ISSN: 2358-8829

# DOS MANEJOS PEDAGÓGICOS ANTIRRACISTAS AOS PROCESSOS DE DECOLONIALIDADE NA SALA DE AULA: SABERES, FRONTEIRAS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO AFRORREFERENCIADA

Maria Natana Santos Araújo[1]
Maria Neuma Paulino[2]

## INTRODUÇÃO

Os desafios que envolvem a educação para as relações étnico-raciais têm pautado, nos últimos anos, o debate sobre enfrentamento ao racismo nos espaços educacionais, nos currículos e na formação docente. Desafios que se apresentam também, de modo acentuado, às etapas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, instados a implementar, sob o prisma de uma educação antirracista, ações concernentes à equidade racial, às práticas pedagógicas de valorização de conhecimentos e saberes afro-brasileiros. Diante das disputas em torno de representações, protagonismos e legitimidades, indagam-se narrativas e discursos hegemônicos que, historicamente, têm operado em reforço de matrizes curriculares e formações monoculturais, centradas, eminentemente, em repertórios europeus. No campo da educação, as pedagogias interculturais, conforme aponta Walsh (2009) e Freire (2015), evidenciam para a necessidade de ampliação de perspectivas teóricas e práticas, a fim de contemplar conhecimentos e experiências provenientes de culturas tradicionais, cujos valores e saberes podem contribuir para reconfigurar itinerários formativos e compreensões educacionais desde os territórios situados (Arroyo, 2018).

A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica, determinada pelo artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de outro lado, impõe um desafio notório para a formação docente brasileira. No campo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental são poucos os estudos e pesquisas que tematizam as relações étnico-raciais e consideram a relevância do letramento literário afrorreferenciado para o campo. Nos estudos pedagógicos, filosóficos e sócio-históricos, análises mais pormenorizadas e efetivas dessas questões, inclusive com pesquisas empíricas em creches e pré-escolas, raramente enfatizam o recorte étnico-racial, ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs), em seu Art. 7,

[1] Mestra em Ensino de Geografia pela UFCG, nattana.10@hotmail.com;
[2] Mestranda em Ciências da Educação da Enber University, neumma.santos@hotmail.com;

ISSN: 2358-8829

inciso V, orientem que as propostas pedagógicas dessa etapa devem estar comprometidas com o rompimento de relações de dominação étnico-racial (Brasil, 2009).

Trata-se, assim, de promover um letramento racial crítico, com a implementação do disposto pela Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), com vistas à reorientação de imaginários, narrativas, referenciais e gramáticas, de modo a descolonizar currículos, práticas pedagógicas, saberes acadêmicos e escolarizados (Gomes, 2017). Em contextos educativos formais, os desdobramentos dessas questões mostram-se ainda mais complexos, haja vista a permanente negociação e tensão com as instituições do Estado, com suas regulações, agendas e medidas que, frequentemente, prescindem do debate público mais amplo com os agentes da educação. Mas que não deixam de nos colocar diante do desafio de compreensão da intrincada relação entre diversidade, desigualdade e relações raciais no Brasil, para construção de um projeto educativo democrático e emancipatório (Munanga, 2005).

Nesse corolário, a partir dos postulados freireanos, de pesquisas em estudos decoloniais, bem como através de investigações acerca da negritude e relações raciais na América Latina, mormente no Brasil, o presente trabalho investigará os manejos pedagógicos antirracistas sob um viés decolonial, intentando fomentar uma educação afrorreferenciada na sala de aula. Pretende-se, assim, promover uma análise acerca das práticas educacionais hegemônicas e eurocêntricas que têm historicamente subalternizado – colocando às margens – saberes e epistemologias africanas e indígenas, reafirmando desigualdades estruturais no espaço escolar. Busca-se, pois, explorar estratagemas pedagógicos que integrem o diálogo de saberes e metodologias interculturais, eticamente comprometidas com a superação do império colonial do saber, do ser e do poder, como delineiam Walsh (2009), Mignolo (2003) e Quijano (2005). O artigo objetiva, ainda, problematizar as relações entre os discursos curriculares e a formação docente, examinando o potencial emancipatório de empreendimentos educativos que valorizem, sobremaneira, as ancestralidades e promovam, ao mesmo tempo, uma (re)orientação de narrativas escolares.

É nessa linha que situamos a contribuição dos estudos étnico-raciais e os subsídios teórico-práticos oferecidos por eles para repensar as práticas educativas – especialmente, no que concerne aos desenhos curriculares, às práticas pedagógicas, às epistemologias e à formação docente. Busca-se, desse modo, implicar as ações didáticas e as práticas educativas no desfazimento das estruturas de dominação, que não estão dissociadas do trabalho docente e da economia de saberes que movimentam. A proposta contribui no processo de formação de docentes, gestores/as e agentes educativos que atuam com crianças pequenas, além de fortalecer identidades raciais negras e o protagonismo de crianças e educadores/as nos

