

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAL E A LEI 10639/03: O desafio para outras pedagogias

EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND LAW 10.639/03: The challenge for other pedagogies

Dirceu do Socorro Pereira¹

<https://orcid.org/0000-0002-7662-1992>

Luana Vidal dos Santos Borges²

<https://orcid.org/0009-0000-6001-1674>

Raphael Rodrigues Vieira Filho³

<https://orcid.org/0000-0002-1358-0863>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades e os limites da implementação da Lei 10639/03, a partir do desafio de construção de outras pedagogias. Pedagogias essas comprometidas com epistemologias africanas e afro-brasileiras e com a superação da colonialidade na educação brasileira. A partir de uma revisão bibliográfica e de teóricos que entrelaçam os campos da educação e das relações étnico raciais, problematizamos o modo como às práticas têm incorporado, ou não, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. O estudo aponta para a necessidade de reposicionar o debate sobre a Lei 10639/2003 no campo das disputas curriculares, compreendendo-a não apenas como um dispositivo legal, mas como uma convocação a reconfigurar os modos de ensinar, aprender e existir na escola. Nesse percurso, são evidenciadas proposições pedagógicas que tensionam o currículo hegemônico e apontam para uma educação antirracista enraizada na valorização das infâncias negras, das ancestralidades africanas e das epistemologias do Sul global.

Palavras-chave: Educação para as relações étnico-raciais. Lei 10.639/03. Currículo. Pedagogias afroreferenciadas. Infâncias negras.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the limits and possibilities of implementing Law 10.639/03 in light of the challenge of constructing other pedagogies, committed to Afro-referenced epistemologies and the overcoming of colonial logics still present in Brazilian education. Based on a literature review and theoretical contributions that intersect the fields of education, ethnic-racial relations, and critical pedagogies, this study problematizes how pedagogical practices have (or have not) incorporated the mandatory teaching of Afro-

¹ Doutorando em Educação e Contemporaneidade – (PPGEduC/UNEB) Salvador - Bahia, BR. E-mail: dirpereira@uol.com.br.

² Doutoranda em Educação e Contemporaneidade – (PPGEduC/UNEB) Salvador - Bahia, BR. E-mail: lua.vidalb@gmail.com.

³ Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Instituição: Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Salvador – Bahia – BR. E-mail: rvieira@uneb.br.

Brazilian and African history and culture in basic education. The discussion points to the need to reposition the debate on the Law 10.639/2003 within curricular disputes, understanding it not only as a legal mechanism, but as a call to reconfigure the ways of teaching, learning, and existing within the school environment. Along this path, pedagogical proposals are highlighted that challenge the hegemonic curriculum and point toward an antiracist education rooted in the appreciation of Black childhoods, African ancestries, and epistemologies from the Global South.

Keywords: Education for ethnic-racial relations. Law 10.639/03. Curriculum. Afro-referenced pedagogies. Black childhoods.

1. INTRODUÇÃO

A lei 10.639/03 foi um marco histórico e jurídico para a educação brasileira, ao incorporar à LDB a obrigatoriedade do ensino de História e cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos de toda educação básica. Conquista esse resultado de um investimento social dos movimentos negros, intelectuais comprometidos com a justiça racial e educadores que, ao longo dos anos denunciaram o esvaziamento das contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação da sociedade brasileira em vários níveis. Mesmo com todo o avanço que a lei representa, a sua efetivação enfrenta também desafios frequentes que vão desde o cotidiano escolar, passando pela formação docente, por falta de material disponível nas escolas e pela própria construção do currículo nacional.

Ainda que já ultrapasse as duas décadas da sua promulgação, observamos em muitas escolas baianas uma presença esporádica, simbólica e muitas vezes carregada de estigmas e estereótipos das epistemologias africanas e afro-brasileiras, frequentemente restritas a datas comemorativas ou dimensões folclóricas. Percebemos ainda que a presença da Lei nos documentos oficiais e sua importância social contrasta com a fragilidade da sua efetivação prática pedagógica, emergindo tensões e disputas entre a legislação e as estruturas coloniais as quais a sociedade brasileira e baiana ainda estão alicerçadas e que organizam o fazer escolar.

A insuficiência de políticas de formação docente voltadas para a efetiva implementação e até mesmo o desconhecimento da Lei 10639/03, a resistência de setores conservadores da sociedade e a centralidade de uma epistemologia norte global no currículo oficial são fatores que dificultam a consolidação de uma

educação verdadeiramente comprometida com o fim do racismo, conforme Pontes (2021).

