



**Colóquio Internacional
Educação e Contemporaneidade**

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Anais, Volume XVI, n. 1, set. 2022
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

Eixo 1

Políticas Públicas para a Educação Básica, Diversidade Étnico-racial e Legislação Educacional

Currículo e Práticas Pedagógicas Antirracistas na Educação Infantil

Anti-racist Curriculum and Pedagogical Practices in Early Childhood
Education

GABRIELA ARAUJO DE SANTANA LISBÔA

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2021.15.01.12>

Recebido em: 31/07/2021

Aprovado em: 25/08/2022

Editores responsáveis:

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot



Currículo e Práticas Pedagógicas Antirracistas na Educação Infantil

Anti-racist Curriculum and Pedagogical Practices in Early Childhood Education

RESUMO

Este artigo discute a importância de um currículo descolonizado para a contribuição de práticas pedagógicas antirracistas no contexto da Educação Infantil. O mesmo enfatiza as implicações da lei 10.639/03 na Educação Infantil, os entraves da colonialidade do saber nas práticas pedagógicas, bem como a descolonização do currículo para uma educação libertadora e antirracista desde a mais tenra idade. Autores/as como MACEDO (2018); GOMES (2012, 2013 e 2020); CAVALLEIRO (2007), entre outros, são o embasamento teórico da discussão. Ao fim das reflexões fica evidente que a descolonização do currículo para efetivação de práticas antirracistas na educação infantil exige não apenas uma reflexão sobre as estruturas curriculares, as produções de práticas e saberes mediados por professores, livros didáticos e/ou a própria dinâmica das escolas, mas uma “mudança epistêmica estrutural”. Além disso, essa descolonização precisa ser compreendida como um ganho de construção democrática, que promova de fato a igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais.

Palavras-chave: Currículo. Educação Antirracista. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article discusses the importance of a decolonised curriculum for the contribution of anti-racist pedagogical practises in the context of Early Childhood Education. It emphasises the implications of law 10,639/03 in Early Childhood Education, the obstacles of the coloniality of knowledge in pedagogical practises, as well as the decolonisation of the curriculum for a liberating and anti-racist education from an early age. Authors such as MACEDO (2018); GOMES (2012, 2013 and 2020); CAVALLEIRO (2007), among others, are the theoretical basis of the discussion. At the end of the reflections it is evident that the decolonisation of the curriculum for the realisation of anti-racist practises in early childhood education requires not only a reflection on curricular structures, the productions of practises and knowledge mediated by teachers, textbooks and/or the dynamics of schools themselves, but a "structural epistemic change". In addition, this decolonisation needs to be understood as a gain in democratic construction, which in fact promotes equal opportunities for the different ethnic-racial and social segments.

Keywords: Curriculum. Anti-racist Education. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Apesar de todo aparato legal presente na legislação educacional fruto da luta do movimento negro contra o racismo, a sonhada igualdade racial ainda não chegou à escola. Relembrando a Lei nº10.639/2003^[1], que não contempla a educação infantil, primeira etapa da educação básica, sabemos que o apagamento da discussão a respeito das relações étnico-raciais nessa etapa escolar acontece e, portanto, exige uma reflexão teórica que escape de uma mera denúncia ao racismo sistêmico e evidencie através da pesquisa os silenciamentos no espaço escolar posto principalmente nos currículos presentes nesse lugar.

Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) preveem a organização de propostas pedagógicas para que as instituições de educação infantil “garantam a construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”. (BRASIL, 2009, p. 19). Dessa forma, a educação infantil assume um espaço-tempo ímpar para a troca de experiência, de sociabilidade, de vivência com o outro, de aprendizagem e de sensibilidade ao respeito às diferenças.

Na educação infantil, o primeiro desafio é o entendimento e a construção da identidade. Assim, a criança negra precisa se ver como negra, aprender a respeitar a imagem que tem de si e do outro e ter modelos que confirmem essa expectativa. Os professores também participam deste processo elaborando e reelaborando significados sobre a infância negra. E nesse sentido a descolonização do currículo é colocada como um desafio para a educação escolar. Como afirma Gomes (2012, p.102)

Muito já denunciamos 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.