ISSN: 2358-8829

territórios de atuação. Com isso, fomenta-se os processos interdisciplinares, interculturais e a relação entre a comunidade e a escola, a partir de uma interação transformadora, que materializa a função social da educação ético-política e racial-cultural no enfrentamento ao racismo e seus impactos na formação e transformação sociais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As pesquisas desenvolvidas por Aníbal Quijano no final da década de 1990 a respeito da colonialidade, respaldam a articulação de um conjunto de estudos, ancorados na retomada das problemáticas histórico-sociais consideradas resolvidas nas ciências sociais latino-americanas. A revisão das transformações históricas ocorridas na América Latina e as problematizações epistêmicas da construção de modernidade europeia são desencadeadas a partir da categoria colonialidade como ponto de partida, nas dimensões do saber, poder e ser (Quintero, Figueira, Elizalde et. al, 2019; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2003; Quijano, 2007; Walsh, 2019). Os conceitos colonialismo e colonialidade, apesar de estarem relacionados, apresentam significados diferentes. O colonialismo refere-se à relação econômica e política, no qual os recursos de produção e trabalho de um povo estão no poder de outro povo ou nação.

Por sua vez, a colonialidade é um dos elementos específicos do poder capitalista, como resultado do colonialismo moderno, mas relaciona-se "à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça" (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). Ela se mantém viva nas imagens e autoimagens dos povos, nas experiências e aspirações dos sujeitos, nos textos/livros didáticos, no senso comum, nos discursos escolares. A afirmação da hegemonia da modernidade europeia sustenta-se por uma "colonialidade do saber", como a repressão de outras formas de produção do conhecimento não-europeias, que nega o legado e protagonismo histórico dos africanos e indígenas, enquadrados na categoria de "incivilizados" e "selvagens" por pertencerem a "outra raça" (Mignolo, 2003). Para Aníbal Quijano (2007), apesar do colonialismo tradicional ter terminado, a "colonialidade do poder" explica como os sujeitos, os imaginários e a colonização epistemológica estão presentes.

O termo faz alusão ao discurso que se insere no mundo do colonizado, porém reproduz a ótica do colonizador. Nesta lógica, o colonizador destrói o imaginário/a cultura do outro, subalternizando-o e inviabilizando-o, enquanto reafirma os seus padrões. O eurocentrismo, portanto, não é um arcabouço cognitivo apenas dos europeus, mas torna-se um conjunto

ISSN: 2358-8829

daqueles educados sob sua dominação. Nesse sentido, a "colonialidade do poder" constitui a subjetividade do subalternizado. Funda-se na imposição e operacionalização de um padrão europeu e moderno de raça/etnia, inferiorizando os grupos humanos "não-europeus", do ponto de vista da divisão racial, do trabalho, do salário, da produção cultural e do conhecimento. É na "colonialidade do ser", defendida por Catherine Walsh (2019), que mais se escancara o processo de desenvolvimento da desumanização do não-europeu. Segundo a autora, dentro da lógica da colonialidade do ser, o colonizador não apenas domina o colonizado fisicamente, mas também constrói um arcabouço discursivo de que os não-europeus são impermeáveis aos valores morais e éticos, elementos constitutivos de uma subjetividade corrosiva em que o projeto de poder da colonialidade determinava-se a converter e submeter à violência epistêmica do colonizador.

É pertinente destacar que as três colonialidades apontadas acima encontram convergências de críticas e superação, a partir do pensamento-outro caracterizado como decolonialidade. Em outras palavras, a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados na sua existência enquanto agentes produtores de diferentes modos de viver, de diferentes formas de conhecer e de diferentes lógicas de exercitar o poder. Portanto, o pensamento decolonial visibiliza as lutas contra as colonialidades a partir das pessoas, das suas práticas sociais e epistêmicas (Candau, 2010). A. Ao apontar caminhos éticos, políticos, educacionais e culturais de conhecimentos, poder e saber "outros", a interculturalidade diverge do modelo modernidade/colonialidade por meio da prática política cultural ou identitária, partindo da particularidade da diferença colonial em busca da construção de um mundo transgressor àquilo que é hegemônico e subalternizado. É uma construção de e a partir das pessoas que sofreram historicamente a experiência de submissão e subalternização (Walsh, 2019; Freire, 2015).

O eurocentrismo para Quijano (2005) teve sua sistematização iniciada na Europa Ocidental anterior a segunda metade do século XVII, tendo o seu espraiamento a partir dos séculos seguintes, tornando-se mundialmente hegemônica ao passo que seguia os mesmos caminhos de dominação da burguesia europeia. Em outros termos, trata-se de uma perspectiva de conhecimento que se tornou hegemônica em escala mundial, colonizando e se sobrepondo às demais, sejam elas anteriores ou diferentes. Ao longo das décadas, compactuamos de um processo de perversidade de embranquecimento da população brasileira que obrigaram os negros e negras a adotarem também para si, as expressões e a cultura branca (Oliveira, Goés, Mafra, 2023).

ISSN: 2358-8829

E se propagou uma relação de tudo que é do negro ser apresentado e indicado como algo negativo, ruim: a cor da pele, o cabelo, a religião e costumes advindo das ancestralidades. Trabalhar a educação étnico racial é desconstruir esses processos de exclusão da cultura negra e passar a valorizar a história africano e afro brasileira:

> As iniciativas de mudanças necessárias no currículo de formação dos profissionais de educação ocorrem a passos lentos. Nas universidades, algumas disciplinas são disponibilizadas, porém, como optativas e são ações incipientes no sentido de possibilitar aos cursistas uma reflexão sobre a sua própria inserção na história (Pereira, 2023, p. 5).

