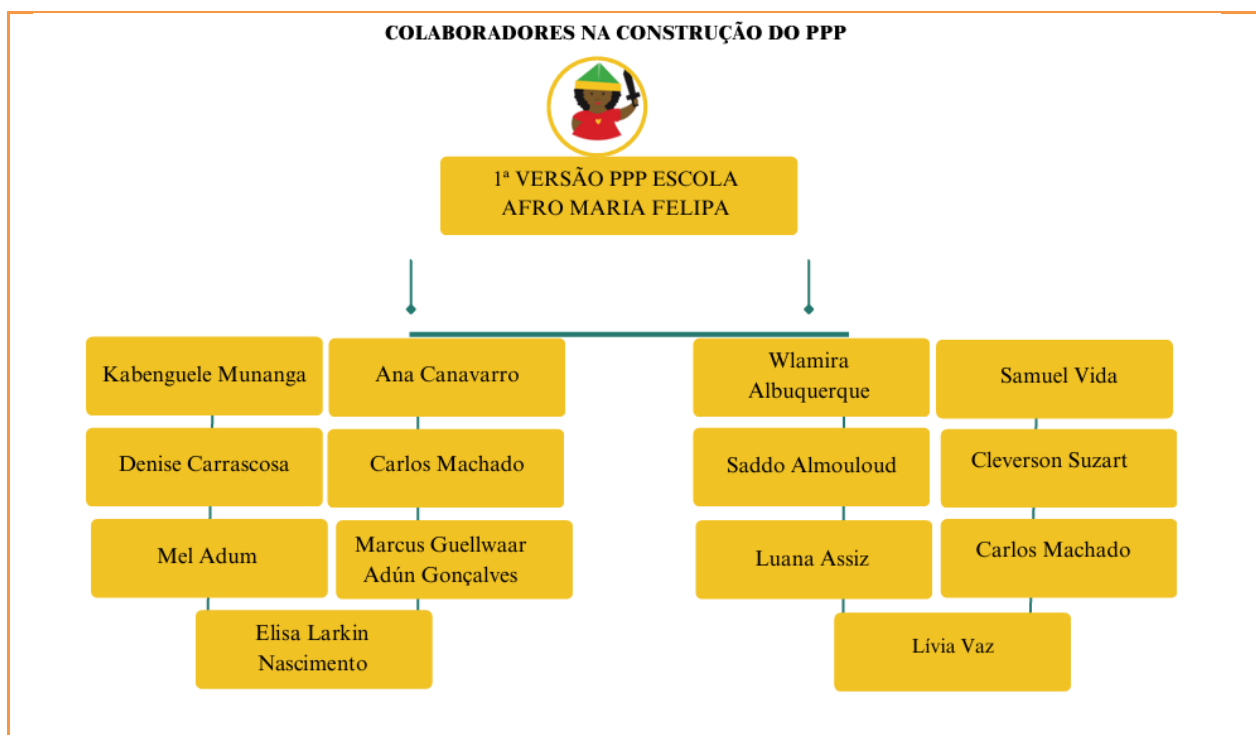
Título do artigo	Autores(as) /ano	Palavras- Chave	Contexto
Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro Brasileira Maria Felipa (2018-2020)	Maria Clara Araújo dos PASSOS, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Bárbara Carine Soares PINHEIRO, Universidade Federal da Bahia/2021	Currículo. Decolonialidade. Epistemologia. Educação Infantil	O artigo apresenta reflexões sobre a fundamentação decolonial que norteiam a proposta curricular da EAFROMALIPA (2020).
Ensino de história e decolonialidade: proposta e experiência da Escola Afro- Brasileira Maria Felipa	Gusmão Freitas Amorim/2023	Ensino de História. Colonialidade. Decolonialidade. Escola Afro- Brasileira Maria Felipa.	O artigo apresenta reflexões sobre o ensino da história, e sua conexão com o ensino decolonial proposto pela EAFROMALOPA.

Fonte: Elaborado pela autora.

Tais reflexões contextualizadas nos artigos listados na tabela acima nos possibilitou compreender bem mais a função social que a EAFROMALIPA desempenha no campo educacional e qual o impacto dessa proposta na destituição da centralidade do saber hegemônico, ocupado por longos anos na história da educação brasileira, seguindo um caminho da decolonialidade e por que não dizer, do contracolonialismo (Bispo, 2023).

A pesquisa documental foi utilizada para tratar das informações contidas na primeira versão do PPP (2020) da EAFROMALIPA e esse instrumento de pesquisa possibilitou analisar sua fundamentação teórica e compreender como esse projeto, idealizado pela professora Dr.^a Bárbara Carine, foi construído com a colaboração de várias mãos de ativistas e intelectuais negras e negros.

Quadro 1 — Ativistas e intelectuais negras e negros colaboradores da 1ª versão do PPP



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses intelectuais colaboraram com a constituição da primeira versão do PPP por meio de entrevistas concedidas à idealizadora da escola, que buscou apoio na constituição do documento que representa a identidade da escola e norteia sua ação ética-política-pedagógica. E essas contribuições são apresentadas em recortes de suas entrevistas, ao longo do texto final do projeto. A seguir, seguem algumas contribuições que nos chamaram atenção para o fortalecimento da proposta da EAFROMALIPA.

Iniciamos com a contribuição do professor Kabenguele Munanga ao evidenciar que a proposta da Escola Afro-Brasileira vai contemplar um ensino de qualidade ao incluir em seu currículo a história e cultura do povo africano que foi e continua sendo negada nas escolas públicas que atendem à criança negra, e principalmente na escola privada, por serem criadas por brancos, (PPP, 2020). Essa afirmação retrata como o papel e a responsabilidade social da EAFROMALIPA perpassam na rede pública e particular de ensino ao propor uma educação que dará visibilidade, reconhecimento e valorização à diversidade epistêmica.

A presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), a prof.^a Dr.^a Ana Canavarro, colabora sinalizando como uma escola afrocentrada precisa centralizar a África e sua diáspora sem deixar de lado os cânones eurocêntricos, para não reproduzir o eurocentrismo, mas permeando toda proposta curricular com elementos que tratem o povo africano e da diáspora como sujeitos e agentes de conhecimento científico em todos os campos

da história, da linguística, da arte, da política etc. Esse fragmento da entrevista da professora nos faz compreender o respeito pela diversidade e a preocupação em não invisibilizar os cânones eurocêntricos, mas retirá-los da centralidade, quando junto a eles existem outros conhecimentos que precisam ser propagados na garantia do reconhecimento de onde viemos e como nossos ancestrais contribuíram para a constituição de quem somos, (PPP,2020).

Pensando nessa responsabilidade social, em se distanciar da história única e investir na construção de uma história pluriversal é que a prof.^a Dr.^a Denise Carrascosa, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) diz que a escola deve trabalhar sua proposta considerando o eixo político para reverter as relações hierarquizadas e marginalizadas, o eixo estético e uma proposta de educação pautada na multimodalidade potencializada pela cultura africana e afrodiaspórica e no eixo ético com proposta de investimento construtivo de perspectivas comunitária, (PPP, 2020).

Corroborando com os colaboradores da constituição do PPP (2020), acima citados, o prof. ° Me. Carlos Machado complementa que a escola precisa falar de diversos temas sem deixar de atender às especificidades da Educação Infantil, mas ensinar sobre o nosso cabelo crespo, a evolução dos nossos narizes, a cor da nossa pele, a origem das ciências no continente africano e o legado de vários cientistas africanos para a humanidade, no intuito de desconstruir padrões, (PPP, 2020).

E nesse sentido, as contribuições apresentadas até aqui coadunam com o que propõe a Lei 10.639/03, em tornar obrigatório a inserção do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares da rede nacional pública e privada de ensino. E esse instrumento legal é que fortalece e embasa a proposta pedagógica que a escola se propõe a implementar ao incluir em seu currículo a história e a cultura dos povos silenciados e apresentá-las como imprescindíveis à nossa formação enquanto sociedade e cidadão brasileiro.

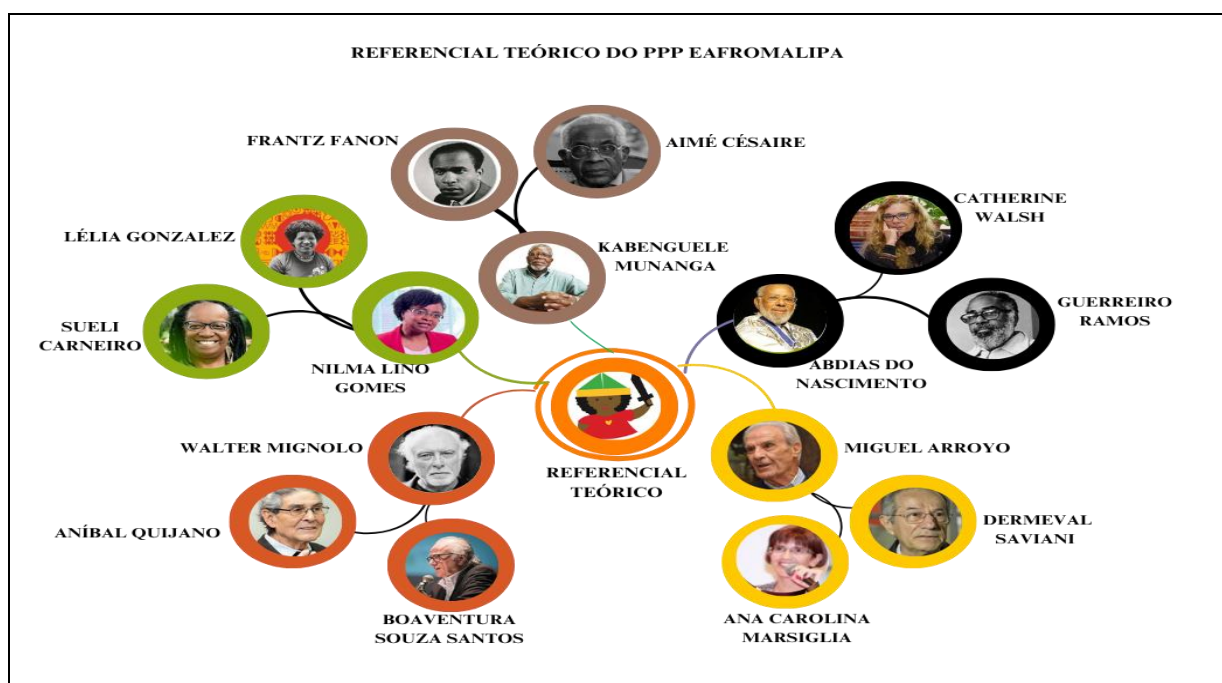
Trabalhar os marcos civilizatórios invisibilizados pela história fundacional do Brasil, com a chegada dos europeus nesta terra, antes chamada de Pindorama pelos povos originários que aqui viviam. Trabalhar os marcos civilizatórios africanos, contando a história da criação do mundo, a partir das primeiras civilizações registradas no continente africano, logo, o berço da humanidade. Os reinados e impérios africanos, o surgimento da escrita, da matemática com o osso de Lebombo e Ishango, eventos científicos como a mumificação, compreender como os filósofos gregos tiveram seus pensamentos influenciados pelos filósofos do Kemet, como era chamado o Egito antes da apropriação dos conhecimentos científicos africanos. O que torna a proposta pedagógica da EAFROMALIPA um campo de resistência contra a sustentação do

saber hegemônico, não o invisibilizando, mas o retirando do centro ao apresentar outros conhecimentos epistemológicos.

Portanto, o prof. ° Dr. ° Saddo Ag Almouloud, nascido no continente africano, no país de Mali, coordenador do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) pontua que, para atender qualquer que seja a mudança na educação, a escola deve ser um espaço onde os profissionais da educação não aceitem seguir modelos que padronizam e considerem as relações interpessoais e o currículo para atender as necessidades reais, individuais, culturais, sociais e as demais que preenchem o espaço escolar, melhorando assim, a autoestima de seus protagonistas, (PPP, 2020), logo, um espaço de resistência e reexistência.

Por compreender que nosso país ainda apresenta resistência em contar a história dos povos africanos que antecede a colonização, a EAFROMALIPA foi pensada para fortalecer a necessidade de se pensar numa educação que desconstrua a ideia eurocêntrica sobre os povos invisibilizados, que os categorizou com o propósito de desumanizá-los, apresentando em sua proposta pedagógica, sob a perspectiva da pluralização de saberes, os diferentes marcos civilizatórios que nos constituíram. Para isso, contou com a colaboração dos(as) ativistas e intelectuais negros(as) para a construção da sua primeira versão do PPP (2020) e com um referencial teórico que sustenta sua proposta como espaço de resistência e reexistência. A seguir, apresentamos os(as) teóricos(as) que alicerçaram sua proposta educacional.

Quadro 2 — Referencial Teórico do PPP (2020) 1ª versão



Fonte: PPP 2020, adaptado pela autora

Esse quadro representa a fundamentação teórica que embasa a proposta de educação antirracista da EAFROMALIPA e que busca com a colaboração de ativistas e intelectuais negros(as) e de intelectuais decoloniais que estudam o impacto causado pela colonialidade do saber ao negar outras histórias e que propõe um ensino plural que valida todos os saberes e promove arcabouço teórico crítico para a valorização e o reconhecimento de saberes outros que contribuíram para a constituição da sociedade brasileira.

Partindo deste princípio, destacamos que a justificativa deste projeto está em propor uma escola de educação infantil afro-brasileira que compreenda que grande parte da nossa origem ancestral vem da diáspora africana para as Américas, no intuito de compreender de onde viemos para entendermos o que somos e assim, planejar para onde queremos ir (PPP, 2020).

Logo, objetiva promover uma educação com paridade epistêmica dos saberes hegemônicos e contra hegemônicos, propondo uma base de alfabetização e letramento bilíngue em português e inglês, onde as crianças se tornarão futuros adultos com criticidade e dispostos a atuarem na construção de uma sociedade mais igualitária (PPP, 2020).

E entende que diante de seu objetivo sua missão deve contribuir para a formação humana, pela via educacional, lutando contra a colonialidade, a opressão e desvalorização social com base racial, social, de classe, gênero, religiosa e de deficiência (PPP, 2020).

Na formação em Letramento Racial ofertada pela professora Dr.^a Bárbara Karine encontramos mais um instrumento potente para a condução da pesquisa. Ampliando o repertório conceitual e teórico para compreensão da tríade — igreja, ciência, filosofia — como contribuinte na desumanização o povo negro e do povo indígena. Essa formação foi ofertada em de junho de 2024 no formato de três encontros — nos dias 03, 05 e 07 de junho — e com temáticas distintas embora, convergentes.

O primeiro encontro, nomeado de o auto ódio e o mito da democracia racial, tratou sobre como a raça foi constituída pela modernidade europeia branca para inferiorizar as pessoas não brancas e a instituição do pacto da branquitude como manutenção para o privilégio branco. Como o padrão de beleza europeia é imposto e tudo que não se encaixe nele torna-se não aceito, o auto ódio, visto que ser negro no Brasil é difícil, é consequência da falta de representatividade positiva de si e do conhecimento da história de seus ancestrais, dificultando o pertencimento e o tornar-se negro, reforçado pelo mito da democracia racial consolidado no Brasil pela obra Casa Grande & Senzala do escritor Gilberto Freyre em 1933 e que reverbera no Brasil até hoje.

Neste contexto, entende-se como deve ser um trabalho educativo antirracista utilizando a pedagogia do possível, porém, esbarramos na formação docente, uma vez que não há interesse

do Estado, que muitas vezes não possui o letramento racial necessário para enxergar o racismo e intervir na realidade social afetada por ele.

No segundo encontro, abordou-se sobre o privilégio branco e o racismo estrutural e no terceiro, a interseccionalidade, que foram contundentes para a produção dessa pesquisa ao compreender a importância desses tópicos pontuados no PPP (2020) da EAFROMALIPA. Por ser a branquitude o sistema de manutenção das pessoas brancas, a representatividade proposta pelo PPP (2020) da escola foi pensada como um espaço de segurança para fortalecer o pertencimento e empoderamento negro por meio dessa representatividade, pois como diz Pinheiro (2023, p. 20), “onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta”. Pois é dessa forma que a branquitude vai delineando o racismo estrutural, ao reservar para nós, na sociedade, lugares distintos e de pouca visibilidade, por inferiorizar a nossa capacidade intelectual.

A formação Afroeducativa faz parte do projeto da EAFROMALIPA, que promove formação pedagógica com a participação dos servidores da unidade escolar de todos os setores e é aberta aos interessados em conhecer a dinâmica pedagógica da escola, acontecendo em dois módulos. O primeiro módulo é ministrado pela professora Dr.^a Bárbara Karine, que discorre sobre a trajetória da constituição da escola e dos desafios e críticas que enfrentou e enfrenta, com sua proposta inovadora de educação antirracista. O segundo módulo é ministrado pela gestora da escola a professora Cristiane Coelho que apresenta os projetos da escola, sua proposta pedagógica para tratar com os desafios ligados aos dispositivos didáticos que ainda estão imersos de estereótipos, a proposta para atender as crianças atípicas com acompanhamento individual e a produção de atividade pedagógica que atenda às especificidades individuais de cada aluno atípico, tendo a família como parceira nessa empreitada, a proposta para trabalhar com interseccionalidade e promover o pensamento crítico das crianças, proposta para acolhida e inserção da família nos projetos da EAFROMALIPA e a contribuição/comprometimento da equipe para garantir o êxito da proposta educacional da instituição. Essa formação contribuiu para criar conexões com as informações obtidas no PPP e compreender a complexidade dos desafios encarados para a constituição da escola que não seria possível mensurar apenas, na análise do PPP.

O Site da EAFROMALIPA — <https://escolamariafelipa.com.br> — apresenta o perfil da escola, sua missão, seus projetos, depoimentos e agendamentos de visita. E contribuiu para que pudesse ser compreendido a evolução do caminho percorrido pela EAFROMALIPA ao realizar um comparativo entre a proposta inicial e a proposta atual, percebendo como esse projeto alçou voos e como seus desdobramentos colaboraram para a formação das crianças e dos profissionais

amparados pela proposta inovadora da escola que se fortaleceu e cresceu diante dos desafios apresentados ao longo do caminho e que são evidenciados nos depoimentos divulgados no site.

O Instagram da EAFROMALIPA — @escolamariafelipa — ferramenta que permitiu o acompanhamento dos processos pedagógicos realizados pela escola, por meio de fotografias e vídeos ao longo da pesquisa. Com as publicações dos eventos e dos projetos internos e externos à escola, ocorria o fortalecimento e a divulgação da proposta da EAFROMALIPA. Além de proporcionar uma interação com a comunidade externa, que não conhece sua unidade física escolar, mas pode acompanhar sua proposta por meio das suas publicidades e por meio dos depoimentos das famílias das crianças e dos simpatizantes do projeto.

A Narrativa oral da gestora da escola como um instrumento de pesquisa possibilitou conhecer o processo caminhado pela EAFROMALIPA através das suas experiências vividas, que por meio da linguagem oral, relata os desafios encontrados pela escola ao instituir sua proposta pedagógica inovadora, sendo possível reconhecer situações não pontuadas nos documentos, já que se trata de um relato empírico, como um modelo cartográfico da geografia de vida da gestora e sua conexão com o contexto pesquisado.

E ao realizarmos a junção desses instrumentos cartográficos fomos encontrando informações que se conectavam, como um grande sistema rizomático, criando um ambiente propício a florescer resposta à questão norteadora dessa pesquisa.

3 DO EPISTEMICÍDIO AOS MARCO-TEÓRICOS DECOLONIAS

Ao longo da história, a educação no Brasil se manteve com uma matriz curricular colonial que cristaliza o saber ocidental como universal, destituindo todos os outros saberes. Esse processo de apagamento gerou a falta de representação dos povos subjugados nos currículos e, conseqüentemente, dificultou o acesso a outras histórias. Contudo, existe a necessidade de identificar os fatores geradores de tais exclusões, para criar estratégias de conhecimento que gerem a possibilidade de se pensar ações que impeçam a reprodução dessa exclusão.

Faz-se necessário, porém, compreender alguns conceitos do contexto histórico para entender a relação entre a história do Brasil, a educação e o processo de exclusão, a saber: colonialismo, descolonialismo, colonialidade e decolonialidade.

O termo *colonialismo* refere-se à dominação política e cultural exercida pelos povos europeus sobre suas colônias. Para Césaire (2020), a colonização é indefensável, é o oposto da civilização: é barbárie. Para ele, a colonização desumaniza até o homem mais civilizado e, nessa empreitada de animalizar o Outro, o colonizador torna-se o próprio animal. Portanto, para Césaire (2020, p. 17), “a colonização funciona para descivilizar o colonizador; para brutalizá-lo [...], degradá-lo, despertá-lo para instintos soterrados, cobiça, violência, ódio racial, relativismo moral”, mostrando que não há colonização ingênua. Como nos afirma Césaire (2020, p. 24-25), ao dizer: “[...] eu falo das sociedades esvaziadas de si mesmas, culturas pisoteadas, instituições solapadas, terras confiscadas, religiões assassinadas, magnificências artísticas destruídas, possibilidades extraordinárias suprimidas.” O autor discorre a respeito do colonialismo como um processo de coisificação que o colonizador impôs ao povo colonizado durante centenas de anos, sendo estes silenciados e invisibilizados por serem considerados inferiores e não cognoscentes.

Enquanto isso, o termo *descolonialismo* refere-se às lutas para romper com o sistema de opressão colonial. Para isso, Ribeiro (2019, p. 30) afirma que: “[...] é preciso perceber que o colonialismo reifica as identidades e como não é possível fazer um debate amplo sobre um projeto de sociedade” sem que, antes de tudo, se possa “enfrentar o modo pelo qual as identidades são criadas dentro da lógica colonial.” E como essas identidades foram silenciadas, esse silenciamento, segundo Ribeiro (2019, p. 64), demonstra que: “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas poder existir”, e essa existência há tanto tempo negada torna-se resistência quando buscamos espaço para termos nossas vozes e direitos plenamente assistidos. É permitir que grupos de excluídos/as possam acessar lugares de cidadania, onde certos grupos que ocupam esses espaços desde sempre têm restringido essa oportunidade a outros. Ribeiro

(2019) incentiva uma luta para romper o silêncio instituído pelo colonialismo e liberar falas sobre a negritude, sobre gênero, sobre feminismo, sobre sexismo, sobre respeito e direito à igualdade.

Já o termo *colonialidade* refere-se à permanência da estrutura de poder colonial até os tempos atuais, com o sistema capitalista moderno, que se revela mais duradouro que o próprio colonialismo. Quijano (2010) afirma que o mundo moderno capitalista é uma continuidade do colonialismo, pois mantém e reforça o padrão ocidental e sua estrutura de poder, na sociedade, no controle da economia, na autoridade, no conhecimento e na subjetividade — além da manutenção do patriarcado eurocêntrico que marginaliza tudo e todos(as) que fogem do seu padrão. Para Quijano (2010), a colonialidade se sustenta ao impor uma categorização de raça, gênero e trabalho. Ela atua no controle de todas as formas de subjetividade, cultura e produção de conhecimento, pois o sistema capitalista é a estrutura que dá continuidade ao colonialismo e, conseqüentemente, à manutenção do poder.

À medida que o termo *decolonialidade* visa romper com a continuidade do poder colonial e da estrutura criada por ele. Esse termo se constitui num projeto político-epistemológico que reúne vários movimentos sociais que consideram a produção de conhecimento dos grupos subalternizados importante, assim como suas experiências sociais. Para Mignolo (2008, p. 304), significa: “[...] pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói e rege um exterior a fim de assegurar sua interioridade.” Trata-se, portanto, de um projeto de desobediência epistêmica que recusa a relação entre a dominação econômica, política e cultural e a dominação do ser e do saber, o que leva à hierarquização dos saberes e à negação das diversidades no campo científico em geral.

Para Bispo (2023), esse projeto de desobediência foi entendido como a guerra das dominações — que ele define como modos de fala para enfraquecer as palavras coloniais — com conceitos que só servem para nos colonizar, reforçando a colonialidade. Ele relata: “semeei as palavras biointeração, confluência, saber orgânico, saber sintético, saber circular, saber linear, colonialismo, contracolonialismo... Semeei as sementes que eram nossas e as que não eram nossas” (Bispo, 2023, p. 15), e nos apresenta seu processo de semeadura como ferramenta para o enfraquecimento das palavras coloniais. Ele apostava na palavra *biointeração* — que significa desenvolvimento sustentável — para germinar com maior potência; contudo, a que mais se fortaleceu foi a palavra *confluência*, que representa o encontro de saberes para transformar outros saberes como ferramenta potente do contracolonialismo.

Desse modo, compreende-se que potencializar os nossos modos de fala enfraquecidos, mesmo falando a língua do colonizador, não permite que sejamos colonizados ao enfraquecer as palavras coloniais que antes eram potentes. Pois, para Bispo (2023), a teoria decolonial academicista não muda a vida a partir da decolonialidade, enquanto o comportamento contracolonial cria modos de vida e resistência contra o colonialismo desde os tempos dos Palmares, quando, num movimento de confluência, resistimos e reexistimos.

Compreendidos os fatores históricos geradores do apagamento epistêmico dos povos subjogados, intuímos que “[...] a civilização branca e a cultura europeia impuseram ao negro um desvio existencial” (Fanon, 2020, p. 27). E no Brasil, desde o período colonial, esse deslocamento teve seu fortalecimento também na educação, com uma história de exclusão e segregação, assegurando o privilégio da hegemonia branca.

