

POR UMA EDUCAÇÃO TRANSGRESSORA: antirracista e decolonial.

For a transgressive education: Anti-racist and decolonial.

Para una educación transgresora: anti-racista y decolonial.

Josiane Nazaré Peçanha de Souza

Mestra em Ensino de História (UERJ)

Professora da rede municipal de Niterói e Pedagoga na rede municipal de Duque de Caxias -
Estado do Rio de Janeiro
josspecan@gmail.com

Resumo

Apresentamos uma pesquisa qualitativa participante, num projeto educativo desenvolvido numa periferia urbana fluminense, entre 2013/2014. Fortalecemos a Educação Antirracista e Decolonial através do ensino de história na Educação Infantil.

Palavras chaves: Ensino de História. Memória. Antirracismo. Educação Decolonial.

Abstract

We present a qualitative research participant, in an educational project developed in an urban suburb of Rio de Janeiro, between 2013/2014. We strengthen anti-racist and decolonial education, which is part of the teaching of history in early childhood education.

Keywords: History teaching. Memory. Racism. Decolonial Education.

Resumen

Presentamos a un participante de la investigación cualitativa, en un proyecto educación desarrollado en un suburbio urbano de Rio de Janeiro, entre 2013/2014. Fortalecimiento de la educación racista y decolonial, que forma parte de la enseñanza de la historia en la educación de la primera infancia.

Palabras clave: Enseñanza de la historia. Memoria. Racismo. Educación decolonial.

Introdução

O intuito deste artigo é analisar e refletir qualitativamente até que ponto o ensino de história está presente na Educação Infantil e potencializa o desenvolvimento de uma Educação Antirracista, Etnoeducadora e Decolonial e para a Educação das relações étnico-raciais. Foi selecionado o projeto educativo desenvolvido entre 2013/2014, a metodologia da mala de histórias pelas professoras negras Josiane e Vera, junto a vinte e um alunos brancos, negros e

descendentes indígenas (entre três e quatro anos de idade), pertencentes às camadas populares, numa localidade de periferia urbana apelidada como “Coqueiro” por questões éticas, localizada numa cidade fluminense do Estado do Rio de Janeiro.

Esta é uma pesquisa qualitativa¹, pois pretende refletir profundamente sobre as problematizações elencadas abaixo e não mensurar as descobertas, mas potencializar uma reflexão e análise. Para realizar esta pesquisa foram realizadas observações participantes naturais, pois estava engajada diretamente na realização das atividades, de acordo com Maria Marly Oliveira (2016). Contou com realização de entrevistas, aplicação de questionários e pesquisa de campo com registros. Também foram acessadas fontes primárias: cadernos de planejamento, avaliações, atividades em folha desenvolvidas junto aos alunos, pelas professoras negras, registros fotográficos das *práxis* investigadas.

Houve ainda uma pesquisa bibliográfica. Haverá a articulação teórica dos textos de Bell Hooks (2017), Eliane Cavalleiro (2001; 2004), Luiz Fernandes Oliveira (2018), Rocío Vera Santos (2015), Petronilha Beatriz (2004) e outros, que motivaram os seguintes questionamentos em relação ao trabalho educativo observado/pesquisado qualitativamente: o trabalho realizado promove/eu uma Educação das relações étnico-raciais e uma Educação Etnoeducadora, uma Educação Antirracista? Houve algum indício de reeducação nas relações entre brancos, negros, descendentes indígenas e outros, ao desenvolvermos o projeto ou trabalho educativo? Tal *práxis* educacional potencializou as reconstruções das identidades negras, por parte dos participantes? Auxiliaram na potencialização de uma Educação Decolonial? Houve o desenvolvimento do ensino de história e qual foi a sua importância neste trabalho?

