



UnB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FE - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TEF - DEPARTAMENTO DE TEORIAS E FUNDAMENTOS

Nathalie Soares da Silva

**Currículos Afrocentrados: decolonialidade como um caminho
antirracista para a implementação da Lei nº 10.639/03**

Brasília - DF
2023

Nathalie Soares da Silva

**Currículos Afrocentrados: decolonialidade como um caminho
antirracista para a implementação da Lei nº 10.639/03**

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB, DF).

Orientador: Prof. Me. Wilder Souza
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Poliana Rezende

Brasília - DF
2023

AGRADECIMENTOS

A trajetória acadêmica pode ser permeada por adversidades, ainda mais quando é atravessada por marcadores de gênero, raça e classe. Na minha trajetória, além do esforço necessário, surgiram várias demandas de conciliar com o trabalho, ajuda financeira para custear as passagens, sair de casa de madrugada para chegar a tempo para as aulas, mudança de estado, atravessar um período de pandemia, estudar enquanto estava gestando e em período de puerpério, e muitas outras.

Ainda assim, pude contar com pessoas que me apoiaram desde o início dessa longa caminhada: a eles gostaria de agradecer. Agradeço a Deus, que foi meu porto seguro e nunca me abandonou. À minha mãe, que sempre me incentivou a estudar e que abdicou de toda uma vida para me proporcionar o melhor; ao meu companheiro Thiago, que me acompanhou e deu suporte e afago nos momentos de esgotamento físico e mental, que comemora cada conquista na faculdade, que fez e faz seu papel de pai e marido brilhantemente para que eu consiga ter tempo de continuar estudando. Ao meu filho, que a cada risada me deu força para não desistir. Agradeço à Dona Martha, que durante um longo período arcou financeiramente com as passagens dos transportes para que eu conseguisse chegar até a faculdade todos os dias. Agradeço também aos amigos e parentes que, indiretamente, fizeram parte desse processo.

Aos professores Poliana Rezende e Wilder Souza, que se disponibilizaram a me orientar, me deram o suporte e contribuição necessária para a realização desse trabalho, compreendendo as mudanças e demandas que surgiram com a chegada da minha maternidade.

Vamos, camaradas, é melhor decidir desde já mudar de direção. [...] Deixemos de lado essa Europa que não para de falar do homem, ao mesmo tempo que o massacra por toda parte onde o encontra, em todos os cantos de suas próprias ruas, em todos os cantos do mundo. Há séculos que a Europa impede o progresso dos outros homens e os submete a seus objetivos e a sua glória.[...] Vamos, camaradas, o jogo europeu está definitivamente terminado, é preciso encontrar outra coisa. Podemos fazer de tudo hoje, com a condição de não imitar a Europa, com a condição de não nos deixarmos obcecar pelo desejo de suplantar a Europa.[...] Decidimos não imitar a Europa e orientemos nossos músculos e cérebros numa nova direção. (FANON, 2022, p. 323-325)

RESUMO

A epistemologia negra e a base colonial presente nos currículos escolares têm sido tema de discussão há algum tempo na academia. Nesse sentido, motivada pelo questionamento acerca dos componentes que estruturam um currículo afrocentrado e decolonial, buscou-se refletir sobre a possibilidade desse instrumento, que está presente nas escolas, atuar como um caráter assertivo na implementação da Lei nº 10.639/03. Para isso, foram analisados dois Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) de escolas que intitulam suas práticas dentro da perspectiva afrocentrada, juntamente de um diálogo com uma bibliografia direcionada ao tema de pesquisa. O desfecho da pesquisa apontou para o potencial decolonial dos currículos afrocentrados na implementação da legislação, visto que há o ímpeto de romper com conceitos estabelecidos que reforçam e legitimam saberes hegemônicos, ao se basearem na construção de outros referenciais que visam a promoção de uma educação antirracista.

Palavras-Chave: Currículo; Decolonialidade; Afrocentricidade; Projeto Político Pedagógico; Lei nº-10.639/03; Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The black epistemology and the colonial roots present in school curriculum have been a topic of discussion for some time in academy. From this perspective, motivated by the questioning of the components that underpin an afrocentric and decolonial curriculum, there was a reflection on the possibility of this instrument, which is present in schools, acting as an assertive character in the implementation of Law nº. 10.639/03. To this end, we analyzed two Political-Pedagogical Projects (PPPs) from schools that describe their practices from an afrocentric perspective, in dialogue with a bibliography on the research topic. The outcome of the research pointed to the decolonial potential of afrocentric curriculum in the implementation of legislation, since there is an impetus to break with established concepts that reinforce and legitimize hegemonic ideas, based on the construction of other references aimed at promoting anti-racist education.

Keywords: Curriculum; Decoloniality; Afrocentricity; Pedagogical Political Project; Law nº 10.639/03; Ethnic-racial relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Participação em eventos de capacitação docente	34
Imagem 2 - Aula sobre o 1º de Maio - Dia do Trabalho	37
Imagem 3 - Aula sobre o 4 de Novembro - Dia da Favela	38
Imagem 4 - Aula sobre o 8 de Março - Dia Internacional da Mulher.....	39
Imagem 5 - Atividades sobre o Mês da Consciência Negra	40
Imagem 6 - Aula sobre o 18 de Outubro - Dia do Pintor.....	41
Imagem 7 - Contaçon de História do livro “Themba - Marcos Cajé”	42

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS LIÇÕES: EXPERIÊNCIAS ESCOLARES	8
2	EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	11
3	OS PASSOS DA LEI 10.639/03	16
4	FACETAS DO CURRÍCULO	21
5	A PERSPECTIVA DECOLONIAL DO CURRÍCULO AFROCENTRADO	24
5.1	Escola Casarão Encantado	32
5.2	Escola Afro-Brasileira Maria Felipa	45
6	REFLEXÕES FINAIS	52
	REFERÊNCIAS	54
	ANEXO A - Projeto Político Pedagógico da Escola Casarão Encantado	57
	ANEXO B - Projeto Político Pedagógico da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa	58

1 PRIMEIRAS LIÇÕES: EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Oriunda do subúrbio do Rio de Janeiro, filha de uma empregada doméstica — que estudou até a antiga 4ª série do Ensino Fundamental — e de um mestre de obras, minhas circunstâncias exigiram a construção de um olhar explícito da realidade desde a mais tenra idade. Logo na primeira infância, minha mãe, mesmo com seu pouco acesso à educação formal e pouquíssimo tempo em casa, buscou inserir aspectos culturais que agregassem à minha vida, dentre eles, colégios particulares, introdução à literaturas, música erudita, eventos culturais, campeonatos de soletração e outros.

Durante o Ensino Fundamental I, pude me entender enquanto mulher negra, pois foi nesse período que as primeiras violências, ainda que disfarçadas, surgiram. Com isso, pude treinar a percepção para que identificasse com mais facilidade o que era racismo ou não. Com o tempo, mesmo sem saber nomear, entendia que as situações vividas no ambiente escolar eram violentas.

Devido ao fato de, por diversos anos, ser uma das poucas alunas negras nos colégios privados que frequentei, as situações vivenciadas iam desde chacota com o cabelo, explicações sobre conteúdos a partir de uma única cosmopercepção, até perceber equívocos nas atividades propostas pelos professores, como quando recebi uma folha para colorir pessoas negras escravizadas, sem contextualização alguma, em comemoração ao Dia da Consciência Negra, ou quando, em um projeto sobre genealogia, questionei qual seria a minha origem e obtive como resposta que seria da África, referindo-se ao continente como se fosse um país, fatos esses que colaboraram para deturpar o conceito de identidade e pertencimento.

Ao ingressar no Ensino Médio, na área profissionalizante do Magistério, comecei a frequentar um colégio da Rede Pública, e ao primeiro dia, muitos paradigmas foram quebrados interiormente, pois o corpo discente era majoritariamente negro, levando em consideração que estudei em escolas particulares onde raramente encontrava estudantes negros, esse fator fez brotar a sensação de pertencimento. A escola também possuía algumas propostas que incentivavam e enalteciam a cultura afro-brasileira, não apenas com projetos pontuais ou em datas comemorativas e isso influenciava na representatividade dos e das estudantes. Esse contato trouxe motivação e foi então que comecei a vivenciar,

compreender e pesquisar de forma ativa sobre as problemáticas da educação relacionadas às questões de raça.

Todavia, nessa mesma escola em que cursava o Ensino Médio, ao questionar uma das professoras sobre o motivo de não estudarmos determinados assuntos sobre negritude, a resposta que recebi foi que ela só poderia nos ensinar conteúdos que faziam parte do currículo. Hoje sou capaz de perceber o equívoco, pois nesse período a Lei 10.639/03 já estava em vigor, então de certa forma, caberia falarmos sobre o tema que propus, mas por algum motivo, ainda que a escola se esforçasse em incluir a parte cultural da temática, existiam limites na parte epistêmica. A partir desta experiência, pude perceber a importância do currículo e seu potencial em ser transformador ou reproduzidor.

O cenário da educação pública no contexto do subúrbio do Rio de Janeiro, ainda que seja repleto de potências, apresenta algumas mazelas, e pelo fato de ter frequentado esse contexto de ensino, pude ser atravessada pelas dificuldades e desigualdades sociais presentes naquele local. Assim, alguns pontos que perpassam os conceitos de raça e classe não foram despercebidos enquanto frequentava essa etapa da Educação Básica, bem como a disparidade no capital cultural¹ e na consciência racial dos/as estudantes, que, embora houvesse esforços, era possível notar que essas carências eram oriundas de consequências estruturais da gênese do Brasil.

Ainda que o Ensino Médio tenha proporcionado uma elucidação inicial sobre as relações étnico-raciais e a educação, foi na Universidade que o mergulho profundo aconteceu. Ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal Fluminense (UFF), no Rio de Janeiro, local de muitas realizações, que me acolheu e ajudou a construir a pessoa que sou hoje, palco de muitos debates, aprendizados, reflexões, questionamentos e incertezas.

Em meu 4º período da graduação, passei por uma transferência obrigatória para a Universidade de Brasília (UnB), em um contexto pandêmico e com muitos obstáculos, o que inicialmente contribuiu para uma relação difícil com a faculdade, mas segui com o objetivo e comprometimento em busca de usufruir de um espaço

¹ Conceito criado por Pierre Bourdieu, sociólogo francês, que trata da relação entre o repertório de conhecimento prévio dos alunos com as diferenças e desigualdades no rendimento escolar. Fonte: <https://cafecomsociologia.com/importancia-do-capital-cultural/amp/>. Acesso em: 6 de nov. 2023.

que oferta ensino, pesquisa, extensão de qualidade, além das oportunidades e pluralidade de ideias, sempre com o apoio dos professores e das professoras.

Recordo que durante uma experiência de estágio obrigatório em Brasília, tive a oportunidade de conhecer uma escola onde vivi coisas muito boas, porém, consegui observar que, em uma tentativa de aplicar o que prega a Lei nº 10.639/03, a escola não soube conduzir da melhor forma, pois o resultado se deu de maneira equivocada e isolada, sendo trabalhado às pressas no mês de Novembro, uma homenagem a figuras negras importantes para a luta antirracista. A homenagem foi feita com crianças brancas caracterizadas de intelectuais e artistas negros/as, pois a escola não tinha um grande número de estudantes negros/as. Essa prática se aproxima da atitude racista chamada de blackface², ainda que não tenha havido intenção de cometê-la.

Nesse momento compreendi que, mesmo sendo um marco de grande conquista que atravessa toda a diversidade dos componentes curriculares, a legislação por si só, sem a devida e completa implementação por parte do Estado e presa apenas na teoria, não daria conta de gerar transformações na realidade das escolas. Assim, houve a necessidade de entender mais sobre como as mudanças curriculares seriam capazes de promover uma transformação na cosmovisão reproduzida nos ambientes escolares.

Tornar-me pedagoga não foi algo planejado, tampouco sonhado desde a infância, porém, o amor pelo potencial transformador da educação somado à educação das relações étnico-raciais, foi sendo construído aos poucos. Dessa forma, à medida que me debruçava nos estudos, a motivação para contribuir de alguma forma na construção de um ensino representativo, decolonial³, crítico-reflexivo e transformador para a Educação Infantil e Anos Iniciais inflamava meu ser cada vez mais. Assim, agora que me tornei mãe de uma criança negra, há mais uma motivação que potencializa meu ser, desse modo, descrevo, ainda em um momento de puerpério, o meu lugar de fala e minha trajetória até o momento

² Expressão significa 'rosto negro'. A expressão serve para nomear a caracterização de personagens negros estereotipados e satirizados de forma pejorativa, em um período que negros não podiam subir aos palcos para atuar, desse modo, eram utilizadas pessoas brancas com o rosto pintado na cor preta. Essa prática racista não serve como homenagem pois é algo que ridiculariza pessoas negras em prol do entretenimento branco.

Fonte: <https://www.geledes.org.br/o-que-sao-blackfaces-e-por-que-eles-sao-racistas/>. Acesso em: 8 de dez. 2023.

³ Ao tratar de decolonialidade na pesquisa, há o reconhecimento da anterioridade da discussão com autores latino americanos, a escolha desta nomenclatura se deu pelo modo em que o termo busca caracterizar a produção de conhecimento a partir de uma perspectiva para além da ótica eurocêntrica.

presente, que segue em processo de construção, mas que colaborou para a escrita desta pesquisa.

2 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A história acerca da educação de pessoas negras no Brasil é fruto de um processo de resistência, lutas e reivindicações, marcada pelos efeitos históricos de um período de colonização, que se desdobram até os tempos atuais. A colonialidade trata das consequências de um período histórico colonial, que teve como um dos padrões a hierarquia e classificação de raças, com a finalidade de uma dominação europeia (QUIJANO, 2005), ao qual carregou concepções de desumanização com o intuito de extirpar as raízes culturais e moldar os indivíduos aos conceitos e dimensões favoráveis à perspectiva colonizadora.