Desde o período colonial, o acesso à educação era restrito àqueles que estavam em situação de privilégio, aos espaços de poder. Segundo Saviani (2006), o século XVI abrange o processo pedagógico conhecido como *pedagogia brasílica*,⁷ que teve início com a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, em 1549, estendendo-se até 1599.

A atuação pedagógica dos jesuítas influenciou o modo de educar os indivíduos na colônia, de acordo com o gênero, raça e classe, determinando os níveis de instrução: aos indígenas, os elementos da língua e os ofícios; para os homens brancos libertos, os elementos da escrita, da leitura e os ofícios; para os homens burgueses, os ensinos superiores que garantiriam a manutenção da estrutura de poder patriarcal branco; já para os escravos africanos e alforriados, os ofícios eram considerados suficientes. Enquanto para as mulheres, independentemente de sua classe social ou raça, o direito de estudar era negado, cabendo apenas aprender os afazeres domésticos para se tornarem boas donas de casa.

No período imperial, a Constituição de 1824 determinou que o ensino primário fosse gratuito para todos os cidadãos brasileiros que estivessem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta. Assim, essa lei não alcançava os negros

⁷ Pedagogia brasílica é a denominação dada à orientação que os jesuítas procuraram implantar ao chegar ao Brasil, em 1549, sob a chefia do Pe. Manuel da Nóbrega. Para tanto, Nóbrega elaborou um plano de estudos que se iniciava com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da Colônia. Daí a denominação de “pedagogia brasílica”. Contudo, sua aplicação encontrou oposição no interior da própria Ordem jesuítica e acabou sendo suplantada pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no **Ratio Studiorum**, que se tornou obrigatório em todos os colégios da Ordem a partir de 1599.

escravizados ou alforriados, por não serem considerados como tais cidadãos. As escolas públicas desse período eram frequentadas, majoritariamente, por crianças de famílias ricas.

Houve um avanço em relação ao acesso da mulher à escola com a primeira lei educacional do Brasil, a Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, mas a exclusão do negro aos bancos escolares se mantinha. Apesar de ser liberado o acesso de mulheres à escola, determinava que meninos e meninas estudassem em turmas separadas e que os currículos fossem distintos. Nas aulas de matemática, as garotas tinham menos lições do que os garotos, já nas aulas de português e religião, o conteúdo era o mesmo para meninos e meninas. A lei previa ainda que as escolas femininas oferecessem aulas de prendas domésticas, como corte, costura e bordado.

Ademais, determinou a criação de um currículo escolar mínimo para todo o país, marcou a entrada da mulher no mercado de trabalho, estabeleceu a exigência de concurso público para o magistério, determinou que professores e professoras recebessem o mesmo salário e fixou um piso salarial para a profissão e sancionou o dia 15 de outubro, dia da homologação da Lei de 1827, como o dia nacional do professor.

Este período foi bastante inovador para a educação, contudo, aos negros escravizados e libertos cabia apenas a exclusão, oficializada por Leis estaduais que reforçavam o indeferimento ao acesso de negros à educação. Bastando ver a Lei nº 1 de 1837 do Estado do Rio de Janeiro complementada posteriormente pelo decreto nº 15/1839 que determinava a proibição do acesso dos negros, mesmo sendo libertos, à escola pública. Acompanhado por todos os estados do país, estendendo-se tal proibição até meados de 1930.

Em 1854, por meio do Decreto 1.331, de 17 de fevereiro, aconteceu a reforma educacional de Couto Ferraz que visava a melhoria no sistema educacional e consequentemente, o progresso nacional. Tal reforma, garantiu a unificação do currículo e tornou gratuito o ensino nas escolas primárias e secundárias da Corte, determinando a obrigatoriedade da escola primária para atender crianças maiores de sete anos, fatos que ocasionaram uma estruturação educacional. Entretanto, proibia que crianças com doenças contagiosas e escravizadas ingressassem na escola, mantendo a condição de exclusão do negro escravizado ou liberto.

Com o fim do período imperial, o Brasil República passa a ter seu sistema educacional regulamentado sob o viés da modernidade e as primeiras ações tomadas pelos governos republicanos destinavam-se muito mais a servir de modelo do que transformar o cenário educacional do país. No entanto, os altos índices de analfabetismo e até as novas exigências

apresentadas pela urbanização crescente e o desenvolvimento industrial embrionário do início do século XX, motivaram o surgimento de movimentos em todo o país pela valorização da educação nacional.

Na primeira República muitas foram as reformas para a educação, na tentativa de responder a necessidade da sociedade moderna capitalista com o movimento de ideias chamado escolanovismo, que tinha como principais concepções: a ciência, o industrialismo e a democracia. Todavia, o acesso à escola ainda era um privilégio de poucos. Em meados do século XX aconteceu importantes processos culturais e o desenvolvimento do sistema educacional do país contribuiu na formação da identidade nacional. No entanto, as mudanças significativas ocorreram no final do século com a reforma da Constituição Brasileira em 1988 e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

Diante do exposto, importa sinalizar que durante os períodos Colonial, Imperial e Republicano, movimentos sociais, e o Movimento Negro⁸ já travava sua luta de resistência para garantir os direitos da população afrodescendente e a cada mobilização ia ganhando mais força, na luta pela liberdade, pelo acesso às escolas e faculdades, pela igualdade racial, pela visibilidade no currículo nacional da educação brasileira, por ações afirmativas na luta contra a exclusão e consequentemente, contra o racismo.

Apesar de não haver um sistema oficial de segregação racial, no Brasil, o racismo causou a segregação social desde o fim da escravidão. A luta do Movimento Negro foi inspirada por personalidades, como Zumbi e Dandara dos Palmares, lideranças do maior quilombo já registrado em nossa história, assim como o advogado, jornalista, escritor e abolicionista negro Luís Gama. Contando com uma forte atuação no século XX de intelectuais negros, como: o artista, escritor, político e ativista Abdias do Nascimento; e a Iyalorixá (mãe de santo, líder de terreiro de candomblé) Mãe Menininha do Gantois, que defendeu o culto do candomblé e conquistou a admiração de artistas que deram mais visibilidade à importância de preservar-se as religiões de matriz africana; a empregada doméstica e ativista pelos direitos das empregadas e dos negros Laudelina de Campos Melo; o geógrafo e professor Milton Santos; o antropólogo e professor congolês naturalizado no Brasil Kabengele Munanga; o professor José Vicente; e,

⁸ Na década de 1950, nos Estados Unidos, ainda persistia um sistema legal de apartheid social que segregava negros e brancos. Os negros não podiam frequentar as mesmas escolas que os brancos, os banheiros públicos eram separados e os assentos em ônibus também. Foi nesse contexto que personalidades importantes do movimento negro surgiram por lá, como Martin Luther King, Rosa Parks e Malcom X. Luther King e Rosa Parks eram adeptos da resistência pacífica e da desobediência civil como táticas de luta. Malcom X era adepto da luta ofensiva, mais radical.. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/dia-consciencia-negra-heroi-chamado-zumbi.htm>

mais recentemente, a filósofa e ativista Djamila Ribeiro e a socióloga, ativista e política Marielle Franco. Como resultado da atuação de tais movimentos temos, por exemplo, a Lei 12.711/12 e a Lei 12.990/14, popularmente conhecidas como Leis de Cotas. A primeira prevê a reserva de 50% das vagas em cursos de universidades e institutos federais para estudantes de escola pública e estudantes que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas. A segunda prevê a reserva de 20% das vagas ofertadas em editais de concursos públicos federais para pretos, pardos e indígenas. Também foi sancionada a Lei 7.716/89, popularmente conhecida como Lei Caó, que prevê detenção de um a cinco anos para crime de discriminação racial. Essa lei veda a recusa ao acesso a estabelecimentos públicos ou privados, o impedimento de acesso aos transportes públicos, a recusa à matrícula em instituições de ensino, ofensas, agressões e tratamento desigual por motivação racial; também veda a confecção e publicação da cruz suástica para a promoção do nazismo, bem como a propagação de ideias nazistas.

Essas lutas não param elas são contínuas, porque o epistemicídio — termo criado pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos, para explicar o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo ‘saber’ ocidental — sofrido pelos povos afro-brasileiros tem consequências até os dias de hoje. As lutas do Movimento Negro para sanar o efeito deste apagamento durante centenas de anos, resultou na conquista da homologação da Lei 10.639/03.

Sob essa perspectiva, o Movimento Negro Educador foi e continua sendo importante para criação de políticas públicas que pautassem uma educação de reparação ao povo invisibilizado, propondo o estudo da História e Cultura da África, onde o negro passa a ganhar poder de fala ao contar sua história por ele mesmo, não apenas sua história a partir da colonização que os expropriaram de sua cultura, conhecimento, religião, família. Mas, dos seus impérios e reinados das grandes batalhas de resistência contra os colonizadores, seus reis/rainhas e heróis/heroínas e não mais serem contados como são na história única (Adichie, 2019). Trata-se de um processo emancipatório do saber de si.

Contudo, para entendermos como se constitui esse processo emancipatório, é fundamental que tratemos inicialmente como surgiu o racismo no país e para tal, precisamos entender o conceito de raça⁹, já que o racismo é considerado o seu fruto. Para Munanga (2003),

⁹ Do período colonial à República, foram diversos os que se propuseram a pensar a questão racial sob vertentes, perspectivas e dissonantes conceitos, que amparados nas teorias europeias, atrelavam, de distintas formas, as causas da permanência e inferioridade dos mestiços, indígenas, asiáticos e africanos aos modelos europeus de comparação, a exemplo do evolucionismo, eugenismo, positivismo e darwinismo social. Arthur de Gobineau, intelectual francês do século XIX, escreveu um dos livros mais conhecidos sobre a questão racial do ponto de

o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Inicialmente o conceito de raça foi aplicado na botânica e zoologia para classificar animais e vegetais, entretanto, após várias teorias conceituais do termo raça, passou-se a ser aplicado a grupos humanos para legitimar a condição de superioridade dos brancos em relação aos demais grupos sociais.

Segundo Moore (2007), o conceito de raça não é apenas o que dará sustentação científica ao racismo, muito menos a escravização do povo africano, mas sim o embasamento no fenótipo (concentração de melanina e traços morfológicos), pois a cor da tez foi considerada um critério para a divisão das raças e essa segregação ultrapassa o período dos quinhentos anos de colonialismo do mundo pela hegemonia branca, o que ele vai chamar de racismo histórico.

O autor descreve em sua obra *Racismo & Sociedade* (2007), um estudo e interpretação do racismo e expõe as duas grandes catástrofes na história: o holocausto judeu, que chamou a atenção do mundo e a escravização do povo africano e seus desdobramentos que só passaram a ser percebidos após a segunda guerra mundial, quando os europeus passaram a ser vistos como precursores do racismo, ao não aceitar a diversidade racial e cultural dos diversos povos que entraram em contato. Para Moore (2007, p. 22), “[...] é preciso executar uma espécie de reorientação epistemológica, a qual nos levaria a examinar a problemática do racismo muito além do horizonte estreito dos últimos quinhentos anos.” Pois, o racismo precede essa hegemonia europeia sobre o mundo ao longo desse período.

Esse racismo histórico promoveu ao longo dos anos, no Brasil Colônia, Império e República um modelo de desenvolvimento excludente, com uma postura permissiva ao racismo e a discriminação, que afeta, ainda hoje, a população afrodescendente. Justamente por ser elaborado historicamente, o racismo deve ser combatido numa luta permanente contra sua estrutura racial que garante privilégios a poucos. Para Moore (2007, p. 285) “O racista usufrui privilégios e vantagens concretas, como o produto do exercício de um poder total, enquanto o alvo do racismo experimenta exatamente a situação contrária.”

Para Fanon (2021), o racismo é um elemento visível de uma estrutura, considerando-o como um elemento cultural. “O racismo que não pôde se esclerosar. Ele precisou renovar-se, nuançar-se, mudar de fisionomia. E teve de cumprir o destino do conjunto cultural que lhe dava forma”, (Fanon, 2021, p. 70). E nesse sentido garante a opressão sistematizada do povo

vista europeu. Essa obra foi vastamente difundida e utilizada com fins políticos ao longo dos séculos XIX e XX (SOUSA, 2018) como base e esforço intelectual para as doutrinas do arianismo, do racismo científico e das desigualdades ditas inatas vinculadas à raça, como o título da própria obra exalta: *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas* (GOBINEAU, 2021). <https://periodicos.ufpb.br/index.php/caos/article/view/65402/37436>

subalternizado destruindo seus sistemas de referências, impondo-lhe uma nova referência, pelo fato do objeto do racismo não ser mais o homem, mas sim, o modo de existir.

E em contraposição e resistência a essa situação que, várias discussões sobre as relações étnico-raciais em todo território brasileiro ganharam força, gerou polêmicas e almejou conquistas importantes, através do Movimento Negro, que ao longo do decurso destacou a importância da educação como tática para transformação da sociedade e garantia dos direitos ao acesso e permanência da população negra aos variados níveis e modalidades de ensino. Além de propor o reconhecimento da contribuição epistêmica, cultural, religiosa, artística e econômica do povo negro e afrodescendente para a formação da sociedade brasileira.

Quando Adichie (2019), pôde conhecer a história dos escritores africanos, deixou de escrever histórias onde os personagens preocupavam-se com o clima, onde crianças comiam maçãs, passando a escrever sobre seu continente, onde as crianças brincavam na vila e comiam manga, reconhecendo-se naquele lugar e naquelas vivências. Diante do relato desse apagamento de Adichie (2019), passamos a entender os interesses hegemônico ao construir esta história única, como tentativa de universalizar seu padrão eurocêntrico, garantindo a manutenção e perpetuamento do poder, ao deslegitimar todas as outras histórias que contrastavam à sua.

E a tentativa da universalização desse modelo eurocêntrico promoveu a garantia de direitos essenciais a vida humana para grupos privilegiados e a falta ou escassez desses direitos a grupos subjugados. Ao analisarmos os fatores históricos geradores da exclusão do povo negro ao longo da história e os dados atuais em nosso país, podemos perceber que os recursos essenciais como acesso à educação, saúde, política, capital, moradia cargos de chefia, descanso, é dificultado pelo racismo estrutural, que amplia vantagens e benefícios a um grupo que detém privilégios em detrimento a outros devido suas características raciais e culturais.

Portanto, a universalização da história se concretiza a partir da sustentação desses privilégios, que Bento (2022) denomina de pacto da branquitude. Para a autora esse pacto se perpetua ao longo dos tempos pela cumplicidade não verbalizada que garante a manutenção dos seus privilégios. A autora assegura que esse contrato não verbalizado está disseminado na estrutura da sociedade onde as instituições garantem a exclusão daqueles tidos como não universais e inapropriados. Ao afirmar que: “Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o *diferente* ameaçasse o *normal*, o *universal*,” (Bento, 2022, p. 18).

Pacto esse, que segundo a autora se constituiu no momento de colonização, onde criou-se uma identidade comum e contrastante aos negros garantindo sua exclusão e negação. E dessa forma, foi constituída a história única no intuito de manter e fortalecer os interesses dos seus, o

que Bento (2022), chama de pacto narcísico. Essa história representada pelo poder desse pacto, reproduzida até os tempos atuais por dispositivos e instituições, garantiu o apagamento e silenciamento da resistência e das lutas dos povos indígenas e africanos na história oficial do país e implica na cristalização da subjetividade dos brancos europeus e de seus interesses.

Partindo do pressuposto que história é poder, percebemos que o papel do epistemicídio, um dos principais dispositivos que alimenta o racismo produzido pelo pacto da branquitude, é a tarefa de anular as histórias de quem não tinha saberes legitimados. E o poder dessa história única promove a universalização da história eurocêntrica como estratégia de apagamento do Outro,¹⁰ matando antes das correntes da escravização, antes mesmo, da bala. Boaventura Santos (2013), afirma que, ao subalternizar e marginalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista, o epistemicídio foi mais vasto que o genocídio, considerando-o como um dos grandes crimes contra a humanidade.

No Brasil, as populações indígenas e africanas sofreram com a anulação de seus saberes ancestrais desde a colonização europeia, o que Carneiro (2023), entende como sendo um processo persistente de produção da indigência cultural e de inferioridade intelectual. Além da eliminação física, houve, ao longo da modernidade ocidental, afirma Carneiro (2023), um epistemicídio contra a racionalidade, cultura e civilidade do Outro.

Ao sequestrar o saber negro, Carneiro (2023) diz que, o epistemicídio efetua uma tentativa de anular a capacidade das populações africanas e afro-diaspóricas de produzir e portar conhecimento, deparando-se à uma razão radicalizada que reconhece o continente europeu como o único território epistêmico legítimo. O epistemicídio alimenta o imaginário social branco com suposições de que pessoas negras são seres não cognoscentes. Neste sentido, Carneiro (2023), o descreve como sendo um processo constante da produção da inferioridade intelectual e da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais.

Na sua obra, *O Genocídio Brasileiro* (1978), Abdias Nascimento o principal responsável pela divulgação do Pan-africanismo¹¹ no Brasil, já tratava a temática do epistemicídio, quando usou o termo genocídio cultural, para tratar da destruição das etnias, linguagens, religião, cultura, saberes africanos e esse trabalho abriu caminhos para discussões sobre a descolonização, denunciando um projeto de poder, ao qual Quijano (2010), conceitua como colonialidade, todo poder que produz cultura/pensamento/ser universal e hegemônico.

¹⁰ Segundo Sueli Carneiro (2023), O Outro – no caso brasileiro, são as pessoas negras e indígenas.

¹¹ O termo Pan-africanismo foi cunhado pela primeira vez por Sylvester Willians, advogado negro de Trinidad, por ocasião de uma conferência de intelectuais negros realizada em Londres, em 1900. Willians levantava sua voz contra a expropriação das terras dos negros sul-africanos pelos europeus e conclamava o direito dos negros à sua própria personalidade.

Nesta perspectiva, Abdias cobra dos intelectuais brasileiros apoio aos movimentos anticoloniais no enfrentamento à perseguição da cultura africana por causa do seu modo de existir e viver. Para Nascimento (1978):

Não é exagero afirmar-se que desde o início da colonização, as culturas africanas são mantidas num verdadeiro estado de sítio. Há um indiscutível caráter mais ou menos violento nas formas, às vezes sutis, de agressão espiritual a que era submetida a população africana, a começar pelo batismo ao qual o escravo estava sujeito nos portos africanos de embarque ou nos portos brasileiros de desembarque (Nascimento, 1978, p. 101).

O autor deixa claro que, desde o início da colonização, os povos africanos foram expropriados de sua cultura por serem diferentes dos padrões europeus. Essa expropriação trouxe graves consequências, entre elas a folclorização das histórias indígenas e africanas e, conseqüentemente, o apagamento e a desqualificação da produção intelectual desses povos. Portanto, a convocação dos intelectuais anticoloniais realizada por Abdias Nascimento (1978) visa fortalecer o combate ao apagamento da cultura dos povos africanos, que foram violentamente invisibilizados. O assassinato da cultura dos povos subjugados, para Carneiro (2023), é uma ferramenta de dominação que persiste até hoje.

Essa ferramenta de dominação, segundo Carneiro (2023), configura-se como uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural, que em muitos casos lhe é imposta. Logo, seus estudos são de grande importância para o debate racial no Brasil, legitimando a necessidade da obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Africana e Indígena nos currículos da educação básica, como forma de reparação pelos anos de exclusão no currículo educacional brasileiro.

A autora afirma que a compreensão das múltiplas formas nas quais se expressam as contradições vividas pelos negros em relação à educação e às desigualdades raciais pode ser organizada sob a concepção de inferioridade racial e intelectual que o epistemicídio impõe, ao desqualificar tanto a produção de conhecimento quanto quem o produz.

Dessa maneira, a desqualificação do Outro como “não Ser”, como afirma Carneiro (2023), constitui a negação de sua existência, seu enclausuramento em categorias que lhe são estranhas e a destruição de sua capacidade de produzir cultura e civilização. Nega-se tudo aquilo que é interpretado como ilegítimo, fortalecendo os que detêm o poder. As ciências e filosofias, enquanto práticas sociais privilegiadas, foram utilizadas para determinar o que é conhecimento e quem é o sujeito válido. Portanto, a negação da existência do Outro está alicerçada na relação de poder que sustenta a suposta legitimidade da cultura epistemológica do dominador como universal.

Nesse contexto, ao pensarmos na educação da população negra e indígena no Brasil, considerando todo o processo de apagamento histórico a que foi submetida, percebemos que o epistemicídio brasileiro teve início com a chegada dos europeus ao país. Esse processo começa com a catequização dos indígenas, quando os jesuítas os obrigam a aprender a língua de seus colonizadores. O termo epistemicídio, utilizado para compreender a história da educação no Brasil, encontra sua primeira expressão na tentativa da Igreja Católica de suprimir, condenar, censurar e controlar o conhecimento da população negra por um vasto período da nossa história — como nos afirma Carneiro (2023).

Desde então, muitas foram as estratégias para melhorar a qualidade do ensino no Brasil. Contudo, as ações educativas que contemplam a população negra afro-brasileira e a população indígena são recentes e ainda enfrentam uma luta constante pela implementação de um currículo que as represente e conte suas histórias sob sua própria cosmovisão, e que não sejam mais narradas sob o olhar do colonizador. Considerando que o epistemicídio no Brasil se perpetuou nas matrizes curriculares desde a invasão europeia e o início da colonização, é urgente combatê-lo, a fim de garantir a valorização de outras histórias e assegurar uma educação inclusiva, democrática e plural. Como afirmava Carneiro (2023):

A história do epistemicídio em relação aos afrodescendentes é a história do epistemicídio no Brasil, dado o obscurantismo em que o país foi lançado desde a sua origem. O projeto de dominação que se explicaria de maneira extrema sobre os afrodescendentes é filho natural do projeto de dominação do Brasil, um sistema complexo de estruturação de diferentes níveis de poder e privilégios. Coube aos africanos e seus descendentes escravizados o ônus permanente da exclusão e da punição (Carneiro, 2023, p. 98).

A exclusão dos africanos do sistema educacional, ora pelas leis do século XIX e depois pela necessidade de trabalhar, que atravessa todos os períodos é fruto do racismo que se instalou na sociedade brasileira ao longo dos tempos, tendo como ator principal, o epistemicídio do saber. A condição de exclusão e apagamento imposta pelo epistemicídio condicionou vários movimentos de resistência em reivindicar o acesso da população negra à educação, o reconhecimento de intelectuais negros como produtores de conhecimento e reparação, por parte do Estado com políticas públicas que os contemplassem. Pois, para Ribeiro (2019):

O apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais contribui significativamente para a pobreza do debate público, seja na academia, na mídia ou em palanques políticos. Se somos a maioria da população, nossas elaborações devem ser lidas, debatidas e citadas. A importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber. É possível acreditar que pessoas negras não elaborem o mundo? (Ribeiro, 2019. p. 64-65).

Consequentemente, o processo de apagamento gera a chamada história universal hierarquizada. Para assegurar privilégios numa estrutura social pautada em critérios raciais e de classe, o controle do acesso à educação torna-se essencial, pois ela possibilita um conjunto de oportunidades sociais que podem levar à equidade e à justiça social (Carneiro, 2023). Portanto, a manutenção da relação de poder e o avanço da desigualdade social justificam-se pela hierarquização da educação no Brasil. Entende-se, como contraponto, que as transformações sociais rumo à igualdade e à equidade só ocorrerão por meio da democratização da educação.

Para hooks (2021), ao possibilitar uma educação democrática, a escola atua na valorização e no respeito à diversidade, garantindo que os estudantes pratiquem seus saberes para além dos muros escolares. Dessa forma, a escola não reforça o modelo universal excludente das estruturas de dominação existentes. “É nossa tarefa abrir o espaço de aprendizagem para que ele possa ser mais inclusivo, além de sempre nos desafiar a fortalecer nossas habilidades de ensino” (hooks, 2021, p. 90), com o objetivo de assegurar a permanência da população oprimida no espaço escolar.

Esse mesmo entendimento é compartilhado pelo Movimento Negro, ao propor ações político-pedagógicas que promovam o acesso e a permanência da população negra nas escolas, por meio de ações afirmativas de reparação e valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, da aquisição das competências e dos conhecimentos indispensáveis à diversidade da sociedade brasileira, e do direito à educação de qualidade para os afrodescendentes.

Essas reparações foram conquistadas após centenas de anos de luta de intelectuais negros brasileiros e do Movimento Negro, resultando na homologação da Lei nº 10.639/03, que altera a LDBEN e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na rede pública e privada de ensino em todo o país. Posteriormente, a Lei nº 11.645/08 complementou a anterior ao incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena.

Além disso, outros documentos normativos foram elaborados, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); o Plano Nacional para a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009); a Lei nº 12.288/10, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; e, mais recentemente, a Portaria nº 470/24, que estabelece a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ).

Assim, surgem os marcos legais que legitimam a representação desses povos subjugados nos currículos da educação básica e superior no Brasil. Contudo, o pensamento colonial, ensinado e reproduzido ao longo dos anos nas escolas de todo o país, persiste cristalizado, profundamente arraigado na identidade e na subjetividade do colonizador. É o que nos afirma Silva (2023), ao constatar que é sobre essas questões de identidade e subjetividade que se constitui o currículo. Desse modo, podemos afirmar que o currículo é um território de poder.

