



**Do Descolonial ao Decolonial na Educação Brasileira - um
estudo de caso das tecnologias educacionais produzidas
pela Rede Anísio Teixeira**

JOALVA MENEZES DE MORAES

Doutoramento em Relações Interculturais

2024



Do Descolonial ao Decolonial na Educação Brasileira – um estudo de caso das tecnologias educacionais produzidas pela Rede Anísio Teixeira, de Joalva Menezes de Moraes, é disponibilizado sob a Licença Creative Commons-Atribuição - NãoComercial-Compartilhalgual 4.0 Internacional.

Agradecimentos

Este trabalho é fruto de muita dedicação, abnegação e sacrifícios. Por conta de sua execução, exilei-me em um país estrangeiro que, em alguns momentos, foi-me muito custoso, por isso contei com a compreensão e apoio de algumas pessoas as quais aqui venho expressar toda a minha gratidão. Portanto agradeço:

Aos Professores Doutores Nuno Vidal e João Caetano, pela confiança, apoio, orientação e direcionamento para elaboração desta tese;

Aos Professores e Coordenação do Curso de Doutorado em Relações Interculturais e à Universidade Aberta, pelo acolhimento e aceitação de minha pesquisa;

À equipe da Rede Anísio Teixeira por ter aceitado participar desse trabalho, contribuindo de forma efetiva para o sucesso do mesmo;

Ao meu irmão, Joalbo Moraes, à minha mãe e aos meus filhos por terem compreendido e aceitado minha ausência por consequência da realização desta pesquisa;

Ao meu esposo, Reinaldo Filho, pelo companheirismo, apoio e carinho;

À família Pinheiro pelo acolhimento, atenção, carinho e respeito dispensados a nós no período em que vivemos em Portugal;

Aos meus amigos, por sempre estarem presentes, nessa fase tão importante de minha jornada acadêmica;

A Deus, aos Orixás, aos Encantados e aos meus ancestrais pela proteção, direcionamento, força e luz;

Por fim, agradeço a tantos outros que contribuíram, de alguma maneira, para a realização deste projeto.

Gratidão!

Dedicatória

Ao meu pai, Jorge Moraes (*in memoriam*), que esteve presente no início desse processo, sempre me dando apoio e encorajando-me a seguir meu caminho, ainda que, para isso, eu tenha abdicado do seu ombro nos últimos momentos de sua vida. Eternas saudades e um amor incondicional ocupam o espaço vazio deixado por ti.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados. Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

Universidade Aberta, 14 de dezembro de 2023.

Joalva Menezes de Moraes

**Do Descolonial ao Decolonial na Educação Brasileira - um
estudo de caso das tecnologias educacionais produzidas
pela Rede Anísio Teixeira**

Resumo

A presente tese questiona se as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 enquadram-se em um perfil epistemológico decolonial ou descolonial. Tais legislações impõem o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígenas nas escolas brasileiras. Sendo assim, a hipótese, aqui defendida, gira em torno da afirmação de que o espírito das legislações é decolonial, ao passo que sua aplicação e efetivação, na prática pedagógica, estão direcionadas à descolonialidade. Adotamos, como bases teóricas, além dos conceitos e diferenciações acerca das epistemologias descoloniais e decoloniais, os estudos relacionados às Epistemologia do Sul, de Boaventura de Sousa Santos, acrescentando a eles a definição metafórica correspondente ao suleamento de saberes, inspirados nos brasileiros Márcio Campos e Paulo Freire.

Como estudo de caso, que nos permitiu verificar indícios de tais abordagens, utilizamos as tecnologias educacionais, como instrumentos que auxiliam na prática educativa de escolas baianas, nomeadamente conteúdos digitais produzidos pela Rede Anísio Teixeira, programa de tecnologias educacionais do Instituto Anísio Teixeira, Secretaria da Educação da Bahia. Para tanto, foram analisadas fotografias *still* das produções de conteúdos da TV AT (Anísio Teixeira), realizadas entre os anos de 2009 e 2014, utilizando a Análise do Discurso, baseada nas teorias de Michail Bakhtin, e realizámos 20 entrevistas, sendo 10 com pessoas envolvidas na sua produção e 10 com educadores que atuam hoje na Rede Anísio Teixeira.

A partir dos dados obtidos, no percurso metodológico, constatou-se que a aplicação e efetividade das referidas legislações na prática educativa do caso estudado, ainda trilha o caminho da descolonialidade.

Palavras-chave: Tecnologias Educacionais; Legislações Afirmativas; Descolonialidade; Decolonialidade; Epistemologias do Sul.

**From Descolonial to Decolonial in Brazilian Education - a
case study of educational technologies produced
by Rede Anísio Teixeira**

Abstract

This thesis questions whether Laws 10,639/2003 and 11,645/2008 fit into a descolonial or decolonial epistemological profile. Such legislation imposes the teaching of African, Afro-Brazilian and indigenous history and culture in Brazilian schools. Therefore, the hypothesis defended here revolves around the statement that the spirit of that legislation is decolonial, while its application and implementation, in pedagogical practice, are directed towards decoloniality. We adopted, as theoretical bases, in addition to the concepts and differentiations about decolonial and decolonial epistemologies, studies related to the Epistemology of the South, by Boaventura de Sousa Santos, adding to them the metaphorical definition corresponding to the southernization of knowledge, inspired by the Brazilians Márcio Campos and Paulo Freire.

As a case study, which allows us to verify evidence of such approaches, we use educational technologies, as instruments that assist in the educational practice of schools in Bahia, namely digital content produced by Rede Anísio Teixeira, an educational technology program at the IAT, Secretariat of Education in Bahia. To this end, still photographs of TV AT content productions, carried out between 2009 and 2014, were analyzed using Discourse Analysis, based on the theories of Michail Bakhtin, and we carried out 20 interviews, 10 with people involved in its production and 10 with teachers who currently work at Rede Anísio Teixeira.

From the data obtained, in the methodological path, it was found that the application and effectiveness of the aforementioned legislation in the educational practice of the case studied, still follows the path of descolonialidade.

Keywords: Educational Technologies; Affirmative Legislation; Decoloniality; Descolonialidade; Southern epistemologies.

**Du Descolonial au Décolonial dans l'Éducation Brésilienne - une
étude de cas de technologies éducatives produites
par Rede Anísio Teixeira**

Resumen

Cette thèse se demande si les lois 10 639/2003 et 11 645/2008 s'inscrivent dans un profil épistémologique descolonial ou décolonial. Une telle législation impose l'enseignement de l'histoire et de la culture africaine, afro-brésilienne et autochtone dans les écoles brésiliennes. L'hypothèse défendue ici tourne donc autour de l'affirmation selon laquelle l'esprit de cette législation est décolonial, alors que son application et sa mise en œuvre, dans la pratique pédagogique, sont orientées vers la décolonialité. Nous avons adopté, comme bases théoriques, outre les concepts et différenciations sur les épistémologies décoloniales et descoloniales, des études liées à l'épistémologie du Sud, de Boaventura de Sousa Santos, en y ajoutant la définition métaphorique correspondant à la sudation des connaissances, inspirée par les Brésiliens Márcio Campos et Paulo Freire.