Os efeitos desse período são perceptíveis e perpetuados em várias esferas, sobretudo na educação, frente a isso, ao entender como o território educacional pode ser um local de disputa, em que povos foram usurpados e impedidos de participar, grupos sociais, como o Movimento Negro, com o objetivo de ocupar, caminhar, construir e promover uma narrativa coletivamente que “[...] falaria além das fronteiras da conquista e da dominação” (HOOKS, 2008, p.859), direcionou tensionamentos que articulassem uma proposta de educação com concepções mais afirmativas e emancipatórias.

O mover político, histórico e pedagógico que se deu a partir de intelectualidades negras, que atuaram com grande protagonismo no estabelecimento de estratégias que promovessem avanços à população negra, permitiu a conquista de direitos ao acesso e permanência no ensino superior e a criação de políticas públicas educacionais que olharam para o currículo e reconheceram a contribuição histórica dos povos negros. Exemplo disso é o marco legal na luta em prol de uma educação antirracista, que possibilitou alteração na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), determinando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições escolares públicas e privadas, por meio da Lei nº 10.639/03, possibilitando um processo, longo e árduo, de ampliação da educação, propondo uma movimentação nos currículos ao estabelecer como conhecimento pertinente, a cosmovisão africana e afro-brasileira.

Com essa obrigatoriedade estabelecida, houve a demanda de criar diretrizes voltadas especificamente para a abordagem desse aspecto, que pudessem servir

como um guia no estabelecimento da prática normativa, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, associado ao Plano Nacional das DCN-ERER. Ainda assim, apesar das estratégias e dos aparatos legais, os desafios para a implementação efetiva da Lei nº 10.639/03 persistem.

Ainda que a dominação tangível tenha sido superada e que os avanços sejam reconhecidos e considerados de grande valia, as mazelas históricas continuam presentes, fazendo parte da constituição de produções de conhecimentos. Isso é percebido quando, mesmo com normativas que garantem o ensino das Relações Étnico-Raciais e da Cultura e História Afro-Brasileira e Africana, as produções e contribuições epistêmicas negras não ocupam um lugar de saber legitimado no currículo escolar. Quando aparecem, são alocados no lugar da *diversidade*, como algo que é tratado pontualmente e que não pertence ao padrão.

Desse modo, tendo em vista que o documento curricular possui influência nas abordagens metodológicas e práticas pedagógicas, as questões étnico-raciais, ainda que não sejam completamente negligenciadas, são tratadas de forma artificial e se tornam apêndices em órbita, girando em torno de algo central e desconectado, que não as contemplam. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes elucida que

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? (GOMES, 2012, p. 99).

Isso é perceptível ao analisarmos os currículos escolares, que, como dito pela autora, são colonizados — visto que sua constituição se deu a partir da cosmovisão pautada pela lógica hegemônica e eurocêntrica dos sujeitos que o construíram — e permanecem colonizando quando não se atentam para um movimento de autocrítica, que vise analisar, atualizar e validar saberes que outrora foram desconsiderados.

O currículo escolar, enquanto lugar de poder, que legitima saberes, ideologias e dá protagonismo aos discursos, está pautado em paradigmas de silenciamentos. Com isso, ao perpetuar uma 'história única' (ADICHIE, 2019), reduz, invisibiliza,

limita e distorce a forma como toda a história e potência de um povo é vista, afetando sua percepção identitária.

O contexto escolar, na perspectiva de um currículo decolonial, afrocentrado e emancipatório, tem potencial de ser um ambiente de formação de sujeitos políticos, diversos, críticos, reflexivos e ativos em seu processo de ensino-aprendizagem, que conheçam a história de seus ancestrais e as suas próprias. Contudo, ao reproduzir violências que impedem a valorização dos conhecimentos, culturas e identidades negras desde a mais tenra idade — momento em que muitos conceitos sobre o ‘eu e o outro’ são firmados — contribui para a manutenção de uma concepção negativa de um povo e sobre si.

A reflexão acerca da construção de um currículo com a perspectiva decolonial no âmbito educacional, vem sendo discutida a partir do reconhecimento das estruturas sociais de opressão, construídas pelo racismo e suas reverberações nas práticas pedagógicas. Ao compreender o caráter fundamental do currículo — como algo que está para além de selecionar e organizar os conhecimentos, mas sendo capaz ou não de dar protagonismo, narrativa, carregar e legitimar discursos que constituem sujeitos — há o entendimento de sua relevância para a promoção de uma educação antirracista.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p.17) explicitam que “[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”.

Feito esse preâmbulo, que parte do pressuposto da luta por uma educação antirracista, a escolha de defender uma pesquisa sobre a decolonialidade do currículo, é para entender como ela pode refletir de maneira positiva na implementação da Lei nº 10.639/03. Assim, a pesquisa justifica-se pela atualidade e extrema relevância da temática, visto que, diz respeito ao movimento de reparação curricular e dos impactos causados pela universalização do saber e dos resquícios coloniais presentes nos currículos escolares. Além disso, outro ponto impulsionador para o estudo em questão, se deu de acordo com vivências enquanto estudante da Educação Básica, uma vez que foi possível experienciar um currículo com muitos silenciamentos, narrativas singulares, ausência de referência e de interdisciplinaridades, moldando minha percepção enquanto sujeito.

Para isso, esse estudo irá focar, por meio de revisão literária e bibliográfica, de acordo com a temática escolhida, como livros, artigos científicos, na análise documental e de discursos, analisando produções teóricas que se debruçam nas abordagens curriculares, articulando com outros dois conceitos: o de decolonialidade e o de afrocentralidade. Por meio do método qualitativo, será analisada a composição curricular, a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de duas escolas que se definem como perspectivas decoloniais e afrocentradas de ensino, e as publicações das referidas escolas nas redes sociais que tratem de experiências pedagógicas presentes nos currículos das mesmas.

Conforme Prodanov e Freitas (2013) enfatizam, há necessidade da tríade observação, leitura e crítica, para a prática efetiva de uma ferramenta muito utilizada para pesquisas de cunho social e que oferece ao pesquisador proximidade com o material de estudo (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54 - 56). No que se refere a análise do discurso, Caregnato e Mutti (2006) deixam explícito que esse tipo de análise não se prende exclusivamente ao conteúdo, mas se atenta aos efeitos e sentidos do discurso que é propagado, buscando entender, através do texto escrito, a posição discursiva do sujeito.

Com relação à organização e estrutura do texto, serão estruturados quatro capítulos, iniciando com um recorte teórico acerca da contextualização histórica da implementação da Lei nº 10.639, seguido das teorias de currículo e de seu uso como ferramenta de perpetuação colonial. Após, será abordada uma análise sobre a proposta que a decolonialidade do currículo busca construir, tendo como parâmetro o Projeto Político Pedagógico da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa e da Creche Escola Casarão Encantado⁴. Por fim, trará a reflexão sobre como a perspectiva curricular decolonial pode refletir de forma positiva na implementação efetiva da Lei nº 10.639/03.

Estar sempre em contato e à procura de aprofundamento e de inovações sobre práticas pedagógicas é algo inerente aos sujeitos que estudam e trabalham com educação. Assim, acompanhando o trabalho de sujeitos e grupos, através de leituras, redes sociais, cursos, palestras, que coincidem com uma prática pedagógica que mais há identificação, foi possível conhecer quem tem buscado fazer diferença no cenário educacional.

⁴ Nesta pesquisa foi decidido manter os nomes reais das escolas a fim de divulgar seu trabalho, disseminando a proposta pedagógica realizada por elas.

Nesse contexto, ao seguir no Instagram, autores/as, professores/as, movimentos educacionais e ativistas voltados/as à causa negra na educação, houve o interesse em encontrar escolas com uma proposta afrocentrada e decolonial. Assim, ao procurar com a palavra-chave 'escola afro-brasileira' por meio da aba de busca no Instagram, houve dentre os resultados da pesquisa o perfil da Escola Afro-brasileira Maria Felipa. Ao vasculhar as postagens do perfil da escola, percebi que conhecia uma de suas fundadoras, a professora e doutora Barbara Carine, militante, escritora, palestrante e empresária, que busca propagar conhecimentos diversos acerca da temática étnico-racial e que idealizou uma escola focada na potência das múltiplas existências a partir de outros marcos civilizatórios, para além dos eurocêntricos.

Ao acompanhá-la pelo Instagram, foi possível conhecer a escola e suas propostas pedagógicas afrocentradas e decoloniais, criando um interesse maior em compreender o intuito e funcionamento desta instituição escolar. A partir disso, houve um contato com a escola por meio do e-mail da instituição em que foi solicitado o acesso ao Projeto Político Pedagógico, para que fosse possível realizar uma análise com fins de pesquisa e elaboração deste trabalho.

Durante o processo de orientação e construção da pesquisa, foi decidido consultar o currículo de outras escolas que desenvolviam em sua prática a perspectiva afrocentrada e/ou decolonial, visando aumentar o campo de análise. Para isso, houve um longo período de buscas até que fosse possível encontrar mais instituições de ensino, públicas e privadas, dentro do nicho escolhido, visto que a quantidade de escolas que atuam com tal abordagem ainda não é expressiva.

Posteriormente, foram encontradas mais quatro instituições: porém, ao contatá-las, não houve retorno. Em meio às buscas, pelo Instagram, Google, Google Maps e Facebook, através do perfil no Instagram da Escola Maria Felipa, foi realizada uma busca nos perfis que a escola seguia, a fim de encontrar outra instituição com proposta parecida e foi localizada a Creche-Escola Casarão Encantado, situada também em Salvador, na Bahia.

Essa instituição filantrópica é uma escola voltada para crianças em situação de vulnerabilidade social (em um formato comunitário), atuando também na perspectiva afrocentrada e indígena. Após contatar a coordenadora dessa escola pelo direct do Instagram, houve a explicação acerca da temática que seria abordada

na pesquisa e posteriormente, foi solicitado o acesso ao Projeto Político Pedagógico da instituição para conhecer a proposta pedagógica mais a fundo.

O recebimento de ambos os PPPs foi em formato de PDF e a realização da leitura dos documentos se deu juntamente à anotações sobre os pontos considerados mais pertinentes de acordo com o tema, como o contexto histórico das instituições, seus fundamentos, objetivos, referencial teórico e aspectos gerais. Desse modo, o estudo pretende se aprofundar no assunto referente aos componentes de um currículo escolar com uma proposta afrocentrada e decolonial como um caminho possível para a implementação da Lei nº 10.639/03.

3 OS PASSOS DA LEI Nº 10.639/03

O conhecimento acerca da ancestralidade africana e afro-brasileira, assim como seus desdobramentos culturais, religiosos, políticos e epistêmicos, ainda são pouco disseminados nas escolas brasileiras, visto que, durante um longo período, essa história não compunha o currículo escolar ou quando se fazia presente, era manipulada pejorativamente e limitada a um período de escravização.

O discurso erroneamente propagado deve-se ao mito da democracia racial, que numa tentativa de apagar violências, expunha uma falsa harmonia multirracial. Hoje sabe-se que essa noção já não é dominante, mas tal manifestação serviu para a construção e transmissão de uma perspectiva distorcida da negritude, afetando diretamente nas escolas.

Criada com o objetivo de reconhecer e garantir o direito ao conhecimento de histórias e culturas omitidas que nos constituem enquanto povo, além de superar os desafios com relação ao epistemicídio⁵, racismo, invalidação no ambiente escolar, como política de reparação e marco civilizatório, a Lei nº 10.639/03 surge para oferecer intervenções curriculares em instituições de ensino públicas e privadas, que atendam compulsoriamente, aspectos históricos e culturais africanos e afro-brasileiros, visto que

Resgatar, salvaguardar os direitos de expressão e o legado de conhecimentos africanos no Brasil é também trazer para o povo a autoestima daquele que não conhece sua herança de forma que isto

⁵ No Brasil o termo foi utilizado pela filósofa Sueli Carneiro para evidenciar como o racismo estrutural presente nas produções de conhecimento que inferiorizam, não reconhecem e desconsideram os diversos saberes atua como instrumento de deslegitimação de sujeitos. Fonte: <https://www.politize.com.br/o-que-e-epistemicidio/>. Acesso em: 23 de dez. 2023.

contribuiria para o sentimento da coletividade da nação, sem contrapontos negativos no qual se discriminava o africano e afrodescendente como desprovido de inteligência e sabedoria. (DELFINO; CUNHA JUNIOR, 2016, p. 10)

Ao reconhecer o racismo reproduzido no ensino brasileiro, a legislação vista como forma de combate ao racismo, atua em favor de uma educação antirracista, buscando desenvolver uma ressignificação dos conceitos que foram estabelecidos através do racismo sobre a negritude, sua história e cultura, promovendo, assim, não uma romantização, mas um reconhecimento que se dá a partir da apresentação dos aspectos históricos, culturais e diaspóricos de forma positiva na escola.

A perspectiva aberta a partir desta normativa, estabelece reflexões e discussões sobre o olhar hegemônico e colonial a qual os currículos se constituíram, possibilitando novos enfrentamentos, diálogos e práticas. A respeito do cenário anterior à implementação da lei, Gomes contextualiza que

Nas décadas anteriores à Lei Federal 10.639/2003, o ensino de história africana no Brasil era ignorado pela educação oficial, mas interessava diretamente aos militantes de movimentos sociais (principalmente do movimento negro), professores engajados, religiosos de matriz africana e alguns artistas autodidatas. (GOMES, 2016, p. 50)

Ainda que a legislação tenha aberto novas possibilidades, Santos e Domingos (2016, p. 19) ressaltam que “[...] não podemos cair num sonho utópico de achar que só a promulgação da lei garante imediatamente a reversão de práticas historicamente construídas de desvalorização dessa história”. Após sua concretização, houveram diversos obstáculos que mitigaram práticas que contemplassem a implementação do aparato legal, tais como o próprio racismo estrutural, a falta de referências bibliográficas, a formação docente e outros.