O projeto educativo “*As Histórias que amamos do ‘Coqueiro’ e redondezas*” desenvolvido entre os anos de 2013/2014, por mim, Josiane Peçanha e pela professora Vera, se estende em reflexos e reflexões até hoje. Surgiu a partir de uma discussão teórica maior na escola, acerca do necessário respeito à obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileira e africana à lei 10.639/03, não esquecendo da expansão realizada pela lei 11.645/08, quanto ao ensino da história e cultura dos ameríndios, muito importante na cidade fluminense onde estávamos. A discussão girava em torno da necessidade da retomada e

¹ Esta pesquisa é um desdobramento de um capítulo de minha dissertação de mestrado em ensino de História, pela UERJ, intitulada “**Nossos passos vêm de longe**: o ensino de História para a construção de uma Educação Antirracista e Decolonial na Educação Infantil.”

valorização da história da população marginalizada e periférica, que, até então, não fazia parte da história oficial do município estudado, nem era plenamente conhecida pela escola.

O projeto educativo investigado fez parte dessa discussão que também refletiu sobre a forma como os alunos negros, brancos e descendentes de indígenas se tratavam e (se discriminavam racialmente), inclusive a mim, a professora. Numa aposta na importância da temática para os alunos entre três e quatro anos e suas famílias, para as professoras envolvidas, majoritariamente negras, mas também houve a parceria de professoras brancas, desenvolvi o ideário desse projeto, invertendo a lógica tradicional de uso didático da *mala de história*², metodologia muito semelhante ao objetivo dos *Cuardernos Afroecuatorianos* apontado no trabalho a seguir da Vera Rocío Santos (2015):

De fato, Juan García, em colaboração com alguns dos integrantes o CEA, realizou por mais de 30 anos um trabalho de recuperação da memória oral nas comunidades negras de *Valle del Chota* e Esmeraldas. Com a recuperação da memória, começaram a produzir os chamados *Cuardernos Afroecuatorianos* (PABÓN, 2011, p. 23). O objetivo do grupo era recuperar o conhecimento dos mais velhos como um elemento base para a construção e o posicionamento identitário (SANTOS, 2015, p. 227).

Essa metodologia da mala tinha como premissa original a divulgação da literatura, sempre potencializando o hábito de leitura nas crianças com o apoio das famílias, enviando histórias prontas, na grande maioria das vezes, de cunho eurocêntrico: histórias de contos de fadas, fábulas, poesias.

Minha ideia foi “inverter” essa mala, criar um espaço de diálogo entre as famílias, permitindo que as mesmas contassem suas próprias histórias que faziam parte da história local, potencializando a ressignificação do currículo escolar e a valorização de saberes e conhecimentos coletivos, principalmente, as histórias guardadas pelos mais velhos, até então, silenciadas, invisibilizadas e desconhecidas, discussão pertinente a Educação Decolonial³,

² Era uma bolsa colorida e enfeitada com o nome do projeto, que levava um caderno, com todos os materiais possíveis: canetas coloridas, hidrocores, tintas guaches, pincéis, glitter, giz-de-cera e lápis de cor e todas as famílias tiveram um cuidado dobrado com todo o material. Ao levarem as malas as famílias eram fotografadas com as mesmas e ao retornarem, a criança contava na roda, as histórias rememoradas pelos mais velhos das famílias ou seus pais e responsáveis. Esta metodologia deu origem ao produto de minha dissertação de mestrado em história, que você encontra em detalhes no link: <https://www.historiadecasa.com.br/info/>

³ A Educação Decolonial é uma maneira de desconstrução do racismo epistêmico, que desqualifica toda forma de conhecimento que não esteja concernente com o padrão eurocêntrico de produção científica. Provocando a reavaliação dos alicerces existentes, até então, pautados numa única compreensão, universal e verdadeira de sistema-mundo branco-europeu. O pensamento decolonial estaria posto como possibilidade de ampliar e

valorização de epistemologias, seres, poderes e conhecimentos dos marginalizados pelo colonialismo (OLIVEIRA, 2018). As famílias levavam a mala para suas casas e registravam suas histórias em cada parte, destinada para cada família, com registro e desenho ou fotografia ilustrativa, feita juntamente com o/a aluno/a.