Comme étude de cas, qui nous permet de vérifier les preuves de telles approches, nous utilisons les technologies éducatives, comme instruments qui aident à la pratique éducative des écoles de Bahia, à savoir le contenu numérique produit par Rede Anísio Teixeira, un programme de technologie éducative de l'Instituto Anísio. Teixeira, Secrétariat d'Éducation de Bahia. À cette fin, des photographies de productions de contenus TV AT, réalisées entre 2009 et 2014, ont été analysées à l'aide de l'analyse du discours, basée sur les théories de Michail Bakhtin, et nous avons réalisé 20 entretiens, 10 avec des personnes impliquées dans sa production et 10 avec des enseignants qui actuellement travaille chez Rede Anísio Teixeira.

À partir des données obtenues, au cours du parcours méthodologique, il a été constaté que l'application et l'efficacité de la législation susmentionnée dans la pratique éducative du cas étudié suivent toujours le chemin de la descolonialidade.

Mots clés: Technologies éducatives; Législation positive; décolonialité; descoloniadidade; Epistémologies du Sud.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	15
I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONCEPTUAIS.....	19
1.1 Modernidade, Colonialidade e Pós-colonialidade.....	23
1.2 Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos.....	26
1.3 Grupo Modernidade/Colonialidade.....	29
1.4 O Giro Decolonial	35
1.5 As Epistemologias do Sul - Suleando Saberes.....	39
1.5.1 A Origem do Termo “Sulear”.....	44
1.6 A Pedagogia Decolonial, Paulo Freire e o Suleamento do Saber.....	49
1.7 O Interculturalismo e o Multiculturalismo	55
1.8 Os Direitos Humanos e o Modelo Inter/Multicultural	66
Conclusão do capítulo.....	70
II. PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA RUMO ÀS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008	72
2.1 A Chegada dos Colonizadores	73
2.2 A Escravidão de Povos Africanos	78
2.3 A Educação no Brasil Colónia e Imperial.....	78
2.3.1 Período Pombalino (1755-1777).....	82
2.3.2 Chegada da Família Real.....	83
2.3.3 O Período Imperial.....	85
2.4 Fim da Escravidão e a Tese de Branqueamento	88
2.5 Educação Brasileira da Primeira República à Ditadura Militar	95
2.5.1 Anísio Teixeira e a Escola Nova	96
2.5.2 A Educação na República Nova e no Período da Ditadura Militar	99

2.6 Movimento Negro e Indígena do Século XX	103
2.7 Das Ruas aos Dispositivos Legais / Ações Afirmativas do Século XXI.....	107
2.8 As Legislações Afirmativas e a Decolonialidade.....	112
Conclusão do capítulo.....	121
III. O ESTUDO DE CASO: AS PRÁTICAS DA REDE	
ANÍSIO TEIXEIRA	124
3.1. Justificativa para a Abordagem Qualitativa.....	127
3.2 A Pesquisa Documental	128
3.3 Procedimentos para a Pesquisa	129
3.4 Critérios para a Análise Documental	130
3.4.1 Análise do Discurso das Fotografias Still	132
3.5 Entrevista e suas Abordagens	134
3.5.1 Seleção e Perfil dos Participantes	136
3.6 Aspectos Éticos	139
3.7 Os Arquivos Digitais e Elementos Des(De)coloniais, Interculturais e Multiculturais	140
3.7.1 Contextualização	142
3.7.2 Os Interlocutores	144
3.7.3 IAT - O Centro de Formação de Professores	144
3.7.4 A Arte-Educação e a Rede Anísio Teixeira	147
3.8 Análise dos Registos Fotográficos	152
3.8.1 Análise dos ados - Suleando Olhares	181
3.8.2 Análise dos dados - Suleando Saberes	188
Conclusão do capítulo	199
CONCLUSÃO.....	203
BIBLIOGRAFIA.....	208

ANEXO I - LEI 10639/2003	222
ANEXO II - LEI 11.645/2008.....	224
ANEXO III - CARTA DE PRINCÍPIOS MNU.....	226

APÊNDICE I – AUTORIZAÇÃO REDE AT PARA REALIZAÇÃO

DA PESQUISA	228
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO ENTREVISTAS GERAIS	229
APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO EDUCADORES REDE AT.....	231

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1: Perfil dos membros do Grupo Colonialidade/ Modernidade.	30
Quadro 2.1: Principais Medidas de Ações de Proteção aos Indígenas.....	74
Quadro 2.2: Legislações e Marcos que versam sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais.....	108
Quadro 3.1: Quadro de Referência.....	130
Quadro 3.2: Categorias Informacionais da Imagem.....	131
Quadro 3.3: Categorias para Análise da Imagem.....	134
Quadro 3.4: Quadro de Referência para Entrevista.....	135
Quadro 3.5: Perfil dos Entrevistados.....	137
Quadro 3.6: Perfil dos Educadores Entrevistados da Rede AT	138
Quadro 3.7: Análise da Foto “Cozinha”.....	153
Quadro 3.8: Análise da Foto “Feira de Pojuca”	155
Quadro 3.9: Análise da Foto “A Laje”	157
Quadro 3.10: Análise da Foto “Ritual Pankararé”	159
Quadro 3.11: Análise da Foto “Ganhadeiras de Itapuã”	160
Quadro 3.12: Análise da Foto “Ritual Tupinambá”	163
Quadro 3.13: Análise da Foto “Bandeira”	164
Quadro 3.14: Análise da Foto “Casa do Sertão”	166
Quadro 3.15: Análise da Foto “Especialista”	168
Quadro 3.16: Análise da Foto “Estúdio”	170
Quadro 3.17: Análise da Foto “O Farol”	172
Quadro 3.18: Análise da Foto “A Aldeia”	174
Quadro 3.19: Análise da Foto “Estudante”	176
Quadro 3.20: Análise da Foto “Sala de Aula”	178
Quadro 3.21: Análise da Foto “Indígena”	180

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1.1: Suramérica al revés: a escuela del sur, de Joaquín

Torres García. 1935.....	46
Ilustração 2.1: Plano de Estudo da Educação Jesuíta.....	80
Ilustração 2.2: Reprodução da Lei Áurea, de 1888.....	89
Ilustração 2.3: Boletim de Eugenia, Junho de 1931.....	92

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 2.1: Anísio Teixeira.....	98
Fotografia 2.2: Solenidade de Posse Presidencial de Lula da Silva.....	112
Fotografia 3.1: Sede do Instituto Anísio Teixeira.....	146
Fotografia 3.2: Cozinha.....	152
Fotografia 3.3: Feira de Pojuca.....	154
Fotografia 3.4: A Laje.....	156
Fotografia 3.5: Ritual Pankararé.....	158
Fotografia 3.6: Ganhadeiras de Itapuã.....	160
Fotografia 3.7: Ritual Tupinambá.....	162
Fotografia 3.8: Bandeira.....	164
Fotografia 3.9: Casa do Sertão.....	166
Fotografia 3.10: Especialista.....	168
Fotografia 3.11: Estúdio.....	170
Fotografia 3.12: O Farol	172
Fotografia 3.13: A Aldeia	174
Fotografia 3.14: Estudante	176
Fotografia 3.15: Sala de Aula	177
Fotografia 3.16: Indígena	179