Desse modo, reconhecer que não existe a possibilidade de uma mudança tão repentina e por si só da realidade não significa esmorecer diante do cenário encontrado, pelo contrário, o exercício constante da reflexão e conscientização, juntamente de políticas públicas irão propiciar a necessidade de construir novos caminhos para a implementação da lei federal.

Somado ao preceito implementado pela Lei nº 10.639/03, diretrizes curriculares foram apresentadas em 2004 para que houvessem orientações destinadas à comunidade escolar, visando a formulação de práticas empenhadas na

aplicação da legislação e atuando como mais uma estratégia de mudança epistêmica; assim, o documento apresenta em suas questões introdutórias que

Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 10)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) apresentam caminhos para a implementação da lei, reconhecendo a necessidade de justiça social por meio da adoção de políticas públicas educacionais e estratégias pedagógicas, dentre elas, o documento norteia o estabelecimento de conteúdos, projetos e programas que contemplem a temática, abrangendo os diversos componentes curriculares

[...] a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, [...] sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída a responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira [...]. (BRASIL, 2004, p.18)

Tendo como foco alcançar a construção de uma educação que supere e combata as condições racistas impostas, as DCN-ERER atuam como mais uma ferramenta normatizadora: estabelecem referências e caminhos para uma construção curricular e prática pedagógica que busquem mudanças no cenário presente.

Após 10 anos da criação da Lei nº 10.639/03, houve o estabelecimento do Plano Nacional de Implementação das DCN-ERER, que para além de diretrizes de orientação para a prática efetiva da normativa, o Plano Nacional, ao identificar as dificuldades presentes e a necessidade de ampliar o diálogo sobre a educação das relações étnico-raciais, estabeleceu metas e atribuições direcionadas aos agentes competentes com prazos de execução, visando para além de cumprir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, colaborar para a construção de um currículo que viva de forma plena a Lei nº 10.639/03.

Posteriormente, houve também a implementação de mais uma política educacional, a Base Nacional Comum Curricular, que trouxe a proposta de unificar os currículos da Educação Básica. Ainda que sua importância seja reconhecida, é preciso ressaltar que existem lacunas no que se refere à Educação das Relações Étnico-Raciais, pois mesmo que o documento mencione o que rege a Lei nº 10.639/03, não demonstra aprofundamento na temática e não fomenta a promoção de uma educação antirracista.

De acordo a pesquisa feita pelo Geledés: Instituto da Mulher Negra⁶, em conjunto com o Instituto Alana⁷, foi analisado como a implementação da Lei nº 10.639/03 tem sido realizada pelos municípios brasileiros nos currículos escolares. Os resultados obtidos expõem que, das 1.187 Secretarias Municipais de Educação, 53% delas reconhecem que não realizam ações substanciais e constantes para aplicação desse aparato legal e 18% alegam que não desempenham nenhum tipo de esforço para que haja a garantia de um currículo racialmente equiparado. (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023)

Ainda que a legislação dê ênfase aos componentes históricos e artísticos, tem sido percebido o ímpeto pontual apenas de docentes já engajados/as com a causa negra, ainda que a implementação desta normativa não seja de responsabilidade exclusiva dos/as docentes das respectivas disciplinas. Esse aspecto é percebido como um dos desafios para a implementação efetiva da lei. Desse modo, é válido pontuar que, nada impede que haja uma revisão integral dos currículos para que as outras áreas de ensino se reinventem e contemplem também a temática racial em suas práticas pedagógicas, pois como uma instituição que colabora para o processo formativo, a escola possui como um de seus encargos o desenvolvimento integral dos sujeitos, de modo a contemplar os múltiplos conhecimentos e não apenas os saberes eurocêntricos legitimados. Para isso, as escolas e seus agentes como um todo precisam estar comprometidos e mobilizados com o mesmo propósito.

⁶ Organização da sociedade civil que se posiciona contra o racismo e desigualdades sociais instauradas por ele. Sua ação está voltada para a questão racial, de gênero e suas implicações na educação, direitos humanos, comunicação, saúde e políticas públicas, desenvolvendo projetos para as pautas citadas.

⁷ Organização sem fins lucrativos da sociedade civil que tem como foco e prioridade o desenvolvimento integral das múltiplas infâncias, promovendo responsabilidade coletiva na proteção das crianças.

Abarcar orientações da legislação no currículo e na prática escolar não se limita a incluir e comemorar o dia da Consciência Negra nas escolas, ou a elaboração de atividades pontuais folclorizadas, mas negar a propagação de um único discurso, reconhecendo as potências de se cultivar um bom repertório ancestral e diaspórico, incentivando e assumindo um compromisso sócio-político voltado para decolonização dos currículos escolares.

É possível construir e oportunizar caminhos para a implementação da presente legislação. Para tanto, a participação ativa da comunidade escolar é necessária a fim de estabelecer o reconhecimento das lacunas, dos contextos e das demandas existentes, bem como a articulação e o desenvolvimento de propostas interventivas, para que haja, assim, o comprometimento em prol da decolonização curricular e de uma educação que não subalternize os saberes.

Assim, é possível perceber que, apesar das reformas curriculares, dos documentos norteadores e da existência de políticas públicas voltadas para a temática racial nos currículos escolares, existem lacunas a serem sanadas, pois as temáticas étnico-raciais, no panorama social, ainda são alocadas como algo secundário, como a implementação na prática escolar, a mudança na estrutura, nos pensamentos cristalizados e nos discursos propagados, que ainda não trazem de forma perene os povos africanos, povos indígenas e afro-brasileiros como deveriam. Quando não há a negação de seus conhecimentos, eles são trazidos de forma estereotipada, contribuindo para a construção de um imaginário identitário negativo ou distorcido do ser negro.

Levando em consideração que, após 20 anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, ainda não chegamos ao ponto de sua completa adesão nos currículos, a possibilidade que será tratada neste estudo, como forma de efetivar a sua prática de forma responsiva, passa pela decolonização dos currículos escolares de forma afrocentrada, visando romper com a reprodução epistêmica que reforça um pensamento hegemônico, de modo a possibilitar o diálogo sobre a história e cultura africana e afro-brasileira no cotidiano escolar.

É importante dizer que a busca por uma mudança no cenário vigente deve acontecer não apenas pela obrigatoriedade que a lei impõe, ainda que haja a compreensão do tamanho da importância de uma legislação que obriga a inserção de conhecimentos historicamente apagados, mas pelo reconhecimento e motivação da necessidade dessa reparação na educação e na sociedade, entendendo que ela

assume um caráter decolonial, afrocentrado e antirracista quando é enxergado um potencial de atuação capaz de fazer o que é tido como inquestionável, ocupar um lugar passível de vulnerabilidade. Assim, será vislumbrada como uma prática pedagógica baseada em um currículo afrocentrado e decolonial comprometido com a aplicação da Lei nº 10.639/03 pode ter um potencial assertivo na sua implementação.

4 FACETAS DO CURRÍCULO

O contexto educacional atual é produto de esforços e lutas que promoveram diversas mudanças e conquistas significativas para a área, visando proporcionar uma educação, gratuita, democrática, integrada, crítica, plural e de qualidade. Essa construção é perceptível através da regulamentação de políticas públicas e aspectos considerados fundamentais para a educação, como a implementação de bases, parâmetros e diretrizes curriculares, que são documentos nacionais norteadores para a elaboração e prática curricular.

Desse modo, o currículo como um dos pilares que sustentam a educação e a práxis pedagógica, faz parte de um processo que desenvolve um papel importante para a efetivação da educação na sociedade, atuando também como referência de construção e organização das áreas do conhecimento, no estabelecimento de objetivos, práticas, estratégias e metodologias.

Devido à sua grande importância, Arroyo cita a disputa de poder que incide sobre o currículo visto que

[...] é o território mais cercado, mais normatizado, mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. [...] Nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado [...] (ARROYO, 2013, p. 13).

Contudo, o movimento de refletir acerca dos referenciais de tais políticas curriculares se faz necessário para compreender as existências e/ou ausências de representação da pluralidade social.

Como o currículo é um objeto de estudo muito abordado por diversas autorias, existem vastas contribuições para o pensamento pedagógico. Em *Documentos de Identidade*, Silva (1999) expõe a noção de que o currículo não é apenas um documento que elege e organiza conhecimentos, mas carrega a

perspectiva identitária e subjetiva dos sujeitos neste instrumento, trazendo a noção de que “[...] aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (SILVA, 1999, p. 14).

Ainda nesse pensamento, a construção curricular deve ser permeada por questionamentos que levem a reflexão sobre o tipo de sujeito que se deseja constituir, para que, a partir desse ponto sejam definidas teorias, conhecimentos a serem selecionados e estudados e que estejam em consonância com o ideal definido. Desse modo,

O currículo é também uma relação social no sentido de que a produção de conhecimento envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre pessoas. Mas uma relação social também no sentido de que aquele conhecimento que é visto como uma coisa foi produzido através de relações sociais e de relações sociais de poder. [...] Assim mesmo quando pensamos no currículo como uma coisa, como uma lista de conteúdos, por exemplo, ele acaba sendo, fundamentalmente, aquilo que fazemos com essa coisa. Mesmo uma coisa como uma lista de conteúdos não teria propriamente existência se não se fizesse nada com ela. Como tal, o currículo não diz respeito tampouco apenas a idéias e abstrações que passam de mente em mente, mas a experiências, a práticas. O que isso implica não é uma teoria sensualista, pragmatista, do currículo, mas, em vez disso, uma concepção de currículo que destaca seu aspecto político de contestação, de possibilidade de diferentes e divergentes construções e produções. (SILVA, 2011. p.188-189)

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) enfatizam acerca de três desdobramentos curriculares: o currículo prescrito, o currículo oculto e o currículo real. O primeiro refere-se ao âmbito legal, ao que é idealizado, aos documentos formais, às diretrizes pautadas pelos sistemas de ensino que visam a orientação, de âmbito nacional, estadual, ao plano organizacional, ou seja, não é elaborado pelas escolas, elas apenas cumprem, quando há possibilidade, pois muitas vezes ele é construído distante do alcance das realidades escolares, o que já está estabelecido.

Já o currículo oculto contempla o que não foi previamente planejado e estabelecido, o que está nas entrelinhas, implícito, isto é, as influências e experiências vividas no contexto social, os aspectos que nos constituem enquanto sujeitos e que atravessam o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, os autores e a autora abordam o currículo real, que trata sobre o que de fato é estabelecido e posto em prática pelas escolas, essa manifestação curricular perpassa pelas esferas pedagógicas, administrativas e etc.

Ao tratar da temática curricular, se faz necessário explicitar as ramificações desse instrumento vivo, de cunho político, histórico, social, ideológico, crítico, filosófico e reflexivo que é indissociável da formação e do desenvolvimento humano, e que está em constante mudança. Entendendo o processo de ressignificação que ocorre no cenário contemporâneo da sociedade e que, por consequência, atinge o contexto educacional, o currículo como uma ferramenta comprometida com a formação dos sujeitos deve acompanhar essas transformações.

Neste sentido, Silva (2011) disserta que

A Teoria do Currículo consiste precisamente nisso: em formular formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade: seja o sujeito conformista e essencializado das pedagogias tradicionais, seja o sujeito "emancipado" e "libertado" das pedagogias progressistas. (SILVA, 2011, p. 187)

Ao compreender que existem diferentes vertentes, abordagens e teorias, que surgiram mediante a percepção do currículo como área de estudo, há a elucidação que ele é construído a partir de discursos de determinados grupos com propósitos estabelecidos, como bem destacado por Silva (1999) que segmentou três teorias que tangem o currículo: as *tradicionais*, que possuem um caráter mais técnico e teórico, tratando o conhecimento legitimado como imutável, absoluto e inquestionável, e as teorias *críticas* e *pós críticas*, que se debruçam em possibilitar a construção de outras visões de mundo, de conhecimentos, trazendo mudanças, além de analisar, problematizar e questionar as entrelinhas, traduzidas pelas relações de poder, ideologias e questões identitárias que atravessam o currículo.

Ainda em Silva (1999), é possível perceber que as teorias pós-críticas ocupam um lugar de tensão ao se preocuparem em deixar evidente questões que tangem às identidades, os discursos, a representatividade como uma forma de reação e resistência. Essa perspectiva pós-crítica vislumbra o currículo como um instrumento de transformação que não contempla a neutralidade e que se dá a partir dos atravessamentos e significados que abarcam os sujeitos.

5 A PERSPECTIVA DECOLONIAL DO CURRÍCULO AFROCENTRADO

Uma das categorias de aprofundamento da teoria curricular pós-crítica é a étnico-racial, que segundo Silva (1999), a temática recebeu atenção a partir das narrativas dos eixos de identidade, poder e conhecimento que, por sua vez, escancaram a relação de privilégio e submissão das identidades, deixando evidente as raízes coloniais do texto curricular.