Nesses termos, entendemos que desconstruir a percepção de unanimidade presente no padrão socialmente estabelecido como normal, possibilita um olhar para além de um sistema de representação que nos coloniza e nos orienta a assumir determinados papéis na sociedade. Assim, passamos a pensar sobre o lugar das questões raciais no currículo escolar, o qual possui uma presença forte e marcante das culturas hegemônicas, “as vozes que não dispõem de poder são silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular as possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 1995 apud GOMES, 2012, p.104).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Na escola, no currículo e na sala de aula convivem, de maneira tensa, valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. O racismo a cada dia que passa vem aprofundando as desigualdades econômicas e deixando os negros expostos a uma dominação de classes. Já na perspectiva da educação, a escola é o local onde mais aflora o racismo de diversas formas, um exemplo disso é o fato de que o alunado negro sofre mais reprovação e exclusão em relação aos alunos brancos. As situações de discriminações vividas na escola ocorrem frente aos olhos dos professores, os quais preferem omitir as situações vivenciadas pelos alunos negros e ignoram as relações étnicas no ambiente da escola e tais circunstâncias só reforçam a exclusão de crianças negras que já sofrem discriminações vinculadas aos livros didáticos, meios de comunicação, entre outros.

Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. “Muitas professoras reconhecem a existência do preconceito racial na sociedade, contudo, negam enfaticamente que esteja presente dentro da escola” (CAVALLEIRO, 2007, p. 49). Isso revela que existe preponderância do silêncio e da invisibilidade da população negra nas práticas pedagógicas e nos materiais utilizados nas instituições escolares. Ao negar a existência do racismo na instituição de ensino, as professoras também negam que as práticas discriminatórias possam afetar as crianças e por isso silenciam e admitem como naturais as situações de racismo vividas no ambiente da Educação Infantil, assim “não é só comum, mas constante uma criança se referir a outra por meio de rótulos, tais como: negrinho feio, negrinho nojento, pretinha suja. Diante desses estereótipos as crianças negras são recusadas para formarem par nas filas, brincadeiras, festas, etc.” (CAVALLEIRO, 2007, p.52).

Ao analisar as relações étnico-raciais no tripé da Educação Infantil, criança-instituição família, Cavalleiro (2007) denuncia que

“o silêncio se torna a arma mais poderosa e eloquente de manutenção das desigualdades, é este mesmo silêncio que promove nas crianças negras uma impossibilidade de construir uma identidade negra positiva e ainda nas crianças brancas constrói um sentimento de superioridade”. (CAVALLEIRO, 2007, p.54)

Em tempos de implementação da Lei 10.639/03 cabe perguntar: O que terá mudado? Estão os professores mais comprometidos em reconhecer e combater comportamentos racistas? De que forma os professores vêm atendendo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996) alterada pela Lei nº. 10.639/03? Como os professores percebem as crianças negras que estão sob suas responsabilidades?



O trato da questão racial e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. É difícil falar do que não se (re) conhece e daquilo que foi silenciado na própria formação. Trata-se de uma (re) construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante.

O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. Desse modo, o presente texto visa discutir a introdução da Lei nº 10.639/03 no Ensino da Educação Básica como um movimento que poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial na Educação Infantil, contribuindo para uma educação libertadora e antirracista.

[1] 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", nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

IMPLICAÇÕES DA LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Levado por um pensamento pós-estruturalista, o conceito de conhecimento ultrapassa as barreiras estruturalistas e nos faz pensar sobre a construção de identidade e a diferença da significação, do discurso, da representação e de todos os marcadores sociais da diferença: a classe, raça, etnia, gênero, religião, etc. (JAMES, 2005). Nesse sentido, com a ampliação do direito à educação, entram para o espaço escolar pessoas que eram antes invisibilizadas, as quais chegam nesses espaços com seus conhecimentos e trazem novas demandas, fazendo-nos questionar os nossos currículos colonizados e colonizadores.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



É nesse sentido que se faz necessário refletir sobre a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como forma de cumprir o exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), alterada pela Lei 10.639/2003, pois essa lei nos leva a um movimento de mudança. A implementação dessa legislação, “sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar” (GOMES; JESUS, 2013, p.22).