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

ACM (Antônio Carlos Magalhães)

Aná (Associação Nacional de Ação Indigenista)

ANMIGA (Articulação Nacional de Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade)

APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil)

Art. (Artigo)

AEW (Ambiente Educacional Web)

AVE (Artes Visuais Estudantis)

BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

Capex (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

CEGLJ (Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior)
DIRED (Diretoria de Educação a Distância)
DITECH (Diretoria de Inovação e Tecnologia)
ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)
EUA (Estados Unidos da América)
FACE (Festival Anual da Canção)
FMS (Fórum Social Mundial)
FUNAI (Fundação Nacional do Índio)
IAT (Instituto Anísio Teixeira)
IBGE (Instituto Nacional de Geografia e Estatísticas)
IELA (Instituto de Estudos Latino-Americanos)
IPHAN (Instituto Histórico e Artístico Nacional)
LDB (Lei de Diretrizes e Bases)
LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)
MAM (Museu de Arte Moderna)
M/C (Modernidade/Colonialidade)
MCD (Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade)
MNU (Movimento Negro Unificado)
MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)
Mupoiba (Movimento Unido dos Povos e Organizações Indígenas da Bahia)
ONU (Organização das Nações Unidas)
PAT (Plataforma Anísio Teixeira)
PET (Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão, UFBA, voltado para questões indígenas)
PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro)
PT (Partido dos Trabalhadores)
RAC (Royal African Company)
Rede AT (Rede Anísio Teixeira)
SEC (Secretaria da Educação da Bahia)
SPI (Serviço de Proteção aos Índios)
TV AT (TV Anísio Teixeira)
UFBA (Universidade Federal da Bahia)

UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

INTRODUÇÃO

Pretende-se, com a presente pesquisa, comprovar o direcionamento da Lei 10.639/2003, bem como de sua ampliação na lei 11.645/2008, no que se refere à abordagem decolonial. Dessa maneira, defendemos a tese de que tais dispositivos legais possuem, em sua essência, fundamentos que sustentam os pensamentos referentes à decolonialidade, mas, não obstante, as práticas pedagógicas e os recursos didáticos utilizados nas instituições de ensino não seguem tais ditames, aproximando-se da corrente descolonial. Assim, para confirmar essa hipótese, analisamos os textos de tais legislações, assim como o contexto histórico-social, da época de sua promulgação, passando depois a analisar o caso concreto das mídias digitais educativas, produzidas por uma instituição estatal, localizada na cidade de Salvador, no estado da Bahia, Brasil.

Na impossibilidade logística de estudar a generalidades das práticas educativas de implementação da legislação em apreço no Brasil, ou sequer em apenas um dos Estados da União, dada a sua enorme dimensão, selecionámos como estudo de caso, a aplicação dessas legislações na produção de recursos didáticos, os quais possuem ampla veiculação nas escolas públicas baianas, por meio das tecnologias digitais. Neste sentido, os conteúdos, realizados pela Rede Anísio Teixeira – Rede AT, refletem, em boa medida, as práticas das escolas públicas do Estado da Bahia e, de igual forma, podemos sem dificuldade afirmar que representam em larga amplitude as práticas de muitas das instituições públicas do Brasil, para além da Bahia. A despeito, estamos a centrar-nos num estudo de caso, que embora seja, em nosso entendimento, representativo das práticas de escolas baianas, é mais seguramente generalizável ao Estado da Bahia do que ao do Brasil, no seu todo.

Deste modo, serão confrontados os conceitos de descolonialidade e decolonialidade com a legislação em questão e com as práticas educativas, a fim de identificar elementos que prezem por um modelo educativo voltado para a pluralidade histórica e cultural, estando próximo de uma educação

inter/multicultural e decolonial, conforme pensamos ser o espírito da legislação que enquadra aquelas práticas.

As mídias produzidas pela Rede Anísio Teixeira, programa educativo vinculado ao Instituto Anísio Teixeira/Secretaria da Educação da Bahia, veicula recursos tecnológicos educacionais os quais atendem ao que está estabelecido nas legislações, acerca da obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Essa produção é adotada como instrumentos didático-pedagógicos, utilizados por toda a rede de ensino do Estado da Bahia. Ao realizar tais análises, buscaremos constatar se tais tecnologias educacionais relacionam-se ou não com a corrente teórica defendida, entre muitos outros teóricos, por Boaventura de Sousa Santos, Aníbal Quijano, Ramòn Grosfoguel, Walter Mignolo, Santiago Castro-Gómez. Logo, busca-se averiguar se tais práticas incitam a um movimento ativo e práticas sociais e políticas contra-hegemônicas, ou, se adotam apenas uma postura de criticidade ao processo colonizador, conforme verifica-se na epistemologia descolonial.

Ao buscar tais indícios, estaremos, paralelamente, averiguando se essas abordagens se aproximam da perspectiva que induz ao ato de “sulear-se”. Esse termo, genuinamente brasileiro, apresenta uma possibilidade dos grupos subalternos, em especial daqueles que se localizam geograficamente no Hemisfério Sul, encontrarem em si, em suas histórias, em seus saberes e em suas culturas, caminhos que os libertem das amarras, hoje simbólicas, mas não menos cruéis, provocadas pelo *processus* colonial, como fenómeno que pretendia abarcar as diversas esferas da existência social. Faremos o desenvolvimento acurado dos termos/conceitos colonização e suleamento no capítulo I, recorrendo, entre outros, a autores como Marcos D’Oliveira Campos, Paulo Freire e Leandro Carvalho.

A distinção entre os conceitos de colonialismo e colonialidade torna-se relevante a partir dessa perspectiva, uma vez que o colonialismo reflete uma dominação em instâncias políticas, militares, jurídicas ou administrativas. Por outro lado, ao apresentar-se sob a forma da colonialidade, alcança níveis tão profundos que ultrapassa e resiste às descolonizações e a processos emancipatórios. Partindo desse princípio, a invisibilidade do colonizado é consequência da colonialidade, na medida em que o colonizador reprime o imaginário do outro, ao

passo que impõe o seu. No contexto brasileiro, esse processo provocou a consolidação de uma supremacia epistemológica europeia, em detrimento de outra produzida fora da Europa. Por conseguinte, entende-se que a decolonialidade tem como pretensão dar luz às lutas contra a colonialidade, através dos indivíduos, de suas manifestações culturais, sociais, epistemológicas e políticas. Esse movimento denota uma maneira de superar a descolonização, ao reconstruir, de maneira efetiva, o ser, o poder e o saber dos povos, um dia, colonizados.

No que tange à pedagogia decolonial, entende-se que esse modo de ensino parte da ideia de uma prática política que se contrapõe à geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, resultante da colonização. Tal modalidade possibilita aos povos que sofrem os danos inerentes a esse processo, uma maior visibilidade, enfrentamento e transformação das estruturas e instituições que guardam raízes profundas do eurocentrismo. Logo, enfatiza-se que o diálogo intercultural legítimo necessita considerar as causas da ausência do diálogo, assim como posicionar-se criticamente no que se refere à colonialidade e à explicitação da diferença colonial.