Os estudos iniciais do pensamento decolonial se deram através de estudiosos latinos, como Aníbal Quijano (2005) e para ele, que cunhou o conceito de “colonialidade do poder”, a colonialidade opera através de relações de poder, controle e dominação, históricas e simbólicas, atravessando diversas esferas como, políticas, religiosas, pedagógicas, étnico-raciais e outras, de modo a banalizar a subjugação de outros povos que não sejam europeus. Em complemento, Oliveira e Candau (2010) dissertam sobre as matrizes dessa problemática, alegando que a colonialidade atua, mesmo com o fim da escravização, como um desdobramento profundo e persistente percebido nas estruturas, epistemicídios, relações sociais, questões identitárias e outros aspectos, atingindo assim o cerne de um povo, causando sua desintegração. Com isso, podemos relacionar aos efeitos de desincorporação da colonialidade o pensamento de Ngũgĩ wa Thiong’o, que reflete sobre o apagamento identitário:

O efeito de uma bomba cultural é aniquilar a crença das pessoas nos seus nomes, nos seus idiomas, nos seus ambientes, nas suas tradições de luta, em sua unidade, em suas capacidades e, em última instância, nelas mesmas. Isso faz com que as pessoas vejam seus passados como uma terra devastada sem nenhuma realização, e faz com que elas queiram se distanciar dessa terra devastada. (WA THIONG’O, 2005. p. 03)

Ainda que tenha acontecido um processo de desintegração, como forma de resistência, houve o rompimento gradativo das diversas barreiras impostas, protagonizado através de lutas por sujeitos negros e movimentos sociais comprometidos em denunciar as várias formas de racismo, desigualdades, silenciamentos e propagar o conhecimento científico, juntamente do pensamento decolonial. Houveram conquistas: como a implementação de ações afirmativas que possibilitaram, ainda que com dificuldade, o acesso de pessoas negras ao ensino superior.

Esse movimento de ocupação de um espaço tido como inalcançável para determinados corpos, possibilitou que os sujeitos levassem suas histórias, vivências,

seus questionamentos e suas vontades de pertencimento, enxergando as lacunas existentes através do que está posto. Com isso, ao tomarem consciência e perceberem suas demandas, puderam indagar, reconhecer, reivindicar e afirmar seu protagonismo, buscando legitimar seus saberes e submetendo às instituições de ensino a reflexão e tensionamento acerca de seus currículos, suas abordagens, práticas e toda a sua composição, até então inquestionada.

A raiz colonial, citada anteriormente, é percebida não apenas nos currículos, mas também a partir do momento em que a origem do conhecimento legitimado é monopolizada e os marcos históricos estudados partem de uma única perspectiva, muitas vezes privilegiando produções advindas dos continentes europeu e norte americano, enquanto outras tampouco são cogitadas. Essa imposição simbólica ocorre devido a construção do currículo se basear no imaginário branco, europeu e masculino em que a educação se alicerçou durante muito tempo.

Somado a isso, Arroyo (2013) enfatiza que existem sujeitos ausentes do currículo escolar, ou seja, que não são reconhecidos como produtores de conhecimento. Essa prática induz os currículos a ignorá-los como protagonistas e produtores de experiências e saberes significativos. Assim, uma visão segregadora de apagamento histórico é reafirmada, visto que o currículo também é composto pelo que é deixado de fora, pelo que não é dito ou ocultado, e nesse caso, a colonialidade mais uma vez se apresenta quando há carências nos currículos e nas práticas pedagógicas. Diante do exposto, tal prática não invisibiliza apenas a produção de conhecimento de determinados grupos, mas os seus sujeitos, bem como Sueli Carneiro pontua que

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. [...] Sendo, pois, um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as

capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/ normalizar e matar ou anular. É um elo de ligação que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações. (CARNEIRO, 2005. p. 97)

Um currículo que considera apenas manifestações culturais africanas e afro-brasileiras de forma folclorizada e descontextualizada precisa ser revisto, da mesma forma que uma dimensão curricular que oculta, reproduz leituras e perspectivas de mundo coloniais, desconsiderando contextos, hierarquizando conhecimentos, priorizando abordagens, demonizando saberes e culturas, introjetando fundamentalismos, não estimulando descobertas, não está em busca da emancipação epistêmica mas atravessa os conteúdos e atua inclusive por meio da construção identitária dos discentes, alimentando percepções racistas.

Gomes (2020) afirma que somente reconhecer as mazelas deixadas pela colonialidade não é suficiente, alegando que o processo de descolonização dos currículos só será possível de ser alcançado quando for somado ao estremecimento das estruturas sociais e de poder. A autora ainda pontua acerca de como as relações de poder assumem influência sobre o currículo, descrevendo que

Essas noções consolidadas pelo currículo escolar são reforçadas pelas relações de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo e pelo sistema patriarcal e forjam subjetividades. Elas têm o potencial de forjar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras. Por isso é preciso descolonizar o currículo. (GOMES, 2020, p. 228)

As relações de poder, elucidadas por Gomes (2020), por serem enraizadas e terem potencial de influência, acabam tomando a dianteira no enfrentamento por essa descolonização e se tornam um empecilho em toda a configuração, fazendo com que os que estão em busca de mudança, encontrem muita resistência e disputa por ocupação. Em outro trecho da obra, Gomes (2020) ainda enfatiza que a organização de pessoas negras no Brasil, em movimentos voltados para a educação, por si só, já pode ser considerado como um exemplo de atuação estratégica em prol da descolonização dos currículos em uma perspectiva negra e brasileira. Todavia, a autora alerta que o objetivo curricular só será alcançado

mediante a descolonização da nossa interpretação sobre o outro, juntamente de suas respectivas produções e experiências.

Portanto, a compreensão de que existe uma perspectiva negra decolonial brasileira significa reconhecer negras e negros como sujeitos e seus movimentos por emancipação como produtores de conhecimentos válidos que não somente podem tensionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações. (GOMES, 2020, p. 235)

Torres (2020) expõe o entendimento de que a colonialidade atua nas dimensões (i) do ser, no sentido da existência e das experiências, (ii) do saber, que diz respeito aos conhecimentos e (iii) do poder, que se refere às formas de controle, penetrando assim nas subjetividades dos sujeitos e tendo como um de seus objetivos a permanência desses grupos em situação de inferioridade. No contexto do currículo escolar, essa ótica constrói referenciais pautados em realidades externas, descontextualizadas e coloniais. Por outro lado, o autor reforça que a decolonialidade está relacionada com a emergência desse sujeito subjugado nessas três instâncias, atuando como criador, questionador, pensador e agente de mudança.

Desse modo, acredita-se que a descolonização do currículo no contexto escolar é um processo crítico, de ressignificações e de resistência que se materializa através da descolonização do ser, do poder e do saber, por meio dos questionamentos sobre os conhecimentos que são naturalizados e universalizados, da construção de experiências interculturais, da mudança na forma de perceber o outro, ou seja, construindo alternativas que possam se afastar das amarras coloniais, todavia, ainda que busque tal ruptura, é importante salientar que o pensamento decolonial, quando não posicionado em uma perspectiva negra, mantém algumas lacunas epistêmicas em aberto.

Atrelado a esse processo de transformação educacional antirracista, que passa pela decolonialidade e demonstra a necessidade da construção de um novo repertório epistemológico, que seja permeado por conceitos emancipatórios racializados, surge com Asante (2009) o conceito de afrocentricidade: segundo o autor, o termo coloca em evidência o plano epistêmico que se dá a partir da territorialidade, do local de pertencimento, situando sua importância e protagonismo,

além de uma reorientação que assume o compromisso com a construção de novas narrativas sobre a história africana. Assim, o autor complementa que

Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos. (ASANTE, 2009. p. 93)

Conseqüentemente, pensar em caminhos para a construção de uma educação decolonial que aponte para diferentes e novas perspectivas, como as afrocêntricas, colabora para a percepção dos sujeitos outrora marginalizados, não como objeto de estudo, mas como agentes reais e participantes na construção de conhecimentos. Vale salientar que não há binarismo, pois não se trata de criar uma hegemonia negra, que universaliza sua cosmovisão e deteriora outras produções intelectuais, mas de possibilitar que os estudantes negros possam enxergar sua herança e a si mesmos de forma positiva e pluriversal nos currículos e práticas escolares.

O deslocamento educacional proposto pelo pensamento decolonial, somada a ótica da afrocentricidade oferece novos parâmetros centrados na percepção e experiência africana, que atuam como um respiro de esperança à toda a violência simbólica e velada que foi imposta, desde a mais tenra idade: sobretudo através dos currículos escolares, ao diminuir e ofuscar a história desses povos.

Desse modo, descolonizando os currículos, questionando-os e levando-os a uma perspectiva de matriz inovadora como a afrocêntrica, que evidencia e valoriza agências e produções intelectuais africanas, pode ser vislumbrada uma proposta curricular que enfrente e rompa com o padrão eurocêntrico estabelecido de forma hegemônica. Que aponte para a construção de uma educação antirracista, emancipatória, comprometida com uma reparação epistemológica que seja capaz de aprofundar as referências históricas africanas e que coloquem esses saberes e experiências no cerne dos debates. Assim, pode ser entendido que

Tanto a teoria da afrocentricidade quanto o pensamento decolonial foram sistematizados ou criados por autores que estão preocupados com a disseminação de uma única história como a verdadeira e a negação de outras possibilidades de pensar e produzir conhecimento. Se para os decoloniais, [...] a superação das relações de dominação simbólica, histórica e colonial requer questionar os modelos de dominação e produzir novas epistemes, para a teoria da

afrocentricidade implica a restauração, pelas pessoas negras, de uma orientação que siga a agência africana, isto é, constituir um senso de auto realização baseado nos melhores interesses do povo africano. (REIS; SILVA; ALMEIDA, 2020, p. 137)

Dentro desse desdobramento, pode ser entendido o ímpeto de proporcionar a perspectiva afrocêntrica e decolonial como algo que venha a ser explorado de forma perene nos currículos escolares, levando a uma reflexão acerca de outros marcos civilizatórios, que não são coloniais, atuando dessa maneira, como possibilidade pluriversal de outras formas de enxergar as existências na educação, ressignificando o que é estar no mundo fora das condições historicamente postas e esperadas, mas não só isso, como visto anteriormente em Asante (2009), a afrocentricidade requer prática e agência, assim, é preciso também enfatizar a práxis⁸ como um princípio curricular basilar.

Vale pontuar que, apenas incluir de forma aleatória e sem intencionalidade recursos didáticos, temas, projetos, autores na proposta curricular ou qualquer outra estratégia sem que haja real intencionalidade, não contempla o que o cerne de um currículo afrocentrado e decolonial busca proporcionar. Santos Junior aborda esse ponto de forma assertiva, expondo que

[...] não se deve considerar afrocentricidade, necessariamente, sinônimo da assunção de alguns costumes africanos.[...] O que está em jogo é a localização, e posição central que as experiências, perspectivas e referenciais epistêmicos africanos assumem no desenvolvimento de qualquer atividade. Em outras palavras, o que é decisivo se encontra na tomada da cultura e história africana como referencial de todas as atividades. (SANTOS JUNIOR, 2010. p. 2-3)

É necessário buscar boas referências, realizar um aprofundamento na temática a respeito do processo de construção de uma proposta curricular decolonial. Nesse sentido, a interação da práxis com o currículo se dá ao planejar, refletir, exercer, avaliar, ou seja, estabelecendo o diálogo entre a teoria e a prática.

O autor, ao elucidar sobre os pressupostos para a afrocentricidade, expõe a importância da conscientização nesse processo, Asante (2009, p. 102), alega que “só quem é conscientemente africano está corretamente na arena da

⁸ É a relação constante entre a teoria e a prática, a práxis evita que a teoria e a prática se distanciem ou se deem isoladamente. Sem ela, pode ocorrer uma prática vazia e sem fundamentos, ou excesso de academicismos impossíveis de serem vivenciados. Fonte: <https://www.educacaoinguistica.com/post/formacao-continuada-docente-a-praxis-pedagogica>. Acesso em: 17, dez. 2023.

afrocentricidade” – para o autor, ser africano não se restringe apenas ao fator genético ou geográfico, mas alguém que conscientemente faz parte da luta e que valoriza a necessidade de resistir à aniquilação cultural, política e econômica – , assim, sujeito ao tomar consciência se torna capaz de usar suas faculdades, quaisquer que sejam, em prol de uma agência afrocêntrica. Somado a isso, para Fanon (2022) esse processo de conscientização colaborou para o movimento das primeiras reivindicações, que, tomados pelo receio da desintegração, mobilizou intelectuais colonizados a defender e legitimar sua cultura, buscando uma reconexão com o período pré-colonial.

Podemos traçar um paralelo, visto que essa inquietação advinda da tomada de consciência, nasce de uma percepção que vem a partir do não pertencimento na produção de conhecimento que é legitimado, do sentimento de intrusão e deslocamento, atuando como uma necessidade de movimentação em prol de uma transformação da visão de mundo propagada no ambiente escolar. O autor ainda complementa que

Inconscientemente talvez os intelectuais colonizados, não podendo fazer amor com a história presente de seu povo oprimido, não podendo se maravilhar com a história de suas barbáries atuais, decidiram ir mais longe, descer mais baixo, e, não duvidamos, foi uma alegria excepcional que descobriram que o passado não era de vergonha, mas de dignidade, de glória e de solenidade. [...] Nessa situação, a reivindicação do intelectual colonizado não é um luxo, mas exigência de um programa coerente. O intelectual colonizado, que situa seu combate no plano da legitimidade, que quer trazer provas, que aceita ficar nu para melhor exibir a história de seu corpo, está condenado a esse mergulho nas entranhas de seu povo. [...] O intelectual colonizado, que decide combater mentiras colonialistas, vai fazê-lo em escala continental. O passado é valorizado. (FANON, 2022, p. 211-212)

Esse movimento de fazer um retorno histórico e simbólico, citado por Fanon, coincide com o deslocamento epistêmico proposto pela perspectiva decolonial e afrocentrada de legitimar, positivar e colocar em evidência nos currículos escolares a pluralidade das produções de conhecimento africanas e afro-diaspóricas.

Para além de considerações puramente teóricas, nosso intuito é o de ajudar a subsidiar o pensamento e a elaboração de medidas concretas, em particular por meio do processo educativo, visando apoiar, estimular a autoestima e afirmar de forma positiva a identidade afrodescendente [...] Favorecer essa agência é uma forma de contribuir para a ampliação de espaços de efetivo exercício da cidadania. (NASCIMENTO, 2001, p. 115)

Assim, um currículo afrocentrado que contemple a decolonialidade, busca tornar possível, de forma política, a construção prática de uma análise crítica potencializadora, que dá destaque e valoriza grupos preteridos e tidos como subalternos, refletindo sobre as epistemologias africanas e afro-brasileiras que emergem do território escolar, abrindo um diálogo teórico, a fim de fortalecer produções de conhecimento para além da percepção hegemônica, trazendo saberes e metodologias próprias que nascem de suas ancestralidades.