Mas, em quais territórios podemos perceber esse poder? Em quais espaços o poder se manifesta?

No que se refere ao currículo, este é um território de disputa ideológica e, portanto, de poder. Dessa forma, negros, indígenas — todos os povos que foram subjugados — não têm espaço nesse currículo por terem sido desumanizados e inferiorizados intelectualmente pela visão ocidental brancocêntrica. Como afirma Pinheiro (2021), ao dizer que nos destituíram do atributo da intelectualidade, “[...], mas estamos no mundo, produzimos o mundo, existimos e reexistimos.”

Arroyo (2013, p. 89) afirma que “as consequências da ausência desses sujeitos subjugados no currículo é negar a centralidade dos seres humanos como sujeitos de história.” Dessa maneira, ocorre a reprodução de saberes em que esses sujeitos não são representados e, portanto, não são beneficiados pela história e cultura produzidas por aqueles que detêm o poder. Adichie (2019) alerta para o poder que existe na história ao afirmar que:

É impossível falar sobre história única sem falar de poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando penso as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que em tradução livre quer dizer “ser maior do que o outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito do poder. O poder é a habilidade não de apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva (Adichie, 2019, p. 22-23).

Portanto, a ausência de determinados sujeitos e suas histórias nesse território de poder — currículo escolar — acontece por meio das ideologias sociopolíticas e culturais, daqueles que retêm o poder, fazendo com que a história seja única. Em contrapartida, é necessário compreender por que o currículo escolar continua segregando sujeitos produtores de conhecimentos e não realinha sua proposta com projeção à outras histórias e outros sujeitos, já que todas as histórias importam por sermos uma sociedade pluriétnica e multicultural.

Seguidamente, entre os espaços de poder está o Estado, e a escola, sendo um dispositivo deste espaço, acaba reproduzindo sua ideologia, através do seu currículo e contribuindo para a manutenção de uma educação cristalizada atendendo aos ideais da sociedade nutrida pela

colonialidade. Desse modo, Lima (2015), afirma que pensar em mudanças na sociedade implica pensar a escola que temos, rumo as transformações em direção a sociedade que queremos.

Diante do exposto, os intelectuais brasileiros, atendendo ao chamamento de Nascimento (1978), apoiaram os movimentos anticoloniais para impulsionar transformações na sociedade partindo do giro epistemológico decolonial para a educação, rumo aos marcos legais e teóricos para uma educação plural, favorecendo a representação e o ecoar das vozes silenciados dos sujeitos subjugados no território curricular para as transformações necessárias à constituição de uma sociedade mais justa, igualitária e equânime.

3.1. Por epistemologias que pluralizem o saber

A educação decolonial é o caminho para a efetivação de outras visões que surgem a partir da resistência e da desobediência, as quais “[...] permitem considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção do pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais [...]” (Walsh, 2009, p. 25). Dessa forma, propõe-se a desconstrução de saberes, tornando possíveis outros modos de ser, pensar, existir e reexistir.

A insuficiência de valores e saberes agregados aos currículos escolares e a emergência de marcos teórico-práticos decoloniais difundiram um grupo epistemológico na América Latina voltado à discussão sobre posturas epistêmicas insurgentes, com o intuito de pensar “[...] pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo que partem das lutas e práxis de orientação decolonial” (Walsh, 2009, p. 27), assumindo um papel transformador na sociedade. Essa proposta visa a formação crítica do sujeito, para que este questione e problematize situações sociais como o racismo, a exclusão e a desumanização de determinados grupos humanos (hooks, 2017).

A partir da década de 1990, a diversidade cultural tornou-se uma temática em destaque no Brasil, em razão da pressão internacional pelo cumprimento de acordos internacionais de combate às desigualdades raciais, de gênero e outras, bem como por um contexto interno de intensas reivindicações. Entre elas, destaca-se o reconhecimento de que “a diversidade fortalece expectativas de todos/as brasileiros/as vivam bem e não tenham de entrar em disputas pelo que lhes é de direito” (Silva, 2016, p. 21), além da luta constante pela formação de intelectuais negros(as) que pudessem colaborar com novas interpretações na produção do conhecimento científico, até então hegemonicamente eurocentrado. Portanto, ao validar o conhecimento produzido a partir da diversidade étnico-racial na matriz curricular nacional, traremos visibilidade aos saberes historicamente marginalizados.

Passos (2019) afirma que, ao compreender que os currículos colonizados estão comprometidos com o apagamento de outras visões de mundo e com o silenciamento de outros saberes, o Movimento Negro, a intelectualidade negra brasileira e outros movimentos tensionam a educação na perspectiva de que o projeto decolonial faça ecoar as vozes silenciadas de todos os sujeitos subjugados, neste e em outros espaços de poder. Nesse sentido, Arroyo (2012) endossa que:

(...) Os Outros sujeitos mostram o peso formador da diversidade de resistências de que são sujeitos. Todas as suas vivências narradas se entrelaçam às práticas coletivas de resistências. Práticas de saber-se e afirmar-se resistentes e ter acumulado saberes de resistir aos brutais processos de subalternização. Não falam de saberes em abstrato, mas de pedagogias, de saberes, de aprendizados de reações e resistências concretas à escravidão, ao despojo de seus territórios, suas terras, suas águas, suas culturas e identidades (Arroyo, 2012, p. 24).

Mediante a necessidade de emancipação dos sujeitos e de pedagogias que deem conta da diversidade dos movimentos sociais, pesquisadores passaram a investir em outras propostas pedagógicas e curriculares que respondam às transformações socioeducativas da América Latina. No Brasil, percebe-se o crescimento do acesso de estudantes e professores(as) negros(as) aos espaços acadêmicos, fortalecendo os campos do saber e das(os) intelectuais-ativistas, que passaram a denunciar as desigualdades sociais, de gênero, epistêmicas e raciais vivenciadas no país.

Esse fortalecimento no campo do saber se faz necessário, pois, segundo Gomes (2021), para compreender a complexa trama entre diversidade cultural e currículo, é preciso enfrentar o debate sobre as desigualdades sociais e raciais em nosso país. Isso implica se opor às matrizes hegemônicas que perpetuaram — e ainda perpetuam — práticas excludentes na educação brasileira, construindo, em contrapartida, práticas democráticas que ensinem alunos(as) a transgredir, promovendo uma sociedade autônoma que respeite e valorize as diferenças, reconhecendo-as como necessárias à emancipação cidadã.

Ao seguir nessa direção, as perspectivas educacionais que se pretendem universais se verão desestabilizadas à medida que tomamos a educação, a pedagogia e o currículo como campos de luta e conflito simbólico — o que Silva (1993) denomina como arenas contestadas na disputa pela imposição de significados e pela hegemonia cultural. Nesse sentido, para Silva (1995), o currículo é um discurso de poder particular sobre a sociedade, sobre o conhecimento e sobre os grupos sociais, sendo potente ao afirmar o que é legítimo ou ilegítimo, bem como quem tem ou não autorização para falar.

Para propor uma crítica decolonial ao currículo, Passos (2019) afirma que é necessário considerar quais sujeitos foram expropriados do direito de fala e constituir novas matrizes

políticas, epistêmicas e éticas, com a finalidade de garantir uma representação plural que dispute os sentidos historicamente impostos como verdades. Dessa maneira, é preciso criar espaços em que o ensino oportunize a transgressão e a desobediência às epistemes hegemônicas, as quais naturalizam e estigmatizam as diferenças humanas. Nesse sentido, Gomes (2021) assegura que:

A luta contra toda e qualquer forma de naturalização e estigmatização das diferenças tornou-se um dever da humanidade, pois as experiências humanas já vividas e as que assistimos nesse início do século XXI tem-nos revelado que a intolerância, o racismo e a discriminação, ou seja, formas negativas de lidar com as diferenças, poderão nos levar a intensos processos de desumanização (Gomes, 2021, p. 25).

Essa luta não é partidária, nem militante, ela só acontece quando todos, individual e coletivamente se unem contra a sua derrocada, devendo ser uma responsabilidade ética e profissional de todos os envolvidos com a educação escolar. Walsh (2009), afirma que a decolonialidade são projetos que se entrecruzam conceitual e pedagogicamente, unindo forças para transformar, rearticular e construir. Não cabe mais uma pedagogia homogênea e uniforme para tratar com tantas diferenças. Aí está o sentido de resistir e decolonizar para uma educação plural.

A insurgência decolonial se configura enquanto práxis de reexistência epistêmica ao se incumbir de valorizar e difundir produções de conhecimento, narrativas, vozes e lugares de fala que sofreram epistemicídio, dinâmica educacional que inferioriza a capacidade cognitiva e a confiança intelectual de negros e negras (Carneiro, 2023).

Assim, a pedagogia decolonial é uma luta política e de resistência, estando radicada pelas lutas e práxis dos movimentos negros e indígenas que lutaram e permanecem na luta por reconhecimento e consequentemente, por políticas públicas que garantam a visibilidade da sua história, cultura e de sua contribuição para a formação da sociedade brasileira, assim como o empoderamento por narrar suas histórias e deixar de ser contado/imaginado por outros que os viam como não Ser. A descolonização do currículo para Gomes (2023), não é tarefa fácil, uma vez que encontra forte oposição. Sendo o currículo um território de disputa, Arroyo (2013), assegura que:

(...) na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, Educação do Campo, Quilombola, Indígena, Étnico-Racial, Formação de Professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos, sempre se pensa em suas diretrizes, grades, currículos, núcleos, carga horária, uma configuração política do poder (Arroyo, 2013, p.13).

Essa configuração do poder é alimentada por um pensamento conservador que fere a diversidade, representando apenas um grupo social, sua história, cultura e conhecimento, excluindo qualquer representação que não seja a do seu grupo. Portanto, segundo Gomes (2023), esse tipo de currículo — geralmente o oficial — não estimula o novo, não acolhe o desconhecido e não forma subjetividades emancipatórias.

Segundo Walsh (2009), são necessárias reformas educativas comprometidas com a revitalização dos saberes ancestrais, a fim de aprender a atuar no mundo. Assim, precisamos confrontar esse currículo conservador com projetos emancipatórios dos Outros sujeitos (Arroyo, 2012), propondo pedagogias questionadoras que deem visibilidade às diversas maneiras de ser e existir no mundo, com uma ação transformadora em que as diferenças possam dialogar com respeito, igualdade, equidade e, principalmente, valorização e reconhecimento do Outro como ser.

Trata-se de um projeto decolonial¹² que busca a emancipação epistêmica, com o propósito de incluir epistemes subjugadas, silenciadas e emudecidas, por meio de um padrão educacional que permita o surgimento de outros referenciais, possibilitando uma interculturalidade crítica (Walsh, 2009). Para Adichie (2019), isso demanda ações que considerem todas as histórias do continente africano — um território marcado por dor e terror, mas também habitado por um povo responsável pela construção de várias sociedades ao redor do mundo, cuja história foi invisibilizada, negando-lhes o direito de existir.

Considerando que a constituição social do Brasil se deu por meio da violência colonial, do sequestro e da expropriação de saberes — sendo o país que mais demorou a libertar os povos africanos e seus descendentes escravizados —, esse projeto decolonial ainda enfrenta grandes desafios no processo de rompimento com as correntes do saber eurocêntrico. Por essa razão, tornam-se necessárias políticas públicas que garantam a todos(as) os(as) brasileiros(as) o direito igualitário à história e à cultura (Silva, 2016).

Os estudos pós-coloniais no Brasil trouxeram à tona aspectos referentes às matrizes ameríndias e africanas que colaboraram para a constituição da sociedade brasileira. No entanto, essa representação ainda está ausente dos currículos da educação básica. A partir disso, os estudos pós-coloniais das décadas de 1970 e 1980 passaram a se empenhar em compreender

¹² Se expressa na diferença colonial, isto é, um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo.

como os colonizados constroem suas sociedades pautadas na ideologia do colonizador, negando outras identidades e culturas (Fuly, 2022).

Dessa maneira, ao pensar o currículo, torna-se necessário historicizar esse silenciamento e romper com a cultura eurocêntrica do pensamento, de modo a decolonizar o conhecimento. A problemática das relações entre educação e contestações culturais tem sido parte de muitos debates, reflexões e pesquisas em diversos países latino-americanos. São muitos os desafios e as buscas por soluções que (re)construam procedimentos educativos capazes de validar culturalmente as referências dos sujeitos que foram postos à margem, reconhecendo a diversidade cultural e rompendo com as epistemologias dominantes (hooks, 2017).

Surge, nessa perspectiva, o currículo decolonial, que reflete sobre a urgência de desconstruir as epistemes ocidentais e ressignificar os estudos dos sujeitos marginalizados e subalternizados (Fuly, 2022), apontando para o resgate de outras literaturas e biografias que viabilizem processos de produção de conhecimento, historicamente expropriado e apropriado nas escolas brasileiras. Nesse universo de pesquisas e reflexões, os estudos sobre as relações étnico-raciais ganham força por meio dos movimentos sociais — em especial o Movimento Negro e o Movimento dos Povos Indígenas — que lutam por reconhecimento e valorização (Silva, 2016).

Ao se compreender que o currículo eurocêntrico constitui um campo dos saberes hegemônicos universais, que desqualificam outros mundos e cristalizam suas ideias sociais, econômicas e epistêmicas, torna-se necessário explicitar que os países invadidos pelos colonizadores tiveram suas epistemologias emudecidas. Fanon (2021) afirma que o regime colonial não provoca a morte da cultura nativa, mas a paralisa, oprime e, nesse processo, os povos colonizados tiveram seu pensamento afetado pela subjetividade do colonizador, que prevalece sobre eles.

Portanto, o papel da educação decolonial é romper com a cristalização colonial, onde prevalece a história universal, transgredindo esse universo epistêmico para conhecer a história e a cultura de mundos plurais. Trata-se de garantir uma proposta educacional que supere os padrões epistemológicos dominantes e reconheça outras histórias, culturas e saberes (Fuly, 2022).

Para tanto, fazem-se necessárias práticas docentes cujo olhar esteja voltado para uma educação baseada no diálogo plural entre epistemes. Uma prática subversiva, na qual se dê ênfase às relações étnico-raciais na educação básica brasileira — enfim, uma práxis que permita pensar um currículo que propague outras formas de ver o mundo, por meio do resgate de outras histórias. Fuly (2022) nos aponta:

[...] uma abordagem que vá de encontro à modernidade ocidental e seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos, de modo a buscar a construção de processos educativos culturalmente referenciados e refletir sobre interculturalidade e sobre como a educação é forjada a partir de relações étnico-raciais na América Latina, especificamente, no Brasil Fuly (2022, p.34).

Ao adotarmos essa abordagem, construiremos uma proposta educacional que garanta a liberdade epistêmica, assegurando a inclusão de outras epistemologias que foram fechadas, paralisadas pelo estatuto colonial, esmagadas pela opressão (Fanon, 2021). Isso revela que “a característica de uma cultura é ser aberta, perpassada por linhas de força espontâneas, generosas, fecundas” (Fanon, 2021, p. 73).

Essa história única e pretensamente verdadeira já não se sustenta. Portanto, o projeto decolonial antirracista propõe a desconstrução da subjetividade ocidental, visando a uma educação intercultural. Adichie (2019) nos lembra que muitas histórias foram usadas para difamar e caluniar, mas que essas mesmas histórias, vistas sob outro olhar, podem ser utilizadas para empoderar o povo, proporcionando esperança por meio de representações de múltiplas culturas. Para Fuly (2022), há uma urgência em decolonizar as epistemes dominantes, que desconsideram outras formas de conhecimento, para então ressignificar os saberes subalternos.

3.2. O ecoar das vozes silenciadas

Diante da urgência de um novo projeto teórico-prático decolonial para a educação no Brasil e nos países da América Latina, o Movimento Negro e a intelectualidade negra brasileira posicionaram-se como fonte epistêmica, descolonizando práticas educativas com o aporte de um saber emancipatório e transformador.

Nos anos 1990, a participação de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Lúcia Barbosa em um seminário na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) apresentou, sob a perspectiva negra, uma teoria educacional que passou a integrar a produção decolonial na América Latina. Ali foi dado o pontapé inicial para a divulgação dos estudos teóricos de pensadoras e pensadores negros como produtores legítimos de conhecimento.

Discussões sobre como tirar do lugar de marginalidade os conhecimentos produzidos pela população negra — sobre a África, a diáspora africana e o apagamento histórico a que foram submetidos — ganharam grande repercussão mundial. Essa quebra epistemológica tem como objetivo descolonizar os currículos e o campo do conhecimento científico. Para Gomes (2023):

Não basta apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também

pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder (Gomes, 2023, p. 225-226).

Diante disso, a construção de uma proposta curricular decolonial deve provocar a ruptura das estruturas coloniais, com o intuito de romper com padrões cristalizados de poder, saber e ser, possibilitando novas referências e o reconhecimento de si na história brasileira, gerando uma visão emancipatória dos sujeitos.

Em seu livro *O perigo de uma história única*, Adichie (2019) relata sua experiência com a leitura de literatura europeia, cujas narrativas representavam pessoas de pele branca que comiam maçãs e brincavam na neve. Isso a levou a se convencer de que os livros precisavam conter personagens estrangeiros e retratar realidades com as quais ela não se identificava, que não representavam o seu lugar.

Adichie (2019) descobriu que não havia constituído sua identidade como africana até ingressar na faculdade nos Estados Unidos, quando uma colega americana compartilhou seus “saberes” sobre a África¹³, descrevendo-a como um lugar belo, mas miserável, povoado por pessoas morrendo de fome e aguardando a salvação do herói colonizador. Trata-se de uma concepção forjada pela história única, em que “nós nos tornamos visíveis através do olhar e do vocabulário do branco que nos descreve” (Kilomba, 2019, p. 73).

Foi então que ela percebeu que, quando não existem possibilidades de uma história intercultural, ficamos presos à história única. “[...] é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (Adichie, 2019, p. 22).

Dessa forma, os sujeitos subalternizados vivenciam cenas de racismo, discriminação, preconceito, violência física e epistêmica, o que compromete a aceitação de si, o empoderamento, a construção da identidade, a valorização da ancestralidade, das raízes e de sua cultura. Diante da necessidade de problematizar essa representação única, propôs-se um projeto que rompesse, de fato, com o modelo europeu, dando lugar a outros mundos, literaturas, sujeitos e culturas.

Gomes (2023) afirma que, com atitude, compromisso político e epistemológico, o Movimento Negro e a intelectualidade negra brasileira foram os principais responsáveis pelo

¹³ Termo usado para se referir a um país (e não um continente africano), o que deixava Adichie ainda mais irritada Adichie (2019).

processo de descolonização do currículo e do conhecimento no Brasil. É importante destacar que as contribuições de intelectuais negras e negros brasileiras/brasileiros para a discussão sobre a decolonialidade ocupam um lugar central no giro antirracista da teoria decolonial na Educação no país. Destacam-se nomes como Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez, Claudia Miranda, Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Petronilha Gonçalves, Antônio Guerreiro Ramos, entre outros/as, que se propuseram a derrubar a cristalização eurocêntrica no currículo brasileiro.

Palestras eram realizadas em espaços acadêmicos não hegemônicos com o objetivo de divulgar os estudos desses intelectuais negros brasileiros, que atuavam em diferentes campos — acadêmico, político, artístico, religioso, entre outros — como produtores de conhecimento. Gomes (2023) afirma que essas palestras abordavam diversas temáticas, não apenas raciais, mas também questões africanas, colonialismo, racismo, machismo e todos os atravessamentos que permeavam a proposta de decolonizar saberes e conhecimentos.

É importante ressaltar que, para Gomes (2023), o Movimento Negro e a produção da intelectualidade negra explicitam, em suas análises e reflexões, críticas aos padrões coloniais de poder. Trata-se de um conhecimento que, embora muitas vezes não tenha origem acadêmica tradicional, é construído a partir das experiências vividas às margens e dos enfrentamentos necessários para serem reconhecidos como produtores legítimos de conhecimento — e que, em hipótese alguma, pode ser considerado inferior ao conhecimento científico.

Com suas contribuições epistêmicas e anos de luta, Gomes (2017) assegura que o Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao ressignificar e politizar a ideia de raça e, conseqüentemente, a construção da identidade étnico-racial, esse movimento representa as discussões que retiram a população negra do lugar de inferioridade imposto pela perspectiva brancocêntrica, desafiando o mito da democracia racial¹⁴.

A partir dessas discussões, surgem diversas concepções sobre o Movimento Negro. Contudo, Gomes (2017) o compreende como:

As mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos como o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e cultura

¹⁴ A teoria difundida por Gilberto Freyre perpassou toda a sua obra. Em *Casa Grande e Senzala*, ela começou a ser discutida, apesar de ainda não ter sido enunciada. Era a teoria da democracia racial, criticada por defensores da luta contra o racismo por apresentar-se como um mito de que havia democracia nas relações entre senhores escravos no período colonial. Para Freyre a miscigenação era um fator corroborativo para pensar-se em uma relação democrática entre senhores e escravos, apesar da relação de escravidão impregnada entre os dois. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/gilberto-freyre.htm>

negras do Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista (Gomes, 2017, p. 23-24).

Portanto, o Movimento Negro é um ator político que conquistou sua existência por meio das lutas de resistência ao epistemicídio e, sobretudo, ao racismo. O resultado dessas lutas, desde a década de 1980, culminou em políticas públicas afirmativas, como a homologação da Lei 10.639/03, que alterou a LDBEN nº 9.394/96, incluindo os artigos 26-A e 79-B, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os estabelecimentos de ensino da rede pública e privada do Brasil. Posteriormente, essa legislação foi ampliada pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 01/2004, além de ter sido novamente alterada pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena.

Para Gomes (2023), essa luta é contra o racismo e a favor da construção da igualdade e da justiça social para as pessoas negras. Trata-se de uma luta contínua contra a colonialidade do poder, que alimentou — e ainda alimenta — outras formas de violência e discriminação, como a pobreza, a violência racial e de gênero, a intolerância religiosa, entre outras. A implementação dessas políticas públicas de ações afirmativas promove o combate ao racismo, a valorização da diversidade e a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos brasileiros.

Dessa forma, as ações afirmativas buscam sustentar um pensamento pedagógico emancipatório que valide os saberes de outros sujeitos e oportunize práticas e pedagogias decoloniais. Na perspectiva brasileira, essas práticas já vinham sendo propostas por meio da postura política e epistemológica do Movimento Negro. Gomes (2023) sustenta que todo o processo epistemológico resulta da ação de negras e negros como atores políticos orgânicos da diversidade de movimentos negros — ou de sujeitos educados e reeducados por eles — ao afirmar que:

A perspectiva negra decolonial brasileira é a que busca e coloca outras narrativas no campo do conhecimento e do currículo, que dá legitimidade aos saberes acadêmicos, políticos, identitários e estético-corpóreos negros. E aquela que dá relevância aos saberes e às práticas afro-brasileiras emaranhados em todos nós, inclusive nas pessoas brancas, nos vários grupos de imigrantes e seus descendentes e nos povos indígenas brasileiros (Gomes, 2023, p. 245).

O processo de descolonizar o saber e a busca por uma educação decolonial abrange questões sobre o reconhecimento histórico, econômico, político e cultural dos povos negros e dos vários grupos que constituem a formação social brasileira, na luta por autonomia frente aos processos culturais e políticos, os quais têm sido produto do capitalismo, da modernidade ocidental e herança da colonização europeia.

E é neste contexto de resistência que precisamos pautar uma educação que contemple as vozes silenciadas do povo subalternizado, gerando ações positivas de empoderamento do povo negro, do povo indígena e de todos que foram invisibilizados, referenciando as múltiplas histórias e potências desse povo para a transgressão do pensamento colonial, formando um novo sujeito histórico e sociocultural que possa contar e se orgulhar da sua própria história.

3.3. Descobrindo novas histórias: a Lei 10.639/03

Após muitas décadas de luta do Movimento Negro e da intelectualidade negra brasileira, a vitória foi alcançada com a conquista da Lei 10.639/03, de janeiro de 2003, marco legal que altera a LDBEN nº 9.394/96 e torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, oportunizando o resgate de outras histórias e alforriando-se da história única brancocêntrica, comprometida com o epistemicídio de outras concepções de mundo.

A lei 10.639/03 é um grande avanço¹⁵, não apenas para os negros, mas para toda população brasileira que terá sua representação e contribuição reconhecida na construção da sociedade, oportunizando o resgate de outras histórias que façam sentido, desatando-se da lógica de uma história única (Adichie, 2019). Essa lei propõe a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica nos currículos oficiais da Rede Nacional de Ensino Pública e Privada e o conteúdo programático deverá

¹⁵ A Lei 10.639/03 é promulgada com a chegada à presidência da República de Luiz Inácio Lula da Silva, dando início a um ciclo de governo da esquerda com políticas públicas voltadas para o desenvolvimento social, erradicação da miséria/fome e equidade de acesso a políticas educacionais e ensino superior que se encerrou em 2010, após a conclusão de seu segundo mandato à frente do executivo federal. A vitória no pleito de 2002 trazia consigo a expectativa de diferentes setores da sociedade brasileira, inclusive no campo educacional, de que importantes mudanças ocorreriam no âmbito das políticas públicas e da atuação e do papel do Estado frente a estas políticas. No primeiro período de governo mudanças foram anunciadas e algumas delas começaram a ser implementadas. Ainda em 2003, o governo lançou o documento "Toda criança aprendendo" que, segundo o então ministro Cristovam Buarque, pretendia reunir todos os programas e ações formulados na perspectiva de se produzir um impacto duradouro no cenário educacional brasileiro. No primeiro mandato do governo Lula, estiveram à frente do Ministério da Educação três ministros: Cristovam Buarque (2003); Tarso Genro (2004-2005) e Fernando Haddad (2005-2007), sendo que este último continuou à frente do MEC durante todo o segundo mandato do presidente Lula (2007-2010).
https://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542012000100008&lng=es

contemplar a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, o negro na formação da sociedade e suas contribuições nas áreas socioeconômica, política e cultural para a História do Brasil, além da História da África pré-colonial, colonial e pós-colonial.