Quando se pensa, a partir do espectro da abordagem decolonial, acolhem-se pessoas de grupos diversos, práticas sociais, epistémicas e políticas distintas. Um turbilhão de seres, saberes e poderes, que buscam uma reconstrução radical, integrando à educação formal aquelas originárias das lutas de movimentos sociais, de ações de organizações não-governamentais, em especial as que atuam na educação, na arte-educação e nas tecnologias educacionais.

Destarte, o presente trabalho pretende indagar até que ponto as legislações 10.639/2003 e 11.645/2010 (que direcionam para a produção de materiais educativos, nomeadamente realizados em um contexto geográfico e didático específico – a Rede Anísio Teixeira, programa integrante do Instituto Anísio Teixeira, Secretaria da Educação da Bahia/Brasil), são efetivamente decoloniais ou, pelo contrário, limitam-se a criticar a eurocentricidade e as heranças do processo colonizador, configurando-se como uma abordagem descolonial.

Esta tese defende que uma prática didática, verdadeiramente decolonial, ainda está longe de ser alcançada ao nível dos materiais didáticos analisados. Os materiais produzidos, depois das legislações referidas, não consistem, por ora, em uma decolonialidade didático-pedagógica, sequer de uma descentralização da

eurocentricidade, sendo ainda perceptível a supremacia da pedagogia herdada pelos colonizadores nos currículos escolares do Brasil.

Um dos motivos que se apontam para tal facto, reside na ausência de uma discussão teórica profunda a montante da produção dos recursos pedagógicos, que tivesse admitido um diálogo constante com grupos mobilizadores e movimentos sociais, além da promoção de uma formação contínua dos educadores sobre esse viés. Tais possibilidades foram inviabilizadas devido aos vetos legislativos, aplicados ao texto original da Lei 10.639/2003. Visto que, esses cortes dificultaram o diálogo com as entidades representativas dos movimentos sociais, além de não fomentarem uma capacitação contínua dos educadores acerca dessa temática.

Não obstante, é possível perceber elementos que indicam evidências de uma tentativa de incluir contextos que pressuponham uma tendência para a descolonialidade, a interculturalidade e a multiculturalidade, nos recursos pedagógicos estudados; factos que se podem classificar como indícios positivos, ao vislumbrar uma nova possibilidade para o fazer pedagógico brasileiro.

Para desenvolvimento do corpo analítico-argumentativo acima enunciado, esta tese estará organizada em três capítulos. O primeiro capítulo, “Fundamentos teóricos e conceituais”, abordará as bases teóricas que alicerçam este o estudo; o segundo, “Percurso histórico da educação brasileira”, apresentará uma retrospectiva histórica da educação em território brasileiro, desde a chegada dos colonizadores, até ao século XXI, com a promulgação das leis estudadas e a sua aplicação, não esquecendo o longo processo das lutas e resistências afro-brasileiras e indígenas que permitiram chegar-se às leis em apreço; o terceiro capítulo, “Estudo de caso”, trará a análise dos recursos pedagógicos produzidos pela Rede Anísio Teixeira, assim como uma síntese dos resultados encontrados, direcionando-os e relacionando-os com o referido conceito de suleamento dos saberes – possibilidade dos grupos sujeitos à colonização, em especial aqueles que se localizam geograficamente no Hemisfério Sul, encontrarem em si, em suas histórias, em seus saberes e em suas culturas, caminhos que os libertem das amarras, hoje simbólicas, mas não menos cruéis, provocadas pela colonização.

CAPÍTULO I

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS

Uma vez que se intenciona confirmar a natureza decolonial das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, compreende-se a necessidade de aprofundar os nossos olhares acerca de conceitos teóricos referentes aos estudos pós-coloniais e decoloniais. Essas correntes enquadram-se no que podemos definir como pensamentos críticos, os quais partem do pressuposto de que a sociedade não está bem, mas pode ser transformada para ficar melhor. Essas teorias e reflexões possuem, como ponto comum, uma postura anticolonial. Tal característica é possível identificar tanto nos estudos pós-coloniais, descoloniais, como decoloniais. Portanto, este capítulo irá tratar de questões que remetem para o processo que evidenciou essas abordagens teóricas e epistemológicas até chegar à utilização da expressão “sulear”, como uma possibilidade metafórica de valorização dos conhecimentos, saberes e fazeres oriundos do Sul, seja esse Sul geográfico ou simbólico. Para mais, discutirá os conceitos de interculturalidade, multiculturalidade e a relação desses com a garantia e respeito pelos Direitos Humanos.

É importante considerarmos o conceito colonização no que se refere ao processo desencadeado pelas conquistas portuguesas a fim de compreendermos melhor os efeitos dessas dominações pelo mundo fora. Para tanto, recorreremos ao historiador Leandro Carvalho, segundo o qual, os termos civilizar, explorar, conquistar e dominar, estão diretamente ligados às relações de poder de uma determinada civilização sobre outra (Carvalho, 2023: 01).

Prosseguindo, alguns pesquisadores optam por não diferenciar os termos descolonial e decolonial, assumindo-os como sinônimos, uma vez que ambos criticam, categoricamente, os efeitos do colonialismo. Essa postura não será acatada neste estudo, uma vez que buscaremos divergências epistemológicas que os distingam a partir de especificidades nos posicionamentos pragmáticos. Talvez, seja uma linha tênue a que divide tais abordagens, na verdade, poderíamos considerá-las como pensamentos complementares, como se a segunda fosse uma revisão e aprimoramento da primeira.

No entanto, é nosso entendimento que as peculiares que identificam e/ou distinguem tais correntes epistêmicas, são basilares e essenciais para se perceber que a segunda é qualitativamente distinta da primeira, na medida em que efetivamente assume que o processo colonial vai muito além da materialização em sistemas político-administrativos, económicos, sociais e culturais, estendendo-se ao nível da criação de uma mentalidade colonial que se reproduz e embrenha na reprodução de práticas muito depois da simples descolonização política. Esta distinção faz-se essencial para o desenvolvimento da presente tese, uma vez que o seu cerne se concentra nessas características, para comprovar ou refutar a hipótese aqui defendida.

O processo de construção do saber, fazendo circular várias formas de pensar e conceber o conhecimento, reflete o que Boaventura de Sousa Santos (2010) preconiza com a epistemologia pós-abissal, uma ecologia de saberes, no qual o conhecimento científico passa a ter um perfil contra-hegemônico, explorando a pluralidade das práticas científicas alternativas (como a epistemologia feminista e pós-colonizadora, por exemplo), além de promover uma interação e uma interdependência entre o conhecimento científico e o não científico. (Santos, 2010: 52-53).