Cabe salientar que, ainda que sua importância seja reconhecida e reafirmada, isoladamente, de forma estática e descontextualizada, o currículo escolar não será capaz de promover mudança e transformação necessárias. Podemos dizer que, ainda que o foco da pesquisa esteja limitado aos aparatos curriculares e não se debruce na formação de professores e professoras, é de extrema necessidade ter esse aspecto no horizonte, para que somado a implementação de um currículo afrocentrado e decolonial, haja articulação com a prática docente e tenhamos professores e professoras sensíveis e capazes de direcionar positivamente uma educação antirracista que contemple a Lei n.º 10.639/03.

É sabido que currículo também está presente e materializado diariamente no cotidiano escolar, de forma dinâmica, através do Projeto Político Pedagógico, que, a partir de um processo de descentralização, foi conquistada autonomia às instituições de ensino para construir, aplicar e avaliar coletivamente seus currículos, integrando toda a comunidade de acordo com a realidade em que cada escola está inserida. Assim, acompanhando o contexto existente, esse documento atua como um parâmetro que traz a identidade da instituição, auxiliando os docentes e a gestão no exercício de suas funções.

Diferente do que possa parecer, esse documento não trata exclusivamente de aspectos burocráticos, na realidade, é por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) que é possível refletir sobre as particularidades, diferenciais, propósitos, valores, culturas, objetivos e todas as características que torna o PPP de cada escola único. É através dele que a história de cada escola e seus colaboradores é contada, mostrando sua autonomia. É nele que serão traçados coletivamente e de forma democrática os caminhos possíveis para solucionar as intercorrências que surgirem.

Ao conter propostas que norteiam as ações pedagógicas da instituição, o PPP auxilia no processo de ensino-aprendizagem, ao passo que compreende o que

acontece no chão da escola, os processos vivenciados no cotidiano escolar e suas necessidades. Assim, sabendo que o PPP está sempre sendo aperfeiçoado, ao estar inserido em uma concepção pós-crítica, é importante que haja o diálogo necessário acerca da reconstrução almejada com toda a comunidade escolar, pois a solução para o enfrentamento posto não será dada caso não haja real intenção.

Durante essa pesquisa, trataremos de dois PPPs que condizem com teorias pós-críticas, pois buscam emancipação epistêmica e carregam propostas que passam pelas experiências dos sujeitos, indo na contramão do conhecimento homogeneizador, representando grupos marginalizados e que tiveram seus saberes preteridos, inferiorizados e folclorizados durante um grande período. Assim, as escolas Maria Felipa (Salvador/BA) e Casarão Encantado (Salvador/BA) visam propor, alicerçados em uma fundamentação teórica afrocentrada, uma prática que se opõe ao currículo que está posto e normalizado, dialogando com intelectualidades negras e se comprometendo com o movimento de propagar uma perspectiva educadora decolonial.

5.1 Escola Casarão Encantado

Situada em Salvador/BA, a Creche Escola Casarão Encantado surgiu da necessidade de implementar saberes ancestrais indígenas e afro-brasileiros na educação da primeira infância. A escola iniciou suas atividades em 2012 e se intitula como uma instituição de ensino comunitária e filantrópica, atendendo em sua maioria, crianças em situação de vulnerabilidade social, de 0 a 5 anos de idade. A instituição inicialmente não foi criada visando a construção de um currículo afrocentrado, nem com o propósito de desenvolver uma educação decolonial, mas essa demanda foi sendo percebida aos poucos, com ajuda do coordenador da escola que alertou a gestão sobre a importância de romper com o apagamento existente.

Assim, ao estabelecer sua orientação de trabalho no Projeto Político Pedagógico, a Creche Escola Casarão Encantado defende a perspectiva de proporcionar às infâncias a oportunidade de quebrar as barreiras impostas socialmente, visando uma ação educativa integrada, com ênfase em fatores sociais e culturais, aspirando o desenvolvimento individual e coletivo, alegando que, para isso, a atuação de professores/as não deve ser passível de neutralidade. Nesse sentido, Paulo Freire assevera que “não há educação sem objetivos, sem

finalidades. É isto que, fazendo-a diretiva, não permite sua neutralidade ou a neutralidade do educador.” (FREIRE, 2001, p. 119-120).

Fundamentada em uma proposta que se preocupa em promover uma educação que rompe com a soberania epistêmica e dialoga com conhecimentos que visam o resgate ancestral positivo, é exposto no documento norteador da instituição de educação infantil que

A Creche Escola Comunitária Casarão Encantado sempre valorizou e promoveu o ensino à cultura Afro. Para nós pesquisar e estudar o Continente Africano é compreender a origem do povo brasileiro. Nossa missão no campo educacional é desconstruir um estereótipo e preconceito enraizado, baseado em ensinamentos errôneos. [...] Sendo assim, a nossa proposta é, acima de tudo, contemplar a diversidade cultural e permitir uma reflexão social para subsidiar a formação dos educadores no cumprimento de uma das exigências do ofício e da prática docente atual, que é a realização de uma análise das imagens que representam o mundo contemporâneo. (ANEXO A)

Ao expressar o seu interesse e comprometimento com a pauta racial, a Escola Casarão Encantado, não apenas faz referência no documento à missão da instituição, como também demonstra preocupação e esforço com relação à formação continuada do corpo docente, para que toda a equipe esteja apta a colocar em prática o que o Projeto Político Pedagógico da escola prevê.

Em complemento a essa questão, a historiadora Maria Aparecida da Silva reflete acerca de que

No que se refere aos currículos escolares, chamou-se atenção para a ausência dos conteúdos ligados à cultura afro-brasileira e à história dos povos africanos no período anterior ao sistema escravista colonial. Houve várias iniciativas de inclusão destes temas nos currículos formais de certas escolas ou mesmo de redes de ensino de algumas cidades brasileiras. Entretanto esbarrou-se no problema da falta de formação do professorado para tratar essas questões em sala de aula. (SILVA, 2001, p. 66)

Conforme a Imagem 1, retirada de uma das redes sociais da escola, que mostra o corpo docente em eventos de capacitação e formação continuada voltados para a temática afrocentrada, é possível perceber que essa prática por parte da instituição corrobora para a eficácia de seu projeto de ensino, considerando que muitas vezes o enfoque dado durante a licenciatura do docentes se volta para os saberes curriculares hegemônicos.

Imagem 1: Participação em eventos de capacitação docente.



Fonte: Creche Escola Casarão Encantado. Dia do Trabalho. Salvador. 18. abr. 2023. Instagram: @crechecasaraoencantado

É notório que, além do currículo escolar, o combate à invisibilização e reprodução de preconceitos advindos de um processo histórico, está vinculado ao modelo de gestão, aos recursos pedagógicos e à capacitação profissional de educadores/as, que ocupa grande importância para a condução de práticas pedagógicas que gerem experiências de aprendizagem afrocentradas. Considerando o vídeo anexado na matéria **“Escola comunitária afrocentrada educa jovens através de atividades diversas e saberes ancestrais”**, realizada pelo Conexão Bahia, o relato de uma das professoras da Creche Escola Casarão Encantado expõe o seguinte:

A gente tenta aliar tanto o que é de pilar na base curricular da educação infantil quanto os saberes ancestrais, afrocentrados, indígenas [...] se vamos trabalhar o alfabeto com as letras M e N, eu trabalho nomes como Malcom X, Nelson Mandela, como vocês viram aqui, *(apontando para os cartazes em sala)* então a gente sempre tenta trazer essas referências de pessoas negras e indígenas e eles conseguem se aproximar mais da história da população negra. Não é uma coisa tirada do livro, do 1500, da colonização. Quando eu entrei na faculdade eu já pensava nisso, em como que a educação não era feita para pessoas que se pareciam comigo, para meninas negras, meninos negros. Com as oportunidades que a gente perde por não conhecer as portas que são naturalmente fechadas para a gente. [...] Estar hoje em uma escola com referência afrocentrada e afroindígena, para mim é um sonho.”⁹

⁹ Disponível em:

<https://redeglobo.globo.com/redebahia/conexao-bahia/noticia/escola-comunitaria-afrocentrada-educa-jovens-atraves-de-atividades-diversas-e-saberes-ancestrais.ghtml>. Acesso em: 5, out. 2023.

A partir dessa explanação, é possível perceber que apesar da obrigatoriedade da Lei n.º 10.639/2003, a Escola Casarão Encantado não demonstra fazer de sua proposta curricular afrocentrada uma adequação que corresponda ao aparato legal de forma cômoda e minimamente desenvolvida, mas a incorpora de modo a favorecer a inclusão de narrativas e perspectivas afrocentradas, articulando diálogos entre os diversos contextos culturais, históricos, sociais e políticos.

No Projeto Político Pedagógico da instituição ainda há a descrição de algumas atividades realizadas, tais como: inserção do vocabulário nagô por meio de programações em sala, aulas de capoeira e danças africanas, percussão, oficinas de turbantes e tranças, produção de bonecas abayomi, realização de convites à representantes étnicos para seminários e palestras, estímulo de cantigas, jogos e brincadeiras originárias do continente africano. Em suas práticas, é possível observar o uso de recursos pedagógicos que gerem identificação por parte das crianças, como livros e bonecos que os representem de forma positiva.

Por se tratar de uma escola que se denomina como afrocentrada, somado ao fato do Projeto Político Pedagógico ser um documento que se propõe a transmitir a identidade da instituição, ao realizar a leitura do documento, houve a expectativa de que seria encontrado um repertório maior das experiências e caminhos que a escola percorreu até decidir atuar em prol da frente negra, assim como seus pressupostos, autores que fundamentam a prática pedagógica, diálogos com os aspectos afro diaspóricos, históricos, perspectivas, entre outros fatores que iriam auxiliar no entendimento do leitor a realmente perceber a escola como ela se intitula acerca de sua trajetória no aspecto étnico-racial, caso estivessem descritos no documento.

A escola também se intitula como afro-indígena, porém em seu documento não há qualquer menção aos povos originários, autores indígenas, práticas nem nenhum aspecto que amparasse o uso de tal nomenclatura, foi encontrado apenas a comemoração do Dia dos Povos Indígenas no calendário escolar. Isso fez com que houvesse o questionamento sobre o real comprometimento da instituição com a pauta racial, então foi realizada uma busca para além do que constava por escrito no PPP.

Desse modo, como muitos aspectos não foram encontrados no documento, ao buscar nas redes sociais da escola algo que pudesse mostrar a vivência afrocentrada, foi possível perceber que há forte influência da oralidade, algo muito presente nas tradições africanas como meio de veiculação de informações, visto que

a construção do documento apresenta poucos aspectos escritos relacionados às questões raciais. Todavia, apesar de enxergar tal aspecto como legítimo, há de ser salientado que, para fins de credibilidade e notoriedade, dentro de uma perspectiva ocidental, a necessidade do registro escrito se faz necessária.

Nessas circunstâncias, foi preciso realizar para além de uma análise documental, uma análise crítica do discurso a fim de embasar o trabalho realizado pela Escola Casarão Encantado, a qual possui uma proposta que busca romper com amarras estereotipadas e folclorizadas dos povos negros. Ao tratar das metas dos Estudos Críticos do Discurso (ECD) , Van Dijk (2008) deixa explícito que não há neutralidade nessa perspectiva de análise, mas um comprometimento em favor dos grupos tidos como dominados, fazendo com que exista um posicionamento em prol da cooperação, vislumbrando uma mudança de realidade para esses grupos.

Ainda em Van Dijk (2008), é ressaltado que dentro dos métodos de estudos críticos do discurso, é possível encontrar algumas estratégias de análises. No caso em questão, utilizaremos a semiótica, que trata da análise de imagens e a análise de estruturas específicas, que contempla narrativas e notícias jornalísticas. Para isso, serão consideradas algumas postagens da conta da Escola Casarão Encantado na rede social Instagram.

A partir de sua iniciativa, a instituição se tornou conhecida por meio de suas redes sociais, espaço em que há o compartilhamento de suas atividades pedagógicas cotidianas. Além disso, a escola já participou de reportagens a fim de divulgar sua proposta de ensino e de diversos programas de formação do Estado da Bahia. Ainda que com poucos registros escritos, em suas redes é possível acompanhar o registro da prática de uma proposta curricular denominada como afrocentrada, com o intuito de semear uma auto imagem positiva e resgatar os valores ancestrais.

As postagens realizadas pelo perfil da escola em suas redes sociais expõem culminâncias, aulas e atividades realizadas pelas crianças: todas com propostas afrocentradas que valorizam a perspectiva negra de forma positiva. As imagens abaixo exemplificam um pouco da proposta curricular da Casarão Encantado, sendo possível perceber que o ponto de partida não é o mesmo estabelecido em instituições que não privilegiam um currículo decolonial e afrocentrado.

No dia 1º de maio, em que se comemora o Dia do Trabalhador, houve na Escola Casarão Encantado uma atividade em que foram exemplificados, em um

cartaz, profissionais negros/as atuando em diversos setores de prestígio social, como jogadores de futebol, jornalistas, engenheiros, militares, médicos, bombeiros e outros, conforme vemos na Imagem 2. Essa prática traz a noção de representatividade positiva de pessoas negras, visto que a relação do trabalho com a negritude carrega um caráter problemático, pois possui atravessamentos que passam por muitas representações de profissões tidas como subalternas, com condições ruins, alvos de racismo, sem prestígio social e com baixa remuneração.