Apesar do Brasil ser o país com a maior população negra do mundo fora do continente africano, ele também foi o último país do continente americano a abolir a escravidão. Este retrato, tem sido registrado ainda hoje, através da perpetuação da desigualdade, da desvalorização da História e Cultura Afro-brasileira, como também no rebaixamento da população negra no âmbito social, educacional e econômico. Para Fernando Oliveira e Vera Candau (2010, p. 31), a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, presente na Lei n. 10.639/2003, regulamentada em 2004, não se reduz à inserção de novos temas e conteúdos nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas passou a representar um passo nas políticas antirracistas na educação básica, por intermédio da valorização da Educação para as relações étnico-raciais. Edson Silva (2012), ao analisar a relação entre os povos indígenas e o ensino, destacou que a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura indígena nos currículos escolares, promulgado pela Lei 11.645/2008, objetivou o reconhecimento das diferenças étnicas dos povos indígenas, visando repensar o caráter genérico atribuído pela visão colonizadora e etnocêntrica ao termo “índio”, concebido com cabelos lisos, pinturas corporais, nus, moradores das florestas e exóticos.

A efetivação da legislação possibilita questionar o lugar dos povos afro-brasileiros na história do Brasil, além de reconhecer o legítimo direito de promoção das diferenças socioculturais. No que concerne às estratégias governamentais, em diferentes níveis de responsabilidades para a implementação da lei 11.645/2008, alerta-nos para a importância “das socio diversidades e do reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, bem como do reconhecimento de que o Brasil é um país pluricultural e pluriétnico” (Silva, 2017, p. 136). No entanto, os avanços promovidos pela legislação a respeito da valorização e afirmação da comunidade afro-brasileira e indígenas pelos direitos educacionais, esbarram fortemente nas polêmicas pedagógicas, acadêmicas e da sociedade referentes às questões raciais e suas relações com a educação. Tais polêmicas são conduzidas pela disputa de narrativas e de

ISSN: 2358-8829

produções epistemológicas para construção da formação da sociedade brasileira e da identidade nacional.

A efetivação da política antirracista depende, sobremaneira, das perspectivas adotadas pelos sujeitos envolvidos no processo educacional, dando visibilidade a outras lógicas de conhecimentos, diferente dos pressupostos eurocêntricos. Estes aspectos evidenciam a importância de estabelecermos as trocas de saberes e experiências étnico-raciais, potencializando o protagonismo das lutas e resistências políticas, de pertencimento, históricas, sociais e culturais na formação individual e coletiva dos discentes e docentes da educação básica e do ensino superior, em parceira com os movimentos sociais, promovendo a participação efetiva e democrática da relação comunidade-escola (Paula; Paim, 2024). O racismo no Brasil tem sido enfrentado desde o período colonial conforme registros da nossa história, desde as chamadas insurreições, momentos em que o negro escravizado, espoliado e explorado se voltava para o fronte de resistência, nestas ocasiões registra-se no artigo intitulado *Escravismo, Colonialismo, Imperialismo e Racismo* (1983), que "Ele também somente se re-identifica em movimentos de protesto nos quais reencontra o seu passado étnico e cultural e se situa novamente como ser" (Moura, 1983, p. 126).

O racismo compreende uma hierarquia e sentimento de superioridade entre grupos humanos e legitima o sistema de exploração de classes e etnias. O racismo contraria os princípios da chamada "humanitude" e se manifesta através da percepção das diferenças entre nós e os outros (Bastos, 2020). Como por exemplo, mediante as diferenças entre classes sociais e as diferenças ideo-políticas e religiosas que determinam relações permeadas por ideias de superioridade e inferioridade que geram desigualdades e discriminações (socioeconômica, de idade, de profissão, de gênero, de religião, de etnia, de nacionalidades, etc.). Para Munanga (2003) etnia é um conjunto de indivíduos que têm em comum a ancestralidade, a língua, a religião ou cosmovisão, a cultura, morando geograficamente num mesmo território (Munanga, 2004).

O estudioso/professor Kabengele Munanga (2014) assinala que as formas de discriminação ocorrem através da: 1) Evitação: evitar o outro; evitar frequentar locais onde o encontro com o diferente discriminado, portanto, com o outro que se julga ser 'inferior' é inevitável; 2) Rejeição verbais: na reprodução de piadas, brincadeiras e injúrias; 3) Agressões físicas: a violência física, o espancamento, o maltrato; 4) Pela separação espacial que resulta na segregação entre negros e brancos, conforme o ocorrido nos Estados Unidos ou na África Sul. O racismo deriva do conceito de raça que, por sua vez, compreende a cor da pele dos

ISSN: 2358-8829

indivíduos (ou seja, a melanina), que pode se apresentar negra ou preta; amarela ou parda; branca e/ou estão presentes no nosso imaginário coletivo.