Nesse contexto, Vera Candau e Luiz Fernandes de Oliveira (2010), trazem notícias de um grupo constituído por intelectuais, principalmente da América Latina, denominado Modernidade/ Colonialidade, o qual concentra as suas reflexões acerca de “um projeto epistemológico, ético e político, a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos” (Candau & Oliveira, 2010: 16). Essas reflexões objetivam fazer surgir importantes contribuições no que tange à “interculturalidade, relações étnico-raciais e educação, no contexto atual do continente latino-americano e, especificamente, no nosso país” (Candau & Oliveira, 2010: 16).

Os estudos do pesquisador Aníbal Quijano (1928-2018) sobre o tema colonialidade, no final da década de 1990, passaram a ser retomados com o objetivo de revisitar questões vinculadas a “problemáticas histórico-sociais que eram consideradas encerradas ou resolvidas nas ciências sociais latino-americanas”. A partir de então, foi proposta uma “revisão da constituição histórica

da modernidade e de suas transformações na América Latina”, favorecendo o surgimento de um novo olhar no qual a colonialidade desponta como “o reverso da modernidade” (Quintero, *et al*, 2019: 3). Posteriormente, de acordo com Pablo Quintero *et. al*, Arturo Escobar (2003) definiu o projeto Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MCD) como resultante do “aprofundamento e na expansão sistemática dessas linhas” (Quintero, *et al*, 2019: 3). Essas discussões foram ampliando-se, inclusive territorialmente:

Assim, as formulações iniciais sobre tais temas se multiplicaram e se estenderam para além das fronteiras americanas, tornando-se paulatinamente tema de debate e uma categoria de uso comum. Já são muito numerosos os profissionais de diversas disciplinas que se dedicam ao trabalho sobre a colonialidade e seus correlatos, e também se registra a presença crescente de coletivos e grupos de discussão, pesquisa e prática, bem como de centros e institutos de pesquisa em torno desses assuntos.

(Quintero, *et al*, 2019: 3).

Nomeadamente, essa expansão propiciou, em alguns momentos, a confluência dessa abordagem com outros estudos, os quais possuem a criticidade ao colonialismo como tradição, porém “têm genealogias e interesses distintos, como os estudos subalternos e os estudos pós-coloniais” (Quintero, *et al*, 2019: 3). Segundo esses autores, associa-se o nome do intelectual e ativista palestino Edward Said (1935-2003), autor de obras como *Orientalism* (1978), *Além de Orientalismo* (1986) e *Cultura e Imperialismo* (1993), *Cultura e Política* (2003), *Reflexão sobre o Exílio e Outros Ensaios* (2003), a ambas as teorias críticas, entretanto Said sempre produziu de forma independente, não ligando as suas reflexões diretamente àquelas abordagens

Os estudos subalternos tiveram início na Índia, por meio das pesquisas de Ranajit Guha, influenciadas pelo marxismo gramsciano. As contribuições de Guha, a partir da década de 1970, constituíram-se num relevante reforço “para a crítica do eurocentrismo e das dinâmicas gerais do colonialismo”. Entretanto, essas teorias não obtiveram grandes resultados.

Não obstante, a continuação dos trabalhos de Guha nos estudos subalternos não representou uma tentativa de crítica e decolonização a partir de e com os subalternos, mas, antes, sobre

os subalternos, o que acabou por reduzi-los a uma cópia servil dos estudos de área institucionalizados nos Estados Unidos.

(Quintero, *et al*, 2019: 4).

No que se refere aos estudos pós-coloniais, Quintero *at al.* declara que os mesmos tiveram origem em grandes centros de pesquisas acadêmicas, do dito “Primeiro Mundo”, sofrendo influências do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, a partir da ênfase à análise do discurso e da textualidade. “Com êxito editorial maior que o de outras correntes críticas nesses centros mundiais de enunciação, o pós-colonialismo teve, também desde os anos 1990, uma forte influência na produção intelectual periférica, sempre atenta ao discurso dominante” (Quintero, *et al*, 2019: 4).

Considerando essas diferenças, conclui-se que a articulação de tais estudos, ainda que possuam suas peculiaridades e especificidades, é uma possibilidade concreta e viável, uma vez que ao analisar a colonialidade, em algumas situações, “a potencializa, graças à presença e integração de outros instrumentos analíticos e de tradições críticas que podem auxiliar na compreensão de suas dinâmicas”. (Quintero, *et al*, 2019: 4). Diante dessas afirmações, adotaremos, na presente tese, a definição de Quintero *et al.* para conceituar os estudos decoloniais:

[...] com estudos decoloniais nos referimos aqui ao conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas sobre a colonialidade. O que cobre tanto as revisões historiográficas, os estudos de caso, a recuperação do pensamento crítico latino-americano, as formulações (re)conceitualizadoras, como as revisões e tentativas de expandir e revisar as indagações teóricas. É um espaço enunciativo não isento de contradições e conflitos, cujo ponto de coincidência é a problematização da colonialidade em suas diferentes formas, ligada a uma série de premissas epistêmicas compartilhadas.

(Quintero, *et al*, 2019: 4).

Aliamos a esses posicionamentos, conceitos correspondentes à interculturalidade e à multiculturalidade, como modalidades basilares para uma sociedade que respeite e garanta os Direitos Humanos. No âmbito educacional, área deste estudo, a pedagogia decolonial corrobora o pensamento do educador Paulo Freire e sua pedagogia libertadora, conforme explicitaremos mais adiante, ainda neste capítulo.

1.1 Modernidade, Colonialidade e Pós-Colonialidade

Ainda utilizando as reflexões de Quintero *et al.* (2019), analisemos questões acerca do poder na modernidade. Primeiramente, é proposto que se considere a origem da modernidade nas conquistas das Américas e, como consequência, o controle dessas regiões pela Europa, durante os séculos XV e XVI, refutando, dessa maneira, a ideia do princípio da modernidade no Iluminismo ou na Revolução Industrial.

Outro ponto, sinalizado por esses autores, refere-se à forma como o poder foi estruturado a partir do processo de colonialismo, o qual constituiu um “sistema-mundo/moderno/capitalista”. Nesse sistema, enfatizaram-se maneiras específicas de acumulação e exploração que geraram o que Anibal Quijano (2002) denominou de colonialidade do poder.

Colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça”. Essa ideia e a classificação social e baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder.

(Quijano, 2002: 4).

O capitalismo, portanto, apresenta ao mundo uma nova maneira de articular o controle de trabalho, a partir de ações exploratórias, escravagistas, servisais e, em alguns casos, produções mercantis independentes e salariais.

Tais formas de controle do trabalho se articularam como estrutura conjunta em torno do predomínio da forma salarial, chamada capital, para produzir mercadorias para o mercado mundial. O capital é uma forma específica de controle do trabalho que consiste na mercantilização da força de trabalho a ser explorada. Por sua condição dominante em tal conjunto estrutural, outorga a esse seu caráter central – quer dizer, o faz capitalista – mas

historicamente não existe, não existiu nunca e não é provável que exista no futuro, separado ou independentemente das outras formas de exploração.

(Quijano, 2002: 4-5).