A exposição frequente de personalidades negras em posições de prestígio social e não partindo de um pressuposto de sofrimento, em que há exclusivamente ocupações de submissão e subalternidade, possibilita que vá se construindo um movimento de oportunizar o olhar positivo e potencializador sobre a negritude desde a infância.

Imagem 2 - Aula sobre o 1º de Maio - Dia do Trabalho



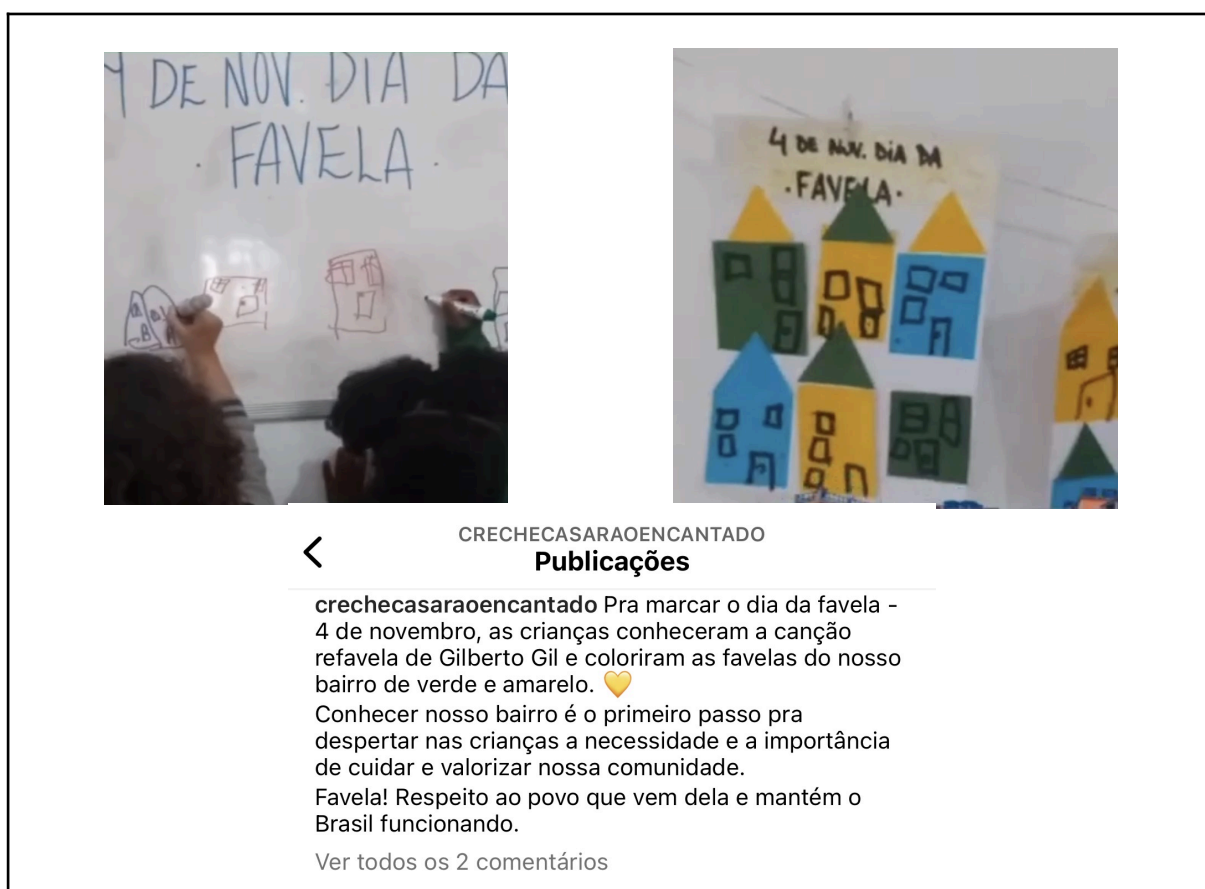
Fonte: Creche Escola Casarão Encantado. Dia do Trabalho. Salvador. 01 mai. 2023.
Instagram: @crechecasaraoencantado

Outro aspecto pouco comum em escolas 'convencionais' é desenvolver atividades pedagógicas sobre o dia 4 de novembro, conhecido como Dia da Favela, a Escola Casarão Encantado se propôs a desenvolver uma aula sobre a temática, conforme mostra a Imagem 3, que é de extrema relevância, na imagem podemos observar alguns estudantes realizando desenhos no quadro branco e uma atividade

de colagem ilustrando moradias periféricas em que escutam a música Refavela de Gilberto Gil.

O contexto socioeconômico dos estudantes da Escola Casarão Encantado deve ser levado em consideração, visto que a instituição é localizada em Itapuã, área periférica de Salvador/BA e é composta por crianças em situação de vulnerabilidade social. Por ser colocada à margem da sociedade e tratada de forma pejorativa, juntamente dos sujeitos que residem em periferias, ao trabalhar desde a primeira infância de uma forma não estigmatizada sobre o tema, proporcionando uma ressignificação e exaltando as potencialidades das favelas, como um lugar integrado, vivo, que produz e que carece de investimentos e cuidados. Assim, a escola exerce seu papel social de forma eficiente e colabora para uma prática pedagógica antirracista, visto que, evitar reproduzir visões coloniais e racistas sobre a história de um povo e/ou lugar.

Imagem 3 - Aula sobre o 4 de Novembro - Dia da Favela



Fonte: Creche Escola Casarão Encantado. Dia da Favela. Salvador/BA. 04 nov. 2022.
Instagram: @crechecasaraoencantado

No mês da comemoração da Consciência Negra a escola propôs uma atividade mais interativa, levando para as crianças uma oficina de turbante, como é possível observar na Imagem 5. Além disso, a escola buscou proporcionar a valorização do quilombamento, expondo no chão da sala cartazes com frases afirmativas à população negra, também exposto na Imagem 5. Leite (2000) explicita que o termo quilombamento faz referência à busca de uma reorientação, uma reconexão e a construção de manifestações e mobilizações negras que tratam das potencialidades das agências ancestrais. Nesse sentido, pode-se perceber que a escola possui uma proposta curricular afrocentrada: não há o desenvolvimento de atividades voltadas para a temática racial apenas no mês de novembro, mas durante todo o ano letivo.

Imagem 5 - Atividades sobre o Mês da Consciência Negra

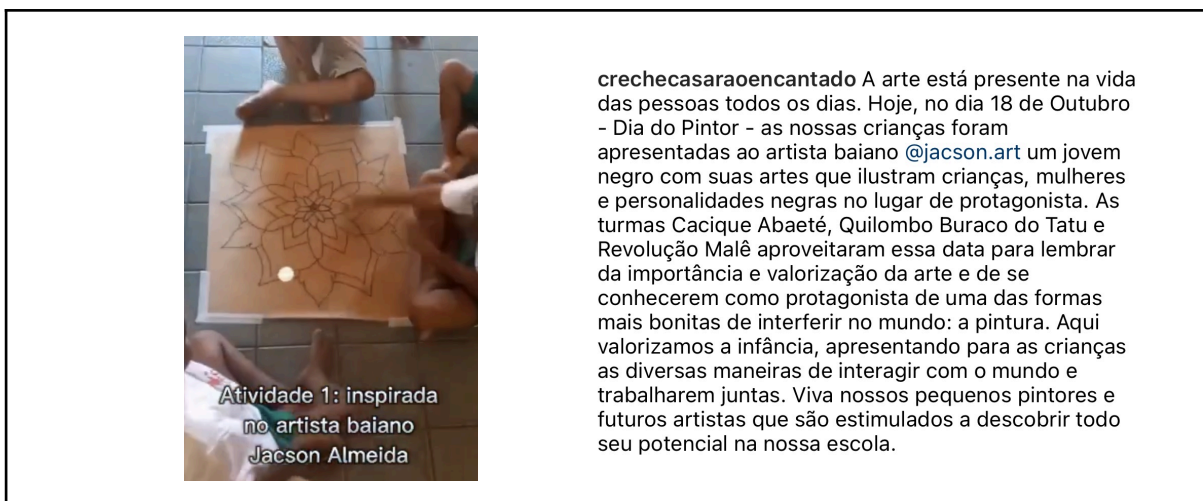


Fonte: Creche Escola Casarão Encantado. Consciência Negra. Salvador. 18 nov. 2022.
Instagram: @crechecasaraoencantado

A exposição de artistas locais também foi realizada pela escola, como o baiano Jacson Almeida. A importância disso se dá ao valorizar artistas negros e brasileiros, mostrando os diferentes tipos de arte sem hierarquização, pois é comum acontecer de exaltarmos artistas plásticos estrangeiros, principalmente europeus. A afrocentricidade, como Asante (2009) pontua, valoriza o contato com a territorialidade e tudo que a permeia, nessa perspectiva, ao estabelecer a relação de proximidade e valorização de artistas negros locais, a escola, que está situada em um estado majoritariamente negro¹⁰, mostra que é possível ocupar diferentes espaços, além de expor como a arte tem um potencial transformador ao combate do racismo.

Pessoas negras sempre foram capazes de realizar expressões artísticas de forma potente, porém ainda estamos no processo de reconhecer e valorizar esses sujeitos como artistas. Na Imagem 6, vemos uma atividade que buscou estimular a expressão artística das crianças através da pintura de uma mandala inspirada no artista citado. O estímulo de atividades como esta ajuda a quebrar paradigmas e a fortalecer a cultura negra e suas expressões artísticas como legítimas.

Imagem 6 - Aula sobre 18 de Outubro - Dia do Pintor



Fonte: Creche Escola Casarão Encantado. Dia do Pintor. Salvador. 18 out. 2022.
Instagram: @crechecasaraoencantado

A escola também propõe momentos de contemplação e de produções artísticas, obras literárias e outros produtos realizados por artistas negros, trazendo

¹⁰ O último Censo informa que, no estado da Bahia, o percentual de 22,4% de pessoas autodeclaradas pretas e 57,3% de pardos. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em 28 de dez. 2023.

a proposta de conhecer e valorizar feitos para além do padrão eurocêntrico de beleza e cultura instaurado. Abaixo, na Imagem 7, o autor Marcos Cajé¹¹ expõe e fazendo a contação da história do seu livro “Themba” para algumas crianças da Escola Casarão Encantado. O livro trata da história de uma criança soteropolitana, nascida em um ambiente familiar consciente de suas raízes africanas, que busca dar continuidade aos costumes ancestrais, como a oralidade, através das histórias contadas pela avó de Themba.

O autor Marcos Cajé expôs em uma entrevista para a Revista Cenarium¹² que o conteúdo do livro possui referenciais reais, como autores pioneiros na literatura afro infantil, a escola que o personagem principal frequenta também é real e se situa em Salvador, isso é importante pois, como foi dito anteriormente, a afrocentricidade busca uma estreita relação com a agência e com a territorialidade, e a exposição do livro “Themba” traz essa proximidade e representatividade de forma lúdica para as crianças. Uma escola que se propõe a trabalhar numa perspectiva curricular afrocentrada de forma intencional, está atenta aos detalhes e não seleciona autores e livros de forma aleatória.

Imagem 7 - Contação de História do livro “Themba - Marcos Cajé”



¹¹ Pedagogo, idealizador do termo literário Literatura Afrofantástica, Mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Fonte: <https://www.marcoscaje.com.br/institucional/9625/25995>. Acesso em: 27 de dez. 2023.

¹² Disponível em:

<https://revistacenarium.com.br/themba-o-menino-rei-livro-de-escritor-baiano-reforca-literatura-negro-infanto-juvenil-e-afro-afetiva/>. Acesso em: 27 de dez. 2023.

crechecasaraoencantado Pra vocês o livro tb pode ser visto como um brinquedo? O que vocês acham? Será que é importante ensinar nossas criança o valor da leitura desde a educação infantil? Porque a maioria de nós em nossas comunidades afirma, até com certo orgulho da própria ignorância, que não gosta de ler? Saber porque? Por que o letramento é um projeto de PODER, que fica na mão dos que decidem as regras da sociedade e nós povo negro de periferia estamos sempre no lugar dos que obedecem. No lugar dos que não pensam, pra que a elite possa continuar dando as cartas e dizendo até onde podemos sonhar. Somos ensinadas e ensinados ,desde cedo ,que ler é chato, é ruim. Nas escolas não são encontrados livros onde as crianças negras e indígenas são retrataras de forma positiva, saudável, ativa. Não temos nesses livros heróis e heroínas da pele preta como canta a música do nosso diretor Flávio Machado, do Kimbailerê .

Fonte: Creche Escola Casarão Encantado. Contação de História. Salvador. 13 out. 2022.
Instagram: @crechecasaraoencantado

A análise semiótica possibilita compreender, a partir das atividades expostas, que a questão racial não se faz presente isoladamente no mês da Consciência Negra, tampouco é inserida de modo superficial para ‘cumprir tabela’, como muitas vezes é percebido, pois ainda que haja amparo legal que valha para as instituições de ensino públicas e privadas a partir da Lei nº-10.639/03, há por parte de muitas escolas a negligência do tema, sobretudo no sentido de haver poucos esforços para o entendimento e para uma melhor implementação da legislação.

Além disso, é notório nos currículos e práticas pedagógicas que, no que tange a negritude, há, de forma abrangente, duas vertentes presentes: a primeira, parte do princípio da ‘naturalização’ dos marcos civilizatórios europeus, que ignora, inferioriza ou folcloriza as contribuições e saberes negros. Por outro lado, há também a uma supervalorização da estética ou pauta negra como um aparente movimento de compensação, apesar de à primeira vista parecer algo positivo, quando feito em demasia pode ter o efeito contrário, no sentido de limitar as potências negras.