O referido autor destaca que o Brasil é a segunda maior nação negra do mundo, mas tem instituído o racismo de modo ainda expressivo, pois a mentalidade escravocrata segue presente e as desigualdades de classe e racial caminham juntas. Pereira (2023, p. 6), assinala que a sociedade brasileira embora reconheça a existência do racismo, "permanece restrita a uma parcela da academia, principalmente os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros (NEABIs) e aos movimentos sociais negros". Cabe, portanto, diante do exposto, uma postura antirracista e decolonial, que integre nas atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação os conteúdos previstos nas leis Lei 10639/2003 e 11.645/2008, de modo que sejam assegurados o ensino da história e cultura afro-brasileira, indígena e quilombola, para que se tenha a formação de sujeitos conscientes, críticos e combativos ao racismo e a intolerância religiosa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O racismo circula em vários espaços socioculturais e geopolíticos, desterritorializando e desagregando os indivíduos, com sérios prejuízos na apropriação da informação adequada ao desenvolvimento pessoal e intelectual das populações nos diferentes contextos. No Brasil, mormente as políticas públicas de inclusão por meio das ações afirmativas, as populações negras têm sido estigmatizadas através de certas posturas que a deprecia, desvalorizando a cultura dessas populações e negando suas participações na formação da sociedade brasileira. É necessário destacar a pouca atenção das escolas e de seus agentes no que se refere as distorções e as alterações que se avolumam no cotidiano dessa população, as quais, em parte, mas não totalmente, deve-se às forças hegemônicas que promovem uma educação nada crítica por meio da fragmentação dos conjuntos de conhecimentos (Oliveira, 2024).

Importante destacar que mesmo com a obrigatoriedade da lei 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e a lei 11.645, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino, nos deparamos ainda com a sua pouca presença ou ausência nos componentes curriculares, em níveis fundamental, médio e superior. A realidade é que no ensino brasileiro pouco se modificou nas abordagens em torno da história e cultura afro-brasileira.

ISSN: 2358-8829

Apesar dos esforços de núcleos de negritude dentro das escolas, o conteúdo dos programas curriculares continua operando de forma a perpetuar narrativas e conhecimentos de uma perspectiva colonizadora. Segundo Lélia Gonzalez (1988), o racismo se constitui como uma pseudociência que através da pretensa superioridade "euro cristã" estrutura o modelo ocidental/branco de explicação racional. Entendemos ser fundamental a "descolonização" do imaginário acerca dos povos originários e dos/as negros/as. Tendo em vista que é uma região com uma ocupação ancestral de indígenas potiguaras e uma história escravocrata, são mais do que necessárias ações que dialoguem com essas histórias e reflitam sobre a construção política, econômica e social dessa região, abrindo espaços para aprendizagens sobre a cultura local e de forma progressiva repercutindo na compreensão das múltiplas histórias do Brasil.

Por conseguinte, (re)pensar a educação enquanto processo de formação da cidadania e de compreensão da riqueza da diversidade humana consiste em reconhecer a importância de uma educação multicultural que saiba trabalhar com as diferenças para contribuir para a construção de uma verdadeira democracia e promover a equidade nas relações entre os indivíduos. A diversidade étnico-racial, de gênero, de religião necessita ser repensada e reeducada em nosso país. O ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas no Brasil precisa ser garantido. É importante entender que não há raça, culturas e nem religiões inferiores ou superiores, portanto, o diálogo ético sobre as religiões de matrizes africanas também requer espaço para o debate no campo da educação. No Brasil impera o eurocentrismo centrado na cultura branca que valoriza a cultura europeia, em detrimento da cultura africana, afro-brasileira e indígena (Oliveira; Pedroza; Pulino, 2023).

A questão étnico-racial deve ser apreendida com profundidade e em toda a sua complexidade histórica no processo de formação, não há mais condições de manter esse debate de forma secundária, fragmentada e/ou esbarrar no silenciamento/ secundarização do debate, sem contestação. Os cursos formação de professores precisam ser mais incisivos na formação de profissionais antirracistas e que aprendam estratégias para combater o racismo nos espaços profissionais. A educação antirracista contribui para a equidade educacional ao promover ações afirmativas, práticas pedagógicas e atividades de ensino, pesquisa e extensão que legitimem as diversas formas de conhecimento e expressões culturais, reforçando o vínculo identitário com a nossa história local e regional, e assegurando espaços democráticos de socialização de debates sobre a riqueza da diversidade étnico-racial enquanto um compromisso ético, político e social da educação e dos processos de ensino-aprendizado (Silva; Rosa, 2023).

ISSN: 2358-8829

Trata-se de adotar um posicionamento crítico sobre a educação – sala de aula – dos padrões hegemônicos de conhecimento, poder e saber, afirmando o protagonismo das perspectivas afro-brasileiras e indígenas, problematizando e dialogando com tais perspectivas e, de maneira crítica, com aquelas que caminham em sentido diferente, alimentando uma "interculturalização", nos termos freireanos. A educação é um processo amplo e difuso de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte das ações humanas. Conforme Nilma Lino Gomes (2012), para que a escola consiga avançar no diálogo entre saberes escolares/realidade social e diversidade étnico-racial, é muito importante que os educadores, discentes e a comunidade compreendam o processo educacional formado por dimensões éticas, por diferentes identidades, sexualidades, culturas, relações raciais, dentre outras. Para além dos conteúdos e temas transversais, a escola possui um papel fundamental de perceber como os processos constituintes da nossa formação humana se manifestam no próprio cotidiano escolar.