Essa dinâmica, imposta pelo sistema capitalista-moderno/colonialista, caracteriza-se, assim, como uma relação de poder europeu em detrimento de outros povos, sobretudo aqueles que foram submetidos ao processo colonial. Dessa forma, a modernidade faz emergir “a subalternização das práticas e subjetividades dos povos dominados”, promovendo o eurocentrismo como condição determinante da produção de conhecimentos e subjetividades (Quintero, *et al.* 2019: 4).

O eurocentrismo é a perspectiva de conhecimento que foi elaborada sistematicamente a partir do século XVII na Europa, como expressão e como parte do processo de eurocentralização do padrão de poder colonial/moderno/capitalista. Em outros termos, como expressão das experiências de colonialismo e de colonialidade do poder, das necessidades e experiências do capitalismo e da eurocentralização de tal padrão de poder. Foi mundialmente imposta e admitida nos séculos seguintes, como a única racionalidade legítima. Em todo caso, como a racionalidade hegemônica, o modo dominante de produção de conhecimento.

(Quijano, 2002:5).

Por conseguinte, a formação do Brasil traz consequências desse poder colonial/moderno/capitalista, assim como de outras nações latino-americanas, gerando um distanciamento entre colonizador e colonizado no que diz respeito à produção de conhecimento, a organizações sociais, às subjetividades, às especificidades culturais e às formas de ser e viver. Após o marco histórico que rompeu com o processo de colonização, elementos práticos e simbólicos continuaram a exercer fortes influências na forma de vida dos povos anteriormente colonizados.

A colonialidade, em seu caráter de padrão de poder, acarretou profundas consequências para a constituição das sociedades latino-americanas, pois assentou a conformação das novas repúblicas, modelando suas instituições e reproduzindo nesse ato a dependência histórico-estrutural. Impondo a reprodução, subsumida ao capitalismo, das demais formas de exploração do trabalho, desenvolveu-se um modelo de estratificação sociorracial entre “brancos” e as demais “tipologias raciais” consideradas inferiores.

(Quintero, *et al.*, 2019: 6).

Como forma de opor-se à tal realidade, grupos de estudiosos passaram a refletir acerca dos efeitos causados pelo sistema moderno/capitalista/colonial, nos territórios ocupados pelos europeus, submetidos à colonialidade do poder, do ser e do saber. A esses movimentos denominou-se pós-colonialismo, os quais possuem, como contextos, a realidade africana e asiática, mais precisamente indiana. Luciana Ballestrin (2013) traz dois entendimentos para esse termo, um diz respeito ao período correspondente à descolonização dos países ditos de “Terceiro Mundo”, em meados do século XX. A nível temporal, tais debates correspondem aos períodos relativos “à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano” (Ballestrin, 2013: 90). A outra compreensão para esse termo, trata do conjunto de teorias e estudos literários e culturais, produzidos a partir de 1980, nos meios acadêmicos e universitários dos Estados Unidos e Inglaterra.

É fato que não existe uma articulação linear e disciplinada acerca dos estudos pós-coloniais, entretanto admite-se que essas iniciativas acadêmicas possuíam, como elemento comum, um comprometimento “com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade” (Ballestrin, 2013: 91). Seguindo o pensamento dessa autora, a dita “tríade francesa” desponta como a responsável pela criação de uma literatura clássica pós-colonial, constituída pelos autores Franz Fanon¹ (1925-1961), Aimé Césaire² (1913-2008) e Albert Memmi³ (1920-2020).

¹ Frantz Fanon nasceu nas Antilhas Francesas, na Martinica. Esse psiquiatra e filósofo ficou conhecido pelos seus estudos voltados para a pós-colonialidade, para a teoria crítica e o marxismo. Como humanista marxista, destacava-se pela inclinação para a psicopatologia da colonização, assim como para os efeitos humanos, sociais e culturais promovidos pelo processo de descolonização. Autor dos livros: *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952); *Os condenados da terra* (1968); *Perspectivas do homem* (original francês de 1961); *Em defesa da Revolução Africana* (1964); *Écrits sur l'aliénation et la liberté* (2015); *Escritos Políticos* (2021). Para uma análise biográfica mais completa, ver Elias (2022).

² Aimé Césaire foi ensaísta, poeta, político, dramaturgo e cineasta, nascido na Martinica. Dedicou-se aos estudos sobre negritude e defesa das raízes africanas. Fundador da *Revista Africana*, em 1950, em Paris, onde publicou sua obra *Discurso sobre o Colonialismo*. (Veríssimo, 2020). Para uma análise biográfica mais completa, ver Veríssimo (2020).

³ Albert Memmi nasceu na Tunísia, foi um escritor e ensaísta francês. Escreveu diversas obras acerca de temas como progressismo e pós-colonialismo: *Portrait du décolonisé arabo-musulman et de quelques autres*. Paris: Gallimard, (2004); *Portrait d'un Juif*. Paris: Gallimard, (1962-1966); *Le racisme: description, définition, traitement*. Paris: Gallimard, (1982); *Le Scorpion, ou, La confession imaginaire*. Paris: Gallimard (1969); *La statue de sel* (romance). Paris: Correa (1953); *Térésia et*

Franz Fanon (1925-1961) – psicanalista, negro, nascido na Martinica e revolucionário do processo de libertação nacional da Argélia –, Aimé Césaire (1913-2008) – poeta, negro, também nascido na Martinica – e Albert Memmi (1920-) – escritor e professor, nascido na Tunísia, de origem judaica – foram os porta-vozes que intercederam pelo colonizado quando este não tinha voz, para usar os termos de Spivak. Os livros *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador* (1947), de Albert Memmi, *Discurso sobre o colonialismo* (1950), de Césaire, e *Os condenados da terra* (1961), de Franz Fanon, foram escritos seminais. Os dois últimos foram agraciados com prefácios de Jean-Paul Sartre, que em um “complexo de culpa” europeia, recomenda suas leituras, elogia seus autores e, logo, intercede pelos colonizados.

(Ballestrin, 2013: 91).

Ainda antes de 1980, outros autores desenvolveram estudos dentro de uma perspectiva pós-colonial, como o palestino Edward Said (1935-2003), com seu livro *Orientalismo*, de 1978, no qual expôs o mecanismo de produção do conhecimento, tendo como alicerce o domínio sobre o “outro”. Acrescenta-se a essa lista o indiano Ranajit Guha, “cujo principal projeto era analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana” (Grosfoguel, 2008: 116 *apud* Ballestrin, 2013:92). Vale ressaltar que Guha era quem liderava o Grupo de Estudos Subalternos, na Índia, na década de 1970. Na América, os estudos subalternos passaram a ser objetos de pesquisa de outros teóricos, os quais constituíram o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, que analisaremos em seguida.

1.2 Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos

Faz-se necessário salientar que o uso do termo subalterno foi inspirado nos estudos do filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937). Segundo ele, a subalternidade seria o resultado de uma nova organização histórica, na qual a dominação de grupos hegemônicos seria substituída por uma nova, constituída pelo núcleo de operários e camponeses. “A história dos grupos sociais subalternos seria necessariamente desagregada e episódica e, somente a organização política

autres femmes: récits. Paris: Félin (2004). Para uma análise biográfica mais completa, ver Vainfas (2008).

garantiria a possibilidade de luta política dos explorados” (Gramsci, 2002: 135 *apud* Aguiar, 2016: 278-279). Jórissa Aguiar (2016) informa que as ideias do filósofo italiano eram influenciadas pelos pensamentos de Lênin: “Quanto à não exclusividade da classe operária como força revolucionária, ponto de partida pertinente para se estudar a situação latino-americana” (Aguiar, 2016: 279).