Há uma linha tênue no que se refere, por exemplo, à literatura infantil voltada para a negritude, que com frequência, na tentativa de valorizar a negritude, acaba sendo repetitiva ao exaltar o cabelo crespo e cacheado, como se esse fosse o único tema possível de abordar, deixando de contemplar a representatividade em outros âmbitos ou que colocam a criança negra em um lugar que reforça o racismo. Vale salientar que, ainda que haja a necessidade de exaltar a estética, que por muito tempo foi diminuída, incluir e falar desse único ponto não irá solucionar as outras

demandas e faltas presentes no currículo e prática pedagógica. Assim, se faz necessário ressaltar que, para que se alcance a mudança desejável nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas, não se trata apenas de incluir temáticas raciais, é preciso que haja estudo, esforço e intencionalidade ao fazê-lo para potencializar e evitar erros de ambos os lados.

No caso da Escola Casarão Encantado, pode ser visto que, em suas práticas há intencionalidade real em todo o processo e ainda que haja pouca referência escrita em seu Projeto Político Pedagógico, pois vale lembrar que, ainda que seja necessário a construção e o registro escrito no currículo formal, o currículo de uma instituição também é formado pelo que está oculto e pelo que é vivenciado na prática.

As atividades expostas pela escola em questão mostram ricas experiências e demonstram o alinhamento entre os pontos citados quando buscam contemplar a temática durante todo o ano letivo, não apenas deixando registrado no documento norteador de forma desconectada de seu contexto, mas pondo em prática de forma viva, resignificando o modo como a construção de uma educação com enfoque afrocentrada e decolonial é feita com assertividade.

Delfino e Junior (2016) expõem que o pensamento eurocêntrico acaba produzindo nos sujeitos parâmetros de dominação mental, política, econômica e cultural sobre os povos africanos e afro-diaspóricos. Segundo os autores, ainda há esse pensamento arraigado na educação e em seus currículos. Propostas de escolas afrocentradas e decoloniais como as citadas aqui, ao redirecionar o ponto de partida e a perspectiva epistemológica, promovem uma validação prática dos conhecimentos negros que sempre existiram e buscaram resistir, mas que eram marginalizados ou deturpados de acordo com a ótica branca. Assim, nesse caminhar, vai sendo construído um processo de conceitos focados em descolonizar o aparato curricular, promovendo a valorização da população negra e de suas produções.

Somado a isso, a Creche Escola Casarão Encantado não somente promove o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira, estando de acordo com o que prevê a Lei nº 10.639/03, mas também cria e pratica estratégias que rompem com o epistemicídio, tendo como pressuposto as múltiplas formas e contribuições dos povos africanos e afro-diaspóricos, desmontando a hierarquização de saberes ao reconhecer, valorizar e compartilhar produtores de conhecimento, artistas, autores,

ativistas e políticos negros que frequentemente são invisibilizados e/ou preteridos pela sociedade, possibilitando que esses saberes não só sejam considerados no seu currículo, mas que também possam eclodir para além dos muros da escola.

5.2 Escola Afro-Brasileira Maria Felipa

Situada em Salvador, na Bahia, a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa surgiu em 2018, a partir do incômodo de uma família ao observar aspectos que a incomodavam em experiências com escolas tradicionais. Dentre eles, a relação das hierarquias raciais com os cargos dos funcionários, a adoção de materiais didáticos que valorizam apenas as produções de conhecimento eurocêntricas, silenciamento das escolas frente às personalidades e potências negras existentes em uma cidade como Salvador, falta de representatividade negra nas propagandas das escolas, bem como a falta de crianças negras matriculadas, entre outros.

Além dos impasses citados, por não encontrar uma escola que se opusesse à reprodução do padrão europeu e hegemônico na educação, a família, composta por educadores, decidiu criar uma escola que contemplasse não só as suas demandas, mas as de muitas outras. A intenção para a criação da escola é encontrada no trecho a seguir:

Pensávamos de fato em qual escola colocaríamos nossas crianças para que elas desenvolvessem o amor próprio e a valorização da sua ancestralidade, uma escola que compreendesse que as primeiras civilizações existentes no mundo são africanas e que, portanto, não faz sentido imaginarmos que a história do povo negro no mundo começa com o processo diaspórico que culmina na escravidão e na marginalização da negritude em diversos países, mas que nós não podemos parar por aí e que precisamos “reconstruir nosso impérios”. Infelizmente não encontramos esta escola. Então pensamos, “se esta instituição não existe, façamos nós que ela exista!” (ANEXO B)

Ao se originar, a escola surgiu com a proposta de uma educação afrocentrada e afro-brasileira, que sinaliza a ênfase em uma perspectiva epistêmica que contempla o vínculo com a territorialidade, reconhecendo e equiparando os saberes hegemônicos europeus e os saberes marginalizados da cultura afro-brasileira. Tal fato é percebido logo de pronto através da figura histórica escolhida para nomear a escola: Maria Felipa, uma mulher negra importante no processo de independência da Bahia e pouco mencionada, líder de um grupo que atuou contra o domínio de portugueses na região litorânea do Estado. A escolha de referendar e homenagear

Maria Felipa, significa resistir a um sistema que apaga da memória personagens negros que contribuíram e fizeram parte da construção da identidade e história brasileira.

O Projeto Político Pedagógico (ANEXO B) da escola expõe que o intuito de sua proposta não trata de uma inversão de valores que busca omitir conhecimentos em detrimento de outros, mas de ofertar espaço para que as produções de saberes desprestigiados e subjugados possam estar também em evidência, a fim de alcançar paridade social e principalmente proporcionar o entendimento de que nossa constituição se deu também a partir dos povos negros.

Para alcançar o ideal proposto, o documento menciona que os objetivos perpassam por uma perspectiva de educação que atravessa a perspectiva afrocêntrica, proporcionando o contato de forma igualitária dos saberes hegemônicos e contra-hegemônicos. Atualmente a escola contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, nomeando cada turma com um reino africano ou ameríndio que é aprofundado no decorrer do período letivo. Tal prática já contribui para afastar do imaginário a falsa origem atrelada a esses povos, que os relaciona à situações de sofrimento.

Rocha, Alves e Reis (2014), apontam que o resgate e a preservação das memórias coletiva e histórica estão relacionadas na forma que nos percebemos enquanto sujeitos e com a nossa identidade, sendo uma prática de resistência e enfrentamento ao racismo. Esse pensamento está de acordo com o intuito demonstrado pela Escola Maria Felipa, que visa resgatar esses referenciais frequentemente apagados.

A escola é de iniciativa privada, e ainda que não seja uma escola exclusiva para crianças negras, há o entendimento de que grande parte da população negra ainda não alcançou todos os direitos básicos para promover um retorno social. A escola busca assim, promover políticas afirmativas, lança campanhas anuais que visam o apadrinhamento de estudantes. Através de financiamento, são oferecidas bolsas integrais para 20 crianças pretas e indígenas que são atravessadas por alguma situação de vulnerabilidade social.

Outra proposta que a escola assumiu refere-se às datas comemorativas: além das que são de maior conhecimento, a instituição inclui a decolonialidade em seu calendário através da Festa do Toré, do Dia da Memória dos Povos Originários, do Dia da Promulgação da Lei nº 10.639/03, do Dia das Pessoas Negras Ícones da

Abolição da Escravatura, do Dia Mundial da África, da Festa Indígena Inti Raymi, da Fogueira de Xangô, do Dia Internacional da Criança Africana, da Revolta dos Malês, do Julho das Pretas, do Dia da Independência do Brasil na Bahia (História de Maria Felipa), da Kwanzaa e de outras datas que celebram lutas e festas indígenas, africanas e afro-brasileiras.

A iniciativa de ir além das datas comumente comemoradas por outras instituições de ensino, potencializa e mostra a preocupação em realizar de fato uma proposta que descoloniza não só os saberes, mas também a hegemonia presente no calendário escolar. Isso evidencia, proporciona reconhecimento, valoriza e legitima as lutas dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros que muitas vezes são reduzidas e trabalhadas de forma isolada. Além disso, amplia o conhecimentos das crianças sobre comemorações relevantes e que ajudam a criar conexão com a ancestralidade, territorialidade e a contar nossa história enquanto povo. Trabalhando nesse aspecto afrocêntrico, o território acaba ocupando um espaço crucial, ainda mais por ser uma escola situada em Salvador, local com um grande quantitativo de pessoas negras.

Assim como o calendário, é possível ver no PPP da escola que os projetos anuais também contemplam uma ótica decolonial e afrocentrada. Podemos exemplificar alguns, como a Semana da Arte Negra, o Projeto de Práticas de Aproximação através da culinária afetiva afro e muitos outros projetos voltados para a temática, como o Afrotech, que é uma feira de ciências africana e afro diaspórica que foi criada com base no livro da própria idealizadora da escola: *História Preta das Coisas - 50 Invenções Científicas-Tecnológicas de Pessoas Negras*.

Essa feira de ciências é realizada anualmente na Escola Maria Felipa e traduz grande potência ancestral pois, através dela, é possível proporcionar aos alunos um contato com as intervenções científicas africanas e afro-diaspóricas, conhecendo a história e ancestralidade negra por um viés de prestígio, decolonial, interativo e empoderado. A escola realiza, assim, uma possibilidade de seguir o que a Lei n.º 10.639/03 estabelece para os currículos escolares.

O desenvolvimento político africano era acompanhado por um processo de desenvolvimento tecnológico, menos reconhecido ainda na versão histórica transmitida pelos currículos escolares em vigor. [...] Por que tantas conquistas ficaram obscurecidas, prevalecendo a imagem do selvagem africano atrasado e ignorante? (NASCIMENTO, 2001, p. 128-130)

Infelizmente ainda há o entendimento de que os conhecimentos africanos e afro-diaspóricos transitam no âmbito do saber popular e do senso-comum, mas a escola em questão enfatiza em seu documento que reconhecem esses saberes como tão clássicos e legítimos cientificamente quanto os conhecimentos tidos como hegemônicos. Como Asante afirma:

O afrocentrista estabelece que a agência africana é comparável à de qualquer ser humano. Se você quiser falar de ciência, falaremos de ciência. Se quiser falar de astronomia, falaremos de astronomia. Os africanos devem ser vistos como atores no palco planetário, não como cidadãos de segunda classe. Os quinhentos anos de dominação europeia interromperam nossa marcha em direção ao progresso, mas não conseguiram apagar as contribuições dos milhares de anos de história anteriores à chegada dos europeus ao continente africano. (ASANTE, 2009, p. 103)

O PPP da instituição também menciona a proposta da *Decolônia de Férias*, que é um período de recreação durante o recesso escolar: na programação, há atividades como contação de histórias, confecção de bonecas abayomi, desprincesamento, oferta de jogos africanos. Há também a realização de oficinas de danças e músicas africanas. A esse respeito, Nunes (2016, p. 37) ressalta que “a escola deve possibilitar que a criança vivencie a experiência da dança e através dela conheça a história de seus ancestrais, a sua própria e da comunidade em que está inserida”.

O documento ressalta também a oferta frequente de espetáculos teatrais infantis na instituição, todos voltados para o engajamento que a escola se propõe a construir, com uma concepção decolonial, afrocentrada e antirracista. Palestras e rodas de conversas com professores, intercambistas, acadêmicos especialistas, mestres quilombolas e líderes indígenas também são realizadas no ambiente escolar a fim de propiciar trocas de experiências com as crianças e com o corpo docente da escola. Tais iniciativas demonstram os investimentos feitos por parte da escola, em diversificar os mecanismos e ferramentas utilizadas para promover a construção de um conhecimento que reconheça as múltiplas potências dos povos que nos constituíram.

Somado a isso, a escola tem uma proposta trilingue, contemplando as línguas português, inglês e libras. Seu Projeto Político Pedagógico menciona que até mesmo a escolha das línguas se deu a partir de uma visão de caráter decolonial,

com a finalidade de oferecer condições aos estudantes de acessar materiais referente a questões étnicas que estejam escritos na língua inglesa.

A finalidade da formação básica a partir destes idiomas reside no fato de que nossas crianças precisam ter acesso aos instrumentos de dominação do dominador, não para aprender a dominar, mas para ocupar espaços sociais historicamente negados. Pensamos que não podemos criar um gueto que isole nossas crianças reforçando os instrumentos de segregação. (ANEXO B)

A proposta curricular implementada pela Escola Afro-Brasileira Maria Felipa rendeu condecoração, como o recebimento do World's Best School Prizes, do 8º Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero. Há extrema significância, no que se refere à validação perante a sociedade, de um ensino que busca romper com padrões que silenciam e diminuem a história e conhecimento afro-brasileiros e africanos, apresenta possíveis caminhos para a implementação da Lei n.º 10.639/03 através do processo de decolonização do currículo escolar. Referente a esse processo, Nilma Lino Gomes afirma que

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p. 102)

Partindo dessa premissa, esse processo, ainda que seja difícil, abre possibilidades para desafiar o currículo (e os agentes envolvidos com a educação) a se reinventar e a se ressignificar, colocando em movimento uma nova proposta, que vise a construção de diálogos e atuações educacionais que não estejam vinculados apenas às teorias, mas que olhem também para os contextos práticos de forma dialética, buscando atender necessidades reais, que se desdobram de tempos em tempos, diferente do que já foi estabelecido até o momento para a efetivação das relações étnico-raciais.