Diante desses pontos, este artigo tem como objetivo analisar criticamente os limites e as possibilidades da implementação da Lei 10639/03, compreendendo-a não apenas pela sua obrigatoriedade legal, mas como uma convocação para a construção de outras pedagogias. Pedagogias essas que coloquem também as epistemologias africanas e afro-brasileiras no centro da educação brasileira. Buscamos ainda, mapear os desafios recorrentes da aplicação da Lei, identificar experiências pedagógicas afro referenciadas e propor caminhos que fortaleçam práticas educativas comprometidas com o enfrentamento do racismo.

Esse artigo faz uma avaliação de obras que têm como ponto em comum o estudo da lei 10639/03 e os desafios de construir outras pedagogias. Destacamos ainda o esforço e comprometimento com a valorização das epistemologias africanas e afro-brasileiras. Tal escolha metodológica permite compreender as disputas curriculares e epistemológicas em torno da lei, valorizando os textos e registros como territórios de memória e resistência.

A presente investigação se propôs a uma análise crítica das formulações teóricas e normativas sobre a Lei 10.639/03, diante disso a opção metodológica mais consistente foi a documental. Tal percurso possibilita, por um lado, mapear as tensões presentes nos textos oficiais e acadêmicos, e, por outro, problematizar os silenciamentos e ausências que atravessam o debate curricular. Nesse sentido, a pesquisa documental aqui realizada não é neutra: ela se coloca como gesto político de leitura e escrita comprometido com a dignidade das infâncias negras e com a valorização das epistemologias africanas e afro-brasileiras.

A análise foi orientada por categorias críticas construídas a partir de autoras e autores como bell hooks (2013), Lélia Gonzalez (1988), Sueli Carneiro (2005), Luiz Rufino (2019) e Nilma Lino Gomes (2012). O cruzamento dessas referências com os documentos estudados permitiu tecer interpretações que evidenciam os limites e possibilidades da efetivação da Lei. Inspirando-se na pedagogia das encruzilhadas (Rufino, 2019), a metodologia assumiu o movimento de travessia entre saberes acadêmicos, normativos e ancestrais,

recusando hierarquias epistêmicas e produzindo uma análise implicada, situada e comprometida com a transformação social.

Pretendemos com este artigo contribuir com os estudos nos campos das relações étnico raciais e reposicionar o debate sobre a Lei 10639/03, não mais como uma normativa, mas sobretudo, como uma nova forma de pensar, sentir, ensinar e existir nos espaços escolares brasileiros, em especial na Bahia, um estado com um contingente considerável de pessoas negras.

2. POR UMA PEDAGOGIA AFROREFERENCIADA

A crítica às estruturas epistemológicas eurocêntricas que vem sustentando a educação escolar brasileira vem requerendo o reconhecimento da centralidade do racismo como elemento constitutivo, tanto da sociedade como das práticas pedagógicas, dos currículos e da produção do conhecimento em geral (Moura, 2023) (Souza, 2021). Entendemos assim que qualquer reflexão no campo da educação brasileira precisará se debruçar sobre as dinâmicas raciais para garantir uma análise com aprofundamento teórico-prático.

Repensar a educação para as relações étnico-raciais exige a escuta e a valorização de epistemologias que foram historicamente silenciadas, sobretudo aquelas associadas às populações africanas e afro-brasileiras. Entendemos com isso que uma pedagogia afrorreferenciada, que não apenas tematiza a questão racial, mas se ancora na ancestralidade negra como fundamento ético, ontológico e epistêmico, trará não apenas grandes contribuições para as discussões no campo das relações étnico-raciais, como também permitirá que grandes mudanças aconteçam no cotidiano da educação brasileira (Gomes, 2005; Pontes, 2021; Rufino, 2019).

O epistemicídio, como nos sugere Sueli Carneiro (2005), refere-se à negação sistemática de saberes não ocidentais, considerados inferiores ou inexistentes a partir da racionalidade moderna europeia. Ainda sobre isso nos ajuda a refletir quando afirma que:

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da

inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (Carneiro, 2005, p.97)

A citação de Sueli Carneiro (2005) nos faz compreender o epistemicídio como um fenômeno profundamente enraizado nas estruturas históricas e políticas do colonialismo e do racismo. Ao definir o epistemicídio como “[...] um processo persistente de produção da indigência cultural”, Carneiro (2005, p. 97) não apenas denuncia o silenciamento epistêmico sofrido pela população negra e indígena, mas também evidencia seus desdobramentos no campo da cultura e da educação da nossa sociedade.