A contemplação desses conteúdos deverá perpassar em todas as disciplinas ministradas no currículo, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História. Representando mudanças no currículo brasileiro, à medida que rompe com a solidificação do currículo colonial tradicional, no tocante a afirmação da diversidade e das relações étnico-raciais. Além de possibilitar a formação de atitudes de valor, onde todos possam ter orgulho do seu pertencimento étnico-racial, contribuindo para a desconstrução do estilo racista construído a séculos em nosso país.

Promulgada em 09 de janeiro de 2003 a Lei 10.639/03 alterou a Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passando a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como, Dia Nacional da Consciência Negra (Brasil, 2003).

Política afirmativa de reparação, reconhecimento e valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Lei 10.639/03 nasce como uma proposta pedagógica decolonial e a escola é convocada a refletir a realidade racial no Brasil, como também construir estratégias de combate ao racismo frente à população negra. Embora seja uma conquista, apenas a homologação da Lei com as alterações acrescidas na LDBEN não garante a sua implementação e a qualificação necessária aos professores, ativos ou em formação inicial, para ministrarem o ensino a que se refere a lei.

Assumindo a necessidade de eliminar a desigualdade racial e promover a igualdade, em 21 de março de 2003 foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, reolocando a questão racial na agenda nacional com o objetivo de promover mudanças positivas na realidade da população negra, revertendo os efeitos perversos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.

Considerando a obrigatoriedade da implementação da Lei 10.639/03, em 19 de maio de 2004 foram criadas, fundamentadas no Parecer CNE/CP 3/2004 (Brasil, 2004a), redigido pela relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes visam oferecer uma resposta política afirmativa, reconhecendo e valorizando a história, cultura e identidade da população afrodescendente. Já a Resolução CNE/CP 1/2004 (Brasil, 2004b) estabelece a educação das relações étnico-raciais como núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino, em diferentes níveis, e como foco dos procedimentos e instrumentos para avaliação e supervisão.

Sobre essas políticas, Silva (2004) destaca que:

Tais políticas têm como meta o direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos (...) tais políticas têm também como meta o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimento; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas” (Silva, 2004, p. 10-11).

Essas condições são imprescindíveis para uma educação de qualidade e para a valorização do cidadão, independentemente de etnia, raça, gênero ou classe social. No entanto, sabemos que tais condições ainda não são plenamente atendidas em todas as escolas do país, sobretudo na rede pública. Quanto à formação docente para aquisição do repertório teórico que valorize a diversidade, o progresso tem sido lento, o que impacta diretamente a efetivação da Lei, já que muitos professores concluíram sua formação sob uma perspectiva curricular eurocêntrica.

A Resolução de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, representa um dos esforços do Estado brasileiro para sistematizar a implementação dessa política, que visa corrigir desigualdades raciais e sociais e promover uma Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Silva (2004) afirma que a ERER “impõe aprendizagens entre brancos e negros na construção de uma sociedade igualitária”.

Na condição de produzir material que oferecem suporte as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (SECAD/UNESCO),

disponibilizou para as unidades escolares de todo o país entre os anos de 2005 e 2007, o acervo teórico nomeado como Coleção Educação para Todos, formada com 29 títulos, dos quais seis referem-se diretamente a implementação da Lei 10.639/03, no intuito de promover ações concretas de combate ao racismo na educação brasileira e subsidiar professores e professoras com informações e conhecimentos estratégicos para o enfrentamento dessa tarefa.

Além dessa coleção, em 2006 foram distribuídos, para Secretarias de Educação e em cursos de formação continuada, materiais organizados pelo professor Munanga, como “Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais” e “Superando o Racismo na Escola”. Esses conteúdos oferecem orientações, ações e reflexões para trabalhar a EREER em todas as etapas e modalidades de ensino, sugerindo atividades específicas.

Mesmo com a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como marco legal que visa garantir aplicação das ações afirmativas e posteriormente a produção e distribuição de material com aporte teórico para fomentar efetivamente a implementação da Lei 10.639/03, era necessário fortalecer e institucionalizar as diretrizes, as orientações e os objetivos deste documento.

Em 10 de março de 2008, a Lei 11.645/08 altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 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. E o art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
§1º O conteúdo programático incluirá aspectos da formação da população brasileira a partir desses grupos étnicos, como a história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira, e suas contribuições sociais, econômicas e políticas para a história do país.
§2º Os conteúdos referentes serão ministrados em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008)

Essa complementação amplia a política afirmativa de reparação, reconhecimento e valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, já que, assim como os povos africanos, os indígenas também foram apagados do currículo eurocêntrico. Ressalta-se que a inserção dessas temáticas no currículo não deve ser vista como concessão, mas como um processo de decolonização do saber e derrubada da história única.

Este plano conta ainda com a disposição de seis eixos estruturantes (Brasil, p. Considerando, que a adesão da Lei ainda não havia sido disseminada em sua totalidade nos sistemas de ensino do país, em 2009, foi criado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/200, no intuito de delegar atribuições ao Sistema de Ensino nos níveis federal, estadual e municipal, aos Conselhos de Educação, aos Grupos Colegiados e Núcleos de Estudos, aos Níveis de Ensino da Educação Básica e Superior, além das Modalidades de Ensino e a Educação Remanescente de Quilombos.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem como objetivo colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais possam cumprir as determinações legais para o enfrentamento das diversas formas de preconceito, racismo, discriminação, garantindo equidade no direito de aprender, para que assim possamos promover uma sociedade justa.

Este plano conta ainda com a disposição de seis eixos estruturantes (Brasil, p. 28), a saber: O primeiro eixo visa o fortalecimento do marco legal; O segundo eixo visa a política de formação para gestores e profissionais da educação; O terceiro eixo visa a política de material didático e paradidático; O quarto eixo visa a gestão democrática e mecanismos de participação social; O quinto eixo visa a avaliação e monitoramento e o sexto eixo visa condições institucionais.

Ao pontuarmos os eixos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana percebemos que há muito a ser feito nas instituições de ensino no país para que sejam efetivados em sua totalidade. E o debate acerca da urgência de implementar um programa efetivamente construído a partir dos propósitos da Lei 10.639/03 perpassa seus 21 anos de existência, considerando a quebrantura do currículo colonial com a inserção da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a formação inicial e continuada dos profissionais de educação, materiais didáticos, falta de setores específicos nas secretarias de educação que tratem da temática étnico-racial etc.

E diante desse cenário de urgência na implementação efetiva da Lei 10.639/03, vai acontecendo a partir dela, desdobramentos de políticas públicas a exemplo da Lei Nº 12.288 de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial objetivando garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos

individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

O Estatuto da Igualdade Racial passa a ser o principal instrumento normativo no Brasil que determina a efetivação da igualdade de oportunidade, garantindo a equidade na garantia e defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnico-racial (Brasil, 2010). Determinando em seu art. 4º, inciso VII (Brasil, 2010), a implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.

Quanto ao ensino, o art. 20 determina que a disciplina História Geral da África e do Negro no Brasil integre obrigatoriamente o currículo do ensino fundamental e médio, público e privado. Complementando com o parágrafo único que o MEC deverá construir um programa para a disciplina que contemple todos os níveis escolares, no intuito de nortear os profissionais da educação e as instituições a realizar as alterações necessárias no currículo (Brasil, 2010).

Recentemente, em 14 de maio deste ano, foi publicada a Portaria MEC nº 470, que institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). A portaria visa implementar ações e programas educacionais para superar desigualdades étnico-raciais e promover políticas educacionais para a população quilombola.

A Portaria propõe um sistema de metas e monitoramento para assegurar a implementação do art. 26-A da LDBEN 9.394/96, sem alterá-la, contribuindo para a superação de práticas racistas na educação brasileira e para a formação dos profissionais da educação, gestão e docência, para a EREER e Educação Escolar Quilombola (EEQ). Além de ser ofertada em todos os cenários de ensino da rede nacional, no âmbito federal, estadual e municipal com ações de apoio àqueles com maior necessidade de avançar na redução das desigualdades étnico-raciais, e sua implementação disposta no art. 8º determina que será operacionalizada por eixos estruturantes a saber:

- I - Fortalecimento das redes educacionais e do regime de colaboração;
- II - Diagnóstico e monitoramento da implementação do art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996;
- III - Formação dos profissionais da educação;
- IV - Material didático, paradidático e literário;
- V - Protocolos de identificação e respostas ao racismo na educação;
- VI - Afirmação das trajetórias quilombolas; e
- VII - Difusão de saberes (Brasil, 2024).

Esses eixos garantem ações afirmativas de reparação na ERER e EEQ, além de acompanhar e avaliar a política pública, incluindo o reconhecimento público das escolas que implementarem práticas antirracistas, com o selo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, conforme o art. 18 da Portaria nº 470/2024.

Muitas instituições públicas e privadas apresentam projetos fragmentados para contemplar a Lei 10.639/03 e ou tratam tal temática apenas no mês de novembro. A exemplo, uso minha experiência na rede pública onde a temática é superficialmente trabalhada pela proposta temática anual de ensino, embora alguns poucos professores engajados para uma educação antirracista tratam da temática cotidianamente, já outros em sua maioria, fortalecem a cristalização da proposta hegemônica da história única.

E mesmo com todos os desdobramentos da Lei ainda é possível encontrar lacunas em sua implementação nas redes públicas e privadas de ensino em todo país e quando a sua implementação acontece de forma eficaz em uma unidade de ensino, seja ela pública ou privada, precisamos referenciar e usar como exemplo a ser seguido na luta por uma educação de mundos plurais.

Entende-se, diante do atual cenário social do Brasil que temos motivos para comemorar a Lei 10.639/03, que é fruto das lutas incansáveis do Movimento Negro, pelos vários desdobramentos que ocorreram ao longo da sua criação e que possibilitou e possibilita debates para outras cosmovisões, já que a homologação da Lei oficializa a inserção de histórias dos povos que foram subjugados ao longo de centenas de anos e tiveram suas representatividades apagadas e silenciadas nas propostas de ensino no Brasil.

E esse silenciamento impactou e continua impactando na constituição da identidade e da imagem positiva de si, dos povos subjugados que tiveram ou tem sua subjetividade afetada pela ausência dessas representatividades. É o que afirma Pinheiro (2023, p. 19), ao dizer que: “Por isso, a representatividade é tão importante: onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta”.

Logo, precisamos aplaudir àqueles que conseguiram implementar a Lei em suas instituições e estimular a tomada de decisões de outras que não perceberam a urgência de uma educação antirracista e decolonial.

4 INFÂNCIAS, SABERES E DIREITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, foi reconhecida como dever do Estado e direito da criança e das famílias. Embora seja dever do Estado, a Educação Infantil tornou-se obrigatória para crianças de 4 e 5 anos somente a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009¹⁶, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, integrando a Educação Infantil à Educação Básica. Essa emenda foi incluída na LDBEN em 2013, tornando compulsória a matrícula de crianças de 4 e 5 anos nas instituições de Educação Infantil.

Por ser a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos. Para atender a essa finalidade, o MEC instituiu em 1998, conforme determina a LDBEN/96, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), dividido em três volumes. Esse referencial apresenta diretrizes pedagógicas para orientar e organizar um trabalho voltado para o exercício da cidadania infantil e o respeito às especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a cinco anos, aos estilos pedagógicos e à diversidade cultural do país.

O primeiro volume apresenta a introdução do documento, com considerações sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções e conceitos de criança, educação, instituição e do(a) profissional para essa etapa de ensino, definindo os objetivos gerais da Educação Infantil (Brasil, 1998).

No segundo volume, são abordadas a formação pessoal e social e o conhecimento de mundo, defendendo os processos de construção da identidade e autonomia das crianças (Brasil, 1998). Por fim, o terceiro volume trata do campo da experiência do conhecimento de mundo das crianças e da construção das diferentes linguagens e das relações que elas estabelecem com os objetos de conhecimento, tais como: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (Brasil, 1998).

A partir da Resolução Constitucional nº 5, de 17 de dezembro de 2009, foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que, alinhadas às diretrizes curriculares da Educação Básica, orientam a proposta de políticas públicas para a organização, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil. As DCNEI (2010) são obrigatórias, diferentemente dos RCNEI, que possuem caráter orientador.

¹⁶ Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: [Emenda Constitucional nº 59 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 23 set. 2024.

Considerando sua funcionalidade, as DCNEI apresentam definições que sustentam suas determinações, a saber: Educação Infantil, Criança, Currículo e Projeto Político-Pedagógico.

A Educação Infantil é definida como “primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, caracterizadas como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2010, p. 12). Portanto, essa é a etapa em que a matrícula da criança de 4 anos no espaço escolar torna-se obrigatória, possibilitando sua socialização com pares e adultos.

Para as DCNEI, a Criança é “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p. 12). A partir dessa definição, entende-se que a criança deixou de ser vista como um adulto em miniatura, passando a ser compreendida como sujeito em construção, cujas especificidades devem ser respeitadas e cujas competências devem ser desenvolvidas na socialização e interação com o outro, com a natureza e com o meio.

Para atender a essas especificidades, segundo as DCNEI, o Currículo deve ser definido como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2010, p. 12). Dessa forma, o currículo deve contemplar, validar e potencializar todos os saberes vivenciados pelas crianças, promovendo uma interação rica no respeito e compartilhamento de saberes múltiplos.

Por fim, o Projeto Político-Pedagógico é definido como “o plano orientador das ações da instituição, que define as metas pretendidas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas” (Brasil, 2010, p. 13). Trata-se do espaço onde são discutidos, alinhados e definidos os compromissos educativos que nortearão uma prática pedagógica democrática — por ser realizada coletivamente pela comunidade escolar — e emancipadora, pois visa contribuir com mudanças na realidade. Serve à nossa análise por ter como finalidade a autonomia da escola e a reflexão crítica dos sujeitos envolvidos (Veiga, 1995).

Diante do exposto, percebe-se que as DCNEI articulam suas determinações para garantir o dever do Estado de oferecer uma Educação Infantil que assegure práticas que devam dar continuidade ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Brasil, 2010, p. 7).

Essa preocupação fica clara no art. 8º, inciso IX, que determina que “as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem contemplar o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2009, p. 3). Para tanto, deve-se conceber e oportunizar saberes plurais, garantindo “espaço à diferença e enfrentando o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais” (Gomes, 2001, p. 84), como primeiro passo para contribuir para a formação integral da criança e a construção de uma sociedade justa e democrática.

As DCNEI dialogam com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, reunindo princípios, fundamentos e procedimentos para orientar políticas públicas e a elaboração de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil (Brasil, 2009). Seus eixos estruturantes de interação e brincadeiras para as práticas pedagógicas são os referenciais basilares na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Visa nortear os currículos das redes e sistemas de ensino do país, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede nacional de ensino (Brasil, 2018).

Considerando os eixos estruturantes de interação e brincadeiras das DCNEI para as práticas pedagógicas, a BNCC assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos garantem que as crianças aprendam em situações diversas e desempenhem papéis funcionais em ambientes desafiadores, construindo significados sobre si mesmas, os outros e o mundo (Brasil, 2018).

Esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento são distribuídos segundo a BNCC como as orientações curriculares para acolher as situações concretas e cotidianas da vida infantil, que organiza em cinco, os campos de experiência: o primeiro campo é “o eu, o outro e o nós” — através da interação com outras crianças e com adultos vai desenvolvendo seu próprio modo de agir e pensar, e sentir o mundo, além de descobrir outros modos de vida e outros pontos de vista — (Brasil, 2018);

O segundo campo é “corpos, gestos e movimentos” — através dos gestos, movimentos as crianças exploram o mundo por meio da corporeidade, desenvolvendo diversas linguagens e vão conhecendo e reconhecendo sensações e funções de seu corpo, suas potencialidades e

limites — (Brasil, 2018); o terceiro campo é “traços, sons, cores e formas” — através das experiências diversificadas as crianças vivenciam formas de expressão e linguagens e artes visuais — (Brasil, 2018);

O quarto campo é “escuta, fala, pensamento e imaginação” a — através da participação e interação com adultos e outros pares, as crianças vão desenvolvendo expressões corporais que são compreendidas nas situações de comunicação inicial, ao tempo que vão adquirindo e ampliando vocabulário, expressando-se por meio de sua língua materna — (Brasil, 2018), e o quinto campo “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” — através da inserção da criança em espaços, tempos e dimensões naturais e socioculturais — (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas pautadas nos eixos de interação e brincadeiras possibilitam aprendizagens e o desenvolvimento de habilidades essenciais nesta etapa (Brasil, 2018). A socialização é a estratégia mais potente para o desenvolvimento das crianças, ao ampliar suas experiências socioculturais, favorecendo formas diversas de interação, ação, autoimagem e compreensão do mundo.

Diante das orientações oficiais que organizam, regulam e normatizam a Educação Infantil no Brasil, percebe-se um avanço ao garantir que a criança seja compreendida como um ser em construção, capaz de pensar, expressar-se, conviver, aprender, agir e interagir por meio de suas vivências e socialização com pares e adultos.

Contudo, desigualdades sociais e raciais ainda limitam o acesso igualitário à escola, inclusão e o direito de sentir-se representada e respeitada no currículo e espaço escolar. Para tanto, Gomes (2023) afirma que as crianças precisam ser reconhecidas em seus diversos contextos sociais; portanto, escola e professores(as) devem compreender que nossa sociedade é diversa e que as infâncias são distintas, em especial a infância negra e pobre.

A centralidade das questões raciais e sociais nas práticas e projetos pedagógicos assegura uma sociedade democrática e o direito à cidadania. A educação, como direito social, deve garantir um espaço plural, implementando políticas públicas que superem desigualdades raciais e sociais (Gomes, 2001).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana determina que as atribuições da Educação Infantil estão imbuídas no desenvolvimento e formação da personalidade das crianças, e que os espaços para esse público devem promover a eliminação do racismo e preconceitos, reconhecendo e valorizando as diferenças (Brasil, 2009).

As garantias legais apresentadas representam um grande desafio para escolas, seus currículos e projetos pedagógicos, assim como para os(as) educadores(as) na difícil tarefa de transformar suas práticas. Portanto, “[...] somos chamados a renovar nossas mentes e transformar as instituições educacionais [...]” (hooks, 2017, p. 50), e, consequentemente, a sociedade, com o compromisso de tornar o ensino democrático, onde todos tenham visibilidade e sejam compreendidos dentro do contexto social, racial e cultural ao qual pertencem, com seus direitos respeitados e garantidos.

4.1. Vozes, imagens e construção de identidades

A escola é o primeiro núcleo social que a criança acessa fora da proteção, representatividade, aceitação e autoridade familiar. Por ser um espaço de convivência compartilhada, é nele que ela aprende, desde cedo, a viver coletivamente numa sociedade plural e diversa, respeitando direitos e deveres de todos.

Durkheim (2011, p. 53), sociólogo francês e referência em socialização por meio da educação, afirma que “[...] a sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros; a educação perpetua e fortalece essa homogeneidade, gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva.” Assim, na Educação Infantil, as práticas cotidianas realizadas junto às crianças oportunizam formações educativas efetivadas nas vivências e experiências compartilhadas com outras crianças e adultos, que por sua vez apresentam vivências distintas, possibilitando acesso a diferentes modos de vida, intermediando interações com mundos diversos e ampliando saberes múltiplos.

Por meio da interação, como afirma Cavalleiro (2023), a criança aprende atitudes, opiniões e valores sobre a sociedade e sobre o espaço ocupado por seu grupo social. É na ampliação das experiências que as crianças aprendem a viver e conviver num mundo permeado de diversidade, ampliando o sentido de pertencimento desde cedo para a construção de identidades múltiplas, já que a construção da identidade ocorre no conhecimento de si para lidar com as diferenças. Assim, os RCNEI (1998) entendem identidade como:

Um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição (Brasil, 1998, p. 13).

Logo, os estabelecimentos de educação infantil devem proporcionar às crianças espaços compartilhados para as aprendizagens e vida coletiva, promovendo uma educação que as ajude

a compreender seu corpo e sejam capazes de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar, a interagir com diferentes parceiros, ao tempo que nas diferenças e diversidades, descobre que são completas por ter um corpo produtor de história e cultura. Assim, se identifica ao reconhecer “seu corpo, situado no meio que o reconhece como ser humano e social” (Cavalleiro, 2023, p. 19).

Para Barbosa (2009), as crianças se formam nos contextos sociais a que pertencem e “ao longo de suas existências vão configurando seu percurso singular no mundo, em profunda interlocução com as histórias das pessoas e dos contextos nas quais convivem” (Barbosa, 2009, p. 24). Entende-se que a constituição da identidade está ligada ao processo de socialização, que segundo Piletti (1986), é um processo no qual o indivíduo internaliza padrões sociais de agir, pensar e sentir, que possibilita reconhecer a si e ao outro como ser social, resultado do conhecimento que temos de nós e dos outros.

Neste sentido, Cavalleiro (2023, p. 19), afirma que a “identidade é resultado da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos veem.” O que nos gera grande preocupação, considerando, que a nossa sociedade foi constituída sob o olhar ocidental que nos impôs um modelo universal de identidade para validar a existência humana, e que negou aos grupos subalternizados, por centenas de anos acesso a saberes essenciais para a construção positiva de sua identidade, inferiorizando ou negando saberes epistêmicos e sua história.

Desta forma, as instituições de educação infantil devem garantir as múltiplas representações, produção de conhecimentos científicos e histórias de todos os povos que constituem nossa sociedade, considerando que o branco já nasce numa condição de privilegiado, e historicamente, outras representações e histórias foram negadas, para Cavalleiro (2023), a ausência dessa temática no planejamento escolar impede boas relações étnicas e esse deve ser a tarefa da escola infantil, garantir a inclusão da temática racial para desconstruir estereótipos e revelar novas histórias que fortaleçam a construção positiva de identidades.

Diante dessa realidade, cabe a instituição de ensino infantil proporcionar um espaço favorável de socialização onde a criança se sinta acolhida e respeitada em suas diferenças e possa compartilhar e vivenciar momentos de troca com seus pares para compreender os aspectos socioculturais que constituem a sociedade. Pensar a socialização para Lopes (1995):

[...] significa também incorporar a esse processo a cidadania, pois quando o indivíduo aprende sobre seu povo, sobre quem é, aprende também que merece todo respeito, compreende ainda que todo ser humano, independentemente de sua condição econômica, deve e merece respeito e justiça (Lopes, 1995, p. 10).

O que torna o trabalho de socialização para a construção de uma identidade positiva de si, ainda mais difícil, por se tratar de uma quebra de modelo universal idealizado pelo colonizador, que inferioriza todos que não se encaixem neste modelo. Vivemos numa sociedade diversa, que durante centenas de anos positivou a identidade branca em detrimento a outras identidades e esse padrão foi reforçado nos currículos escolares, negando outros modelos e consequentemente, gerando a profusão de estereótipos negativos sobre os negros (Cavalleiro, 2023).

Portanto, desde a educação infantil se faz necessário a implementação efetiva da Lei 10.639/03 para a garantia de uma educação que trate as relações étnicas como eixo estruturante para a constituição positiva da identidade, dessas crianças que durante muito tempo não se viam representadas positivamente, crianças que constituíram suas identidades permeadas por sentimento de inferioridade, causada pela categorização a ela imposta, que muitas vezes ocasiona o auto ódio. Como nos afirma, Borges Pereira (1987, p. 42), ao dizer que “[...] o negro está submetido a esse complexo mecanismo construtor, definidor e manipulador de identidades [...]”. Acaba constituindo sua identidade sob a perspectiva e subjetividade do branco que o desqualifica, inferioriza, desumaniza.

De acordo com Cavalleiro (2023), estudos mostram que o sistema de educação não possui subsídios que favoreçam a identificação positiva do povo negro com o sistema escolar e por isso apontam para a necessidade de uma ação pedagógica de enfrentamento ao racismo. Para a autora, os dispositivos didáticos como livros e literaturas infantis podem estar ocasionando distorções e veiculação de estereótipos e os espaços infantis de ensino e os(as) educadores(as) comprometidos(as) com uma educação democrática e antirracista precisam estar atentos a essas artimanhas da branquitude.

O que torna a escola de educação infantil de extrema importância para a alteração dessa realidade por meio da socialização e escuta afetiva das crianças, convivência, respeito e valorização das diferenças, referências positivas, apresentação de grandes personalidades negras e indígenas em diversas áreas do conhecimento científico, entre outras tantas ações de fortalecimento dos povos invisibilizados nos currículos escolares. Como afirma, Borges Pereira (1987), ela — a escola — tem o papel de reforçar a identidade positiva do negro, enquanto grupo étnico que compõe a formação da sociedade brasileira. E assim, auxiliar as crianças na valorização de si — suas características étnicas, religiosas e culturais —, ao tempo que conhece, valoriza e respeita as características de seus pares, como seres distintos, embora semelhantes em direitos e deveres.