Em 1985, a indiana Gayatri Chakrabarty Spivak publicou o artigo: *Pode o Subalterno Falar?* (Spivak, 2010), no qual criticava o pós-estruturalismo e desconstrutivismo de Deleuze e Foucault, o que se caracterizou como uma autocrítica aos estudos pós-modernos, sendo bastante censurados por sofrerem profundas influências dessas correntes teóricas. Isso porque Spivak foi uma das principais tradutoras das obras do filósofo desconstrutivista franco-magrebino, Jaques Derrida (1930-2004). Em seu artigo, a autora indiana afirma que o subalterno não teria poder de fala e que nem os teóricos pós-coloniais poderiam falar por eles:

Spivak (2010, p. 40) problematiza a tarefa de se fazer entender através da língua do outro, um processo que envolveria aproximações e negociações, buscando se aproximar também do sentido atribuído à palavra representação. A própria palavra representação seria utilizada na sua mais conhecida obra para mais um exercício de ambiguidade oferecido ao leitor, ao passo que a autora destaca a dupla tradução da palavra para a língua alemã, podendo significar assumir o lugar do outro, numa acepção política da palavra, ou significando o ato de performance ou encenação. O objetivo da obra perpassa a rediscussão das implicações da representação do sujeito do denominado terceiro mundo no contexto do discurso ocidental(izado). É relevante destacar, também, que a autora delega aos intelectuais a responsabilidade de combater a subalternidade, sendo a frase conclusiva do texto, um chamado.

(Aguiar, 2016: 278).

Em busca de novas reflexões, com a republicação do texto *Colonialidad y modernidad-racionalidad*, em 1992, de Quijano, foi fundado o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, composto por intelectuais latino-americanos e americanistas e influenciado pelo Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos. De acordo com Ballestrin (2013: 94), em 1998, Santiago Castro-Gómez traduziu o *founding statement*, dos sul-asiáticos, para o espanhol, intitulando-o como *Manifiesto Inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos*.

O trabalho do Grupo de Estudos Subalternos, uma organização interdisciplinar de intelectuais sul-asiáticos dirigida por Ranajit Guha, inspirou-nos a fundar um projeto semelhante dedicado ao estudo do subalterno na América Latina. O atual dismantelamento dos regimes autoritários na América Latina, o final do comunismo e o conseqüente deslocamento dos projetos revolucionários, os processos de democratização, as novas dinâmicas criadas pelo efeito dos meios de comunicação de massa e a nova ordem econômica transnacional: todos esses são processos que convidam a buscar novas formas de pensar e de atuar politicamente. Por sua vez, a mudança na redefinição das esferas política e cultural na América Latina durante os anos recentes levou a vários intelectuais da região a revisar epistemologias previamente estabelecidas nas ciências sociais e humanidades. A tendência geral para uma democratização outorga prioridade a uma reconceitualização do pluralismo e das condições de subalternidade no interior das sociedades plurais.

(Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos, 1998: 70 *apud* Ballestrin, 2013: 94).

Acrescentaram-se a esse Manifesto outros documentos, como a coletânea de artigos *Teorias sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*, lançada em 1998, sob a coordenação de Eduardo Mendieta e Santiago Castro-Gómez. Na Introdução dessa obra, definem-se as pretensões da coletânea que dizem respeito a uma reconstrução da historiografia latino-americana de duas décadas anteriores, apresentando-se como uma alternativa aos Estudos Culturais, ao propor a substituição de categorias, como o “hibridismo, por outras de ordem política, como “classe”, “nação” ou “gênero” (Castro-Gómez e Mendieta, 1998:16 *apud* Ballestrin, 2013:95). Entretanto, divergências surgiram entre os membros desse grupo, já que o argentino Walter Mignolo assumia uma postura mais radical do que os demais, demonstrando um certo descontentamento com as ideias originais.

Walter Mignolo aproveita também alguns elementos das teorias pós-coloniais para realizar uma crítica dos legados coloniais na América Latina. Mas, à diferença de Ileana Rodríguez e de outros membros do Grupo de Estudos Subalternos, Mignolo pensa que as teses de Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha e outros teóricos indianos não deveriam ser simplesmente assumidas e traduzidas para uma análise do caso latino-americano. Ecoando críticas anteriores de Vidal e Klor de Alva, Mignolo afirma que as teorias pós-coloniais têm seu lócus de enunciação nas heranças coloniais do império britânico e que é preciso, por isso, buscar uma categorização crítica do ocidentalismo que tenha seu lócus na América Latina.

(Castro-Gómez e Mendieta, 1998: 17 *apud* Ballestrin, 2013: 95).

Walter Mignolo entendia que tais estudos não contemplavam questões específicas do eurocentrismo diante da realidade colonial latino-americana, além

de ocultar a problemática vivida por imigrantes latinos, resultante do imperialismo dos Estados Unidos, ainda que essa nação tenha sido também uma colônia da América. Por conta desses pensamentos críticos e divergentes, o intelectual argentino criou, em 1998, o Grupo Modernidade/Colonialidade, desvinculando-se do Grupo de Estudos Subalternos Latino-Americano.

1.3 Grupo Modernidade/Colonialidade – M/C

Segundo Ramón Grosfoguel (2008), as crescentes divergências entre os membros do Grupo de Estudos Subalternos Latino-Americano culminaram na sua dissolução, tendo a sua última reunião ocorrido em outubro de 1998, num congresso na Universidade de Duke, encontro que contou com a presença dos subalternos latinos e indianos. Esse desmonte deveu-se, conforme Grosfoguel, a uma incapacidade de ambos os Grupos Subalternos em desvincularem-se da epistémica produzida no Norte.

[O]s latino-americanistas deram preferência epistemológica ao que chamaram os “quatro cavaleiros do Apocalipse”, ou seja, a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Entre estes quatro, contam-se três pensadores eurocêntricos, fazendo dois deles (Derrida e Foucault) parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental. Apenas um Ranajit Guha, é um pensador que pensa a partir do Sul. Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico traíram o seu objetivo de produzir estudos subalternos. (...). Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica descolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados). Para todos nós que tomamos o partido da crítica descolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais.

(Grosfoguel, 2008: 116 *apud* Ballestrin, 2013: 96).

Portanto, esses conflitos epistemológicos acarretaram tal dissolução, sendo criado, posteriormente, o Grupo Modernidade/Colonialidade, no qual Mignolo foi um

dos fundadores. Entretanto, o novo grupo não obteve a adesão da maioria dos membros do anterior.