Ao aproximarmos dos pensamentos pós-estruturalistas podemos entender a implementação da Lei 10.639/03 como uma ruptura de nosso entendimento, de nossos sentidos, de nosso entendimento da identidade, de nosso senso da história e do papel dela no presente. Para James (2005, p. 13-14)

Ruptura não deve ser vista como uma palavra negativa. Um aspecto do pós-estruturalismo é seu poder de resistir e trabalhar contra verdades e oposições estabelecidas. Ele pode ajudar em lutas contra a discriminação em termos de sexo ou gênero, contra inclusões e exclusões com base em raça, classe ou riqueza.

Dessa forma, pensar o currículo a partir da diferença é movimentar-se positivamente em oposição ao pensamento conservador que as escolas têm transmitido através de suas práticas escolares, contribuindo para a centralidade do poder e consequentemente, a permanência do colonialismo na educação.

Sobre a Lei 10.639/2003, mostra-se relevante situar a demanda que foi instaurada para as escolas a partir da aprovação deste documento. A lei se refere a uma emenda ao artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e delegou às escolas de Ensino Fundamental e Médio, nas esferas públicas e particulares, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, atendendo às propostas que vêm sendo implementadas no Brasil desde a década de 90, no rol de políticas públicas que são chamadas de ações afirmativas. Assim como a invisibilidade da Educação Infantil perdurou até final da década de 90, momento que esta passou a integrar a Educação Básica a partir da LDB (Lei 9.394/96), mais uma vez, esta etapa fica de fora da discussão.

No Brasil, a história da infância traz indicações de períodos vividos com dificuldades, seja, pelo histórico de exploração, desrespeito e abuso que a criança brasileira passou por longo período até ter o seu reconhecimento com as suas peculiaridades pertinentes a cuidados adequados. A história da infância revela uma ampla compreensão da criança e sua infância. Para Colin e Perez (2018) é muito vasta a história da criança no Brasil, sendo que



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Diversas produções têm mostrado as especificidades das infâncias brasileiras e historicamente podemos dizer que é um caminho que contempla as crianças nativas, as crianças escravizadas, as crianças livres, as crianças escolarizadas e as diferentes concepções de infâncias. Ainda há muito a ser investigado sobre a criança e sua infância (COLIN; PEREZ, 2018, p.9).

Próximo a isto, podemos nos remeter a construção da identidade que se inicia desde os primeiros meses de vida, dando continuidade por todos os momentos consequentes, evidenciando o que já conhece com o novo, provocando assim a busca por novos conhecimentos e aprendizagens. O processo sobre o que é familiar, e a diversidade se reproduzem no processo de conhecimento e aceitação da diversidade, dessa forma a educação infantil atua na base da formação humana e na construção das diferentes identidades, pois cada ser humano possui características diferentes que precisam ser respeitadas, valorizando a individualidade de cada um. Nesse sentido, a educação infantil oportuniza à criança o desenvolvimento, a convivência, o conhecimento e o respeito às diferenças culturais, religiosas e étnico- raciais, dando visibilidade às diferentes infâncias que se constituem no meio social.

A identidade negra construída a partir da valorização de sua cultura permite o desenvolvimento de sentimentos positivos em relação à raça negra, pois o respeito à diversidade e a valorização da cultura afro-brasileira, é colocada como a base para a construção dessa identidade. Segundo Gomes (2011), a identidade negra como movimento não se dá apenas do olhar de dentro do próprio negro a respeito de si mesmo e de seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro, do que está fora. Na interação com o outro é que se dá a construção da identidade étnico-racial, pois a não é algo que nasce com a pessoa, ela se forma com o modo de ser no mundo e através da relação com o outro.

Diante disto, fica evidente que a família e escola são responsáveis pela aprendizagem da vida social das crianças, porém existem notórios conflitos entre ambas as partes relacionadas ao modo habitual da vida em grupo e ao modo como as creches recebem os alunos, muitas destas instituições agem como se as crianças houvessem nascido na escola, não respeitando as suas diversidades e os aprendizados adquiridos na relação com o outro. É sabido que o indivíduo se identifica reconhecendo seu próprio corpo, localizando-se em um meio que o reconhece como ser humano e social, porém em nossa sociedade fora construída uma imagem negativa do sujeito negro e uma imagem positiva do sujeito branco, o que gerou inúmeros estereótipos e dificuldades no processo dessa socialização.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Compreendendo que o reconhecimento positivo das diferentes etnias deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida, tanto pela família quando nos espaços escolares, Cavalleiro (2007) aponta que,