A grande maioria das famílias dos vinte e um alunos do grupo infantil eram negras, de camadas bem populares, sendo dezoito alunos negros (dentre eles, uma aluna que tinha mãe indígena), mas também três alunos e famílias autodeclarados brancos. Os alunos e suas famílias estavam auxiliando a construir, juntamente conosco, uma Educação transgressora construídas por eles mesmos, partindo dos conhecimentos dos seus anciãos, da oralidade para retomarmos a História local etc. A proposta da mala está muito de acordo com a discussão potencializada por Rocío Vera Santos (2015) ao explicar sobre um exemplo de etnoeducação, analisando projetos desenvolvidos na Colômbia, os *Cuadernos afroequatorianos*.

Figura 1 - Título: Mala de Histórias. Fonte: autoria própria.



Vale retomar a explicação do que seria o termo Etnoeducação construída a partir do desenvolvimento das valiosas contribuições para a difusão das tradições orais, expostas por Santos (2015) ao analisar os resultados provenientes destes Cadernos, como também das oficinas de “sensibilização” sobre o ensino de história da África e dos afro-equatorianos. Essas discussões culminaram na formação da Comissão de Etnoeducação em 2001, com

valorizar as múltiplas formas de conhecimentos existentes. Propiciando a desconstrução da hierarquização e da dominação sobre vidas humanas e epistemologias, com a existência de um único modelo de humanidade valorizado e reconhecido. Um pensamento capaz de levar a democratização dos tempos e espaços de poderes, inclusive no que tange a concentração/delimitação de poderes que são restritos aos territórios concentrados ao norte na “geopolítica global, hegemônica, monocultural e monorracial do conhecimento”. (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 28).

composição diversa de professores, homens, mulheres, afro-equatorianos e líderes de movimentos sociais, como nos comprova o trecho a seguir:

A etnoeducação é definida pela comissão como “um projeto político e epistemológico afro-equatoriano, que se constitui como uma ferramenta para acessar o próprio saber e como um instrumento para chegar à interculturalidade em igualdade de condições e conhecimentos (SANTOS, 2015, p. 228, apud. PABÓN, 2011, p. 28).

O projeto transdisciplinar e transversal da mala de Histórias, que envolveu as áreas de Literatura, Artes visuais e cênicas, era muito semelhante aos *Cadernos afro equatorianos*. Tinha objetivo valorizar a história pessoal e local, contudo não dominávamos plenamente esses conceitos, ainda que estivéssemos enaltecendo também as memórias pessoais e locais. Santos (2015) permite perceber que ocorreu a valorização das memórias e saberes dos mais velhos das famílias dos alunos, potencializou definida e significativamente os fortalecimentos raciais dos envolvidos logo, a (re) construção das identidades raciais.

Antes da realização do projeto educativo era observado um desinteresse por parte das famílias em participarem das atividades da escola. Inclusive em requerer ou questionar sobre os seus direitos e os direitos dos alunos em relação à Educação recebida e havia uma tensão na forma com que alunos se relacionavam, perceptíveis, não diretamente, nos responsáveis. Principalmente na maneira como os alunos nos tratavam e se tratavam entre si, reproduzindo o que viam nos outros espaços-tempos de convivência: xingamentos racistas, afastamentos ou isolamentos físicos em relação aos considerados diferentes ou inferiores. Isso ocorria quando crianças mais claras não permitiam que os pretos tocassem nelas, inclusive, a professora de pele mais escura, eu. O que nos leva a articular o que apresenta Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004) a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana:

Salienta, o referido texto legal, que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnicos-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixam de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais.

A Educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades,

coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2004, p. 490).

Para apresentarmos as atividades que seriam desenvolvidas dentro do Projeto⁴ junto às famílias realizamos uma primeira reunião para mostrarmos aos profissionais da Educação da unidade escolar, quais eram nossos objetivos e encaminhamentos. Posteriormente, ocorreu uma segunda reunião para ensinarmos aos pais e responsáveis como seriam as etapas ou fases do projeto educativo, assim como os objetivos. Explicamos que a mala de história seria enviada às famílias a cada uma ou duas semanas, sempre na sexta-feira, retornando na segunda-feira posterior. Explicamos que toda vez que as famílias levassem a mala, seria registrada uma fotografia da criança, juntamente com a família, com a mala. Também explicamos que haveria um momento específico para que, em roda, a criança ajudasse a professora a contar sobre o registro enviado pela família para a escola, socializando as narrativas dos anciãos das famílias com os outros alunos. Todas essas etapas aconteceram. Ao final do projeto, os resultados alcançados foram apresentados às famílias, tudo que foi descoberto através da mala de histórias. As fotografias fazem parte de um portfólio da turma., que também foi apresentado nesse dia e na exposição de trabalhos da turma.