A manutenção do epistemicídio não pode ser entendida apenas como a negação de acesso à educação formal, mas como um projeto político de desqualificação e silenciamento de outras formas de saber e de ser. A exclusão não se trará da ausência física de corpos negros nas instituições escolares, pelo contrário, a escola pública, em especial a baiana, é o espaço majoritariamente negro, mas essa exclusão se intensifica pela negação simbólica desses corpos como agentes e legítimos produtores e transmissores de conhecimento. Nesse sentido, a escola moderna, fundada e alicerçada sobre as bases eurocêntricas, constitui-se como um dos aparatos privilegiados de disseminação da lógica racista e colonial, que atribui aos corpos negros a condição de objetos, nunca de sujeitos de saber.

A produção da indigência cultural de que trata Carneiro (2005) é, portanto, uma forma de manutenção das hierarquias raciais tanto simbólica, quanto material. A inferiorização intelectual da população negra, muitas vezes naturalizada pelas instituições escolares, associa-se à ausência de referências positivas nos currículos, à predominância de narrativas brancas nos livros didáticos e à reprodução de estereótipos nas interações cotidianas. Tudo isso impacta na autoestima e confiança desses sujeitos e provoca a contenção das potências intelectuais e criativas de crianças e jovens negros.

Ao que tange a ciência, é necessário compreender que o epistemicídio afeta a própria produção do conhecimento, já que a ausência de referenciais africanos e afro-brasileiros aponta para uma constituição intelectual desigual

(Pontes, 2021). Com isso entendemos que a ausência dessas referências do Sul Global revela o racismo epistêmico e deslegitima o legado histórico e cultural desses povos. É um processo com duas vias, enquanto desqualifica os saberes de determinados povos, naturaliza saberes hegemônicos, como se estes fossem neutros e universais. (Kilomba, 2019)

Autores e autoras negras têm denunciado essas estruturas de exclusão e proposto novos caminhos. Lélia Gonzalez (1988), ao cunhar o conceito de “amefricanidade”, tentou restabelecer uma discussão sobre a identidade política, racial e cultural da experiência comum de africanos e afrodescendentes nas Américas. Sueli Carneiro (2019) evidenciou o papel singular da branquitude na manutenção das hierarquias raciais e defendeu a potência discursiva da população negra como estratégia de reposicionamento epistêmico. Na mesma direção, bell hooks (2013) propõe uma pedagogia engajada, onde o ato de ensinar esteja ligada a uma prática de libertação, em que escuta e cuidado estão em lugares de centralidade. Suas pesquisas nos propõem práticas educativas que reconhecem o afeto, o corpo e o cotidiano como dimensões legítimas do conhecimento.

O campo da educação tem sido historicamente orientado por paradigmas ligados ao eurocentrismo, sustentados pela colonialidade e a negação sistemática dos conhecimentos produzidos por populações africanas e diaspóricas. Na contramão deste movimento, intelectuais comprometidos com a ruptura epistemológica e política frente a este cenário vêm protagonizando a formulação de pedagogias outras, orientadas por princípios afrocentrados.

Dentre esses intelectuais, no campo da afrocentricidade, destacam-se Molefi Kete Asante(2009), Nah Dove(1998) e Oyeronke Oyewumi(2017) cujas contribuições têm sido fundamentais para a construção de projetos educacionais comprometidos com a valorização da ancestralidade, a superação das hierarquias raciais e uma vida mais justa. Além de garantir que o Sul Global tenha reconhecimento do seu legado.

No contexto brasileiro contemporâneo, Luiz Rufino (2019) oferece a pedagogia das encruzilhadas como uma concepção de educação aberta a acolher as experiências vindas das ruas, dos terreiros, das rodas e de todos os lugares em que habitam as populações negras.

É uma proposta que desafia a noção linear e conteudista da escola que temos hoje, convidando ao diálogo entre vários mundos e reinventando práticas pedagógicas. Temos ainda Nilma Lino Gomes (1995), além de atuar na institucionalização das políticas de educação para as relações étnico-raciais, contribui teoricamente ao afirmar que essas práticas devem ser estruturantes ao currículo e não periféricas, integrando de forma central ao projeto político pedagógico das instituições e as principais ações pedagógicas desses espaços.