Para tornar a educação infantil um espaço positivo ao entendimento das diferenças étnicas, é necessário observarmos o processo de socialização atualmente desenvolvido no espaço escolar, que, conforme demonstrado por diversos estudos e pesquisas, parece ignorar essa questão. (CAVALLEIRO, 2007, p. 26)

Nesse sentido, faz-se necessário pensar a Lei 10.639/03, a partir de um diálogo de direito e igualdade racial que ampliem o conhecimento e transformem a realidade de crianças que sofrem preconceito inclusive no plano simbólico, reforçando a necessidade de trabalhar nas escolas, desde a educação infantil, culturas que fazem parte da construção indelével da nossa terra.

A Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais de 2004 apontam para a escola, o currículo e a formação de professores/as a necessidade de uma construção alternativa da história do mundo, e não só da África. A formação de professores para a efetivação dessa lei e para o trabalho com questões étnico-racial é essencial. “A educação infantil não pode esquivar-se do dever de reparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os demais cidadãos”. (CAVALLEIRO, 2007, p. 26). Para tanto, é necessária militância, postura política, professores cientes e conscientes do seu papel na promoção de uma educação antirracista e de mudanças efetivas na sua prática pedagógica.

COLONIALIDADE DO SABER E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ENTRAVES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpopolítica do conhecimento. A neutralidade e a objectividade desinserida e não-situada da geopolítica do conhecimento é um mito ocidental (GROSFOGUEL, 2008, p. 119, apud MACEDO; MACÊDO, 2018, p. 303).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Como latino-americanos, vivemos a lógica da colonialidade do saber. Fazendo-se necessário desconstruir a percepção de unanimidade presente no padrão social estabelecido como normal, possibilitando o olhar para além de um sistema de representação colonizador e influenciador de determinados papéis na sociedade.

“A ideologia da “democracia racial” aparece como um elemento complicador da situação do negro. Essa ideologia, embora se tenha fundamentado nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda a sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste fortemente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco das discussões. [...] Essa ideologia, apropriada pelos cidadãos, produz um certo “alívio”, eximindo-os de suas responsabilidades pelos problemas sociais vividos pelos negros.” CAVALLEIRO, 2007, p. 28 a 29)

Nesses termos, ao se tratar da formação inicial docente, é necessário que as instituições de Ensino Superior implementem e ampliem a descolonização de seus currículos considerando as questões étnico-raciais, de modo que esses profissionais consigam perceber que o modelo de aprendizagem da educação básica brasileira se embasa numa perspectiva racista, fundamentada por ideais ainda colonizadores, oriundos dos países norte-americanos e europeus. Considerando esta lógica,

A descolonização dos currículos escolares e das práticas, requerem que transgridamos a racionalidade moderna, para instituir um pensamento “pós-abissal”, tendo em vista a gestação da perspectiva de educação intercultural crítica, baseada na ecologia de saberes (CANDAU, 2016, apud MACEDO; MACÊDO, 2018, p.309).

Ao pensar na descolonização das práticas pedagógicas na educação infantil, precisamos pensar a criança do ponto de vista descolonizado, compreendendo-as como sujeitos autônomos e produtores de culturas infantis.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Aqui talvez seja importante destacar que as crianças carregam sobre si a noção de menoridade, com base em um dos dispositivos coloniais mais naturalizados na sociedade: o adultocentrismo, que se estabelece por meio de relações de poder, deslocadas e descentradas por um único conjunto de vetores. O adultocentrismo, assim como todos os demais sistemas hierárquicos de distribuição de poder, tende a contribuir para a reprodução da desigualdade e do preconceito e colabora para manter a ordem vigente.

Em se tratando das crianças negras e no contexto escolar, o papel do adulto é assumido por professoras, as quais passaram por formação inicial nos cursos de licenciatura e aprenderam uma visão única de conhecimento e de mundo, baseada na perspectiva eurocêntrica, a mesma que exclui e marginaliza as populações negras e indígenas. Esse tipo de questão deve ser tratado por meio da formação de professores. Fala-se muito que a Educação Básica deve tratar das questões étnico-raciais, mas isso só é possível se os profissionais que atuam nessa etapa da educação estiverem preparados para isso. Assim, os cursos de licenciatura precisam de um processo de revisão de seus currículos considerando as questões étnico-raciais.