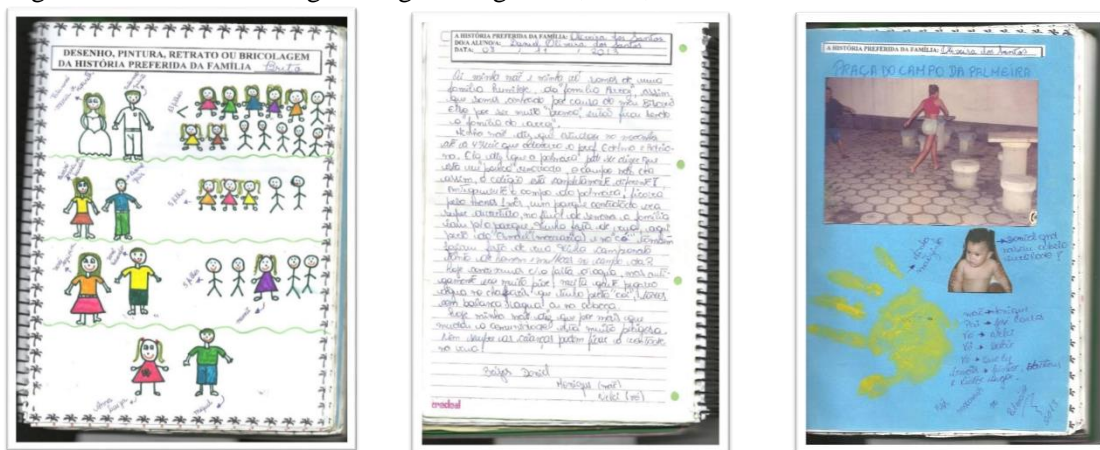
Ao contrário do que algumas professoras chegaram a mencionar, quando apresentei a proposta ao grupo, na reunião de planejamento, nenhum material se perdeu. Numa expressão de preconceitos raciais e sociais, algumas professoras proferiram falas de incredulidade, de ironia e até risos quanto a capacidade de ler e escrever das famílias provenientes das camadas populares da localidade. Essa expressão por parte das professoras não foi rechaçada ou não foi desencadeada nenhuma reflexão ou autocrítica em nenhum momento da reunião pedagógica, nem posteriormente por parte da Equipe Diretiva que estava presente na reunião. O fato demonstra o quanto o racismo científico, cultural (negros não sabem ler, não possuem inteligência para a escrita mais elaborada) e institucional está impregnado nas relações

⁴ Vale mencionar que houve limitações no desenvolvimento do projeto: quanto ao envolvimento de duas famílias, que se ausentavam muito da escola, por motivos diversos não comprovados plenamente. Uma criança saiu da escola. Portanto, dezoito alunos/famílias participaram do projeto. E ainda a falta de vontade da primeira parceira professora que boicotava visivelmente o desenvolvimento das atividades, não apoiando, participando e auxiliando na concentração/participação dos alunos e familiares, o que resultou em grave desentendimento entre nós professoras, motivada por racismo individual, cultural e ambiental, principalmente, ao proferir falas preconceituosas a respeito de alunos e professores negros. O racismo por parte de algumas professoras foi perceptível através de palavras que desprestigiavam os projetos, tanto da escola, como os demais desenvolvidos de cunho antirracista. É importante também informar a falta de materiais digitais e tecnológicos e outros mais caros, que tiveram que ser custeados pela professora que teve a ideia do projeto. Assim como as demais atividades e metodologias desenvolvidas nos outros projetos da escola, cada professor infelizmente teve que custear seu próprio trabalho.

educativas, em que expressões impregnadas de racismos não são desconstruídas, mas sim, naturalizadas e silenciadas no interior das instituições educacionais.