Por fim, a centralidade das infâncias negras desse debate se faz inadiável, tendo como grandes expoentes desse campo de estudos, as pesquisadoras Anete Abramowicz e Fabiana Oliveira (2013), da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG), tem nos ajudado a pensar as infâncias dentro do espaço escolar, além de problematizar como as diferenças são elementos fundamentais para pensarmos como as relações se constroem neste lugar. Abramowicz e Oliveira (2013) têm apontado ainda um esvaziamento de conceitos importantes como diferença, diversidade e da própria pluralidade, a partir de uma ideia de tolerância em contraposição aos conceitos ligados à diferença.

Podemos verificar na obra das pesquisadoras supracitadas o entendimento da potência infantil, a partir das diferentes relações estabelecidas no espaço da educação infantil. Abramovich e Vandebroek (2013) reivindica ainda, para o espaço da educação infantil, um distanciamento do caráter homogêneo e reafirma que a multiplicidade de infâncias exige uma leitura que parta do entendimento que a educação infantil é um campo complexo, mas extremamente rico de possibilidades, sem esvaziamentos.

Ainda dentro desse movimento epistêmico contra hegemônico, alicerçado na discussão das infâncias, destacamos os estudos do Renato Noguera (2014) utilizando afroperspectiva. A afroperspectiva, assim, seria uma abordagem teórico-metodológica que permite costurar os conceitos e achados do campo, a partir de um olhar que valoriza não apenas as construções euro-ocidentais, mas reivindica um espaço para as contribuições indígenas, africanas e afro-diaspóricas em território brasileiro. “Em linhas gerais, uma abordagem filosófica afroperspectivista é pluralista, reconhece diversos territórios epistêmicos, é empenhada em avaliar perspectivas e analisar métodos distintos.” (Noguera, 2014, p. 68)

Destacamos também as pesquisadoras Eliane Cavalleiro (2000), Amanaiara Miranda (2018) e Marta Alencar (2018) que nos alertam para a importância de reconhecer as crianças negras como sujeitos de saber, cujas experiências e perspectivas devem ser valorizadas no interior da escola. A infância, neste sentido, não é um tempo neutro ou universal, mas uma construção cultural situada e atravessada por marcadores sociais e raciais que moldam as possibilidades de ser e aprender.

Assim, fundamentar-se nas epistemologias afrorreferenciadas significa recusar a educação como espaço de produção e reprodução de desigualdades e assumi-la como território de construção de novas existências. Trata-se de um movimento político e ancestral de reexistência, no qual o currículo, a formação docente e a escuta das crianças negras são elementos centrais para a construção de uma escola justa, plural e livre de práticas racistas.

3. CURRÍCULO E RACIALIZAÇÃO: SILENCIAMENTOS E TENSÕES

O currículo escolar brasileiro, é alicerçado em uma perspectiva teórico-prática eurocêntrica, operando como um braço da colonialidade, naturalizando hierarquias raciais e epistemológicas. Mesmo após a publicação, a lei 10639/03, o apagamento, abordagens folclóricas, sazonais e em sua grande maioria restritas ao 13 de maio, e/ou o 20 de novembro são práticas comuns nos sistemas escolares. Isso nos mostra a força das estruturas racializadas que organizam a produção e disseminação do conhecimento no interior da escola.

Como nos lembram Pontes (2021) e Noguera (2014) o conhecimento não é neutro, pelo contrário, ele carrega posicionamentos, marcas e em alguma medida interesses. No caso da escola brasileira, a hegemonia branca e ocidental extermina outras formas de saber, relegando à margem as contribuições intelectuais da população negra, é o epistemicídio mostrando sua face mais cruel (Carneiro, 2005). A racialização do currículo, neste contexto, se mostra tanto pela forma como a população negra é trazida no espaço escolar, quanto pela sua ausência em vários níveis da escola. Seja nos livros didáticos com as suas estereotípias Silva (2011), seja nas ausências de grandes referências negras trazidas para as crianças ao longo do ano letivo.