Segundo os RCNEI (1998), a maneira como as características de cada criança é acolhida pelo professor e seus colegas têm um grande impacto na formação de sua autoestima, já que sua identidade está em construção. Assim sendo, é necessário que as instituições de ensino infantil, assim como os professores que atendem a essa etapa de ensino, façam valer uma educação para a diversidade, logo, uma educação contra a opressão estrutural de grupos marginalizados que acolha a todos em suas diferenças, respeitando a diversidade, por entendermos que a construção da identidade é regularizada pela construção social, histórica, cultural e plural.

Numa sociedade como a nossa, que carrega em sua história uma trajetória de discriminação e negação da população negra, onde o branco já nasce em situação de privilégio como uma herança pautada no contrato da branquitude, como acontece a inserção social das crianças na educação infantil, uma vez que na sua maioria, são crianças negras, com professores negros que vem de uma educação erudita poluída da hegemonia branca? Como acontece a formação transgressora desses docentes para possibilitar a afirmação dessas crianças negras que precisam de afirmação e ações positivas na socialização para aprender sobre si própria, validando sua história, cultura, raízes, empoderamento e identidade e sobre os outros a sua volta sem sentir-se inferior, mas parte contribuinte para a formação da sociedade brasileira? Essa sem dúvida, não é uma tarefa fácil, mas possível, sendo este o propósito desta pesquisa, mapear trilhas que asseguram uma educação plural que reconheça, valide e inclua todos os saberes e histórias num espaço que reconheça a importância de respeito à diversidade, como uma via de garantir uma educação democrática, antirracista e emancipadora.

4.2. Letrando, formando e transformando-se para implodir

Experientiamos momentos em que os padrões da vida social são questionados, pois somos levados a repensar nossas verdades a todo instante. Esses momentos de reflexão ocorrem por meio das práticas de letramento, que possibilitam a compreensão dos modos atuais de experienciar a vida social e das novas identidades que, resistentemente, saem das margens e da condição de subalternidade, em grandes movimentos coletivos que vêm ganhando força, representatividade e poder de fala.

Um exemplo dessas práticas de letramento em prol do coletivo é o Movimento Negro (Gomes, 2017), que, por meio de décadas de luta, conquistou uma grande vitória para o povo brasileiro, especialmente para os afrodescendentes: a criação da Lei 10.639/03, em 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei 9.394/96 — a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todas as

escolas públicas e privadas do país, em todos os níveis, modalidades e etapas de ensino. Essa lei foi posteriormente modificada em 10 de março de 2008 pela Lei 11.645/08, que incluiu também no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

A escola, enquanto principal agência de letramento (Kleiman, 2006), tem o compromisso de garantir o cumprimento dessa legislação, promovendo e oportunizando práticas de letramento para a promoção de uma educação voltada às relações étnico-raciais. Sendo uma das principais agências de letramento, a escola deve estabelecer a relação — o transpasse — entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que circula ou pode vir a circular no ambiente escolar (Rojo, 2009). Essa intervenção promove a problematização do discurso hegemônico e da globalização/universalização, que desrespeitam as diferenças (Street, 2014). Isso implica diretamente na função social da escola de garantir um olhar voltado para a educação das relações étnico-raciais.

É lamentável que, no Brasil, a escola — lugar fundamental para o desenvolvimento da capacidade de linguagem e letramento do indivíduo — continue, em muitas ocasiões, limitada a um ensino mecânico de silenciamento (Street, 2014), baseado em padrões sociais obsoletos que promovem a reprodução de estereótipos hegemônicos. Isso porque a promoção de práticas de letramento voltadas para a apropriação de conhecimentos sobre as relações históricas e culturais entre o continente africano e o Brasil contribui para a formação de atitudes e valores frente à diversidade étnico-racial.

Para Street (2014), o uso dos letramentos pode ser diverso em relação à cultura dominante e precisa ser considerado para que seja possível compreender a experiência letrada dos povos subjugados. A imposição do letramento eurocêntrico promove o silenciamento desses povos, desconsiderando as práticas culturais construídas em outras bases sociais e reforçando ataques racistas. O debate sobre a necessidade de instrumentos para o enfrentamento dos ataques raciais, tão evidentes atualmente, é o primeiro passo para atitudes antirracistas.

E neste cenário de debates, nasceu o termo “racial literacy” que foi empregado pela socióloga, etnógrafa, documentarista e teórica racial feminista afro-americana France Winddance Twine, em 2003, como uma das suas principais contribuições teóricas e, refere-se a formas de trabalho intelectual, práticas culturais e estratégias empregadas para combater e responder ao racismo.

No Brasil, esse termo foi traduzido pela psicóloga e pesquisadora Lia Vainer Schucman (2012), na sua tese de doutorado, como “Letramento Racial”. E o define como um conjunto de práticas para ensinar crianças/jovens/adultos a desconstruir formas de pensar e agir que foram

naturalizadas. E o caminho para esta desconstrução seria a educação, uma vez que fomos educados a partir de uma visão de mundo eurocêntrico, embranquecida onde o racismo é uma ideologia que se cobiça permanentemente, como garantia de privilégio.

Deste então, entende-se o letramento racial como um conjunto de práticas de letramento que visa conscientizar a todos do funcionamento do racismo na sociedade e torná-los capazes de reconhecer, criticar e combater atitudes racistas em seu cotidiano (Schucman, 2012). De modo que, para a educação das relações étnico-racial, esse letramento é um instrumento basilar para a desconstrução do pensar e agir racista, tendo como princípio cinco fundamentos para superar os equívocos na construção de relações mais humanizadas, a saber:

O primeiro princípio é o reconhecimento da branquitude. Conforme Bento (2022), a branquitude é a produção de uma identidade racial que coloca o branco como padrão de referência de toda uma espécie. Dessa forma, o que não está dentro do padrão (patriarcado branco) é discriminado em nossa sociedade. Para Schucman (2012), a branquitude é entendida como uma posição ocupada por sujeitos privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, produzidos pelo colonialismo e imperialismo, mantidos e preservados atualmente. Ou seja, um processo contínuo de manutenção do privilégio branco.

O segundo princípio é o entendimento de que o racismo é um problema contemporâneo. Esse legado histórico legitima e se reproduz todos os dias e precisamos estar em vigilância e letrados para não contribuirmos com tais práticas (Schucman, 2012). O racismo faz parte da estrutura da nossa sociedade e é determinante nas relações sociais. A relação de superioridade da raça branca sobrepõe à raça negra trazendo efeitos negativos, que diariamente precisa enfrentar obstáculos para possuir uma vida digna. Se faz necessária uma intervenção no âmbito educacional que aponte a caminhos para superar o racismo estrutural¹⁷. Nesse sentido, as ideologias de combate ao racismo devem oportunizar a desconstrução do saber hegemônico,

permitindo a partir da proposta de letramento não segregar os indivíduos no que tange sua raça, religião, gênero, sexualidade, classe social, deficiência, entre outros condicionantes sociais (Schucman, 2012).

O terceiro princípio é o entendimento que o racismo é aprendido. É o resultado das práticas sociais, não nascemos racistas, aprendemos, a ser. Imaginem a cena: duas crianças, uma branca e uma negra, estudam em uma escola. A criança branca entra na escola e o porteiro

¹⁷ Almeida (2018), define racismo estrutural como sendo um conjunto de práticas, hábitos, valores institucionalizados na sociedade brasileira, onde o homem branco é concebido como norma, como universal e, portanto, não racializado. O homem negro é visto e tratado como elemento inferiorizado, racializado e exposto a toda sorte de violências. Instituições como o Direito, a Ideologia, a Economia e o Estado agem conjunta e interdependentemente na produção de um *ethos* racista no nosso processo histórico.

é negro, as pessoas dos serviços gerais são negras, a professora é branca, a coordenadora é branca. Isso implicitamente está ensinando a ela que quem se parece com ela ocupa um espaço de autoridade sobre ela. Agora imagine a criança negra na mesma cena. Pessoas brancas, que são diferentes dela, ocupam um lugar de autoridade sobre ela (Schucman, 2012). Este é um exemplo da história brasileira, marcada pela violência da colonização, que produziu sistemas de dominação que obrigam ativamente as pessoas negras a internalizarem percepções negativas da negritude, como afirma hooks (2019). Por isso, representatividade é tão importante, por quebrar essa lógica dos lugares sociais.

O quarto princípio é se apropriar no vocabulário racial. O racismo sutil por trás das palavras e ou expressões. Você sabia que diversas expressões presentes no cotidiano dos brasileiros são racistas? É comum escutar, por exemplo, “vou dormir cedo que amanhã é dia de branco” ou “olha que mulata bonita”. Podem parecer simples “brincadeiras” ou “só jeito de falar”, mas essas palavras são e têm origens na época colonial, quando os negros foram trazidos da África para serem escravizados no Brasil, um longo e triste período da nossa história e com consequências negativas até hoje. Essa linguagem contribui para o processo de desqualificação dos negros, que representam a maioria da população brasileira, e reforçam no inconsciente coletivo da sociedade a relação preconceituosa entre negritude e negatividade (Schucman, 2012);

Já o quinto princípio é a capacidade de interpretar os códigos racistas. Ações, movimentos e atitudes que manifestem racismo. Quando a sociedade se instrumentalizar e adquirir letramento racial, ficará muito mais fácil perceber o racismo acontecendo, para além das ofensas e realizar as intervenções necessárias para que a ação seja desconstruída. Insistem na postura violenta de destruir a identidade do sujeito negro e na pretensa hierarquia racial (Schucman, 2012).

Essa fundamentação como ponto de partida para o letramento racial promove a (re)educação racial na perspectiva de desconstruir o agir e o pensar naturalizado e normatizado socialmente, oportunizando às pessoas negras desconstruir o imaginário racista e às pessoas brancas desconstruir o imaginário de superioridade. É preciso, conforme aponta Schucman (2014), que cada um faça movimentos paradoxais de reconhecer os danos causados pela desigualdade racial vivenciada em nosso país e, ao mesmo tempo, busque superar a lógica opressora de racialização dos sujeitos.

Vale ressaltar que não será a exclusão da história ocidental, mas a inserção das outras histórias que foram negadas, para que haja representação de todos os sujeitos que contribuíram na formação da sociedade brasileira, promovendo o conhecimento de outros tipos de

representações e padrões a serem seguidos, sanando assim, com o epistemicídio e avançando caminhos que conduzam uma educação antirracista.

O letramento racial é um conceito potente que convoca à reflexão e exige posicionamento teórico e prático, desta forma a escola precisa promover formações sobre o tema e, preferencialmente, ter uma coordenação ou equipe de trabalho para conduzir a formação continuada sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e as questões raciais. Essa equipe deve ser apresentada às famílias com intuito de possibilitar a acolhida da ação escolar por todos os familiares, além de assegurar aos responsáveis as posturas que serão tomadas em casos de racismo. É preciso que ela esteja preparada para proporcionar práticas de letramentos efetivas para a desconstrução do pensamento colonial.

É necessário perceber que existe um problema quando numa relação social pessoas identifica, classifica e discrimina outras a partir de determinados códigos e práticas dirigidas pelo racismo. Daí a importância deste letramento iniciar na educação infantil, pois como afirma Ferreira (2006), o letramento racial pode dar voz aos indivíduos sejam negros ou brancos. Para tanto, é necessário a aquisição de repertório para a decodificação, compreensão e intervenção na realidade social, dentro e fora da escola.

No Brasil, o termo foi traduzido pela psicóloga e pesquisadora Lia Vainer Schucman (2012), em sua tese de doutorado, como “letramento racial”, definido como um conjunto de práticas para ensinar crianças, jovens e adultos a desconstruir formas de pensar e agir naturalizadas. O caminho para essa desconstrução é a educação, uma vez que fomos educados sob uma visão de mundo eurocêntrica, embranquecida, onde o racismo é uma ideologia que se perpetua como garantia de privilégios.

Desde então, entende-se o letramento racial como um conjunto de práticas que visa conscientizar a todos sobre o funcionamento do racismo na sociedade, tornando-os capazes de reconhecer, criticar e combater atitudes racistas no cotidiano (Schucman, 2012). Para a educação das relações étnico-raciais, esse letramento é um instrumento fundamental para desconstruir o pensar e agir racistas, com base em cinco princípios para superar equívocos e construir relações mais humanizadas, como o reconhecimento da branquitude. Conforme Bento (2022), a branquitude é a produção de uma identidade racial que coloca o branco como padrão de referência para toda uma espécie. Assim, tudo o que está fora desse padrão (patriarcado branco) é discriminado na sociedade. Para Schucman (2012), a branquitude é uma posição ocupada por sujeitos privilegiados quanto ao acesso a recursos materiais e simbólicos

produzidos pelo colonialismo e imperialismo, mantidos e preservados até hoje — um processo contínuo de manutenção do privilégio branco.

Além disso, há o entendimento do racismo como problema contemporâneo, pois esse legado histórico se legitima e reproduz diariamente, exigindo vigilância e letramento para que não se contribua com tais práticas (Schucman, 2012). O racismo faz parte da estrutura social e determina as relações sociais, impondo a superioridade da raça branca sobre a negra, que enfrenta obstáculos diários para uma vida digna. É necessária intervenção educacional que aponte caminhos para superar o racismo estrutural, desconstruindo o saber hegemônico e evitando a segregação por raça, religião, gênero, sexualidade, classe social, deficiência, entre outros (Schucman, 2012). O racismo é resultado de práticas sociais, não algo com que nascemos. Por exemplo, numa escola, uma criança branca vê pessoas negras em funções subalternas e pessoas brancas em posições de autoridade, enquanto a criança negra observa o inverso, o que ensina a reprodução da hierarquia racial (Schucman, 2012). A história brasileira, marcada pela colonização violenta, produziu sistemas de dominação que fazem as pessoas negras internalizarem percepções negativas sobre a negritude (hooks, 2019). Por isso, a representatividade é tão importante para quebrar essa lógica.

O racismo sutil, por sua vez, está presente em palavras e expressões cotidianas, como “vou dormir cedo que amanhã é dia de branco” ou “olha que mulata bonita”. Essas expressões, apesar de parecerem brincadeiras ou maneiras de falar, têm origem no período colonial, quando negros foram escravizados, um longo e triste capítulo da história brasileira cujas consequências negativas persistem. Essa linguagem contribui para a desqualificação dos negros — maioria da população brasileira — e reforça no inconsciente coletivo a associação preconceituosa entre negritude e negatividade (Schucman, 2012). A partir disso, se deve identificar ações, movimentos e atitudes racistas é essencial. Com letramento racial, a sociedade estará mais apta a perceber o racismo para além das ofensas explícitas e realizar intervenções para desconstruir essas ações que visam destruir a identidade do sujeito negro e manter uma pretensa hierarquia racial (Schucman, 2012).

Essa fundamentação é ponto de partida para a (re)educação racial, que busca desconstruir o agir e pensar naturalizados e normatizados socialmente, possibilitando que pessoas negras desconstruam o imaginário racista e pessoas brancas desconstruam a ideia de superioridade. Conforme Schucman (2014), é necessário que cada indivíduo reconheça os danos causados pela desigualdade racial no país e busque superar a lógica opressora da racialização dos sujeitos.

Vale ressaltar que não se trata da exclusão da história ocidental, mas da inserção das histórias que foram negadas, promovendo a representação de todos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira, ampliando o conhecimento de outros padrões e representações, combatendo o epistemicídio e avançando rumo a uma educação antirracista.

O letramento racial é um conceito potente que convoca à reflexão e exige posicionamento teórico e prático, desta forma a escola precisa promover formações sobre o tema e, preferencialmente, ter uma coordenação ou equipe de trabalho para conduzir a formação continuada sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e as questões raciais. Essa equipe deve ser apresentada às famílias com intuito de possibilitar a acolhida da ação escolar por todos os familiares, além de assegurar aos responsáveis as posturas que serão tomadas em casos de racismo. É preciso que ela esteja preparada para proporcionar práticas de letramentos efetivas para a desconstrução do pensamento colonial.

É necessário perceber que existe um problema quando numa relação social pessoas identifica, classifica e discrimina outras a partir de determinados códigos e práticas dirigidas pelo racismo. Daí a importância deste letramento iniciar na educação infantil, pois como afirma Ferreira (2006), o letramento racial pode dar voz aos indivíduos sejam negros ou brancos. Para tanto, é necessário a aquisição de repertório para a decodificação, compreensão e intervenção na realidade social, dentro e fora da escola.

Diante de tantos casos de racismo e violações dos direitos a igualdade racial, a educação tem um papel fundamental no enfrentamento das desigualdades, já que o direito de aprender ainda não está garantido a todos. E a Lei 10639/03, neste sentido é um marco histórico, pois recomenda que as instituições de ensino público e privado ofereçam uma educação que promova a incorporação da diversidade étnico-racial não apenas em suas propostas pedagógicas escolares, mas também em materiais didáticos e principalmente em seus discursos, atitudes e ações diárias. Proporcionando uma política educacional com compromisso de valorizar as contribuições dos povos africanos e seus descendentes para a construção do nosso país.

A proposta para a educar com o letramento racial deve ter o compromisso de valorizar a cultura afro-brasileira e indígena e proporcionando as crianças, desde a educação infantil a compreensão de que não somos inferiores ou superiores, biologicamente falando, a ninguém, mas, que sócio historicamente foi construído hierarquizações que nos segregavam, inferiorizavam, invisibilizavam e que por isso devemos conhecer outras histórias para superar, pela via educacional, o racismo que vivenciamos em nossa sociedade.

E a escola precisa garantir práticas de letramento racial que promovam o respeito e a valorização dessa pluralidade cultural. Para, Moreira e Candau (2000), é um desafio que precisa ser enfrentado pela escola que:

[...] sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (Moreira e Candau, 2000, p. 161).

Assim, as questões culturais não devem ser mais ignoradas na escola, e esta, deve enfrentá-las com implosão, o que Pinheiro (2023, p. 128) chama de “pedagogia da implosão destrói/implode o edifício brancocêntrico” que deixam às margens outros saberes e culturas não canônicos, distanciando-se cada vez mais do universo simbólico das crianças, jovens e adultos. Em contrapartida, é necessário o uso da ferramenta, que Ferreira (2015), denomina de letramento racial crítico, para compreender este contexto político, ideológico e social em que estamos inseridos.

Letramento racial crítico é apresentado pela autora como o ponto de partida de uma educação antirracista, assim, busca educar sujeitos para uma prática não racista. A teoria do letramento racial crítico passou a ser utilizada no campo educacional pelos pesquisadores Ladson-Billings e Tate e objetivou apresentar o conceito de letramento racial como possibilidade de ação na luta contra o racismo dentro e fora da escola (Ferreira, 2015).

Essa Teoria Crítica Racial se fundamenta em cinco princípios — embora esses princípios não se trata de uma metodologia única, pois ao longo dos anos várias pesquisas foram desenvolvidas sobre a temática — no campo da educação, a saber, reconhecer que o racismo é permanente e interseccional e que por isso o letramento racial crítico deve ser contínuo e nas bases de gênero, raça, classe social, linguagem, cultura, sexualidade, religiosidade onde o racismo opera; reconhecer que o racismo atravessa limitações epistemológicas, o que ocasiona a ocultação e reconhecimentos de outros conhecimentos como válidos; reconhecer que o racismo limita os direitos civis, negando acesso à saúde e educação de qualidade, acesso a cargos de destaque e chefia, acesso a moradia digna e alimentação; reconhecer que o racismo disfarça a manutenção de privilégios aos brancos, contribuindo para as desigualdades sociais; E por fim, reconhecer o conhecimento empírico do povo negro como valioso, e que deve ser utilizado para a compreensão e análise do ensino sobre a relação racial em suas contranarrativas e entender o discurso dominante (Ferreira, 2015).

Diante do exposto, a autora entende que o letramento racial crítico também consiste em abordar a branquitude e suas manobras racistas para manter-se no poder e que este “assunto

deve ser considerado nas formações de professores para o que é construído em nome do poder possa ser desconstruído” (Ferreira, 2015, p. 33). Pois, para realizar um trabalho crítico no contexto escolar é necessário refletir sobre raça, racismo e um letramento racial potente que instrumentalize as práticas pedagógicas (Ferreira, 2015). Assim, o letramento racial crítico constitui-se de um conjunto de instrumentos pedagógicos que tornará possível o letramento racial no ambiente escolar para termos uma sociedade que ofereça educação, de fato, democrática e equânime.

Posto isso, o letramento racial crítico deve acontecer desde a educação infantil, por ser esta, a etapa onde a criança desenvolverá competências e habilidades cognitivas que a auxiliará em sua jornada na vida escolar e acadêmica. Onde acontece a primeira socialização fora do seio familiar e onde as crianças começarão a experimentar a diversidade. Por ser este, um espaço de socialização e aprendizado (RCNEI, 1998), a instituição de ensino tem impacto direto na vida das crianças. Ademais, é na escola que as crianças deverão ser apresentadas aos múltiplos letramentos que dizem respeito à cidadania, à cultura e, principalmente, à diversidade de pessoas de costumes e crenças distintas. Contudo, para Souza (2011), há uma preocupação:

A escola, cada vez mais, se torna chão de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar — ainda que a necessidade já seja reconhecida —, por conta de um processo de exclusão que ainda marca, em termos de acesso, permanência e sucesso escolar, a história de um Brasil negro e de um Brasil branco que, a despeito de algumas mudanças, ainda não são um só (Souza, 2011, p. 37).

Embora a escolarização no Brasil ainda esteja marcada pela negação do outro ou pela escravização, imbricada numa história única (Adichie, 2019), a escola precisa superar a tendência ocidental que até os dias de hoje, tende a cristalizar suas práticas e tomar uma postura emancipadora, passando a contar a história que não nos foi contada, sob o olhar e o ponto de vista do povo que foi, durante anos, negado e silenciado, promovendo conhecimento de um mundo letrado dos povos e civilizações que foram subalternizados, por meio da língua e da cultura ocidental.

A batalha contra as línguas e a cultura dos povos originários e os afrodescendentes configuram o epistemicídio, conceituado por Santos (2013), como a “morte do saber”, o extermínio do conhecimento do outro, através da definição do que é saber/conhecimento válido e do que não é. E tudo que era proveniente desse povo era endemoniado, expurgado, expropriado para que estes pudessem ser aceitos como civilizados pelos ocidentais.

Em boa parte dos casos, é por meio da linguagem que o racismo se mantém e se perpetua de modo aparentemente “invisível”. Mas, também é por meio dela que outros modelos de letramentos foram sendo constituídos “[...] ao contribuir com sentidos múltiplos atribuídos à

linguagem, aos diferentes modos de ler e escrever e falar que caracterizam as histórias e trajetórias de letramentos dos diferentes grupos” (Souza, 2011, p. 35). É o que nos garante a autora ao evidenciar a cultura do Hip Hop como agência de letramento de grupos do movimento social negro, e apresentar como “[...] o processo pelo qual ativistas do movimento hip-hop desempenham papel histórico de incorporar, criar ressignificar e reinventar os usos sociais de linguagem, os valores e intenções” (Souza, 2011, p. 36) que ela nomeou de letramento de reexistência.

Esse letramento de reexistência, segundo Souza (2011), renuncia ao uso formal da linguagem e faz uso da fala de práticas cotidianas do uso da linguagem para tratar de assuntos históricos e sociais contribuindo para a quebrantura do padrão usual da língua que se aprende formalmente na escola e alerta para a necessidade de transformações nas estruturas sociais, principalmente a escola, que precisa dar espaços as contranarrativas.

Evidenciando os variados valores que os letramentos assumem na sociedade a depender do contexto sociocultural, por serem múltiplos e críticos (Souza, 2011), fica clara a urgência da inserção do letramento racial crítico e o letramento de reexistência para instrumentalizar a educação para as relações étnico-racial desde a educação infantil, a fim, de garantir a formação de cidadãos conscientes, respeitosos, e uma sociedade justa, por via da educação antirracista e por isso, democrática. Nesta que é, a etapa fundamental da educação básica para iniciar a construção da imagem positiva das diversas etnias, oportunizando uma construção sadia e respeitosa de si e do próximo.

Dito isto, não cabe mais contar a história do povo branco escravocrata, como o detentor do saber, como o inventor da língua universal e com uma civilização a ser seguida como padrão — como a maioria de nós, aprendeu —, por não contemplar as múltiplas histórias de cultura do mundo. Nos levando a refletir sobre quando em nossa formação tivemos espaço para estudar a história da África, de nossos antepassados que vieram desse continente, numa diáspora imposta pela escravização? Quando aprendemos a história dos reinos e impérios africanos? Quando nos contaram sobre suas lutas e resistência para não serem escravizados e expropriados de sua história, crença, cultura e identidade?

Hoje temos acesso a estas histórias contadas sob a perspectiva do olhar negro, das letras e linguagem negra, sob o crivo da Lei 10.639/03, que nos garante conhecê-la para desconstruir “verdades”, pensamentos e ações impostas ao longo dos anos. E, sendo a história permeada de subjetividade e determinar interpretações e/ou realidade do outro, a História da África, deve ser estudada e analisada no período que antecede o colonialismo para que possamos compreender a potência desse continente, a relação entre os países que compõe o continente africano e como

estes contribuíram na formação de várias sociedades no mundo e além dos grandes combates em resistência a colonização. Consequentemente, um obstáculo a ser vencido na descoberta e disseminação da real História do Continente Africano e sua contribuição para o conhecimento científico.