No entanto, podemos observar como as famílias procuraram valorizar, com muito cuidado e capricho, as memórias dos mais velhos, as memórias de suas matriarcas (maioria mulheres) e seus patriarcas. podemos verificar também a expressão da família ao levar a mala para casa: de orgulho e contentamento. Vejam nos exemplos abaixo, que as falas preconceituosas raciais e sociais, alegando a incapacidade das famílias em terem cuidado com os materiais e quanto a suas capacidades intelectuais são totalmente refutadas nas fotografias expostas em seguida:

Figura 2 - Título: Árvore genealógica. Figuras 3,4 e 5, Envolvimento das Famílias:



Fonte: autoria própria.

Figura 6- Família levando a mala de Histórias:



Fonte: autoria própria.

Vale resumir o teor de algumas das memórias divididas conosco pelas famílias, como esforço da retomada das memórias de seus anciãos, em sua maioria. Há histórias que contam os nascimentos dos filhos, nossos alunos, que são geralmente histórias de pessoas que vieram

morar no ‘Coqueiro’, vindas de outros estados e regiões do Brasil (da Paraíba e de São Paulo) e de lugares do próprio estado do Rio de Janeiro (interior). Foram as histórias dos moradores que vieram para a cidade tentar galgar uma melhora socioeconômica para suas famílias: emprego, moradia, tranquilidade.

A grande maioria das histórias são de moradores do bairro com gerações e gerações de famílias estabelecidas. Das memórias coletadas e organizadas pelas famílias, destacam-se as de cinco famílias, pois suas histórias remontam partes importantes da história local, mas estavam esquecidas/silenciadas, pois ninguém da escola conhecia, tampouco trabalhava no currículo: A família “Ferreira”, a família “Gonzales”, a família “Oliveira”, a família “Pereira” e a família “Souza”.

Parte das narrativas retratam as rotinas das famílias no antigo bairro; assim como, as histórias de amor envolvendo o encontro e o casamento dos pais dos alunos. Também percebemos histórias que mostram como foi a formação das primeiras favelas, assim que foi abolida a Escravidão, sendo o tetravô de uma de nossas alunas brancas: o ex-senhor da fazenda dos “Coqueiros”, que dividiu o terreno e vendeu por um preço ameno para os muitos ex-escravizados. O parente posterior vendia “cuscuz” e a família numerosa ficou apelidada por esse nome. Essas narrativas se assemelham ao que nos conta Santos (2015) no Equador: que não houve uma reforma agrária capaz de ressarcir os pesados e duros anos de escravização para os recém-libertos. Portanto, dezoito alunos e famílias participaram ativamente do projeto educativo.

As memórias colhidas pelas próprias famílias, registrando as histórias e as memórias dos anciãos, dão visibilidade às memórias que não eram valorizadas, eram silenciadas ou esquecidas nos enquadramentos de memórias do bairro e da cidade. A escola e esse trabalho em questão tiveram papel fundamental para além de reconstruir o currículo à luz das ações afirmativas desenvolveu uma Educação Antirracista, combatente ao racismo na Educação ao propor um novo enquadramento de memória, reinventando e adaptando o ensino de História para a Educação Infantil. Assim como potencializando, visivelmente nas famílias e professores envolvidos no processo, um sentimento de identidade, ao mesmo tempo individual e coletiva. Denunciando e desconstruindo o racismo que é reproduzido na escola, a partir da reflexão sobre as desigualdades existentes como heranças do sistema escravocrata, se desdobrando na reconstrução da imagem individual e coletiva daquela localidade: ser

‘Coqueiro’! Assim sendo, foram negociadas, creditadas e admitidas pela escola (como instância representativa do próprio Estado), outras histórias, memórias e identidades, o que está muito de acordo com o que explica Ana Maria Monteiro (2010) na discussão sobre história a contrapelo. E concernente com o pesamento de Pollack (1992), sobre a constituição das identidades através da delimitação e negociação das memórias:

Podemos dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. Se assimilamos aqui a identidade social à imagem de si, para si e para os outros, há um elemento dessas definições que necessariamente escapa ao indivíduo e, por extensão, ao grupo, e este elemento, obviamente, é o Outro. Ninguém pode construir uma auto-imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função aos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com os outros. Vale dizer que a memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essenciais de uma pessoa ou um grupo (POLLACK, 1992, p. 204).