Ao invisibilizar as experiências negras e reduzi-las a estereótipos, a escola colabora com a produção e reprodução do racismo afetando o pertencimento dessas crianças com a população negra, mas também afetando o seu desempenho e socialização nesses espaços. As mudanças curriculares, portanto, não devem se limitar à inclusão de conteúdos e sim uma reestruturação de toda a experiência escolar dessas crianças, desde o momento em que entram na escola, até o momento em que se retiram. Os valores éticos dessas instituições precisam ser afetados pelas novas mudanças curriculares impostas no momento em que diversidade e raça estiverem na centralidade dos debates. (Mattos, 2003)

A necessidade de constantes revisões curriculares, se faz necessário também pelo entendimento que o ambiente escolar deve se abrir às pluralidades, logo ao passo que outros grupos sociais emergem na centralidade das discussões em nossa sociedade, a escola precisa permitir uma escuta sensível de modo a incorporar as discussões e tudo que compõe esses grupos. Como já dito, a escola precisa estar aberta para incorporar não apenas os corpos que a compõem, mas todas as possibilidades pedagógicas oriundas deles.

3.1 Práticas pedagógicas afrorreferenciadas em contextos escolares

Apesar dos limites estruturais impostos pelo currículo prescrito e pelas políticas de formação docente, educadoras e educadores comprometidos com a justiça racial têm protagonizado experiências pedagógicas significativas, que resistem e reexistem no cotidiano escolar. São práticas que emergem das brechas do sistema, reinventando o ensino por meio de uma escuta sensível às epistemologias afro-brasileiras. Segundo Walsh (2013) “[...] são essas pedagogizações e rachaduras que dão sustentação e progresso às pequenas esperanças, esperanças que quando começam a falar, se aliam a se entrelaçam, se tornam mais fortes e mais imparáveis em seu estímulo, crescimento e progresso.”

O uso da literatura infantojuvenil negra, de músicas de matriz africana, de cantigas e narrativas orais dos terreiros, quilombos e comunidades tradicionais tem se mostrado potente na construção de uma pedagogia que valoriza o corpo, o território, a ancestralidade e o afeto. Tais práticas se articulam à pedagogia

das encruzilhadas proposta por Luiz Rufino (2019), que reconhece as múltiplas formas de aprender e ensinar presentes nas culturas negras.

Formas de aprender e ensinar que atravessam a pedagogia de terreiro, ou seja, uma pedagogia que está centrada na lógica de manutenção dos saberes ancestrais africanos e que contribui no fortalecimento das identidades e das epistemologias forjadas pelos povos africanos.

Entendemos este jeito de ensinar como um modelo de educação oportuna e desveladora, porque cada ensinamento corresponde a um desejo ou algo a ser desvelado pela necessidade de aprender para ser o que se é sendo. Educar na vida. (Machado, 2013, p. 41)

Além disso, há escolas e coletivos que têm desenvolvido projetos integradores com temáticas afrocentradas, envolvendo a comunidade, as famílias e os territórios. Neste artigo iremos dialogar tanto com achados do campo das nossas pesquisas de doutoramento, quanto com pesquisas já consolidadas, como as desenvolvidas pela pesquisadora Vanda Machado (2002), através do Projeto Irê Ayó. Essas ações revelam que a implementação da Lei 10.639/03 não depende apenas de dispositivos legais, mas sobretudo de um compromisso ético-político dos sujeitos que constroem a escola.

O que implica na prática de cada profissional da educação que esteja aberto a outras possibilidades pedagógicas, que valorizem os saberes e conhecimentos legados pelos povos africanos e indígenas e que construa no coletivo, na dinâmica cotidiana dos alunos saberes e conhecimentos que lhes conduzam para leituras de mundo mais próximas das suas histórias e experiências.

São justamente essas práticas mais próximas, mais cotidianas que têm possibilitado o aprendizado das crianças e adolescentes no espaço do terreiro, de forma que o conhecimento não está compartimentalizado, como a dinâmica que ocorre no espaço escolar. Fora, que essas ensinagens se dão respeitando o ambiente composto não só por cadeiras e mesas, mas também rodeado pela natureza, pelos afazeres cotidianos, pela brincadeira, pela musicalidade e tantos outros aspectos que as crianças vivem, experimentam.

Para ilustrar essa questão, cito a fala da professora Oyassi (2025), sobre sua percepção do processo educativo dentro do terreiro, quando direcionado pela pedagogia de terreiro, tendo como foco a criança e suas aprendizagens.