Em busca de aparatos que fundamentem e auxiliem na realização de seus objetivos, a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa se ancora na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica que, de acordo com Dermeval Saviani (2013), é uma perspectiva que se opõe à reprodução na medida em que articula uma orientação propícia ao questionamento. Isso não quer dizer que, ao questionar os conhecimentos tidos

como hegemônicos, eles serão descartados, mas que há possibilidade de refletir sobre o assunto de forma ativa, dinâmica e crítica. A partir dos aspectos discorridos, o PPP da instituição se descreve como crítico-decolonial, e isso é perceptível no trecho a seguir:

Julgamos a nossa escola crítico-decolonial por articularmos teorias aparentemente distantes, de paradigmas distintos, objetivando pensar uma educação infantil que garanta o acesso crítico aos conhecimentos clássicos historicamente produzidos pela humanidade, tendo isso articulado a importância do outro enquanto outro, a sua diversidade como um critério educativo de respeito e equidade social. (ANEXO B)

No PPP é possível encontrar aspectos relacionados às múltiplas infâncias, aos aspectos metodológicos, à curadoria de literatura infantil que faz um deslocamento, contemplando autores negros e indígenas (para além dos clássicos europeus que geralmente são apresentados), aos processos avaliativos, ao atendimento educacional especializado e à educação ambiental. Esse último é desenvolvido no ambiente escolar por uma perspectiva decolonial, entendendo que os problemas ambientais não se originam nos indivíduos ou nas práticas isoladas, trazendo à tona questões como o racismo ambiental¹³. Para isso, a escola utiliza como estratégia filosofias africanas como o conceito de Ubuntu: “educar nossas crianças a partir da lógica Ubuntu significa ressignificar a vida para o amor e o reconhecimento no outro, que também é natureza e que é indissociável de nós. Agredir a natureza significa agredir a nós mesmos”. (ANEXO B)

No ano de 2020, buscando explorar as diferentes narrativas, a Escola Maria Felipa contemplou dois eixos, além dos estabelecidos pela BNCC, que são: África - o velho mundo e Hoje Brasil, ontem Pindorama. O primeiro buscou dialogar com perspectivas que favorecessem narrativas de mitologias e reinos africanos anteriores ao período de escravização nas Américas, com o intuito de expor o continente africano como o berço da humanidade. Já o segundo eixo buscou romper com o imaginário de descobrimento através dos europeus, enfatizando a existência dos povos originários com a proposta de dialogar, sem a presença de estigmas, sobre os povos indígenas.

¹³ Conceito cunhado por Benjamin Chavis que trata da vulnerabilidade e exposição dos danos ambientais que afeta pessoas negras, bem como a discriminação racial na elaboração de políticas públicas ambientais direcionadas às necessidades das comunidades negras.
Fonte: <https://www.ecycle.com.br/racismo-ambiental/>. Acesso em 5 de dez. 2023.

Os aspectos expostos acerca da proposta curricular da instituição de ensino citada mostram como há o esforço em atender a perspectiva decolonial e afrocentrada nas diversas áreas e expressões de forma plena, seja trabalhando a oralidade, a musicalidade, os diversos tipos de danças, seja de forma científica, ambiental, histórica, cultural, enfim, é possível perceber como as possibilidades que esses campos podem oferecer são contemplados.

O posicionamento da escola, exposto em todo o seu documento norteador, nos convida a refletir e repensar as relações estabelecidas nos currículos escolares, evidenciando que, existe uma busca por parte da instituição em prol de uma educação crítica, decolonial, afrocentrada, múltipla, integral, antirracista e emancipatória. Foi possível notar que a construção curricular não se deu de maneira a realizar meros acréscimos de conteúdos acerca da negritude, de forma isolada e desconectada, mas com propostas que promovam o diálogo entre a teoria e a prática, para o pertencimento e a representatividade dos seus educandos.

Considerando o vídeo anexado na matéria **“Conheça uma mãe que criou escola que potencializa crianças pretas”**, realizada pelo Conexão Bahia, o relato de uma das idealizadoras da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa expõe um pouco de como se dá a prática potencializadora do que foi estabelecido em seu currículo escolar:

A gente não está aqui (na escola), nem eu em casa para a minha filha que “Olha seu cabelo não é feio, seu cabelo é bonito, olha você não vem de pessoas burras, você vem dos primeiros cientistas e filósofos, olha você não vem de escravos, você vem dos primeiros humano, [...] Não! São crianças! A gente simplesmente diz para elas olharem a rainha Ginga, a Nzinga, são delas que nós descendemos, para as Candaces de Meroé, as Guerreiras de Daomé, as pirâmides Kushitas, os Sítios Arqueológicos de Meroé, os Artefatos Matemáticos Keméticos, vamos estudar matemática nos Ábacos Africanos, nos Jogos Mancalas, nos Tecidos da Costa Africanos. Então a gente estuda a partir de um lugar de uma agência africana [...] Estamos dizendo nós mesmos quem nós somos.¹⁴

Foram destacadas aqui algumas análises sobre os aspectos decoloniais que estão presentes na construção do Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino Maria Felipa, dentro de uma perspectiva que possa contribuir para a implementação da Lei n.º 10.639/03, que visa, de forma explícita, ocupar espaços no

¹⁴ Disponível em:

<https://redeglobo.globo.com/redebahia/conexao-bahia/noticia/conheca-uma-mae-que-criou-escola-que-potencializa-criancas-pretas.ghtml>. Acesso em 8 de dez. 2023.

campo educacional e promover uma transformação epistêmica, atuando assim como instrumento normativo e pedagógico com vistas a uma educação antirracista efetiva.

6 REFLEXÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a analisar de que modo as propostas curriculares com perspectivas decoloniais podem contribuir assertivamente como possibilidades para a consumação da Lei nº 10.639/03 de forma eficaz. Para tanto, inicialmente foi realizada uma breve retrospectiva do cenário educacional antirracista, além das circunstâncias em que a implementação da legislação se encontra, contemplando seus limites e suas potencialidades.

Foi realizada também uma contextualização sobre as teorias, as raízes coloniais presentes no currículo escolar e suas relações de poder, que participaram na construção de um imaginário negativo do ser negro e em seguida foram apresentadas e lançadas reflexões acerca do processo de ressignificação desse imaginário através da decolonialidade do currículo por um viés afrocentrado. Por fim, houve a análise de dois currículos afrocentrados que são orientados por aspectos decoloniais, bem como a sua prática no contexto escolar.

Todo o processo de pesquisa foi permeado por documentos e autores que dialogam e se debruçam em discutir a temática proposta, como Nilma Lino Gomes (2012), Tadeu Tomaz da Silva (1999; 2011), Miguel Arroyo (2013), Asante (2009), Maldonado-Torres (2020) e tantos outros. Assim, ao recorrer aos autores com propriedade no assunto, houve a possibilidade de realizar uma maior compreensão e ampliação no espectro analisado, enxergando possíveis estratégias de consumação para uma educação que contemple outros marcos civilizatórios.

A discussão trazida pela preocupação em descolonizar o currículos escolares de forma afrocentrada tem sido feita por diversos estudiosos há algum tempo, todavia, encontrar instituições que buscam viabilizar em sua prática essa forma de resistência, não é algo comum, nem de grande escala, mas algo que se dá pontualmente partindo da iniciativa de casos particulares, visto que, ainda que haja esforço no processo de implementar e democratizar uma proposta nesses moldes, sabe-se que não será algo feito a curto prazo, pois a lógica hegemônica com viés colonial permanece em exercício há tanto tempo que está ainda bastante arraigada na educação.

Desse modo, com base nos Projetos Políticos Pedagógicos evidenciados, foi possível perceber que não há um único e estático modo de construir um currículo afrocentrado dentro da perspectiva decolonial, pois ao observar as duas propostas pedagógicas foram percebidas muitas distinções, como as estruturais, mas também semelhanças, que aparecem na forma que as duas escolas tomam como ponto de partida a localização de referências que valorizem os saberes que rompem com o pensamento eurocêntrico. Assim, vislumbramos a potência das transformações que foram postas em práticas nas relações educativas das instituições selecionadas, desconstruindo conceitos sacralizados e tidos como absolutos.

Por fim, a partir das reflexões feitas e das experiências expostas pelos PPPs, foi possível compreender que, a implementação da Lei 10.639/03, rumo a uma educação antirracista, pode vir a ser potencializada com uma proposta curricular afrocentrada e decolonial, caso seja implementada de forma intencional, com preparo e comprometimento real para a superação dos apagamentos epistêmicos e visando transformações, viabilizando de forma prática e tangível a implementação do que prevê a legislação que obriga o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino.

Escolas como Maria Felipa e Casarão Encantado, ainda que com todos os percalços, ousaram fazer diferente e se opor ao que está posto, ajudando a construir novos referenciais capazes de captar as múltiplas existências. A expectativa que fica ao término desta pesquisa é que possamos nos inspirar, refletir, buscar e questionar, pois ao conhecer tais iniciativas, houve o anseio de aprofundar o estudo em pesquisas vindouras que contemplem as diversas possibilidades de desdobramentos dessas escolas. Ainda há muito trabalho a ser feito para que essas potências curriculares sejam mais difundidas na realidade da educação brasileira. Vamos em frente!

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES, G. T. Pedagogia Decolonial e a Construção das Identidades Negras. SURES. v. 1 n. 14 (2020): **Pedagogias Decoloniais**, p.70 -79, jun. 2020.

ARROYO. M. G. **Currículo, território de disputa**. 5.ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2013.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (org.) **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

BENEDITO, B. S.; CARNEIRO, S.; PORTELLA, T. (org.) **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo**: Diversidade e Currículo. Brasília, 2007.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**. Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. (Tese Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

DELFINO, J.; CUNHA JUNIOR, H. Bases Filosóficas e Conhecimentos Tradicionais Afro-Brasileiros: axiologia do educador para o educando. In: OLIVEIRA, A. F. B.; NUNES, C; JÚNIOR, H. C.; DOMINGOS, R. F. (org.) **Educação e Africanidade**: propostas para a formação de professores sobre a Lei nº 10.639/03. Curitiba: CRV, 2016. p.73-84.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. 1ª ed. Rio de Janeiro. Zahar, 2022. p. 321-328.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo, Cortez Editora. 2001. p. 99-120.

GOMES, F. F. Didática Pan-Africana: experiências de uma proposta educacional. In: OLIVEIRA, A. F. B.; NUNES, C.; JÚNIOR, H. C.; DOMINGOS, R. F. (org.) **Educação e Africanidade**: propostas para a formação de professores sobre a Lei nº 10.639/03. Curitiba: CRV, 2016. p.49-62

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**. v.12, n.1, pp. 98-109, jan/abr. 2012.

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N. GROSFOGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Autêntica. Belo Horizonte, 2020. p. 223-246.

HOOKS, bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, p. 857-864, 2008.

LEITE, I. B. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Revista Etnográfica**, Lisboa, v. 4, n.º2, 2000. p. 333-354.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. 2ª ed. Editora Cortez. São Paulo. 2003.

LIMA, H. P. Prefácio. In: PETIT, S. H. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores - Contribuições do Legado Africano para implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza. EdUECE, 2015. p.19-20.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In. BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N. GROSFOGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Autêntica. Belo Horizonte, 2020. p. 27-54.

MOUJÁN, I. F. Diálogos entre saberes e práticas pedagógicas descoloniais. In: _____; CARVALHO, E. S. S.; JUNIOR, D. V. R. **Pedagogias De(s)coloniais**: Saberes e Fazeres. Econvem, 2020. p. (26-39)

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, E. (org). **Racismo e Anti-Racismo na Educação**: repensando a Escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001. p. 115-140.

NUNES, C. Dança, africanidade e educação. In: OLIVEIRA, A. F. B.; NUNES, C.; JÚNIOR, H. C.; DOMINGOS, R. F. (org.) **Educação e Africanidade**: propostas para a formação de professores sobre a Lei nº 10.639/03. Curitiba: CRV, 2016. p. 31-40.

OLIVEIRA, L. F. ; CANDAU, V. M. F.. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v.26, n.1, p. 15- 40, abr. 2010.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur-Sur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 107-130.

REIS, M. C.; SILVA, J. S.; ALMEIDA, G. S. S. **AFROCENTRICIDADE E PENSAMENTO DECOLONIAL: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais**. Revista Teias v.21, n.º62, jul./set. 2020.

ROCHA, T. M. R.; ALVES, A. E. S.; REIS, L. A. Memória e formação de um povo negro. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. v.6, n.º12, dez. 2020.

SANTOS, A. P.; DOMINGOS, R. F. Educação e Relações Raciais na Escola Básica: uma proposta de ensino para a lei 10.639/2003. In: OLIVEIRA, A. F. B.; NUNES, C.; JÚNIOR, H. C.; DOMINGOS, R. F. (org.) **Educação e Africanidade: propostas para a formação de professores sobre a Lei nº10.639/03**. Curitiba: CRV, 2016. p. 19-30.

SANTOS JUNIOR, R. N. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**. Ano 3, nº 11, nov. 2010.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social Territórios contestados. In: SILVA, T. T. (org.) **Alienígenas na sala de aula**. (Coleção Estudos Culturais em Educação) 9.ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, M. A. Formação de Educadores/as para o Combate ao Racismo: Mais uma Tarefa Essencial. In: CAVALLEIRO, E. (org). **Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando a Escola**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001. p.65-82.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

WA THHIONG'O, N. **Decolonising the mind: the politics of language in African literature**. Oxford: James Currey; Nairobi: EAEP; Portsmouth: Heinemann, 2005. p.3.

ANEXO A - Projeto Político Pedagógico da Escola Casarão Encantado

📄 PPP CRECHE ESCOLA CASARAO ENCANTADO 2023.pdf

https://drive.google.com/file/d/1IsIVipcgoB-pYSkgDzKqN_TnUzH7V68Y/view?usp=drive_link



Creche Escola Comunitária Casarão Encantado



CRECHE ESCOLA COMUNITÁRIA

CASARÃO ENCANTADO

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Salvador - Bahia
2023

1

Associação de Engenharia Social
Rua: Alto do Abaeté nº 61 – Itapuã – CEP. 41610-510 Salvador – Bahia
E-mail: casaraoencantado.servicosocial@gmail.com
CNPJ: 17.347.151/0001-13

ANEXO B - Projeto Político Pedagógico da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa

📄 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EMF 2020.pdf

https://drive.google.com/file/d/1v1JeKUMXZ_Ui9KCI0KKBRRPSJ1B_04CZP/view