Também foram lembradas as lembranças de posturas e falas da professora que desenvolveu o projeto comigo, Vera Lúcia Rodrigues, e das famílias, no decorrer do desenvolvimento do mesmo. Logo, a principal metodologia foi a retomada das histórias orais e das memórias registradas. As falas da parceira de trabalho eram:

Nunca pensei que seria uma boa professora, antes de desenvolver esse projeto. Você e esse projeto me deram uma força até para tentar uma faculdade e passar no concurso para a rede municipal. (Ela era contratada) Agora eu acredito mais em mim e vou conseguir! Agora sei que sou capaz! (Fala da professora que desenvolvia o projeto juntamente comigo: Vera Lúcia de Almeida. Ela confirmou essa lembrança, conversando comigo recentemente para essa pesquisa).

O que torna possível articular as colocações de Hooks (2017), sobre a Educação como prática da liberdade, em que alunos e professores são levados a partilharem suas memórias numa relação horizontal e dialógica:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos (HOOKS, 2017, p. 35).

O que posso somar a esse sentimento de fortalecimento da companheira, era o orgulho que tínhamos em relação a visível transformação do currículo da escola, tecido agora junto com os alunos e ao vermos, também, o orgulho das famílias e dos alunos ao nos contarem/dividirem suas narrativas de suas próprias existências, nas rodas de história.

Também contávamos sobre os lugares onde morávamos e nascemos para criar uma identificação por parte dos alunos. Acreditamos que o fato de sermos professoras negras foi uma questão fundamental para o desenvolvimento do trabalho, pois sabíamos o que significava aquele trabalho para uma criança negra e como era importante sermos nós, negras, como eles eram.

Percebíamos que era algo revolucionário, transformador, quando observamos, principalmente, esse engajamento, encantamento e transformação das famílias em relação aos próprios alunos, que passaram a demonstrar mais afeto e amor para com seus filhos e/ou parentes. A importância quanto a nossa ação enquanto professoras progressistas negras, potencializando uma mudança holística de todos os envolvidos no projeto, permite articular com essa perspectiva, exposta por Hooks (2017):

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência.[...] Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente (HOOKS, 2017, p. 36).

O projeto etnoeducador privilegiou dar destaque, creditar valor, admitir, aceitar, ouvir as narrativas dos marginalizados, dos silenciados, das minorias majoritárias do local e da cidade através da história oral, isto é:

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à memória oficial, no caso a memória nacional (POLLACK, 1989, p. 4).

O projeto potencializou a reinvenção da história local, que se reduzia a rememorar a história oficial do bairro, as histórias que margeiam a principal via pública, silenciando e excluindo a história da favela do 'Coqueiro'. Modificaram-se muitas situações escolares com a transgressão proporcionada/admitida, impulsionada pela Escola/projeto, com a construção da nova mala de histórias e de uma cartilha com a história oficial da localidade, resultando num novo currículo oficial, nascido das brechas da colonialidade (MIGNOLO, 2005).

A cartilha foi conseguida graças ao esforço coletivo, também de outras turmas que realizaram de diversas maneiras coletas das histórias orais. Deu-se um positivo efeito dominó de entusiasmo, a partir da (re)configuração da metodologia da mala de história realizada: essa *práxis* foi pioneira na escola. Auxiliei em adaptações da mala em outras turmas com outras professoras que, entusiasmadas, desenvolveram também seus projetos, logo repensaram seus

pensamentos racistas iniciais. Das seis turmas da educação infantil da escola, apenas uma não quis desenvolver um projeto com foco nas ações afirmativas, devido ao Racismo, ou seja, ao menosprezo total e incredibilidade quanto ao potencial dos alunos e suas famílias, majoritariamente negros. Posteriormente, a análise mais aprofundada desse trabalho será realizada.

Figuras 6 e 7 - Professoras e alunos em roda



Fonte: própria autora.