Primeiro a questão da liberdade, do espaço. No terreiro as crianças têm espaço para correr, para brincar, para ficar soltas, livres, o que elas já não têm na sala de aula. Essa é uma questão. A outra questão é que no terreiro, apesar de nós termos os mais velhos, nós temos um tempo, que tem que ser ali meio que consolidado para aquele dia, a gente tem que entregar a função, a obrigação naquele dia, naquele momento. A criança não. A criança tem aquele dia, aquele momento, mas ela tem o outro dia para continuar com aquilo. Uma outra questão é a dinâmica do terreiro, geralmente, ela é uma dinâmica de alegria. Oyassi (2025)

A dinâmica das atividades do terreiro difere das da escola. Uma liberdade das crianças de brincar e fazer suas atividades coletivamente, porém sem o mesmo compromisso dos adultos. Justamente, por terem referência nessa dinâmica e por a infância ser o momento das descobertas, é que a escola precisa atentar a essa realidade, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem deve ser atravessado pela leveza que pede as experiências de aprender para a criança. O processo educativo deve primar pela alegria e possibilidade de construir juntos.

3.2 A centralidade das infâncias negras no projeto político-pedagógico

Colocar as infâncias negras no centro do debate curricular é reconhecer sua potência criativa, sua capacidade de narrar o mundo e sua relação ancestral com o saber. Isso significa romper com concepções homogêneas de infância e considerar os marcadores sociais — como raça, gênero, território e classe — como constituintes das experiências infantis. Nesse sentido, como afirma Cavalleiro (2000) toda infância é situada, e a infância negra carrega marcas históricas de subalternização que precisam ser nomeadas e enfrentadas.

Valorizar as infâncias negras significa construir espaços educativos em que essas crianças sejam representadas positivamente, tenham suas narrativas legitimadas e consigam protagonizar os processos de construção do conhecimento com seus pares. para que isso aconteça é necessário um

deslocamento do olhar pedagógico eurocêntrico, que precisa olhar essas crianças negras como sujeitos capazes de produzir sentido ao seu cotidiano e produzir culturas, reconhecendo-a como um sujeito epistêmico, com capacidade de produzir saberes e intervir no mundo.

Rodas de conversa, contação de histórias, brincadeiras tradicionais africanas e expressões corporais ganham centralidade nas experiências pedagógicas das crianças negras em um currículo aberto a outras pedagogias. Não entendemos essas estratégias apenas como técnicas, mas como formas de acolher, reconhecer e reconstruir os vínculos entre escola, cultura e comunidade. A partir daí a escola se torna um campo de reexistência, onde as crianças negras podem aprender, inferir e existir com dignidade, beleza e orgulho de sua história e ancestralidade.

Esse artigo se debruçou além das discussões teóricas, a partir da experiência de projetos como o Irê Ayó e de algumas das escolas em que nossas pesquisas estão sendo realizadas. Essas instituições atendem crianças entre 5 e 10 anos e anunciam em seus currículos serem afrocentradas, afrorefereciadas e/ou anti-racistas.

Dentro dessa discussão sobre a centralidade das infâncias negras em um projeto político-pedagógico, um das experiências mais interessantes é do projeto Irê Ayó, sistematizado pela pesquisadora Vanda Machado(2002), ela vai caracterizar a potência formadora das memórias ancestrais e das práticas comunitárias que estruturam a vida das crianças. No projeto desenvolvido na escola Eugênia Anna dos Santos, a narrativa negra através dos mitos e a oralidade são apresentadas não como paralelo, ou complementar ao currículo e sim como central e fundamental para a consolidação das práticas pedagógicas.

Neste cenário o mito e a oralidade deixam de ser compreendidos como apenas recursos didáticos e passam a serem vistos como tecnologia de conhecimento articulado ao corpo, memória, espiritualidade e vida em comunidade.

Machado (2002) nos mostra que as crianças constroem aprendizagens sobre si e seu entorno e sobre o mundo por meio do movimento, da música, do gesto. Ao ouvir e contar histórias africanas e afro-brasileiras, essas crianças acessam não apenas conteúdos escolares, mas são oportunizadas a

ressignificar a sua própria existência e do grupo étnico ao qual estão inseridas. Ao modelar argila, a partir da história da criação do mundo e dos corpos, por Obatalá as crianças adentram a outras formas de leitura e compreensão do seu mundo e de outros mundos, é um momento de encontros, onde várias e outras possibilidades lhes são apresentadas, constituindo assim a uma pedagogia das encruzilhadas. É importante afirmar, que a palavra, tão cara ao pensamento e as epistemologias africanas, atua como mediadora de pertencimento e de fortalecimento identitário, convocando cada criança a ser agente das experiências pedagógicas.