Nesse contexto, Macedo e Macêdo (2018, p. 309) afirma que

A educação escolar como mecanismo de dominação, se adequa com destreza ao pensamento colonial dentro das salas de aula. Para tanto, age sob a concepção da “Colonialidade do saber” já que afere uma escala gradual em que determinados conhecimentos são superiores a outros.

Pensar em uma educação decolonial, não significa apagar o conhecimento europeu, ou substituí-lo, e sim possibilitar que outros conhecimentos estejam no currículo escolar, contemplando diversos olhares. Investir na formação continuada dos professores, por se tratar de um processo permanente de aprimoramento da prática pedagógica, possibilita ao docente ampliar conhecimentos que serão fundamentais para gerar impactos no cotidiano da sala de aula, principalmente em contexto de Educação Infantil.

Do ponto de vista legal, a alteração da LDB (Lei 9.394/96) através da sanção da Lei nº 10.639/03, trouxe a necessidade de mudanças substantivas na política de formação inicial e continuada para profissionais de educação e gestores que deverá, de acordo com as prescrições e orientações normativas, contemplar o estudo da diversidade étnico-racial. Como afirma Cavalleiro (2007),



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações. A prevenção de práticas discriminatórias requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil. (CAVALLEIRO, 2007, p. 38)

Destacando a Educação Infantil, o processo de contemplação das normativas previstas na lei 10.639/03 apresenta desafios em sua constituição em termos de formação, devido a fatores de toda ordem tais como: as crianças são muito pequenas para entender sobre a questão étnico-racial; há poucos materiais didáticos produzidos especialmente para elas, principalmente para os bebês; há dificuldades de apresentar contos de origem africana e indígena, basta tratar de questões mais gerais como movimento, linguagens, artes, matemática, ciências da natureza, enfim. Essas pontuações denunciam a desconsideração de que os conhecimentos são produzidos a partir de experiências sociais e perpassados pelas clivagens culturais, de gênero, étnico-racial e classe social, por exemplo. Dado esse contexto, perguntamo-nos qual é o lugar da questão racial na educação infantil?

Nesse sentido, uma reflexão inicial é perceber que o trabalho com as questões étnico-raciais na formação de educadores (as) implica tomar conhecimento, entender e deixar-se indagar quanto ao tipo de formação que temos desenvolvido até o momento e, sobretudo questionar o conteúdo dessa formação antes do trabalho com as crianças, podendo começar com essa questão. Se as crianças chegam de suas famílias com suas identidades étnico-raciais em construção é preciso que a escola pense em como trabalhar esses aspectos.

DESCOLONIZANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: RUMO A UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Será que as escolas conseguem semear ambientes plurais? A que mapas de linguagens recorrem para explicar o mundo? Como traçam as narrativas que constroem a nossa história e a própria existência da humanidade? Para desconstruir as linhas verticais do saber, a inquietação é inevitável. Mais perguntas do que respostas é o que tem guiado o olhar para a descolonização dos currículos nas instituições de ensino no Brasil.

Enquanto uma ciência europeia se constituiu como a única capaz de produzir saberes e se tornou dominante, outras formas de produção de conhecimento não ocidentais foram marginalizadas, especialmente as de povos colonizados da África, América Latina e Ásia.

Os ideais colonizadores presentes na sociedade ainda são (re) produzidos na educação, colocando os sujeitos sócio e historicamente marginalizados, “do outro lado da linha”. Os negros, indígenas, quilombolas, ciganos, pobres, entre outros, ora são postos como seres inferiores, ora problemas sociais, que necessitam de soluções. Os currículos escolares acabam reforçando essa lógica da bifurcação social e produzem superiores e inferiores, inteligentes e incapazes, nós e os outros. (MACEDO; MACÊDO, 2018, p. 307).