À guisa de conclusão

O projeto educativo “*As Histórias que amamos no Coqueiro e redondezas*” motivou a reconstrução da história local a partir da pesquisa junto às memórias das matriarcas e patriarcas das dezoito famílias participantes no projeto, da valorização das memórias subterrâneas (POLLACK, 1989, 1992) e percebemos a relação entre memória e identidade. Logo tudo foi estimulado a partir do estabelecimento de um novo ensino de história, adaptado

à Educação Infantil. Nasceu das memórias dos anciões, fato este muito semelhante ao exemplo de Etnoeducação afroequatoriana que podemos nos aprofundar com a discussão de Rocio Vera Santos (2016), articulando outras atividades interdisciplinares envolvendo linguagens (literatura e escrita) e artes.

Deu-se, assim, uma Pedagogia engajada, ou seja, uma Educação transgressora conforme ensina Bell Hooks (2017). Uma Pedagogia Engajada tecida por professores progressistas que partilham suas histórias de vida, criando uma relação dialógica, pois horizontal, como prática de liberdade, para potencializar através de práticas pedagógicas, a autoatualização mental espiritual e física de todos os envolvidos. Transformando epistemologias eurocentradas encrustadas no currículo escolar, através da ação dialógica e dialética a modificação holística, de alunos e suas famílias envolvidas no projeto, assim como as professoras, a autoatualização mental, espiritual e física.

Foi/é uma *práxis educativa* pioneira na escola, que se desdobrou em várias outras *práxis*, que culminaram numa cartilha com uma nova história oficial da localidade do “Coqueiro”. É uma *práxis* nascida das brechas da colonialidade (MIGNOLO, 2005), construída pelos *outros colonizados*, não brancos, como resposta transgressora ao poderio e controle hegemônico imposto pelo sistema-mundo branco, europeu, heteropatriarcal, racista, machista, capitalista e cristão, presente também no interior das escolas.

O projeto se trata de um exemplo de semente de uma Educação Decolonial, pois combate o racismo epistêmico que se materializa na aceitação de um único padrão de conhecimento como universal e científico, o eurocentrado. E leva a inclusão paulatina, numa hierarquia igualitária, horizontal de importância, dos conhecimentos produzidos historicamente pelos sujeitos subalternizados nos processos de ensino-aprendizagem e projetos pedagógicos desenvolvidos na unidade de ensino. Fomentando o crescente envolvimento da comunidade escolar, o que foi observado na época pesquisada. Propiciando a modificação de lugares de fala e poderes simbólicos, identitários e subjetivos tecidos neste importante território de disputas de poderes. (OLIVEIRA, 2018).

Potencializou um pensamento Decolonial, pois provocou mudanças epistemológicas no currículo escolar, nas metodologias e nas relações interpessoais, logo, é provocada uma mudança estrutural nos processos escolares e de modo mais aprofundado no projeto “*As Histórias que amamos no “Coqueiro” e redondezas*”. Até hoje, são desenvolvidas reflexões a

respeito deste projeto educativo, frisando aqui que este processo de transformação da educação, de mentes e corpos e da sociedade é um processo dialético infundável.

Propiciou também uma reeducação das relações étnico-raciais entre brancos e negros e descendentes de indígenas, que passaram a se relacionar com mais respeitabilidade e harmonia, conversarem entre si, exercerem seus direitos civis e políticos, participando mais ativamente do cotidiano e decisões da escola. O que se refletiu numa diminuição drástica dos preconceitos e discriminações raciais, até então percebidos cotidianamente entre os pares, incluindo os preconceitos sentidos pelas professoras na relação com alunos e familiares. Portanto, houve um melhor estabelecimento de convívio e respeito, entre todos os alunos, em suas múltiplas identidades étnico-raciais e pessoais, empoderadas nas trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder, conforme ensina a autora Petronilha Beatriz Silva (2004).

Também se constituiu numa resposta educativa Etnoeducadora, pois esculpida por professoras negras, no processo de constituição identitária e subjetiva tanto individual, quanto coletiva através da valorização/conhecimento das memórias, histórias orais dos anciões das famílias, tecendo novas relações subjetivas e de pertencimentos negros e outros entre elas, alunos e familiares. E também acreditamos que o fato de sermos professoras negras foi uma questão fundamental para o desenvolvimento do trabalho, pois sabíamos o que significava para uma criança negra e como era importante sermos nós, negras, como eles eram. Nosso engajamento político progressista, enquanto mulheres negras, foi fundamental.