Essa proposta ecoa, de diferentes modos, em observações realizadas em escolas públicas municipais de Salvador. Em uma escola da região de Pirajá, em Salvador, por exemplo, foi possível observar como, em meio a um currículo ainda rigidamente eurocêntrico, as crianças negras insistiam em trazer suas experiências para a roda de conversa. Em um episódio significativo, uma menina de cinco anos narrou, com brilho nos olhos, sua ida a um espaço que pelas características pareciam um terreiro de religião de matriz africana, com a avó. Ao descrever as danças, o som do atabaque e as comidas partilhadas, ela não apenas trazia sua memória cultural para o espaço escolar, mas produzia conhecimento sobre pertencimento e coletividade. Em oposição a isso, ao ignorar e desviar o relato da criança, a professora revelou o quanto a escola ainda opera pelo epistemicídio (Carneiro, 2005). Mas, ao mesmo tempo, a persistência da criança em contar sua experiência mostra a força das infâncias negras como produtoras de mundos. E como as crianças podem ser disruptivas e transgressoras, mesmo em momentos de tentativa de silenciamento, por que a criança não se aquietou, enquanto não conclui sua narrativa.

Em contraste, outra experiência observada em uma escola na região de Cajazeiras, em Salvador, mostrou como o reconhecimento pedagógico das culturas afro-brasileiras pode fortalecer a presença e a autoestima das crianças. Ali, as paredes exibiam pinturas de figuras negras históricas, murais de adinkras e textos produzidos pelas próprias crianças sobre suas famílias. Em uma experiência, os alunos foram convidados a escolher um familiar para retratar em forma de desenho e narrar uma pequena história e você consegue perceber a utilização de materiais adequados para a representação negra já que se trata de uma comunidade majoritariamente negra, e na própria narrativa você encontra

elementos que demonstram o pertencimento dessas crianças e como eles inferem sobre a experiência proposta, quando por exemplo uma criança a ponta para uma história e diz “ali o homem é igual ao meu pai, trabalha com ferro e é forte”, fazendo referência a um ferreiro negro que esta presenta na narrativa contada pela professora em outro momento. Aqui a negritude transita com fluidez e sem opressão, os corpos negros são respeitados e elas é constituído possibilidade de construir, outras e outras experiências.

Ao articular essas duas experiências, o Projeto Irê Ayó e as escolas públicas observadas, é possível compreender que a centralidade das infâncias negras no projeto político-pedagógico não é uma categoria abstrata, mas uma prática que se realiza na escuta, na legitimação e na incorporação das cosmologias que essas crianças trazem consigo. Trata-se de deslocar a escola de uma pedagogia da tolerância, que apenas admite a diferença como exceção, para uma pedagogia do reconhecimento, em que as crianças negras são reconhecidas como fundamento do currículo, da linguagem e do processo de formação humana.

Assim, a centralidade das infâncias negras exige um projeto político-pedagógico que valorize a ancestralidade como matriz de conhecimento, que acolha a oralidade e o corpo como veículos legítimos de aprendizagem, e que se disponha a construir uma escola onde as crianças possam não apenas aprender, mas se reconhecer, se afirmar e se reinventar coletivamente. A experiência do Irê Ayó, somada às práticas de resistência cotidianas observadas nas escolas públicas de Salvador, evidencia que a infância negra não é destinatária passiva do processo educativo, mas sujeito central na invenção de outras pedagogias possíveis.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo percebemos que a efetivação da lei 10639/03 encontra, mesmo após mais de 20 anos, barreiras políticas e epistêmicas que limitam seu potencial transformador. A permanência de um currículo que só considera os saberes do Norte Global, a formação docente insuficiente neste campo e a resistência dos setores conservadores da sociedade brasileira

contribuem significativamente para que a obrigatoriedade da lei não se constitua em práticas eficazes no cotidiano escolar.