Um importante passo é entender a necessidade de se desenvolver estratégias pedagógicas de combate ao racismo na sala de aula, em consonância da afirmação de que o racismo existe e é estrutural na sociedade brasileira. Esta constatação contribui para desmascarar o histórico movimento insistente de negação que constitui o racismo brasileiro, formado sob o discurso do mito da democracia racial (Freyre, 2006). Este, pautado na ideia de que "a mistura das raças" no Brasil teria formado uma sociedade sem racismo (um paraíso racial), realidade diferente daquelas vivenciadas nos Estados Unidos e no Apartheid da África do Sul. Na educação, o entendimento teórico e conceitual sobre a questão racial precisa vir acompanhado da adoção de práticas concretas, possibilitando uma mudança de valores ao construir experiências de formação relacionadas ao cotidiano escolar e de vida (Oliveira, 2024).

Por isso, o contato dos discentes com temáticas que reforcem o protagonismo das pessoas afro-brasileiras e indígenas e dos grupos culturais ao redor é importante para o desenvolvimento de confrontações, negociações, relações e mudanças de valores na convivência humana. As vivências, guiadas pelas mudanças de foco epistêmico/político, readaptando e avançando sobre debates já superados desde fins do século XX, "as identidades e subjetividades coletivas, redes de pertencimento, laços de confiança etc." (Gohn, 2012, p. 25), suscitam ações integradas com os sujeitos plurais a respeito de temáticas como diferenças e diversidades nos processos educacionais e escolares, lutas e resistências dos movimentos sociais no Brasil, e as políticas públicas voltadas para as relações étnico-raciais numa perspectiva decolonial e intercultural (Paula; Paim, 2024).

ISSN: 2358-8829

Para uma reflexão sobre os valores construídos na convivência humana não basta apenas fazermos a leitura dos documentos curriculares, analisarmos os materiais didáticos ou trabalharmos com teorias e conceitos. É pertinente nos debruçarmos cuidadosamente sobre as representações dos afro-brasileiros e indígenas que os discentes, servidores, movimentos sociais e comunidade local possuem. No campo das experiências, esperamos contribuir para a formação dos/as discentes, docentes e comunidade acadêmica/escolar, a fim de construir e ampliar os princípios éticos e dinâmicas existenciais (coletivas e individuais) antirracistas, por meio de um trabalho próximo à realidade universitária e social (Bastos, 2020).

Para os dias atuais, as formas de resistência e combate ao racismo surgem em diversos espaços, sejam estes social, político, e sobretudo no educacional. Assim, a educação antirracista se constitui como importante campo de atuação com vista a decolonização, transformação e consecução de uma sociedade mais igualitária, contrapondo-se a práticas que subjugam a relevância da História e Cultura Afro-brasileira e seus saberes, que se aparte do modo eurocêntrico na construção do conhecimento que rompa com o racismo. Almeida (2018, p. 16) diz que "O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea". Outrossim, ainda afirma que "o racismo é sempre estrutural", ou seja, está na estrutura da vida, da sociedade, das instituições.

O racismo é uma ideologia que se realiza nas relações entre pessoas e grupos, no desenho e desenvolvimento das políticas públicas, nas estruturas de governo e nas formas de organização dos Estados. Ou seja, trata-se de um fenômeno de abrangência ampla e complexa que penetra e participa da cultura, da política e da ética. Para isso requisita uma série de instrumentos capazes de mover os processos em favor de seus interesses e necessidades de continuidade, mantendo e perpetuando privilégios e hegemonias. A escola enquanto espaço que não se encontra apartado da sociedade, faz parte desse modelo/sistema, enquanto instituição (Silva; Rosa, 2023). Assim sendo, nessa linha de raciocínio em relação ao quão se faz necessário que as entidades educacionais reverberem uma prática educacional antirracista, pois esta será ponteiro para uma mudança da práxis no ambiente acadêmico. No Brasil, a população negra, se apresenta, de acordo com os dados do Censo, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), que 55,5% da população se identifica como preta ou parda. Apontamos a necessidade do discutir, agir e interagir no contexto da sociedade, com vistas a condução de processos e ações que se proponham a constituição de uma sociedade antirracista. Num país com esses dados censitário, e notadamente racista, há de se enveredar esforços que contribuam para o desarraigamento dessa realidade. Não à toa, Sílvio de

ISSN: 2358-8829

Almeida, em sua obra, apresenta três concepções de racismo – individual, institucional e estrutural:

> O racismo é uma imoralidade e também um crime, que exige que aqueles que o praticam sejam devidamente responsabilizados, disso estamos convictos. E segue com a afirmativa [...] "Por tratar-se de algo ligado ao comportamento, a educação e a conscientização sobre os males do racismo, bem como o estímulo a mudanças culturais, serão as principais formas de enfrentamento do problema (Almeida, 2019, p. 25, grifo nosso).