Assim, os currículos passam a ser um dos territórios de enfrentamento entre grupos hegemônicos e grupos subalternos, porém, com a descolonização do conhecimento, os currículos escolares também serão descolonizados, oportunizando que a escola seja mais plural e democrática.

É possível ver alguma mudança: “Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede” (GOMES, 2012, p.102). Esse contexto complexo atinge as escolas, as universidades, o campo de produção do conhecimento e a formação de professores/as, atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas. O lugar da cultura na escola e na sala de aula é descontínuo, tenso e se materializa por meio de gestos, palavras e ações, muitas vezes, intencionais.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



O processo de criação de um currículo descolonizado é um procedimento conflituoso, pois será produzida uma história sem a visão eurocêntrica dominante. A descolonização do currículo exige não apenas uma reflexão sobre as estruturas curriculares, as práticas e saberes dos professores, livros didáticos e a dinâmica das escolas, mas uma mudança epistêmica estrutural. Esses elementos não seriam tão marcados pelo projeto colonial se não existisse uma maquinaria mais ampla. Estamos falando de um projeto de dominação de mais de cinco séculos. Isso porque, o colonialismo é um projeto não acabado que produz e imprime, de forma violenta, uma remodelação dos modos de ser, de pensar e de criar conhecimento.

A demanda curricular nas escolas “exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder” (GOMES, 2012, p. 100). E esse debate emerge da vida comum, do cotidiano das ruas, para reivindicar outras enunciações. Como afirma Macedo; Macêdo (2018), para transgredir os currículos, tendo em vista a descolonização dos saberes,

É preciso de um pensamento pós-abissal, isto é, de uma racionalidade cosmopolita, para questionar a razão moderna/arrogante, que valoriza apenas os conhecimentos científicos, como verdades universais, únicas e válidas. O mundo não se restringe à monocultura do saber, é preciso considerar outras formas de conhecimentos. (MACEDO; MACÊDO, 2018, p. 308).

Faz-se necessário possibilitar outras maneiras de relacionamento entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento. É preciso convocar territórios invisibilizados para contribuir com a escola: ruas, praças, terreiros, barracões, rodas de samba e de capoeira. Afinal, tudo aquilo que se aprende nas esquinas do mundo pode ajudar a formar o ser humano e produzir uma reformulação existencial.

Um exemplo comum em sala de aula nas turmas de educação infantil é a preferência pelas professoras por literaturas que envolvam contos de fadas, cujos personagens são todos brancos, com perfil europeu e que não trazem nenhuma referência positiva a pessoa negra. E essas literaturas são utilizadas mesmo quando a turma e/ou a escola é majoritariamente de crianças negras. É preciso construir práticas que reconheçam o lugar do negro na história, na arte, nas ciências, e em todas as áreas do saber.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Ao operar no campo da linguagem, a dominação produziu e segue produzindo outras formas de ataque e violência, como o racismo, tortura, encarceramento, controle do corpo. Muitas vezes, ela acontece de forma sutil, impressa nos currículos por meio de um “rito” que nega o corpo: turnos inteiros sentados em cadeiras, recreios vigiados de vinte minutos, lógicas voltadas para o trabalho e produtividade. Temos aí uma educação tradicional completamente formatada e normatizadora do ponto de vista da experiência.

Ainda existe uma indiferença no trato das questões raciais dentro dos espaços educativos, no sentido de que essas questões são silenciadas e/ou omitidas. E com isso nos propomos a pensar: Por que pouco se fala? O que e como se fala? O que se omite ao falar? Que tipo de direcionamento pedagógico tem se desenvolvido nas escolas em relação às diversas culturas? O silêncio sobre as questões raciais deve ser quebrado de forma que exista um diálogo dentro da sala de aula onde o aluno não seja apenas um receptor, mas também um fornecedor de conhecimento.

Cotidianamente, em todos os espaços sociais, em particular, no ambiente educacional, os grupos menos favorecidos e historicamente discriminados são vítimas de algum tipo de preconceito ou discriminação, quase sempre, relacionado à sua cultura e/ou ao seu pertencimento étnico-racial. Existe aí um público que continua tendo suas culturas minimizadas, quando não, silenciadas e marginalizadas pelo sistema de ensino. E essa marginalização de culturas ditas inferiores, está vinculada a um processo histórico de negação e exclusão que vem desde o início da formação do Brasil. As culturas ditas marginalizadas são aquelas culturas que não estão inseridas no currículo escolar oficial ou estão incluídas de forma estereotipadas para responder de forma simplista a determinados preceitos legais, sem que haja um efetivo fortalecimento de vínculos no que concerne à questão curricular.