Tal problemática nos faz pensar que a garantia da implementação e manutenção da Lei 10.639/03 alterada pela Lei 11.645/08, que atende não apenas, aos interesses dos afro-brasileiros e dos povos indígenas, mas de todos(as) os(as) brasileiros(as), deve ser um trabalho de todos(as) nós, que formamos a escola. Para tal, precisamos mobilizar todas as identidades de raça (Ferreira, 2015), e realizar um trabalho de letramento crítico, no contexto escolar, na perspectiva de estabelecer um estudo plural que fomente a construção de cidadão(ã) que conheçam, se reconheçam e se fortaleçam em suas histórias.

Cabendo a escola, na figura dos(as) educadores(as), agenciar metodologias e práticas pedagógicas para desmontar estereótipos, preconceitos e discriminação que permeiam esses saberes reforçados pela visão hegemônica, na ruptura desses conhecimentos para (re)construção de outros (Kleiman, 2006). Construindo outros entraves, pois é neste sentido que o esforço destes profissionais poderá transformar vidas, resgatando outros tipos de sujeitos, na história, na economia, na política e na formação da sociedade brasileira.

4.3 Potencializar ações docentes na luta antirracista

Ao longo das últimas décadas, existe uma preocupação significativa, em especial dos intelectuais negros brasileiros, em ofertar estudos que promovam formação aos(as) educadores(as), no intuito de promover um letramento racial que instrumentalize o fazer pedagógico “para encontrar maneiras de ensinar e compartilhar conhecimento de modo a não reforçar estruturas existentes de dominação” (hooks, 2021, p. 92) e assim, contemplar a implementação efetiva da Lei 10.639/03 nas instituições de ensino.

Para hooks (2021), nos últimos anos, enquanto educadores(as), temos sido desafiados(as) a avaliar como, de forma consciente ou inconsciente, temos reforçado a estrutura dominante ao fazer uso de materiais, preconceituosos ou não, e apresentá-lo como reforço ao sistema opressor e, tal desafio tem nos mobilizado pela luta de uma educação antirracista.

Segundo Gomes e Silva (2015), a partir dos anos 90 iniciaram com mais destaque, tentativas de introdução da temática da diversidade étnico-racial na formação de professores(as), contudo, a ausência de bibliografias específicas era a contestação dos(as) pesquisadores(as) interessados na temática e assistimos hoje, que a ausência da inserção dessa

temática na formação docente e no currículo escolar afeta a educação brasileira (Gomes e Silva, 2015).

Pensando na ausência de bibliografias sobre essa temática, o Instituto CEAfro (ICEAfro), programa educacional do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), torna a cidade de Salvador a pioneira na implementação da Lei 10.639/03 no que diz respeito a formação docente. Quando ano 2000, criou um projeto intitulado Escola Plural que visava instrumentalizar os(as) educadores(as) da rede municipal nas séries iniciais e finais do ensino fundamental a desenvolver práticas pedagógicas que contemplassem o tema transversal pluralidade cultural, que foi alterado em seguida, pela obrigatoriedade da Lei em 2003 para a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo do ensino (Lima, 2012).

Essa proposta de formação docente foi pensada inicialmente na discussão de alguns temas e conceitos como racismo, preconceito, ideologia, cultura, gênero, estereótipos, que foram entendidos como necessários para desconstruir o currículo e reconstruí-lo contemplando a diversidade, para que se vejam “[...] instigadas a refazerem sua prática, de forma que incorpore a identidade racial, de gênero [...]” dos(as) alunos(as) enquanto elementos importantes para conseguir conhecimento formal oferecido pela escola (Lima, 2012, p. 25).

A construção da proposta do ICEAfro para formação de professores (as) gerou reflexões sobre a importância da formação inicial e continuada para docentes sobre a construção de conhecimentos plurais e o fazer pedagógico a partir das referências de nossos antepassados e na formação dos(as) estudantes envolvidos (Nascimento, 2012). Os princípios que orientaram a formação docente do ICEAfro foram a Ancestralidade, Identidade e Organização, partindo dos conceitos desenvolvidos pelo pensar do Movimento Negro e de como o ICEAfro instrumentalizou esses conceitos, conforme descritos adiante.

A Ancestralidade, segundo Nascimento (2012), é a fonte de energia e criatividade para o espaço escolar e apresenta os princípios éticos e morais da cultura africana, essenciais à formação de identidade cultural dos (as) professores(as) e das crianças negras, constituindo princípios de diversidades, às crianças brancas.

A Identidade, segundo Nascimento (2012), é o conjunto de elementos que compõem a cultura, essencial à formação docente por permitir a condição de pertencimento ao conectar-se com conhecimentos ancestrais, o resgate da cultura, do passado histórico e das referências positivas da história e cultura africana.

E a Organização, que segundo Nascimento (2012), é constitutiva de referência positiva dos afrodescendentes, essencial a formação docente como princípio de coletividade e

aquilombamento como forma de preservar o legado cultural africano em organização religiosa, política e cultural.

Diante do exposto, entendemos que a formação docente precisa contemplar tais princípios, seja na formação inicial ou na formação continuada, para que os(as) professores(as) sejam capazes de reconhecer e dialogar com a diversidade cultural presente na sociedade como competência pedagógica — ao considerar que por ser, a escola um espaço plural, não cabem mais uma educação monocultural — e transformarem-se em aliados na luta pela educação antirracista.

A formação docente para a diversidade racial como competência pedagógica demanda um grande desafio em sua constituição e em sua prática, pois os(as) professores(as) ao iniciarem suas formações possuem suas identidades constituídas, valores, crenças, relação de gênero, raça e “é nesse ponto que a diversidade étnico-cultural começa a ser reconhecida como uma questão (mais do que temática) que precisa ser articulada à formação de professores/as e às práticas educativas escolares e não escolares” (Gomes e Silva, 2015, p. 14).

Nesse sentido, a formação docente para a diversidade étnico racial está no desafio de pensá-la como processo educacional nas relações socioculturais e não como metodologia e técnicas de ensino. Gomes e Silva (2015, p. 16) evidenciam que “[...] para se construir experiências de formação de professores/as que incorporem e visem a uma educação multicultural e que respeite as diferenças é preciso discutir-se as lutas e inserir-se nelas.”

Para tanto, se faz necessário que educadores (as) compreendam sob a perspectiva histórica brasileira as relações raciais, sociais, culturais e políticas e que proponham ações de valorização e respeito às diferenças, posicionando-se positivamente contra a discriminação e desigualdade. E sua formação deve ser num processo de propiciação de espaços, de discursões e vivências onde se compreenda a relação entre diversidade e subjetividade (Gomes e Silva, 2015). “É importante viver a diversidade em todas as instâncias da vida, entendendo que é só convivendo com a pluralidade que efetivamente cresceremos nela” (Pinheiro, 2023, p. 125), portanto, não significa criação de consciência e sim vivência.

Ao pensar a educação a partir das lutas dos movimentos sociais, políticos e culturais que acontecem na sociedade, entende-se que esses movimentos buscam por justiça social, logo, sendo o(a) professor(a) um ser sociocultural e agente de letramento (Kleiman, 2006), necessita de formações que estejam em acordo à dinâmica atual dos movimentos sociopolítico-cultural (Gomes e Silva, 2015), ao afirmam que é necessário pensar como:

A diversidade étnico-cultural nos mostra que os sujeitos sociais, sendo históricos, são também culturais. Essa constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e

os processos de formação docente, rompendo com práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes (Gomes e Silva, 2015, p. 20).

Dito isto, entende-se que diante da dinâmica atual da sociedade, precisamos combater a histórica política excludente de nossas escolas, que continuam reproduzindo o modelo do sistema opressor e sua dicotômica organização social na religião, raça, gênero e classes sociais que negam a diversidade (Gomes e Silva, 2015). E transformar a escola em um espaço que “[...] o acesso aos legados que foram preteridos e que podem favorecer à reconstituição de uma sociedade mais justa e menos adoecida pelo ódio” (Oliveira 2022, p. 135), oportunize o respeito à diversidade na garantia uma educação antirracista.

Na perspectiva de garantir uma educação antirracista, nós professores(as) devemos ampliar nosso olhar sobre as desigualdades e repensar nosso fazer pedagógico, considerando que “[...] a preocupação com as desigualdades na sociedade brasileira, necessariamente impele professores e professoras a escolher material didático e de apoio que contemplem a diversidade racial da sociedade” (Cavalleiro, 2001, p. 157) e que promovem a permanência e participação da criança na escola.

Desse modo, Cavalleiro (2001) nos apresenta as características de uma educação que se quer plural e antirracista ao elencar:

1 Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira; 2 Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; 3 Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas; 4 Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as; 5 Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira; 6 Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”; 7 Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial; e 8 Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto conceito de alunos e alunas (Cavalleiro, 2001, p. 158).

Entende-se que nós, enquanto professores(as) engajados(as) com a constituição de uma educação democrática e antirracista precisamos assumir o compromisso de implodir/destruir a construção da branquitude (Pinheiro, 2023). Assim, enquanto sistema estruturante de manutenção dos privilégios brancos. Trata-se, portanto, de assumir com o compromisso de “[...] banir do cotidiano escolar todas as atitudes e os comportamentos que o protegem, o disseminam e mantêm relações de hierarquias entre os seres humanos” (Cavalleiro, 2001, p. 159).

Diante do exposto, podemos construir um futuro que se inicia agora (Oliveira, 2022), e está em nossas mãos, manter-se nas vias estruturadas do racismo epistêmico ou escolher trilhar por caminhos de reexistência e possibilitar a implosão da diversidade e constituir “[...] legados

para que as novas gerações tenham condições de se reconhecer, potencializar saberes e gestar novas travessias no chão das escolas, nas páginas dos livros e nas breves passagens desta vida” (Oliveira, 2022, p. 144).

5 TRILHAS E TRAÇOS DA REEXISTÊNCIA NEGRA

Foto 1 — Sede da Escola Maria Felipa, Rio Vermelho, Salvador - Ba



Fonte: Escola Maria Felipa/divulgação.

Idealizada em 2017, a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (EAFROMALIPA) situada no Rio Vermelho, Salvador - BA, teve a primeira versão do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) contando com a colaboração de ativistas e/ou intelectuais da temática didático pedagógica e/ou étnico-racial. Em 2018 com o PPP já elaborado, deliberou-se as questões burocráticas e contábeis, registro da escola, alvará de funcionamento, estruturou-se o espaço para a sua implementação no ano letivo de 2019. Tendo como objetivo possibilitar a apresentação identitária da Instituição, de suas concepções e de suas metas sociais e individuais, além, da emancipação de crianças pretas e a construção de uma sociedade mais crítica e reflexiva.

A idealizadora da Escola é a profa. Dra. Bárbara Carine Soares Pinheiro, juntamente com outros intelectuais da temática didático pedagógica, e/ou étnico-racial, a saber, Kabenguele Munanga, Ana Canavarro, Walmira Albuquerque, Samuel Vida, Denise Carrascosa, Carlos Machado, Saddo Almouloud, Cleverson Suzart, Mel Adum, Marcus Guellwaar Adun Gonçalves, Luana Assiz, Elisa Larkin Nascimento, Livia Vaz, que concederam entrevistas, em que mencionavam caminhos para uma educação emancipatória e antirracista.

Sua constituição se deu mediante a preocupação da idealizadora em encontrar uma escola que educasse sua filha — fruto de um processo de adoção onde era esperado uma criança com idade escolar entre três e seis anos — por meio de outros marcos civilizatórios. Portanto, concomitante ao processo de adoção, em 2017, foi idealizada e estruturada a proposta pedagógica da escola.

De acordo com informações colhidas na formação externa ofertada pela EAFROMALIPA nomeada de Afroeducativa, realizada no dia 29 de julho de 2024 e ministrada por Bárbara Carine, a implementação da proposta da escola enfrentou vários desafios, a saber, a escrita do PPP articulando os ideais da escola com a nova BNCC, uma vez, que ela não era professora de educação infantil e precisou buscar embasamento na infância e nos documentos que orientam e legalizam a educação infantil, assim como a realização de entrevistas com intelectuais negras e negros que tratavam da temática;

O estabelecimento dos pressupostos teóricos da escola, que demandava a teoria de base e formação constante, por ser uma escola que educa a comunidade escolar. Realizou-se uma articulação da decolonialidade com a pedagogia histórico-crítica de Saviani — homem branco com pensamento clássico — porém, essa articulação se deu na perspectiva de enfrentamento à colonialidade e ao eurocentrismo com a contemplação dos diferentes marcos civilizatórios.

A construção de um currículo, retira o conhecimento europeu do centro e cria grau de paridade epistêmica no currículo que devolve aos povos subjugados, a humanidade pelo intelecto — atributo que usaram para nos desumanizar — ao articular os marcos civilizatórios europeus, indígenas e africanos;

A constituição da equipe, foi um grande desafio na busca por conhecimento em EREER, infâncias, fluência em inglês e experiência profissional. Ao formar o quadro dos profissionais da escola, foi ofertado, inicialmente, 30 dias de formação para EREER com toda equipe — por entender que todos que trabalham na escola são educadores — contudo, ao passar do tempo, constatou-se que precisava também saberes sobre a infância para garantir leveza na efetivação do trabalho, sendo convidado outros(as) intelectuais que pudessem colaborar com as formações que passaram a ser mensais;

A escolha do local, foi outro desafio que demandou muitas críticas, por entender que escola afro-brasileira precisava ser na periferia, no entanto foi instituída sua primeira sede no Bairro do Rio Vermelho em Salvador-BA, bairro de classe média e atendia alunos periféricos pelo programa social da escola “Adote um educande.”¹⁸

O registro na Secretaria Municipal de Educação também encontrou desafios, já que não existia nenhuma escola Afro-Brasileira, sendo a Maria Felipa a primeira registrada ao argumentar que como havia escolas pautadas nos saberes canadenses, britânicos etc. no Brasil havia a necessidade de se constituir uma escola pautada nos saberes Afro-Brasileiros. A princípio foi pensado que se tratava de uma escola como as dos blocos afros da Bahia e por isso

¹⁸ Linguagem neutra que visa se comunicar de maneira a não demarcar gênero no discurso linguístico.

a dificuldade em seu registro. Hoje, registrada no MEC como Escola Afro-Brasileira Maria Felipa e inscrita no CNPJ sob os números: 30.282.389/0001-76.

Desconhecimento econômico e contábil, ausência de um plano de negócio e ausência de recursos financeiros, foi o desafio mais impactante, pois a idealizadora não tinha conhecimento financeiro, nem um plano gerencial de negócio. E a falta de recursos, principalmente no período pandêmico, evidenciou essa fragilidade. A idealizadora Bárbara Carine (2024), diz que rabiscou num papel os custos que a escola teria e imaginou que seu consignado de \$150,000,00 (cento e cinquenta mil reais) fossem suficientes para a abertura e manutenção das despesas, por apostar no sucesso de matrículas que seria a escola, porém não foi assim que ocorreu.

Inicialmente foram matriculadas cerca de 38 crianças, incluindo os bolsistas e esse quantitativo de alunos não era suficiente para manter todas as despesas da escola, no ano seguinte veio a pandemia o que dificultou ainda mais a situação. Contudo, o ensino remoto possibilitou a matrícula de crianças de toda a parte do país e contou com doações do site catarse.me e de empresas privadas. Em setembro de 2020, com a chegada de Maju Passos como sócia da escola, Bárbara começou a construir seu olhar empresarial e hoje trabalha para captação de recursos para a escola com formações, como exemplo, a formação Afroeducativa – formações pedagógicas para as relações étnicos raciais, ofertada pela Escola e ministrada por Bárbara Carine e por Cristiane Coelho, gestora da escola. Enfim, os desafios foram sendo sobrepujados com muita resistência e a constituição da escola foi se modelando no caminho, a exemplo do calendário decolonial que orienta os projetos pedagógicos da escola.

Quadro 3 — Calendário Decolonial da EAFOMALIPA

CALENDÁRIO DECOLONIAL DA EAFOMALIPA						
	Janeiro - Lavagem do Bonfim 21 - Dia Nacional do Combate a Intolerância Religiosa 25 - Revolta dos Malês (1835)	Fevereiro 02 - Festa de Yemanjá 21 - Lavagem de Itapuã Carnaval	Março 8 - Dia Internacional da Mulher 14 - Marielle Vive 21 - Festa ou Corrida do Umbu (indígenas Pankararu) 21 - Dia da Poesia 22 - Dia da Água 23 - Dia do Circo	Abril - Feijoada de Ogum e Mitologia de Oxóssi - Páscoa 22 - Dia da Memória dos Povos Originários 29 - Dia da Dança	Mai 01 - Dia da Trabalhadora e do Trabalhador 13 - Pessoas Negras Ícones da Abolição da Escravatura 25 - Dia Mundial da África	
	Junho 05 - Dia do Meio Ambiente - Santos Juninos - Solstícios Egípcios - Festa Indígena Inti Raymi - fogueira de Xangô 16 - Dia Internacional da Criança Africana 28 - Dia da Diversidade	Julho - Julho das Pretas 02 - Independência do Brasil na Bahia/História da nossa heroína Maria Felipa 25 - Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha 26 - Mitologia de Nanã	Agosto 09 - Dia Internacional dos Povos Indígenas 11 - Dia do/da Estudante 12 - Revolta dos Búzios 13 - Festa da Irmandade da Boa Morte 16 - Mitologia de Omolu e Obaluê - Marcha das Margaridas (Dia do Campo)	Setembro - Dia da Família 25 - Dia do Trânsito 27 - Cosme e Damião/ Erês	Outubro 01 - Dia da Música 12 - Dia das Crianças/ História de Nossa Senhora Aparecida 15 - Dia das Professoras e dos Professores - Festa das Águas (Pataxó)	Novembro 20 - Dia da Consciência Negra 22 - Revolta da Chibata 25 - Dia Nacional Das Baianas do Acarajé
					Dezembro 02 - Dia Nacional do Samba 04 - Mitologia de Iansã 25 - Natal Cristão 26 - Kwanzaa	

Fonte: Pinheiro (2023) adaptada pela autora.

Alguns meses após o início do primeiro ano letivo, diante das inquietações e preocupações de como trabalhar as festividades cristãs, como a Páscoa e os festejos juninos, foi criado o calendário decolonial da escola e a elaboração de projetos escolares alinhados à sua proposta. Essa importante criação registra os ideais da proposta de reexistência negra da primeira versão do PPP, que afirma a importância de descentralizar os saberes eurocêntricos e viabilizar a paridade epistêmica nos acontecimentos e ou festividades culturais e religiosas que não foram registrados nos livros da História do Brasil.

Neste sentido, a EAFROMALIPA visa uma educação para a diversidade, propondo uma pedagogia afrocentrada, afro-brasileira, antirracista e decolonial, respeitando às múltiplas infâncias e os saberes pluriversais que são orientados pelo calendário decolonial. Além de ofertar uma educação trilingue (português, inglês e libras), e aulas especializadas de capoeira, dança afro, teatro e circo e setor de psicologia escolar. Com a ampliação da proposta de ensino para o ensino fundamental I, a EAFROMALIPA precisou mudar de endereço, e desde o ano de 2023 passou a funcionar no bairro do Garcia, em um espaço mais extenso para alocar a ampliação de sua proposta pedagógica.

Foto 2— Sede atual da Escola Maria Felipa, Garcia, Salvador - Ba



Fonte: Escola Maria Felipa/divulgação.

Segundo a atual gestora da unidade escolar, em entrevista ao Diário de Inovações-Gestão¹⁹ em 2023, a escolha do nome desse projeto precisava ser forte, potente e ancestral. E

¹⁹ Presente em diferentes canais, é um espaço de aprendizagem, conexão e reconhecimento para educadores comprometidos com a transformação na educação. Oferece conteúdos informativos e orientadores, promove oportunidades de troca e reflexão, e realiza ações de valorização para professores e gestores educacionais. Criado em 2012, é mantido desde 2019 pelo **Instituto Porvir**, uma organização sem fins lucrativos que busca impulsionar transformações que garantam qualidade, equidade e contemporaneidade para a educação brasileira.

pensando no processo de apagamento histórico intencional de heroínas brasileiras que tanto contribuíram para a formação identitária e social do nosso país, a escola foi batizada com o nome de Maria Felipa, no intuito de homenagear esta grande mulher negra que nos ensinou o valor da resistência e do combate por meio da organização do seu povo, do pensamento estratégico e quilombola. Tornando-se patronesse da escola pelo seu exemplo de luta, estratégia e resistência.

Foto 3 — Maria Felipa



Maria Felipa retratada por Filomena Orge com base em relatos orais.
Fonte: Senado Federal

Maria Felipa, mulher negra, trabalhadora braçal, pescadora e marisqueira que no século XIX, liderou na Ilha de Itaparica, contra os portugueses, quase duzentas pessoas armadas com facões e folhas de cansaço — planta tropical tóxica, que em contato com a pele causa dor imediata devido a efeito irritativo, com vermelhidão, inflamação cutânea, bolhas e coceiras —, e que incendiaram mais de quarenta barcos portugueses, virou símbolo da resistência que culminou na Independência da Bahia. Durante muito tempo sua história foi considerada como invenção popular, por não constar nos livros de história, tendo sua existência comprovada por pesquisadores, há menos de uma década.

E essa história de resistência coaduna com a proposta da escola que apresenta a versão histórica silenciada pelo pensamento eurocêntrico de que as primeiras civilizações no mundo são africanas e busca garantir um espaço em que as crianças possam desbravar todas as culturas possíveis, possibilitando esse contato inicial com a identificação de sua turma que são nomeadas por reinos e impérios africanos e indígenas. Os conhecimentos adquiridos sobre o reino ou império que a sua turma representa oportuniza às crianças, no primeiro trimestre de aula, a desbravar histórias sobre esse reino ou império alinhados aos conhecimentos programáticos, como é possível compreender por meio das narrativas orais da gestora.

Quadro 4— Narrativas orais da gestora da EAFROMALIPA Cristiane Coelho



Fonte: Formação AfroEducativa-Escola Maria Felipa em 30/07/2024, adaptado pela autora.

Neste sentido, a EAFROMALIPA idealizou rupturas do presente ao pensar a constituição do seu projeto decolonial para a educação infantil, apresentando a identidade da unidade escolar, suas concepções e metas, além do papel socioeducativo, cultural, político e ambiental da escola e, todas essas rupturas deveriam ser representadas em uma identidade de resistência aos ideais pensados para sua proposta pedagógica decolonial.

5.1. Projeto político pedagógico: lugar de resistência

O PPP da EAFROMALIPA, em sua primeira versão, foi elaborado em 2017 e contou com a coparticipação de intelectuais negros e negras que, em entrevistas concedidas à idealizadora da escola, apontaram caminhos para uma educação emancipatória, com perspectiva de atualização anual por todos e todas que constituem a comunidade escolar.

O PPP foi pensado para uma educação que visa o desvelamento das estruturas hegemônicas de poder que segregam os indivíduos por critérios de raça, religião, sexualidade, classe social, deficiência, entre outros. Busca dar voz aos conhecimentos subjugados dos africanos e indígenas, e a compreensão de que somos sujeitos constituídos ancestralmente por esses povos (PPP, 2020). Nesse sentido, fundamenta-se na construção de uma escola que

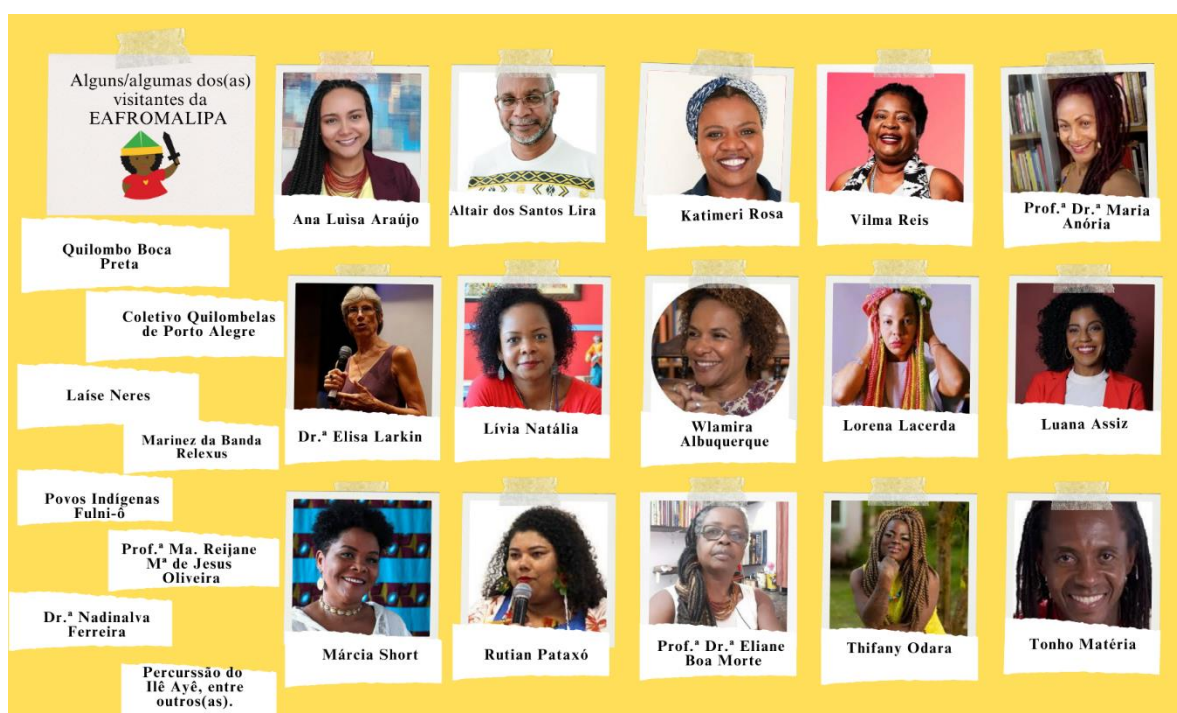
problematize, desde a educação infantil, a questão racial, com o intuito de superar, pela via educacional, o racismo estrutural presente em nossa sociedade.