Dessa forma, as instituições têm o dever de promover ações que possam coibir práticas de racismo em seu âmbito. Por outro lado, Nilma Lino (2023) corrobora na afirmativa de que só avançaremos no entendimento da importância da articulação entre o antirracismo e a democracia na educação quando compreendermos o seu caráter emancipatório para todas e todos. O antirracismo deverá produzir posturas de não discriminação, de justiça e de construção da autonomia. Ele deve ser praticado para romper com as estruturas racistas, superar preconceitos, discriminações e violências. Para ajudar a construir a igualdade racial tão necessária em nosso país. O antirracismo não se reduz apenas aos negros e negras. Antes, deve ser uma postura política, pedagógica e, ao mesmo tempo, um princípio a ser aprendido e praticado por todos e todas, independentemente de sua raça/cor. Por isso, ele precisa de um chão democrático para existir (Gomes, 2023).

Assim, seguimos na linha de defesa por uma educação antirracista, que permita aos sujeitos no espaço educacional, construir e ressignificar a real história do povo negro, tão invisibilizada no espaço acadêmico. Para Gomes (2023), "a educação democrática antirracista tem que indagar, decolonizar e transformar o currículo, à luz da diversidade social, cultural, racial e de gênero, existente no Brasil". O antirracismo, se traduz como uma prática de resistência e abertura de possibilidades, de romper ao estado capital imposto, desde o período da escravização, além de desvelar todo o contexto de opressões e desigualdades. Outro aspecto importante que merece ser discutido, se pauta pelo eurocentrismo vigente nos bancos da academia, cujo apagamento do capital epistemológico do povo negro, reverbera até os dias atuais:

> A teoria da afrocentricidade privilegia, em contraponto ao eurocentrismo, o pensamento e todo sistema cultural africano como centralidade histórica e base dos processos de produção de conhecimentos e valorização da ancestralidade para as pessoas africanas do continente e da diáspora. [...]Se para os decoloniais, a exemplo do sociólogo peruano Quijano, a superação das relações de dominação simbólica, histórica e colonial requer questionar

ISSN: 2358-8829

> 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. Esse movimento, por consequência, acabaria por introduzir socialmente o pensamento e a cultura negra como centralidade para os povos negros, em detrimento do eurocentrismo (Reis; Silva; Almeida, 2020, p. 134-135)

Nessa perspectiva, decolonizar a educação através de diálogos e práticas pedagógicas é o caminho a ser trilhado, seja este, desde o ensino fundamental ao ensino superior. A importância de tematizar as questões étnico-raciais desde a primeira infância tem sido defendida nas últimas décadas por um grande número de especialistas da área da Educação, com vistas a produzir uma compreensão positiva dos valores civilizatórios, da história e da memória do grupo racial negro no Brasil e de combater situações de preconceito e discriminação racial nos espaços educacionais, ainda na primeira infância, por meio de estratégias que envolvem ludicidade, jogos, brinquedos e brincadeiras, fundamentais ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, socioafetivas e psicomotoras das crianças (Oliveira, Goés, Mafra, 2023). É nesse cenário que a reflexão acerca da educação das relações étnico-raciais no país pode produzir não apenas as fissuras que cindem as gramáticas normativas e discriminatórias, mas também iluminar os enfrentamentos plurais que estão em curso, em nome de outros projetos de vida e justiça epistêmica.

Cabe destacar, na formação de pedagogas/os e licenciandas/os, a importância de problematizar o modo como a população negra é representada em materiais didáticos e livros literários, o que opera, não raro, o reforço de estigmas e estereótipos. Entendemos que a creche, a pré-escola e a escola são espaços formativos que podem contribuir diretamente para constituição ou desconstrução de representações sociais, imagens e imaginários ligados à raça e às discriminações raciais. Na educação infantil, especialmente, as interações e os processos formativos que têm lugar em espaços educativos influenciam diretamente na construção subjetiva e intersubjetiva das crianças, resultando no modo como elas se posicionam diante do mundo, de suas comunidades e compreendem a si mesmas como sujeitas de ação e decisão (Cavalleiro, 2006; Silva, 2015).

É nesse horizonte que a Lei Federal 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), apresenta-se como referência importante para orientar ações e projetos afinados à proposta de uma educação antirracista e comprometida com a isonomia racial. A Lei, que tornou obrigatória a inclusão de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares das instituições de ensino brasileiras, públicas e privadas, é fruto não

ISSN: 2358-8829

só de inúmeros debates e embates acerca do apagamento dos referenciais culturais e da história da diáspora africana no Brasil, mas também da disputa travada em torno da memória política e do necessário tensionamento de cânones eurocêntricos (Noguera, Alves, 2019).