O silenciamento das culturas consideradas inferiores pela cultura hegemônica, ou seja, a cultura europeia, no ambiente escolar ocorre de várias formas, principalmente, no currículo e nos materiais didáticos. Mesmo em cidades cuja população é majoritariamente afrodescendente, percebe-se que as escolas, em sua maioria, negam saberes e conhecimentos dos grupos historicamente discriminados, ratificando a forma tradicionalista e reprodutivista como a educação vem se perpetuando.

Como assinala Arroyo (2007, p. 119):

“O sistema escolar tem sido uma das instituições mais reguladoras da sociedade. Regula os tempos de pesquisa e os conhecimentos que considera como legítimos, regula os valores, culturas, memórias, identidades a partir de padrões generalistas construídos sem um diálogo com a diversidade.”



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



A diversidade étnica e cultural que se faz presente na escola não é percebida por este grupo, ainda continua-se pondo em prática uma abordagem educacional que pouco contribui para a valorização e a autoestima dos diferentes sujeitos que lá interagem. Mesmo com Leis e Diretrizes Curriculares que orientam na construção e promoção de uma educação numa perspectiva antirracista, ainda existe uma grande dificuldade por parte da escola e, mais especificamente, dos professores em conceber os saberes e conhecimentos dos grupos menos favorecidos e historicamente discriminados como importantes e necessários para a formação dos sujeitos.

As professoras não percebem diferenças étnicas entre as crianças, assim como, não percebem as influências do material dos livros didáticos na construção da identidade da criança. Já frente aos conflitos, situações de agressões ou relacionamento entre os alunos na escola, são tratados apenas como um momento em que pode ser trabalhado o auto respeito, e as diferenças étnicas não são verbalizadas de maneira eficiente pelas professoras, pois em suma, as educadoras não conseguem identificar em seus próprios atos ou nos dos alunos o racismo explícito, preferindo deixá-lo a parte. As rotulações, as agressões, as discriminações, os silêncios, os direitos negados, os xingamentos referentes a cor da pele geram nas crianças negras o silêncio, a dor, o medo e impotência e esses não são considerados problemas que devem ser discutidos e problematizados na escola, pois são rotulados como problemas de cunho pessoal.

O silêncio das professoras é usado como mecanismo de exclusão do problema. Muito ao contrário disso, o professor precisa se perceber enquanto mediador e construtor de conhecimentos, não apenas como alguém que reproduz um conhecimento pronto e estático, desconsiderando as diversidades identitárias das crianças. Afinal, quem quer que esteja em sala de aula ou outros contextos educacionais sabe quantas encruzilhadas tem o ato de educar-aprender e o quanto de ginga ele exige, de ambas as partes. É essa ginga que, às vezes, faz falta. Temos a sensação de que estamos ensinando quando temos o controle de tudo. Mas é ao contrário! Descolonização dos saberes é, antes de tudo, lançar-se na difícil empreitada de desfazer certezas para tentar as possibilidades, considerando as diversidades culturais, sociais, étnicas e corpóreas de todo alunado dentro e fora das instituições.

Nesse sentido, a descolonização dos currículos



“Requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira como a afirmação de novos espaços de anúncio epistêmica dos movimentos sociais” (OLIVEIRA; LIMA, 2015, p. 15 apud MACEDO; MACÊDO, 2018, p.310).

Como afirma Gomes (2020, p. 366), “a luta contra o racismo e as desigualdades raciais, assim como a afirmação da identidade negra são processos complexos, desafiadores e que precisam ser desenvolvidos de forma enfática, persistente e contundente”. Nesse sentido a Lei 10.639/03 foi um primeiro movimento importante nessa direção e posteriormente reforçada com a Lei 11.645/08^[1], pois abriu caminhos para a construção de uma educação antirracista, além de propor uma ruptura epistemológica que torna possível a emergência desses saberes silenciados.