Essa fundamentação foi se constituindo a partir das primeiras reuniões pedagógicas e diálogos com empresas contábeis e profissionais da educação para possível ingresso no quadro de funcionários da escola, entrevistas com familiares sobre qual tipo de escola gostariam para seus filhos(as) e a busca por um local acolhedor e seguro para instalar a escola.

Foram realizadas reuniões mensais abertas à comunidade, aos sábados, para tratar de temáticas referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), como a diáspora africana, a representação negra em livros didáticos e paradidáticos, a descolonização dos saberes, a valorização da estética negra na infância e a DeCôlonia de Férias, que oportunizou às crianças oficinas com atividades voltadas para os saberes da cultura africana.

Todo esse movimento chamou a atenção de intelectuais, pesquisadores(as) e profissionais da educação, que demonstraram interesse em conhecer a proposta pioneira da escola (PPP, 2020). E essas visitas geraram enriquecimento do PPP da EAFROMALIPA, ao passo contribuíam com seus saberes e experiências sobre temáticas pertinentes ao fortalecimento da proposta. A seguir, apresentamos um quadro com alguns/algumas dos(as) visitantes colaboradores(as).

Quadro 5— Alguns e algumas visitantes que enriqueceram o PPP da EAFROMALIPA



Fonte: PPP (2020) adaptada pela autora.

A visita desses intelectuais, pesquisadores(as) e profissionais da educação enriqueceu a proposta, à medida que cada um trouxe contribuições significativas para seu fortalecimento. Durante o primeiro semestre de 2018, a escola recebeu várias visitas, entre elas a da Dr.^a Elisa Larkin Nascimento, viúva de Abdias do Nascimento e presidente do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO); a do Quilombo do Boca Preta; e a dos povos indígenas Fulni-ô, que compartilharam aspectos da educação infantil de seu povo.

No segundo semestre de 2018, as visitas continuaram em formato de rodas de conversa, nas quais a escola abordou diversos desdobramentos da temática racial. Recebeu as professoras da UNEB, Dr.^a Maria Anória de Jesus Oliveira e M.^a Reijane Maria de Jesus Oliveira, que contribuíram na roda sobre literatura infantojuvenil na perspectiva da Lei 10.639/03; a psicóloga Ana Luísa Araújo Dias e o antropólogo Altair dos Santos Lira, que discutiram a saúde da população negra e o enfrentamento ao racismo na educação; a professora Dr.^a Walmyra Albuquerque, que tratou da história da Cultura Afro-Brasileira para a Educação Infantil; e a museóloga Lorena Lacerda, a pedagoga Daílza Araújo e a socióloga Laíse Neres, que participaram da roda de conversa “Empoderamento Crespo na Educação Infantil: autoimagem, representações e autoestima negra”.

Com o ano letivo em curso, em 2019 as contribuições continuaram fortalecendo projetos da escola que buscam a visibilização de pessoas negras e ameríndias nos espaços de poder. Em março, no projeto de Carnaval, a escola recebeu o cantor, compositor e capoeirista Tonho Matéria, a cantora Márcia Short, a cantora Marinez e os percussionistas do Ilê Aiyê. Em 8 de março, foi realizada uma roda de conversa com mulheres em diferentes contextos sociais: uma mulher trans membra da Ouvidoria Cidadã da Defensoria Pública do Estado da Bahia; uma mulher indígena Pataxó, liderança do Movimento Unido dos Povos e Organizações Indígenas da Bahia; uma mulher negra cientista química e professora doutora do Instituto Federal; e uma mulher nordestina baiana, pedagoga e especialista em educação infantil, do grupo de pesquisa Desenvolvimento Social em Educação Infantil. Ainda no mesmo semestre, ocorreram visitas de escritoras e escritores negros da literatura infantil que contribuíram significativamente para a constituição identitária estético-positiva das crianças.

No segundo semestre de 2019, a jornalista Luana Assiz visitou a escola por meio do projeto de visibilização de pessoas negras e ameríndias nos espaços de poder, contemplando as turmas dos grupos 4 e 5, nomeadas respectivamente de Império Maia e Império Ashanti. Na ocasião, a jornalista falou sobre seu processo de transição capilar, sua viagem a Angola e apresentou seu talento artístico, cantando para as crianças a música “Linda e Preta”, da baiana Nara Couto, que valoriza a estética negra.

Também houve a visita da socióloga e ex-ouvidora pública do Estado da Bahia, Vilma Reis, com importante trajetória no Movimento Negro da Bahia. Atendendo às perspectivas do projeto de visibilização de pessoas negras e ameríndias nos espaços de poder, ela contou a história da líder quilombola Tereza de Benguela aos docentes e discentes da escola.

No projeto “Desconstruindo Mitos acerca da Intelectualidade Negra”, ainda no segundo semestre de 2019, a escola recebeu a cientista física Dr.^a Katemari Rosa, uma mulher negra que falou sobre sua trajetória na física. Além disso, recebeu a médica especialista em ginecologia, obstetrícia, medicina do trabalho e citologia, Dr.^a Nadinalva Ferreira, que também contribuiu para a construção de uma imagem positiva das pessoas negras em diversos espaços e posições profissionais e sociais de poder ao relatar sua trajetória.

Ainda no segundo semestre, pedagogas/educadoras do coletivo Quilombelas de Porto Alegre, ao participarem em Salvador do Congresso de Pedagogia na Universidade da Bahia, aproveitaram para visitar a EAFROMALIPA e conhecer de perto a proposta educacional, que já conheciam por meio das redes sociais, gerando um momento de troca e reconhecimento do trabalho decolonial desenvolvido pela escola.

Entre 2018 e 2019, a escola também estabeleceu conexões com a África e a diáspora africana para contribuir com seu projeto de educação decolonial. No primeiro semestre de 2018, ocorreu uma palestra do africano senegalês Dr. Mamour Sop Ndiaye, em parceria com o Quilombo Boca Preta. No segundo semestre, aconteceu a roda de conversa intitulada “Brasil-Áfricas”, que promoveu a troca de experiências educacionais com acadêmicos de Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Brasil. Na ocasião, a representante brasileira, Cássia Vale, lançou seu livro *Calu: uma menina cheia de histórias*.

Na conexão com a diáspora africana, no primeiro semestre de 2018, professores e alunos de uma faculdade vinculada à Universidade de Boston, nos Estados Unidos, ministraram uma palestra sobre a educação da população negra na diáspora. No primeiro semestre de 2019, ocorreu uma formação docente para os profissionais da escola, com a temática “Pedagogias Críticas Negras”, ministrada pelo norte-americano Sedrick Miles. Além disso, o professor e pesquisador de línguas africanas Niyi Tokunbo Mon’a-Nzambi, descendente de angolanos e natural de Salvador-BA, contou histórias fundamentadas na cosmovisão iorubá para as crianças. No segundo semestre de 2019, a escola recebeu estudantes de Gana e dos Estados Unidos que realizavam intercâmbio em parceria com o Instituto Cultural Steve Biko e o Pitzer College, participando das aulas de inglês e dos conteúdos afro-diaspóricos.

Diante desse movimento de trocas e compartilhamentos, o PPP da escola foi se fortalecendo e construindo um espaço para resistir e reexistir no enfrentamento ao modelo

escolar eurocêntrico, com a missão de contribuir para a formação humana por via educacional, lutando contra toda forma de colonialidade, opressão e desvalorização social que discrimina com base racial, religiosa, de gênero, sexualidade, classe social e deficiência (PPP, 2020).

Por ser um documento que registra as ações e projetos pedagógicos de uma unidade escolar, o PPP da EAFROMALIPA busca promover uma educação infantil pautada na socialização igualitária dos marcos civilizatórios hegemônicos e contra-hegemônicos, formando bases de alfabetização e letramento para crianças que atuarão com criticidade na transformação da realidade social. Portanto, trata-se de uma escola que não exclui os saberes hegemônicos, mas os desloca do centro, apresentando o resgate de outros marcos civilizatórios de nossos(as) ancestrais (PPP, 2020).

Assim, idealiza-se um território de resistência, pensando numa escola que não contemple a história e cultura africana e afro-brasileira apenas no Novembro Negro, mas para além dele, como um espaço que valoriza múltiplas culturas, reconstruindo imagens positivas de culturas que, por muito tempo, foram estereotipadas e folclorizadas, como sinalizou o professor malinês Dr. Saddo Ag Almouloud em entrevista cedida à idealizadora da escola, Maria Felipa, em fevereiro de 2018, como contribuição para a constituição de uma escola emancipatória e anti-opressora.

Para enfrentar a teoria do conhecimento universal europeu, a EAFROMALIPA fundamentou seu PPP nos intelectuais que pautam a descolonização dos saberes, concebendo a descentralização do saber hegemônico e buscando fundamentação teórica em intelectuais negros e negras que lutam contra a colonialidade do saber. Assim, evidencia a necessidade de educar crianças, jovens e adultos mostrando narrativas diversas e decoloniais dos diferentes marcos civilizatórios que nos constituíram (PPP, 2020), contando também com o instrumento legal que assegura a implementação dessa proposta educativa, a Lei 10.639/03.

Ao constatar que a maioria dos estudantes acessa a história da África a partir da escravização do povo negro, o PPP da EAFROMALIPA foi pensado para educar as crianças apresentando os diversos marcos civilizatórios que nos constituíram enquanto sociedade, desconstruindo a ideia fundacional do Brasil com a chegada dos europeus. Para isso, utiliza a pedagogia histórico-crítica com fundamentos decoloniais para realizar um trabalho educativo emancipatório. Embora a pedagogia histórico-crítica seja clássica e não atenda integralmente à diversidade, o objetivo não é excluir o conhecimento clássico, mas tirá-lo da centralidade, alinhando-o à criticidade da proposta, acrescentando fundamentos decoloniais para a educação.

Em suas contribuições para a constituição do PPP, em entrevista cedida a idealizadora da EAFROMALIPA, o professor Dr. Cleverson Suzart da Silva destacou a potencialidade dessa

pedagogia para valorizar conhecimentos clássicos, embora ela não valorize os saberes não legitimados nem atenda plenamente à diversidade cultural. Por isso, é necessário potencializar outros saberes. Assim, o PPP da escola ressignifica o que é clássico, reconhecendo que os conhecimentos de matriz africana também são clássicos, apagados pelos europeus, ressignificando o papel da escola na sociedade, assim como o papel do(a) professor(a) e dos(as) discentes no processo de ensino-aprendizagem.

5.2. Princípio basilar para a resistência

Com o intuito de investir na construção de uma história que reconheça as diversas bases culturais, e não apenas a eurocentrada, a EAFROMALIPA objetiva investir numa educação que valorize a história invisibilizada ao longo do processo colonial, visando a formação afro-brasileira não apenas no campo pedagógico, mas em todas as manifestações culturais (PPP, 2020).

Para isso, a metodologia utilizada pelo PPP da EAFROMALIPA baseia-se na proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, que entende a escola como um espaço para romper o cotidiano alienado e agregar elementos que não fazem parte do dia a dia (PPP, 2020). Nessa perspectiva, propõe cinco passos — prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social — para orientar o trabalho pedagógico em sala de aula, deixando claro que as atividades não devem se limitar a esses passos.

Considerando que o trabalho pedagógico da EAFROMALIPA está orientado por esses passos, a seguir, expõe-se o significado de cada um em sala de aula: o primeiro passo, prática social, refere-se à realidade concreta de professoras, professores e estudantes, derivada do histórico social e da construção do sujeito como ser sócio-histórico, resultando na compreensão de si mesmo no mundo e na coletividade (PPP, 2020, p. 36).

O segundo passo, problematização, visa compreender os principais problemas identificados na prática social, buscando soluções e os conhecimentos científicos que auxiliarão nessa tarefa (PPP, 2020). O terceiro passo, instrumentalização, proporciona a apropriação do saber sistematizado historicamente, valorizando outras fontes de produção intelectual além do conhecimento científico europeu (PPP, 2020).

No quarto passo, ocorre a catarse, que é a sistematização do conhecimento adquirido nos passos anteriores; nesse momento, o(a) estudante já é capaz de expressar sua nova visão sobre a prática social, compreendendo-a em um novo patamar (PPP, 2020). No quinto passo, há o retorno à prática social, agora com um olhar ampliado pelo saber, em busca de explicações e significados da realidade.

Diante disso, a escola promove uma rotina que contempla as especificidades da educação infantil alinhadas ao desenvolvimento crítico, estimulando as crianças a construir um novo olhar sobre os conteúdos abordados. Esses passos norteiam os procedimentos que a escola, em sua função social, deve realizar para contribuir, pela via educacional, com a transformação social.

Assim, a EAFROMALIPA articula a Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos decoloniais para garantir que mesmo distintas, essas teorias de base comum Marxistas combinadas, ofereçam às crianças acesso crítico aos conhecimentos clássicos do ponto de vista europeu, articulados a outros saberes científicos, respeitando a diversidade e promovendo a equidade social.

As atividades pedagógicas são ofertadas no turno regular, no período vespertino, com aulas em língua inglesa e portuguesa; no turno integral, as atividades didáticas ocorrem no período matutino, e no vespertino há atividades seriadas em articulação aos campos de experiência estabelecidos pela BNCC. A proposta de oferecer aulas bilíngues fundamenta-se na instrumentalização das crianças, por meio da língua do dominador, para que possam ocupar espaços historicamente negados (PPP, 2020).

Quanto ao processo avaliativo, a EAFROMALIPA valoriza as narrativas das crianças, registradas nos diários de classe com base em indicadores de aprendizagem, na construção de portfólios, e ao término do semestre, apresenta relatórios individuais às famílias (PPP, 2020). O processo avaliativo também inclui avaliação formativa docente, realizada diariamente para que o corpo docente possa ressignificar sua prática.

O trabalho pedagógico da EAFROMALIPA se potencializa ainda pela educação inclusiva, entendendo que é direito de todas as crianças com necessidades especiais frequentar o ensino regular, que deve promover respostas adequadas, identificando e organizando dispositivos pedagógicos e estratégias que superem barreiras relacionadas à deficiência (PPP, 2020).

Além disso, a escola valoriza a educação ambiental, compreendendo a necessidade de formar cidadãos críticos, capazes de preservar recursos naturais e colaborar para a formação de uma sociedade que reconheça o impacto ambiental provocado pelo sistema capitalista, que incentiva o consumo inconsequente e, conseqüentemente, causa grandes impactos à natureza (PPP, 2020). Para tanto, propõe um trabalho de educação ambiental transversal, alinhado à filosofia Ubuntu, por meio de projetos didáticos (PPP, 2020).

Para a EAFROMALIPA, educar as crianças a partir da filosofia Ubuntu é ressignificar a vida, promovendo amor e reconhecimento no outro, que é parte da natureza; portanto, agredir

a natureza é agredir a nós mesmos (PPP, 2020). Segundo o PPP (2020), a filosofia Ubuntu trata da convivência harmoniosa com o outro, trazendo respeito e valorização do humano e da natureza.

Contudo, considerando a fala da idealizadora e da análise realizada na primeira versão do PPP da EAFROMALIPA, é perceptível que falta referências de estudiosos do campo da infância e suas especificidades, o que ocasionou a troca de alguns profissionais que não tinham habilidades para trabalhar com a educação infantil. Ressalvo, que essa ausência não desmerece o trabalho proposto pela orientação do PPP para uma educação antirracista, uma vez que esse déficit foi e é pontuado pela idealizadora que reconheceu essa fragilidade e começou a tratar a essas especificidades com muito mais cuidado.

5.3. Saberes de si para interagir com outros.....

A educação infantil na EAFROMALIPA se constitui por grupos e cada grupo é identificado por um Reino ou Império africano/ameríndio e desfrutará ao longo do ano letivo de saberes a respeito do reino ou império ao qual pertence e ao término do ano, ocorre uma feira literária onde os grupos socializarão os conhecimentos adquiridos.

Tabela 3 — Grupo, idade e reino/império

TURMA	IDADE	REINO/IMPÉRIO
Grupo II	02 anos	Império Inca
Grupo III	03 anos	Reino de Daomé
Grupo IV	04 anos	Império Maia
Grupo V	05 anos	Império Ashanti
Turno Integral	02 a 05 anos	Império de Kush

Fonte: PPP Escola Afro-Brasileira Maria Felipa 2020, adaptada pela autora.

As identificações das turmas por reinos/impérios geram conhecimentos de nossos ancestrais não pela subalternidade a eles imposta, mas pela potência de conhecimentos e tecnologias que foram apagadas e ou apropriados de forma indevida, pelos povos europeus. Essa é uma proposta para a releitura da história do povo negro e ameríndio, que teve sua história subjugada pelos padrões epistêmicos de saber, objetivando resgatar referências positivas desses povos para contribuir com a construção da subjetividade das crianças.

De tal modo, a escola opta por trabalhar em seu currículo propostas pedagógicas decoloniais criadas coletivamente por colaboradores do seu PPP e que foram sendo adaptadas

e ou ampliadas ao longo dos tempos pela sua equipe. A preocupação da escola em alinhar sua proposta decolonial aos campos de experiência da educação infantil determinados pela BNCC fica visível na identificação dos grupos com impérios e reinos africanos e indígenas onde as crianças estudarão sobre cada um deles.

Conhecer outros marcos civilizatórios dos povos que colaboraram para formação da sociedade brasileira com sua ciência, filosofia, cultura, arte entre outros, permite que as crianças desbravem saberes ancestrais que geram subjetividades positivas que irão auxiliar na constituição de suas identidades. Contribuindo com representatividades positivas desses povos subjugados por centenas de anos nos currículos escolares, a escola oportuniza a valorização, o respeito à diversidade e a desconstrução de verdades construídas sobre a capacidade intelectual negra e indígena.

Portanto, ao compreender que os livros didáticos, em sua maioria, estão radicados de estereótipos dos povos africanos e indígenas, a escola optou por trabalhar com portfólios. Visto que as crianças precisam construir uma representação positiva de si e de seus pares (PPP, 2020).

Assim sendo, ao reconhecer as especificidades da educação infantil a EAFROMALIPA organiza sua didática pedagógica respeitando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo das crianças, considerando a faixa etária e as competências e habilidades nos campos de experiência — 1. O eu, o outro e o nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. —, como determina a BNCC.

E além dos eixos estruturantes da BNCC, a EAFROMALIPA organiza seu ano letivo em 2020 em dois semestres por dois eixos que estrutura sua proposta — 1. África: o velho mundo; 2. Hoje Brasil, ontem Pindorama (PPP, 2020).

No primeiro eixo a EAFROMALIPA trabalha as mitologias africanas sobre o surgimento do mundo e das primeiras civilizações, as produções culturais e epistêmicas, revelando às crianças o continente africano como berço da humanidade (PPP, 2020) e desenvolve a temática em subprojetos. No segundo eixo é trabalhado a desconstrução fundacional do Brasil pelos europeus ao evidenciar a existência dos povos originários nas terras americanas antes da chegada dos europeus, com o intuito de apresentar a cultura dos povos originários, esse eixo se divide em subprojetos para trabalhar quem são os povos indígenas na Bahia e quais conhecimentos ameríndios estão em nosso dia a dia (PPP, 2020).

Para a complementação dos eixos estruturantes a EAFROMALIPA conta com a ajuda das literaturas. É apresentado uma relação de literaturas previamente analisadas para ampliar a

proposta dos eixos estruturantes da escola e cada aluno deve escolher três obras para compor a biblioteca de sala do grupo.

Tabela 4 — Lista de Literaturas para a Biblioteca de Sala

LITERATURA	AUTOR (a)	EDITORA
Adumbi	Mel Adum	Ogums
Calu: Uma menina cheia de histórias	Cássia Valle e Luciana Palmeira	Malê
As tranças de minha mãe	Ana Fátima	Ereginga Educação
Qual a cor do amor?	Linda Sthachan e David Wojtowycz	Brinque-Book
As mulheres Abayomi	Adilson Passos	Solisluna Editora
Nosso amigo Ventinho	Ruth Rocha	Salamandra
Os Nove pente D'África	Cidinha da Silva	Mazza Edições
Bucala: a pequena Princesa do quilombo do Cabula	Davi Nunes	Malê
Betina	Nilma Lino Gomes	Mazza Edições
Cada um do seu jeito, cada jeito é de um	Lucimar Rosa Dias	Alvorada
O que há de África em nós	Walmira Albuquerque e Walter Fraga Filho	Moderna Literatura
Pequenos contos negros	Blaise Cendrars	SM
My first Yoruba dictionary: colour and learn	Kasahorow	Createspaco, Large Print
English-Yoruba bilingual children's Picture dictionary	Richard Carlson Jr.	Createspaco, Large Print
Menina não entra	Telma Guimarães C. Andrade	Editora do Brasil
Olívia tem dois papais	Márcia Leite	Companhia das Letrinhas
O Fado Padrinho, o Bruxo Afilhado e Outras Coisinhas Mais	Ana Cláudia Ramos	Prumo
Olívia não quer ser Princesa	Ian Falconer	Globinho

Que cor é minha cor?	Martha Rodrigues	Mazzo Edições
O que são classes sociais	Equipo Plantel	Boitatá
Menino Poti	Ana Maria Machado e Claudios	Salamandra
As tranças de Bintou	Sylviane Anna Diouf	Cosac & Naify
Meu crespo é de rainha	Bell Hooks	Boitatá
A cor da ternura	Geni Guimarães	FTD Educação
Na minha escola todo mundo é igual	Rossana Ramos	Cortez
Para educar crianças feministas	Chimamanda Ngozi Adichie	Companhia das Letrinhas
Oxumarê: O Arco-íris	Reginaldo Prandi	Companhia das Letrinhas
Orum Ayê: Um Mito Africano da Criação	Raimundo Matos de Leão	Scipione
Omo-Obá: histórias de princesas	Kiusam de Oliveira	Mazza Edições
Aimó: uma viagem pelo mundo dos orixás	Reginaldo Prandi	Seguinte
Aldeias, palavras e mundos indígenas	Valéria Macedo	Companhia das Letrinhas
Artes Indígenas	Alberto Martins e Glória Kok	Claro Enigma
Pequenas guerreiras	Yaguarê Yamã	FTD Educação
A galinha Conquém	Vanda Machado	Malê
É tudo família	Alexandra Maxiener e Anke Kuri	L & PM
O capital para crianças	Joan Riviera	Boitatá
Os três porquinhos	-----	-----
Chapeuzinho vermelho	-----	-----
Pinóquio	-----	-----
Alice no país das maravilhas	-----	-----

Fonte: PPP Escola Afro-Brasileira Maria Felipa 2020, adaptado pela autora.

Essas literaturas visam contemplar as temáticas africana, indígena, de sexo, de gênero, classe, religião, além de trabalhar as histórias tidas como clássicos infantis da literatura. Essas literaturas irão compor a biblioteca de sala de cada grupo escolar e nas sextas-feiras, uma criança do grupo pode escolher um livro e levar para ler com a família e no mês, uma ou duas

famílias vão até a escola para realizar a contação de uma das histórias em sala de aula. A EAFROMALIPA visa com essa interação incluir e formar as famílias neste processo de letramento (PPP, 2020).

No término do ano letivo, ocorre uma feira literária com essas obras e, é aberta ao público externo, com a participação de crianças em situação de vulnerabilidade, onde essas literaturas são apresentadas pelas crianças da escola e doadas às crianças visitantes (PPP, 2020).

Por ser o PPP um documento com processo permanente de reflexão e discussão dos problemas e desafios da escola, as primeiras perspectivas pautadas para o trabalho pedagógico da EAFROMALIPA em seu PPP, vigência 2018-2020 foi promover uma educação que estude a construção do mundo a partir das primeiras civilizações advindas do território africano, que é o berço da humanidade e no desenvolvimento humano das crianças e suas múltiplas capacidades físicas e cognitivas para seu desenvolvimento físico e intelectual, reconhecendo as diferentes matrizes civilizatórias e como constituintes da diversidade, com foco no respeito e valorização às diferenças (PPP, 2020).

RECONHECIMENTOS CARTOGRÁFICOS FINAIS

Essa pesquisa evidenciou a cristalização do saber hegemônico na matriz curricular de ensino no país, através da apresentação da minha experiência escolar e acadêmica com a ausência de uma formação efetiva para a educação das relações étnico racial. Ao demonstrar a necessidade de repensarmos o verdadeiro papel da educação para a educação das relações étnico raciais que reconhece a importância de contar a história e cultura dos povos africanos e dos povos indígenas, descentralizando o padrão epistêmico de saber eurocêntrico, considerando como ferramenta potente na luta por uma educação antirracista, a Lei 10.639/03.