Conforme Kabengele Munanga: "a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (Munanga, 2005, p. 17). Nesse sentido, investir na formação continuada de educadoras/es, gestores/as e agentes educativos, a partir dessa temática, contribui para a percepção da existência do racismo e de suas consequências, bem como dos enfrentamentos necessários para debelá-lo. Os obstáculos na implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 na educação básica, de outro lado, requer não só um currículo racialmente comprometido com o desfazimento de desigualdades históricas, mas práticas e mediações didáticas que tenham como premissa o antirracismo. A fundamentação teórica do projeto está pautada nos estudos e proposições de educadores/as que pensam a educação como prática política e cultural, territorialmente situada, cujas concepções estão em disputa, atravessadas pelas dimensões interseccionadas de raça, etnia, gênero e classe (Cavalleiro, 2006; Gomes, 2017; Munanga, 2005; Trindade, 2002).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As universidades, as escolas, brinquedotecas e as comunidades devem (re)pensar coletivamente o processo de exclusão, racismo e preconceito contra parte de sua população, aqui, especialmente a população afro-brasileira. Cabendo à escola, como formadora de saberes científico-pedagógicos, promover a formação de futuros profissionais da educação que possam alavancar essas discussões no 'chão' da sala de aula. O racismo estrutural e institucional reduz a importância de alunos(as) negros(as), indígenas e brancos(as) relacionarem os diferentes acontecimentos históricos e estudarem também a cultura africana e indígena; impede que alcancem uma compreensão mais crítica da realidade, e corrobore para que o racismo não tenha a sua peculiaridade, e acabe introjetando nas suas vítimas, instigando-as a se tornarem racistas. (Oliveira; Pedroza; Pulino, 2023).

Este trabalho partiu do pressuposto de que a inclusão é um tema recorrente nas atuais discussões que tratam da diversidade cultural no Brasil e no mundo, emergindo como um espaço de discussão nos diversos setores da sociedade brasileira, onde se busca a implementação de políticas públicas que fomentem a igualdade de oportunidades para todos os(as) cidadãos/ãs, principalmente, os(as) negros(as) e os indígenas. Nessa dimensão,

ISSN: 2358-8829

apresentar a cultura, a história e a arte afro-brasileira, em sala de aula, na visão afrocêntrica, aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas e educativas desenvolvidas pelos professores e pela família em sua rotina (Paula; Paim, 2024).

Esse consenso põe em destaque a necessidade de se pensar a construção da identidade educacional apresentando a cultura africana que valorize tanto a prática realizada no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das ancestralidades trabalhadas através dos processos de ensino-aprendizado. Partindo do ponto de vista de que a produção do conhecimento cria condições de alerta e de ciência de uma dada situação e ainda que, a valorização da cultura afro-brasileira na perspectiva afrocêntrica contribui para a afirmação identitária, a pesquisa se propôs a debater sobre as relações raciais em meios acadêmicos, buscando compreender o racismo e os caminhos para que possa criar condições favoráveis para inclusão de uma educação afrorreferenciada. (Oliveira, 2024).

À escola cabe a formação de sujeitos participativos e com potenciais de transformarem a si próprios e as suas comunidades pela inserção engajada na realidade, preconizando valores e atitudes dialógicas e inclusivas. O currículo atua, portanto, como elemento organizador das experiências formativas e como a principal ferramenta do trabalho das/os professoras/es, a quem compete planejá-lo, implementá-lo e avaliá-lo. Trata-se de ações que se combinam no processo de desenvolvimento curricular (Pacheco, 2018). O desenvolvimento curricular nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em consonância com as políticas curriculares em curso, é caracterizado pelo trabalho com os conhecimentos específicos dos componentes em uma perspectiva intra e interdisciplinar, pela presença de temáticas que emergem nas vivências das/os estudantes no curso da transição da infância para a adolescência, implicando na necessidade de mobilizar, no/pelo currículo, linguagens, práticas, tecnologias e outros artefatos culturais que integram seus cotidianos (Brasil, 2017). Esses fatores colaboram com a construção de uma escola mais alinhada aos desafios e possibilidades de uma educação crítica, problematizadora, democrática e plural.

Em face da polissemia que caracteriza o uso do termo qualidade no debate educacional, sublinha-se que a perspectiva adotada neste trabalho é aquela que se referencia no atendimento a desafios civilizatórios de democratização do saber, inclusão social e de superação de desigualdades; a desafios pedagógicos, tais como melhoria dos processos de ensino-aprendizagem com inovações didático-curriculares; e a desafios políticos, como a valorização das/os profissionais da educação e melhores condições de trabalho docente, o financiamento público adequado às demandas emergentes, a participação da comunidade educativa nos processos de gestão escolar e a articulação intersetorial com outras esferas de

ISSN: 2358-8829

políticas sociais promotoras de cidadania. A qualidade da escola se define, portanto, pelo atendimento a condições que propiciam o acesso, a permanência e a garantia de aprendizagens que assegurem o direito à educação a todos como expressão e, ao mesmo tempo, luta por um projeto de sociedade que reconhece a importância da educação na construção da justiça social e, sobretudo, racial (Silva, 2009).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **O Que É Racismo Estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo  Sueli Carneiro, Pólen, 2019

ARROYO, Miguel. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. In: SANTOS, Solange Estanislau dos et al. (Org.). **Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento**. Maceió: Edufal, 2018.