^[1] Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A discussão de descolonização do saber e do currículo nos leva a pensar nas práticas efetivas para uma educação antirracista. E neste panorama macro, onde a escola está inserida, podemos perceber que ainda não há um espaço pertencente à criança negra que de fato legitime a sua inclusão, ou seja, uma preparação dos professores para a inclusão dessas crianças que exceda a sua presença física. A Lei 10.639/03 pautou o que muitos livros didáticos deixavam de fora nas escolas: a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura e o papel do negro na formação da sociedade nacional. Apesar da lei estar focada no Ensino Fundamental e Médio, é necessário trabalhar uma educação antirracista desde a Educação Infantil e ao longo de todo o ano letivo. A escola é um dos mais difíceis lugares para a criança negra, pois é o lugar onde ela começa a aprender sobre história, descobre que os negros chegaram ao Brasil como seres infelizes, cativos, que vieram para servir aos brancos.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



A educação antirracista ajuda na valorização da identidade e da trajetória dos diferentes povos que formam um país. Essa prática auxilia no sentimento de pertencimento dos negros no espaço escolar. É uma valorização da diversidade, daquilo que distingue os grupos raciais, mas não os hierarquiza. É uma educação que se preocupa em preparar indivíduos que possam se colocar contra esse sistema, gerador de desigualdade. E isso requer uma mudança não só no currículo, mas nos discursos, nos raciocínios, nas lógicas, nas posturas e nos modos de tratar as pessoas negras.

É importante nesse sentido que os professores trabalhem questões raciais, culturais e de representatividade com toda a comunidade escolar, e que a pauta antirracista faça parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e, assim, esteja naturalmente atrelada a todas as áreas do conhecimento. Dentro das escolas, as contribuições africanas para a cultura brasileira são pouco comentadas, ou quando comentadas é de forma estigmatizada. É dever da escola trazer aos alunos a história como ela é. É preciso valorizar culturas que no passado foram perseguidas, como a capoeira, e recuperar os ritmos.

Em se tratando da literatura infantil, por exemplo, esta vem sofrendo constantes modificações de maneira positiva, pois vem oferecendo ricas informações, para que as crianças adquiram novos conhecimentos e valores, refletindo sobre a igualdade do ser humano. As representações do negro nos contos e histórias infantis ganhou uma nova característica, colocando os personagens negros como destaque, representando princesas, príncipes, super-heróis, valorizando assim a cultura afro-brasileira, fazendo com que a criança negra se identifique com os personagens. A literatura afro-brasileira pode possibilitar a afirmação da identidade, permitindo a reflexão a respeito dos momentos históricos que a sociedade sofre. E o mais importante é que essas temáticas não fiquem restritas à comemoração da Consciência Negra, no dia 20 de novembro. A educação antirracista é para ser praticada diariamente! É isso que vai oxigenar a escola e torná-la verdadeiramente brasileira e não europeia.

Findando, para que essa descolonização aconteça, existem vários desafios. Um deles é compreender e reconhecer que o racismo é um problema estrutural do Brasil, desmistificando a ideia de que vivemos uma democracia racial, em que brancos, negros, mestiços, indígenas têm as mesmas oportunidades. Esse reconhecimento é fundamental, pois torna óbvio que todos têm responsabilidade de combater as desigualdades que têm mantido negros e indígenas à margem. Queremos uma educação como força de libertação, uma experiência fundamentada na diferença.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-130.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10.1.2003.

BRASIL. Resolução Nº 5 de 17 de dezembro de 2009 do Conselho Nacional de Educação. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, Câmara da Educação Básica, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2007.

COLIN. A, S, A. & Perez, M, C, A. Adultização de crianças na sociedade contemporânea entendimentos e perspectivas. In W. D. Guilherme (Org.), **A produção do conhecimento nas ciências sociais aplicadas**. Atena Editora, Ponta Grossa – PR, p.52-57, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. A cor da cultura, 2011.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



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

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino. **A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática.** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 21, p. 361-371, 2020.

JAMES, Williams. Introdução – O que é pós-estruturalismo. In: JAMES, Williams. **Pós-estruturalismo.** Petrópolis: Vozes, 2005. p. 13-45.

MACEDO, Janine Couto Cruz, MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas.** Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 27, p. 301-312, out./dez., 2018.