Ao discorrer sobre minhas experiências conseguimos compreender como o apagamento histórico nos faz reproduzir verdades construídas para desumanizar os povos subjugados e como ao longo das formações vamos reforçando esse modelo, uma vez que não somos representados positivamente no campo epistêmico e em espaços de poder. Essa falta de representatividade faz parte do pacto da branquitude que garante a manutenção do privilégio branco, muitas vezes reforçado por nós enquanto educadores, pela falta do letramento racial em nossa formação, contribuindo para uma intervenção ineficaz, ou nenhuma intervenção diante do racismo.

E foi a necessidade de uma intervenção efetiva diante de uma situação de racismo que me levou a refletir sobre minha formação profissional para tratar de uma temática tão necessária no chão das escolas. Refletir sobre minha prática neste contexto, me fez buscar arcabouço teórico e conceitual que só adquirir ao ingressar no curso de pós-graduação em mestrado no Programa de Crítica Cultural da UNEB, Campus II, Alagoinhas – Ba. E desde então caminho nas trilhas de desconstrução, construção e reconstrução de saberes sobre esta temática.

O que me levou a refletir sobre quantos professores(as) negros(as) tive em minha formação? Quantas literaturas de intelectuais negros(as) tive acesso? Quais representações positivas em espaço de poder pude conhecer na vida escolar para representar-me? Quantas vezes vi meninas ou meninos negros(as) representados positivamente nos livros didáticos e nas literaturas? Quantas crianças negras puderam ocupar o espaço de rainha do milho nos festejos juninos do Nordeste tão cobiçado pelas crianças, ou se ver como reis e rainhas em literaturas infantis? Essas reflexões me trouxeram a este espaço acadêmico, que também entendia não poder acessar para este grau de instrução, por não me ver capacitada para acessá-lo.

E essas reflexões transformaram-se em conhecimentos quando buscamos fundamentar teoricamente esta pesquisa e nos depararmos com os contextos históricos geradores desse apagamento e exclusão como a desumanização do povo negro por meio da tríade igreja, ciência

e filosofia, o epistemicídio, o impedimento ao acesso à escola, o pacto da branquitude, a história única e o padrão eurocêntrico de civilidade e conhecimento.

Esses contextos históricos possibilitaram a compreensão das dificuldades enfrentadas pelas unidades de ensino da rede pública e privada em todo o país, em garantir a implementação eficaz da Lei 10.639/03, uma vez que a manutenção do privilégio branco é um grande sistema binário pensado para desqualificar tudo que não se encaixe em seu padrão de civilidade, conhecimento, cultura, gênero, classe social, religião etc. E a escola como um dispositivo desse sistema, muitas vezes e em sua maioria, mantém-se na estagnação de reproduz uma educação tradicional, que não cabe mais para as relações sociais da contemporaneidade.

Ao quebrar essa cristalização perpetuada em nossa educação ao longo dos tempos, a escola fará seu papel democrático de promover a equidade epistêmica, o respeito à diversidade e as relações étnico raciais, que foram afligidas pelo preconceito e pela discriminação, visto que, é por meio da educação que conseguiremos contribuir para a construção de uma sociedade justa, equânime e democrática.

Nesse sentido a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa para a Educação Infantil instituiu em seu PPP como um território de reexistência a partir, do momento que a idealizou como um processo de ruptura do ensino tradicional, acreditando que é necessário ressignificar a educação, e descentralizar o saber hegemônico, não para excluí-lo, mas para colocá-lo em grau de equidade epistêmica aos saberes Outros e assim, pela via educacional, possamos reconhecer e valorizar os saberes subjugados que desumanizaram e inferiorizaram os povos negros e os povos indígenas.

Sua proposta de trazer à cena a história e cultura dos nossos acentrais, e desconstruir a história fundacional do Brasil com a chegada dos europeus, abre espaço para apresentar outros marcos civilizatórios, antes negados. Além de evidenciar a África como o berço da humanidade, ainda apresenta suas tecnologias inovadoras a exemplo da mumificação, seu avanço nas ciências como a matemática, a filosofia, a medicina entre outros saberes que foram atribuídos a outros países e cientistas.

A magnitude de sua proposta está na contribuição de ativistas e intelectuais negras e negros para a constituição de referenciais teóricos que fundamentam o PPP e o torna um território de corpos insurgentes potencializados na proposta educacional antirracista da EAFROMALIPA. Esse campo insurgente, torna-se um espaço de resistência e reexistência ao tempo que as crianças são encorajadas a descobrir suas potencialidades através de projetos valorizam e que validam a representatividade positiva e que cria uma subjetividade de orgulho e pertencimento dos seus ancestrais, pensando, se vendo e se projetando em espaços de poder.

E essa subjetividade é construída pelas crianças por meio da interação e das brincadeiras como determina a BNCC, promovidas pelos projetos desenvolvidos pela escola e que contemplam os campos de experiência e as especificidades da educação infantil. Os grandes aliados para esse propósito foram/são as literaturas negras, a participação das famílias neste momento de interação, e o espaço escolar, que tem estrutura e organização sugestiva a proposta de educar através dos saberes de si para interagir com os outros.

Diante dos resultados cartografados compreendemos que o caminho trilhado pela EAFROMALIPA e todos os obstáculos vencidos para sua constituição a exemplo, o registro e o reconhecimento de uma escola que valoriza os saberes de seus ancestrais e sua história pela Secretaria de Educação do Estado, a escrita do PPP, a construção do currículo, a formação da equipe, a escolha do espaço escolar, a educação financeira e contábil e a carência do recurso financeiro.

Mesmo diante desses obstáculos a EAFROMALIPA continuou crescendo e se fortalecendo no caminho de lutas e resistências, revolucionando o significado de educação democrática, por entender que se há racismo não há democracia. Dessa forma garante uma educação antirracista tornando-se um território de reexistências das nossas origens ancestrais que vem dos povos nativos ameríndios e da diáspora africana, sendo referência no Brasil desde a sua criação, em 2018, quando foi registrada e reconhecida pelo MEC como a primeira escola afro-brasileira.

Conclui-se com essa cartografia que a EAFROMALIPA constituiu o seu PPP como campo de resistência ao trazer à cena a história cultural e intelectual dos povos negros e indígenas que foram apagados. E na materialização desse PPP para a educação infantil houve um enfrentamento à cristalização do modelo escolar eurocêntrico para a implementação de sua proposta de ensino decolonial em uma sociedade constituída pelo viés da colonialidade. Para tanto fundamentou-se de bases epistemológicas de intelectuais negras e negros para ofertar um ensino com paridade epistêmica como alicerce teórico crítico na luta contra toda forma de colonialidade, interagindo com os campos de aprendizagem da educação infantil com cerne na socialização igualitária dos saberes.

Muitos foram os desafios, contudo, resistiu e prosperou em sua missão ao se fortalecer com o aquilombamento dos saberes de ativistas e intelectuais negras e negros, com seus colaboradores que contribuíram/contribuem para o êxito desse projeto, com as famílias que apostaram num modelo de educação antirracista e decolonial para seus filhos e todos que se inspiram na possibilidade de uma educação verdadeiramente democrática.

Esse aquilombamento e organização da EAFROMALIPA reflete sua inspiração na história de sua patronesse Maria Felipa, que possui uma história de união, organização e estratégia na luta contra os portugueses na ilha de Itaparica, fazendo jus ao potencial da heroína que escolheu para intitular seu projeto. No intuito de promover uma educação escolar antirracista.

REFERÊNCIAS

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

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALMEIDA, Neide A. de. **Letramento racial**: um desafio para todos nós. Portal Geledés, 28 out. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/> . Acesso em: 27 jan. 2024.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____, Miguel G. **Currículo: um território de disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BARBALHO, Edilma Assis De Souza. **Por uma escola de mundos plurais**: descolonização do currículo por meio da prática pedagógica na educação infantil. Anais do Seminário de pesquisa do DLLARTES-2023.1: Departamento de linguística, literatura e artes. (2023.1: Alagoinhas) 495f. Organização: Anaci Carneiro de Sant’Ana [et.al.] – Alagoinhas-BA: Fábrica de Letras, 2023. ISSN 2596-2302, p. 115-133. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/asipc/issue/view/745>

_____, Edilma Assis De Souza. **Práticas de letramento para educação das relações étnico-raciais**. Anais do X CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/113736>>. Acesso em: 20/01/2025 10:50

_____, E. (2024). **Minha (de)formação básica e acadêmica para a educação das relações étnico-raciais**. Inventário, (33), 221–235. Recuperado de <https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/60745>

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**. Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BARTHOLOMEU, Juliana. “**Escrivências: as contribuições de Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez ao pensamento social brasileiro**”. Pensata, v.9, n.2, 2020.

BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá, a terra quer**/Antônio Bispo dos Santos; imagens de Santídio Pereira. Texto de orelha de Malcon Ferdinand. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023. 112pp.

BORGES PEREIRA, J. B. “A criança negra: identidade étnica e socialização”. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 63. São Paulo: 1987, p. 41-5.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB Lei nº 9394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei n.º 10.639**, de 09.01.03: altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira, 2003.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2004.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf . Acesso em: 23 set. 2024.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/BB 14/1999**. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília, 1999.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004a.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004b.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009 – Educação – SEDUC**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, 2009.

_____. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, 2005.

_____. **Decreto de lei nº 1.331** de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: file:///C:/Users/edilm_enqw91n/Downloads/como_pesquisar_leis_imperio.pdf

_____. **Decreto de Lei nº 7.031-A** de 06 de setembro de 1878. Disponível em: file:///C:/Users/edilm_enqw91n/Downloads/como_pesquisar_leis_imperio.pdf

_____. **Decreto de Lei nº 7.247** de 19 de abril de 1879. Disponível em: file:///C:/Users/edilm_enqw91n/Downloads/como_pesquisar_leis_imperio.pdf

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Resolução nº 466** de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília (DF): MS; 2012.

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

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**/ Eliane dos Santos Cavalleiro. — 6. ed., 8ª impressão. — São Paulo: Contexto, 2023.

_____, Eliane dos Santos. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Organizadora) **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

_____, Aimé; MOORE, Carlos. (Orgs.) **Discurso sobre a negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

CONHEÇA os Heróis e as Heroínas da Pátria. Senado Federal, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/03/conheca-os-herois-e-as-heroínas-da-patria>. Acesso em: 26 fev. 2025.

COSTA, L. B. da. (2014). **Cartografia: uma outra forma de pesquisar**. Revista Digital Do LAV, 7(2), 066–077. <https://doi.org/10.5902/1983734815111>

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: do capitalismo à esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 1

DURKHEIM, Émile. trad., Stephania Matousek, **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Traduzido por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo; prefácio de Grada Kilomba; posfácio de Deivison Faustino; textos complementares de Francis Jeanson e Paul Gilroy. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

_____, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução Ligia Fonseca Ferreira, Regina Salgado Campos. -1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2022, p. 211.

_____, Frantz. **Por uma Revolução Africana**. Textos Políticos. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Prefácio Deivison Faustino. — 1ª edição — Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas**. Revista da ABPN. Florianópolis: Revista ABPN. v.6, n.14, p. 236-263, jul./out., 2014

_____. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas/** Aparecida de Jesus Ferreira. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. (Série Referência) 208p.

_____. **Formação de Professores Raça/Etnia reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês**. 2. ed., Cascavel, PR: Assoeste. 2006. 148 p.

FULY, Tatiana. **Que história você quer contar?** caminhos para uma educação decolonial-1ª ed.-Curitiba: Appris, 2022.

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. **Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão**. In: GAIO, R. (org.). Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento. Petrópolis, Vozes, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

_____, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar** [recurso eletrônico]: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais / Mirian Goldenberg. – Rio de Janeiro: Record, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

_____, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson.

_____, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do, 2021, p. 19-36.

_____, Nilma Lino. **Saberes das lutas do Movimento Negro Educador**/ Nilma Lino Gomes (org.). -Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

_____. Nilma Lino. **Infâncias e relações étnico-raciais**: a tensa luta pela garantia de direitos em tempos antidemocráticos. In.: GOMES, Nilma Lino.; ARAÚJO, Marlene. (Orgs.). **Infâncias Negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. p. 27-60.

_____, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça**: o trato pedagógico da diversidade. In.: CAVALLEIRO, Eliane (Organizadora) **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 81-96.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, P. B. G. O desafio da diversidade. In.: **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**/organizado por Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. — 3. ed.; 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 11-26.

GONÇALVES, L.A.O.; SILVA, P.B.G. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 15, p. 105, set.-dez. 2000.

GROSGOUEL, Ramón (Org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 223-247.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. — 2ª ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, (2017)

_____. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

_____. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança/ bell hooks; tradução Kenia Cardosos. São Paulo: Elefante, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobodó, 2019.

KLEIMAN, A. B., Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento, In.: CORRÊA, M. BOSCH, F. (Orgs.), **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____, Grada **Desobediências poéticas**. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2019.

LOPES, Ademil. **Escola, socialização e cidadania**. São Carlos: EDUFCar, 1995.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider**/Audre Lorde; tradução Stephanie Borges. — 1 ed.; reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens**/ Maria Nazaré Mota de Lima. — Salvador: EDUNEB, 2015.

_____, Maria Nazaré Mota de. Por que e como formar professores(as) em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, In.: **Escola plural: a diversidade está na sala de aula: formação de professores/as em história e cultura afrobrasileira e africana**/ Maria Nazaré Mota de Lima, (Org.) e revisão linguística. — 3. ed. — São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.

LUIZ, M. C.; SALVADOR, M. N.; CUNHA JÚNIOR, H. A criança (negra) e a educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 31, p. 69–72, 2013.

MANO A MANO: Sueli Carneiro. **Entrevistada: Sueli Carneiro**. Entrevistadores: Mano Brown e Semayat Oliveira. São Paulo: MugShot, Boogie Naípe, 26 mai. 2022. Podcast. Disponível: <https://open.spotify.com/episode/2eTloWb3Nrjmog0RkUnCPr?si=67c53e1879ca400f>. Acesso em: 10/9/2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MILLS, Charles. **O contrato racial: edição comemorativa de 25 anos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

MOORE, Carlos. **Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

_____, Carlos. **Novas Bases para o Ensino de História da África no Brasil**. 2005. Disponível em: <https://www.studocu.com/row/document/the-university-of-the-west-indies-mona/ethics-governance-and-risks/novas-bases-para-o-ensino-da-historia-da-africa-no-brasil-carlos-moore/17646412> . (Acesso em 16 de maio de 2023)

MOREIRA, A. F. (2000). O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, V. M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A.

MUNANGA, Kabengele. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no brasil**. Resgate: Revista de Cultura, n. 6, p. 17-24, 1996Tradução. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_IdentidadeCidadaniaEDemocraciaAlgumaReflexoesSobreOsDiscursosAntiRacistasNoBrasil.pdf. Acesso em: 18 dez. 2024.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n. 5, 2003.

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

NASCIMENTO, Valdecir Pedreira. Pressupostos básicos da formação de professores no projeto escola plural: a diversidade está na sala de aula, In.: **Escola plural: a diversidade está na sala de aula: formação de professores/as em história e cultura afrobrasileira e africana/** Maria Nazaré Mota de Lima, (Org.) e revisão linguística. — 3. ed. — São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Representações da Desigualdade e da Violência e seus Múltiplos Significados no Entrelaçar da Literatura e da História.** Vol. I – AFROLIC-UFRN-2022.

OLIVEIRA, Thiago Rannery Moreira, PARAÍSO, Mariluci Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. Artigo. **Revista Pro-Posições** | v. 23, n. 3 (69) | p. 159-178 | set./dez. 2012.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas para o método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, M. C. A. dos, & PINHEIRO, B. C. S. (2021). **Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020).** Cadernos De Gênero E Diversidade, 7(1), 118–135. <https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43442>

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. **O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala.** Cad. Gên. Tecnol., Curitiba, v.12, n. 39, p. 196-209, jan./jun. 2019.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação.** 3ªed. São Paulo: Ática, 1986.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras/** Bárbara Carine Soares Pinheiro. — 1. ed. — São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021. — (Culturas, direitos humanos e diversidades na educação em ciências; 1).

_____. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

PORVIR, Inovações em Educação. Diário de Inovações-Gestão. **Como colocar em prática uma gestão escolar decolonial e antirracista?** publicada em 22 de setembro de 2023. <https://porvir.org/gestao-escolar-decolonial-e-antirracista/> . Acesso em 06/11/2023.

PPP - **Projeto Político Pedagógico da Escola Maria Felipa.** Escola Afro-Brasileira. 1ª versão elaborada em 2018 para implementação em 2019. Colaboração de: Kabenguele Munanga, Ana Canavarro, Wlamira Albuquerque, Samuel Vida, Denise Carrascosa, Carlos Machado, Saddo Almouloud, Cleverson Suzart, Mel Adum, Marcus Guellwaar Adún Gonçalves, Luana Assiz, Carlos Machado, Elisa Larkin Nascimento, Livia Vaz. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005. p. 117-142.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

_____, Djamila. **Lugar de fala**. Feminismos plurais. Coordenação: Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 3ª Reimpressão.

_____, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; justificando, 2017.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009, 128p.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2014.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, jul., 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o político na pós-modernidade**/ Boaventura de Souza Santos. — 14. ed. — São Paulo: Cortez, 2013.

SARDENBERG, Cecília M. B. Conceituando “Empoderamento” na perspectiva feminista. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6848>. Acesso em: 12 dez. 2024. [Transcrição revisada da comunicação oral apresentada ao I Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto Tempo, promovido pelo NEIM/UFBA, em Salvador, Bahia, de 5-10 de junho de 2006].

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____, Dermeval et al. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP HOP**/ Ana Lúcia Silva Souza. – São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SCHUCMAN, Lia. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012, p. 14

_____, Lia V. **Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana**. Psicologia & Sociedade, 26(1), 83-94. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

SILVA, P. B. G. e. (2008). **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, 30(3). Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>.

_____, P. B. G. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. In: COELHO, W.N.B.; OLIVEIRA, J.M. **Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016 (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social. In: **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; 15. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2023.

SOUZA, A. L. **Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação?** Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. – 1. ed.- São Paulo: Parábola Editorial. 2014.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**/Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). — 29ª ed. —. Campinas, SP: Papirus, 2013.

_____, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus. 1995.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-sugir, reexistir e re-viver**. In: CANDAU V.M. (Org.) Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 — CARTA DE APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL	  
---	--

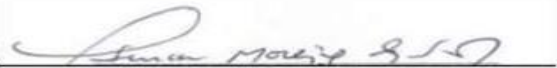
Alagoinhas, 20 de março de 2024

Ilma. Sra. Cristiane Coelho
 Diretora da Escola Maria Felipa

Prezada Senhora,

Apresento a V. S.^a a mestranda EDILMA ASSIS DE SOUZA BARBLHO, regularmente matriculada sob nº 572310003 no Curso de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. A referida discente está em fase de realização de suas atividades acadêmicas de pesquisa do trabalho intitulado “Por uma escola de mundos plurais”, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Meira Pires de Carvalho.

Certos de contar com sua relevante contribuição, agradecemos o apoio.


COORDENADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL
PORTARIA Nº 342/2022
MATRÍCULA 74002370-2

APÊNDICE 2 — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

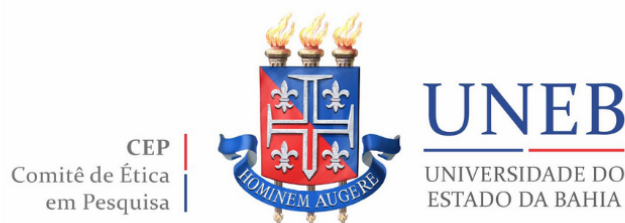


TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada *POR UMA ESCOLA DE MUNDOS PLURAIS: PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA MARIA FELIPA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL*. Meu nome é *EDILMA ASSIS DE SOUZA BARBALHO* sou o pesquisador(a) responsável e minha área de atuação é EDUCAÇÃO. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(a) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail (dilmaprofa@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (71) 9 9643-9871. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** – colegiado responsável por revisar todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, inclusive os multicêntricos, cabendo-lhe a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas – da Universidade Estadual da Bahia, pelo e-mail secposcritica@uneb.br ou pelo telefone (75) 3422 1139/2102 ou 3421- 4594- Ramal 1127.

1.1 Título, justificativa e objetivos 1.2 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos. Para tal será utilizada a pesquisa documental de natureza qualitativa, utilizando o método de análise de conteúdo da Proposta Político Pedagógica da Escola Maria Felipa para a produção de dados.

POR UMA ESCOLA DE MUNDOS PLURAIS: PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA MARIA FELIPA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



Justifica-se pelo interesse em investigar a proposta educacional pioneira no Brasil da Escola Maria Felipa, a partir das várias discussões realizadas na disciplina de Literatura e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sobre a Lei 10.639/03 e a efetiva implementação nas instituições de ensino após seus vinte anos de homologação, além da visita realizada na Instituição que proporcionou o surgimento de vários questionamentos sobre o perigo da história contada do ponto de vista

colonial que apagam e seguem marginalizando, menosprezando e subalternizando as representações de outras etnias na formação da sociedade brasileira.

Tendo como objetivo geral: Analisar como a Proposta Político Pedagógica para a Educação Infantil da Escola Maria Felipa propõe um currículo orientado pelos marcos teórico-práticos decoloniais.

Seguido dos objetivos específicos, a saber: - 1. Elencar os marcos legais e as fundamentações teóricas que orientam a proposta de currículo da Escola Maria Felipa; 2. Descrever, sob a análise do PPP as práticas pedagógicas realizadas pela Escola que visam contemplar a formação identitária negra; 3. Codificar como a Escola viabiliza saberes múltiplos para uma escola de mundos plurais.

Obs.: No caso de uso de entrevistas ou questionários, explicitar aos/às participantes se também serão obtidos registros fotográficos, sonoros e audiovisuais da conversa, pois é imprescindível esclarecê-los sobre a necessidade da *concessão do uso de sua voz, imagem ou opinião* incluindo, antes das assinaturas, um box com as opções:

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Obs2.: Oriento o/a participante a rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.



1.3 Especificação de possível *desconforto emocional* e/ou de possíveis *riscos psicossociais*: Estigmatização; Divulgação de informações quando houver dados de identificação; Invasão de privacidade; Divulgação de dados confidenciais; considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos etc. Bem como os benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da participação do participante em sua pesquisa, a saber: Conhecimento da realidade local para desenvolvimento de ações; possibilidade de descoberta de novos procedimentos metodológicos para a tratativa da temática; repensar de práticas pedagógicas; desenvolvimento de novas habilidades; evidências para apoiar a incorporação de novas ações na instituição e/ou em outras; desenvolvimento de novas estratégias de trabalho etc.

1.4 Garantia do sigilo que assegure a privacidade e o anonimato dos/as participante/s. Do contrário, caso seja do interesse da pesquisa a identificação do participante, faz-se imprescindível esclarecer a ele/ela que também que haverá a divulgação do seu nome quando for de interesse do/a mesmo/a ou não houver objeção. Neste caso, incluir, antes das assinaturas, um box com as opções:

1.5 Apresentação da garantia expressa de liberdade do/a participante de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

1.6 Apresentação da garantia expressa de liberdade do/a participante de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;

1.7 Informação ao/à participante sobre o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa;

1.8 Quando a pesquisa envolver o *armazenamento em banco de dados pessoal ou institucional*, o/a pesquisador/a deverá informar ou declarar aos participantes que toda pesquisa a ser feita com os dados que foram coletados deverá ser autorizada pelo/a participante e será submetida novamente para aprovação do CEP institucional e, quando for o caso, à CONEP. Assim, visando a execução de investigações futuras, devem ser apresentados ao/à participante as seguintes informações: a) justificativa quanto à necessidade, relevância e oportunidade para usos futuros do material que fora coletado; b) um box para que os/as participantes autorizem a guarda do material coletado para uso em pesquisas futuras:



- () Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;
- () Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Obs4.: Oriente o/a participante a rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

Obs5.: Item obrigatório por força da lei.

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

Obs6.: Oriente o/a participante a rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

1.2 Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, Cristiane de Oliveira Coelho, inscrito(a) sob o RG/ CPF 910.977.705-91, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado *POR UMA ESCOLA DE MUNDOS PLURAIS: PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA MARIA FELIPA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL*. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Edilma Assis de Souza Barbalho sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Salvador, 18 de Abril de 2024

Cristiane de O. Coelho
Assinatura por extenso do(a) participante

Edilma Assis de Souza Barbalho
Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Cristiane Oliveira Coelho
Diretora
Escolinha Maria Felipa
CPF: 910.977.705-91

CNPJ: 30.282.389/0001-78

ANEXOS

ANEXO 1 – APROVAÇÃO DO PROJETO PELO COMITÊ DE ÉTICA

29/07/24, 10:34

Plataforma Brasil

Título da Pesquisa: POR UMA ESCOLA DE MUNDOS PLURAIS: Proposta Pedagógica da Escola Maria Felipa para Educação Infantil

Pesquisador Responsável: EDILMA ASSIS DE SOUZA BARBALHO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 79196024.0.0000.0057

Submetido em: 28/06/2024

Instituição Proponente: Departamento de Linguística Literatura e Artes - Campus II - Alagoinhas

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2295703