BASTOS, Mariana Nunes Pereira. Cartografia escolar e educação antirracista: a propósito das representações espaciais de África no Ensino de Geografia. **Rev. Elet. Educação Geográfica em Foco**. Ano 4, Nº7 Especial 2º ELG, abril de 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/43501/29491. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da educação, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009.

BRASIL. **Lei 10.639, de 19 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n 9.394/96**. Disponível em: . Acesso em: 30 nov. 2024.

BRASIL. **Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República – SEPPIR/PR**. Estatuto da Igualdade Racial – lei No 12.288, de 20 de julho de 2010. Brasília, 2010.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: **Saberes e fazeres, v.1: modos de ver**. Coordenação do projeto Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 82-95.

ISSN: 2358-8829

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

FREYRE, Gilberto. Senzala. **Casa-Grande & Senzala**. São Paulo: Global, 2006.

GOHN, Maria da Glória; BRINGEL, Breno (orgs). **Movimentos Sociais na era global**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação democrática antirracista: uma escolha política. **Fundação Santillana**, 2023. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/blog/educacao-democratica-antirracista-uma-escolha-politica/. Acesso em: 08 dez. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012 Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 08 dez. 2024.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da ABPN**, v. 11, Ed. Especial - Caderno Temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar?, abr. 2019, p. 141-162.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. **Raça e Classe**, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, nov./dez. 1988.

IBGE; BELANDI, Caio; GOMES, Irene. **Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda**. IBGE, 22 dez. 2023. Atualizado em 26 jan. 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 29 nov. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Pensamiento crítico desde la sub-alteridad: los estudios étnicos como ciencias descoloniales o hacia la transformación de las humanidades y las ciencias sociales en el siglo veintiuno. In: Saavedra, José Luis (Ed.). **Educación superior, interculturalidad y descolonización**, p. 145-174. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia; Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, 2007.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2003.

MOURA, C. Escravismo, Colonialismo, Imperialismo e Racismo. **Revista Afro Ásia**, Salvador, n. 14, 1984. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/issue/view/1448/showToc. Acesso em: 02 dez. 2021.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério de Educação, 2005.

ISSN: 2358-8829

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoesDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 29 nov. 2024.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade - revista de cultura política**, v. 4, n. 1, p. 34-45. jul. 2014. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/26989/14725. Acesso em: 29 nov. 2024.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, e88362, 2019.

OLIVEIRA, Daniela Pinheiro. **Ubuntu e Paulo Freire: percursos da afroperspectividade para uma educação descolonizadora**. Tese [Doutorado] – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Nove de Julho. São Paulo. 2024.

OLIVEIRA, Daniela Pinheiro; GOÉS, Djalma Lopes; MAFRA, Jason Ferreira. Pedagogia preta e educação medu neter: contribuições à cultura antirrracista na escola. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES Vitória-ES. Número 58, jun./dez 2023. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/43501. Acesso em: 07 dez. 2024.

OLIVEIRA, Nathália Pereira; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Escrevivências: possibilidades para uma educação antirracista. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yZbrhPW3VtLpbhv5jGNvjwb/. Acesso em: 18 dez. 2024.

PAULA, Josiane Beloni; PAIM, Elison Antonio. Contribuições do legado de Paulo Freire ao pensamento decolonial educacional e antirracista. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 31, e16348, 2024. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/16348. Acesso em: 17 dez. 2024.

PEREIRA, Ana Emilia da Silva. Serviço social e a construção de uma educação antirracista nas escolas de ensino fundamental. **Revista Goitacá**, v. 2, n. 1, p. 1-21, jan-jun, 2023. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistagoitaca/article/view/58310/34484. Acesso em: 07 dez. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidaddel poder y clasificación social. In: S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: siglo del Hombre Editores, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Anibal. La nuova heterogeneidad estructural de America Latina. **Hueso Humero**, Lima, n.26, 1990, p.8-23.

ISSN: 2358-8829

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. São Paulo: MASP Afterall, 2019.

REIS, Maria Conceição; SILVA, Joel Severino; ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales. Afrocentricidade e pensamento decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais. **Revista Teias**, v. 21 • n. 62 • jul./set. 2020, Seção Temática Raça e Cultura. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/49419/34981. Acesso em: 10 dez. 2025.

SILVA, Edson. Povos indígenas e o ensino: reconhecendo o direito à inclusão das sociodiversidades no currículo escolar com a Lei n. 11.645/2008. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 22, n. 1, 2012. DOI: 10.5216/rp.v22i1.21213. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/article/view/21213. Acesso em: 28 nov. 2024.

SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 133, p. 480-500, set./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/rX5FhPH8hjdLS5P3536xgxf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 02 dez. 2024.

SILVA, Luce Elena Diogo da Silva; ROSA, Sanny Silva da. Empretecer o currículo: por uma comunidade escolar [e não escolar] antirracista. **Revista Teias** v. 24, n. 74, jul./set. 2023. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/74776. Acesso em: 15 dez. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, A. L. da; Santos, Rafael dos (Org.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. 3a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WASH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e um posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade**, v. 05, n. 1, Jan.-Jul., 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002. Acesso em: 20 dez. 2024.