O projeto combateu e desconstruiu racismos individuais, discriminações e preconceitos sentidos individualmente; combateu o racismo científico, aquele que classifica/ inferioriza principalmente as capacidades cognitivas, sociais, políticas e culturais dos subalternizados pela colonialidade, negros e indígenas e racismos culturais, que consideram os processos culturais destes povos como inferiores e folclorizados. Envolveu a grande maioria dos outros grupos e turmas da Educação Infantil, várias professoras aderiram à metodologia, com a reprodução de vários outros tipos de 'malas', elemento importante no combate ao racismo institucional percebido. Motivou uma reflexão dialética e dialógica constante de articulação práticas-teorias-práticas que combatem o racismo e envolvem alunos, professores e famílias ao propor reflexões sobre as graves desigualdades socioeconômicas decorrentes da escravização.

O projeto educativo mostra a importância da construção de *práxis* antirracistas e decoloniais a partir da valorização das narrativas históricas dos próprios afetados pela colonialidade do ser, do poder e do conhecimento, como resistências e desobediências epistêmicas, políticas, sociais e ideológicas, com o desenvolvimento do ensino de História junto de um grupo de Educação Infantil foi fundamental na tessitura de uma Educação Antirracista e Decolonial. A *práxis* motivou a (re)educação das relações étnico-raciais na construção das identidades e subjetividades raciais, nascidas a partir da Etnoeducação, de um novo ensino de história. É exemplo de História e Educação nascidas da escuta, na dialogicidade, ao estreitar laços com e entre alunos e famílias, através da memória, para tecer fortalecimentos identitários, dos pertencimentos negros. As análises nos mostram o quanto é urgente e necessário o desenvolvimento de uma Educação Antirracista e Decolonial junto às novas gerações para a construção de novas consciências históricas e políticas. Capaz de propiciar o fortalecimento individual e coletivo, a partir da (re)construção das identidades e subjetividades com a valorização das memórias. Para que consigamos coletivamente, o alcance da transformação social e política, começando pela Educação, com a articulação fundamental do ensino de uma *História outra*.

Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília, 2004.

CANAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil**. In: Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15-40, abr. 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao silêncio escolar: racismo, preconceitos e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

_____. (Org.). **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo. Selo Negro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A Educação como prática da liberdade**. São Paulo: 2017.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais projetos Locais. Colonialidade, saberes e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2003.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgard. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, 2005.

MONTEIRO, Ana Maria. **Os saberes que ensinam: o saber escolar. Professores de História: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Educação e Militância Decolonial.** – 1ª Edição- RJ: Editora Selo Novo, 2018.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** - 7. ed. Revista e atualizada - . Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

POLLACK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: **Revista Estudos Históricos.** V.2, n.3, 1989. p. 3-15.

_____. Memória e identidade social. In: **Revista Estudos Históricos.** V. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

RATTS, Alex, DAMASCENO, Adriana A., Participação africana na formação cultural. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Curso de Educação em Extensão - Africanidades - Brasil.** BRASÍLIA: CEAD, 2006.

SANTOS, Rocío Vera. Identidade e Etnoeducação como estratégia de representação e posicionamento político dos afro-equatorianos. In: PEREIRA, Amílcar Araújo. **Por uma autêntica democracia racial? Os movimentos negros nas escolas e nos currículos da História.** *Revista História Hoje*, v. 1, p. 111-128, 2015.

SOUZA, Josiane Nazaré Peçanha de. **Nossos passos vêm de longe: o ensino de História para a construção de uma Educação Antirracista e Decolonial na Educação Infantil.** 2018. 139f. Dissertação de mestrado em ensino de História – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamento otro desde la diferencia colonial. In: LINEA, A.; MIGNOLO. W.; WALSH, C. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento.** Buenos Aires: Del signo, 2003.

_____.(org.). **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** 1 ed., Equador: Abya Yala, v. 1, p. 15-18, 2013.