Contudo, também emergem experiências pedagógicas que apontam para outras possibilidades. Educadoras e educadores que tensionam o currículo, incorporam saberes africanos e afro-brasileiros, escutam as infâncias negras e constroem práticas educativas baseadas no afeto, na ancestralidade e na corporeidade, demonstram que a transformação curricular não é apenas necessária, mas possível. Esses sujeitos produzem saberes que impõem novas formas de ensinar, aprender e existir no cotidiano das escolas, criando assim uma pedagogia afroreferenciada alicerçada na ética da escuta, da memória e da reexistência.

Logo, é importante compreender a lei 10639/03 não apenas na sua dimensão jurídica, mas como um projeto político pedagógico que convoca toda a escola a pensar a sua própria existência e tudo que ao longo do tempo essa instituição vem construindo.

Uma perspectiva afroreferenciada não se trata apenas de inserir conteúdos novos, mas principalmente um deslocamento sensível na forma como o conhecimento é construído, transmitido e validado.

Propomos, assim, como desdobramentos ético-políticos deste estudo: a urgência de programas de formação docente contínuos e estruturantes, que dialoguem com as epistemologias negras e incorporem práticas pedagógicas afrocentradas; a reformulação dos currículos escolares com base no pluralismo epistemológico, superando a monocultura do saber ocidental; o fortalecimento de redes e coletivos de educadores(as) negros(as), territórios de partilha e resistência que impulsionam práticas transformadoras; a valorização das infâncias negras como centro das práticas educativas, reconhecendo suas expressões culturais, subjetividades e narrativas como constituintes do projeto pedagógico.

Reafirmamos que a luta por uma escola para todos é também pela dignidade da vida negra em todos os ciclos. A escola precisa perceber-se enquanto território de reinvenção, onde a história, a cultura e os saberes africanos e afro-brasileiros apenas entrem, mas se tornem parte de uma outra possibilidade de mundo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. Educação e Diferença: na direção da multidão. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (orgs.). **Educação infantil e diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2013
- ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (orgs.). **Educação infantil e diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2013
- ALENCAR, M. Educação da primeira infância negra em salvador: um olhar sobre as políticas educacionais. Salvador, BA, 2008. **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.
- ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 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. Planalto, Poder Executivo, Brasília, 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicação-original-1-pl.html>. Acesso em: 16 set. 2023.
- CAVALLEIRO, Eliane. **O processo de socialização na educação infantil – a construção do silêncio e da submissão**. 1999
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARNEIRO, S. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- DOVE, N. Mulherismo Africana: uma teoria afrocêntrica. **Jornal de Estudos Negros**. Filadélfia, p. 515-539. Maio 1998
- FRANCO, S. A. **Xirê e educação: saberes-fazeres em diálogo no Terreiro do Cobre**. Salvador, EDUFBA, 2020.

GOMES, N. L. "Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade". In. CAVALLEIRO, E. (Org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995 (p. 83-96).

GOMES, N. L. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In. MUNANGA, K. (Org). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Secad, 2005 (p. 125-142).

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MACHADO, V. **Ilê Axé**: vivência e invenção pedagógica – as crianças do Opô Afonjá. 2. Ed. Salvador, EDUFBA, 2002.

MACHADO, V. **Pele da cor da noite**. Salvador: ADUFBA, 2013.

MATTOS, W. R. de. Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas educacionais e currículos escolares. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 19, p. 229-234, jan./jun. 2003.

MIRANDA, A. C. de S. As experiências aprendizagens com sobre as crianças no cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermenêutica. Salvador, BA, 2018. 292 f. **Tese (Doutorado)** - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

MOURA, C. Racismo como arma ideológica de dominação. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.27 n.50, p.61-73, jan./jun. 2023.

NOGUERA, R. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10639**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

OYASSI. Questionário de sondagem inicial para pesquisa. dez. 2023

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké. **La invención de las mujeres**: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Tradução Alessandro Molengo Gonzalez. Bogotá: La Fronteira, 2017.

RIBEIRO, A. M. Análise das dificuldades de implementação da lei 10.639/2003 na educação baiana: uma revisão sistemática: Doi. org/10.29327/217514.7. 1-16. **Revista IberoAmericana de Humanidades**, Ciências e Educação - REASE, v. 7, n. 1, p. 201-216, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/444/251>. Acesso em: 30 mar. 2025.

RUFINO, L. **Pedagogias das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, L. **Vence-demanda**: educação e descolonização. 1. Ed, Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

SILVA, A. C. da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou?. Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

WALSH, Catherine. **Pedagogias Decoloniales**: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver. Quito, Editora Abya-Yala, 2013.