O Grupo Modernidade/Colonialidade foi sendo paulatinamente estruturado por vários seminários, diálogos paralelos e publicações. Ainda no ano de 1998, um importante encontro apoiado pela CLACSO e realizado na Universidad Central de Venezuela, reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. A partir deste, foi lançada em 2000 uma das publicações coletivas mais importantes do M/C: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. No mesmo ano de 1998, Ramon Grosfoguel e Agustín Lao-Montes reuniram em Binghamton, para um congresso internacional, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein. Nesse congresso foi discutida pelos quatro autores a herança colonial na América Latina, a partir da análise do sistema-mundo de Wallerstein.

(Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007 *apud* Ballestrin, 2013: 97).

Para explicitar essa relação entre a Colonialidade e a Modernidade, Mignolo (2005), afirma:

El colonialismo es el complemento histórico concreto del imperialismo en sus distintas manifestaciones geohistóricas, así como la colonialidad es el complemento lógico de la modernidad en sus principios generales. La ideología del colonialismo se implementa por medio de la colonialidad, en tanto lógica de la dominación.

(Mignolo, 2005: 53).

Entre os anos de 1999 e 2000, houve muitos encontros, reuniões e eventos oficiais com participação de teóricos, tanto latino-americanos como de outras nacionalidades, inclusive recebendo membros que participaram de grupos diferentes. A partir de pesquisas de dados institucionais e da *Internet*, Ballestrin (2013) formulou um quadro no qual é possível visualizar a diversidade dos estudiosos, suas nacionalidades, áreas e locais de atuação.

Quadro 1.1 Perfil dos membros do Grupo Modernidade/Colonialidade

Integrante	Área	Nacionalidade	Universidade onde leciona
Aníbal Quijano	sociologia	peruana	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dussel	filosofia	argentina	Universidad Nacional Autónoma de México

Walter Mignolo	semiótica	argentina	Duke University, EUA
Immanuel Wallerstein	sociologia	estadounidense	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gómez	filosofia	colombiana	Pontifícia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado-Torres	filosofia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Ramón Grosfóguel	sociologia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	sociologia	venezuelana	Universidad Central de Venezuela
Arthuro Escobar	antropologia	colombiana	University of North Carolina, EUA
Fernando Coronil	antropologia	venezuelana	University of New York, EUA
Catherine Walsh	linguística	estadounidense	Universidad Andina Simón Bolívar, Equador
Boaventura Santos	direito e sociologia ⁴	portuguesa	Universidade de Coimbra, Portugal
Zulma Palermo	semiótica	argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

Fonte: Ballestrin, 2013:98.

Detalhe relevante referente aos estudos do Grupo M/C é a ampliação do conceito de Quijano acerca da colonialidade do poder, proposta por Walter Mignolo (2010), o qual afirma que esta é complexa e de níveis entrelaçados. Assim, a colonialidade reproduz-se em três dimensões: a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade do saber. Em outras palavras, a colonialidade do poder promoveu controles do colonizador, em diversas instâncias, a saber: controle económico, controle da autoridade, controle dos meios e recursos naturais, controle de género e sexualidade e o controle da subjetividade e do conhecimento. (Ballestrin, 2013: 100).

Nas colónias, o poderio do colonizador impôs a ditadura do capital, no momento em que pessoas se tornavam mercadorias, assim como a sua força de trabalho, e objetos de prazer. Suas subjetividades, culturas e saberes, foram relegados, inferiorizados e, em certos casos, combatidos violentamente. Os recursos naturais das colónias foram roubados e transferidos para o enriquecimento dos

⁴ Complementação da autora.

colonizadores, em suas terras. Nasce aí o conceito de racismo: “E eis que aqui surgiu um tipo de classificação social próspera para a empresa colonial: a ideia de raça. A construção da diferença, da superioridade e da pureza de sangue da raça branca é um feito inédito” (Ballestrin, 2013: 101).

A epistemologia colonial ainda apresenta, segundo Aguiar (2016:104), características fundamentadas no universalismo, no sexismo e no racismo. E ainda acrescenta a noção do “ponto zero”, criado por Castro-Gómez (2007), a qual denuncia que o ponto inicial seria o caráter neutro e absoluto da linguagem científica, divulgada pelo o Iluminismo. Sua lógica reforça o eurocentrismo e “presume a totalização da gnose ocidental fundada no grego, no latim e nas seis línguas modernas imperiais europeias” (Mignolo, 2007: 29 *apud* Aguiar, 2016: 104).

Trata-se, então, de uma filosofia na qual o sujeito epistémico não tem sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua, nem localização epistêmica em nenhuma relação de poder, e produz a verdade desde um monólogo interior consigo mesmo, sem relação com ninguém fora de si. Isto é, trata-se de uma filosofia surda, sem rosto e sem força de gravidade. O sujeito sem rosto flutua pelos céus sem ser determinado por nada nem por ninguém (...). Será assumida pelas ciências humanas a partir do século XIX como a epistemologia da neutralidade axiológica e da objetividade empírica do sujeito que produz conhecimento científico.

(Grosfoguel, 2007:64-65 *apud* Aguiar, 2016: 104).

Destarte, na tentativa de refletir, descobrir e valorizar posicionamentos teóricos e epistemológicos do Sul, o Grupo M/C objetivou vincular o seu projeto acadêmico-político ao movimento indígena boliviano e equatoriano, assim como ao Fórum Social Mundial - FSM. Nesse evento, realizado em 2001, o mundo teve acesso a milhares de movimentos sociais, os quais apresentaram suas narrativas, seus textos, suas manifestações artísticas e culturais, revelando uma pluralidade epistêmica no mundo.

A partir dessa vivência, o Grupo Modernidade/Colonialidade, conforme afirmação de Aguiar (2016), objetivou realizar mudanças nas estruturas de pensamento, exercendo influências, em especial nos jovens pesquisadores, no que diz respeito às peculiaridades da América Latina, ao complementar possibilidades teóricas de análise acerca do sistema mundo e da teoria pós-colonial.

Os autores que compunham o M/C manifestam descontentamento com a caracterização de termos como periferia e subdesenvolvimento para tratar dos países e do subcontinente. Entenderam que com essas autodenominações se justificou a subordinação dos Estados-nação pós-coloniais, durante os séculos XIX e XX, quando se estabeleceu e expandiu o capital internacional, e que segue se expandindo até os dias de hoje.

(Aguiar, 2016: 284).

Essas reflexões acerca da modernidade e da colonialidade na América Latina ganharam nova denominação no meio acadêmico, com o acréscimo do pensamento decolonial, o que Ballestrin (2013) identifica como algo posterior ao que Mignolo chamou de Pensamento Fronteiriço, caracterizado pela necessidade de não ignorar o pensamento da modernidade, sem se permitir ser subjugado por ele. (Ballestrin, 2012 *apud* Aguiar, 2016: 285). Acerca do Pensamento Fronteiriço, Mignolo (2017) declara: “O pensamento fronteiriço é a singularidade epistêmica de qualquer projeto decolonial. Por quê? Porque a epistemologia fronteiriça é a epistemologia do *anthropos* que não quer se submeter à *humanitas*, ainda que ao mesmo tempo não possa evitá-la” (Mignolo, 2017: 16).

Ademais, sintetiza afirmando que devido às origens da decolonialidade serem os países do Terceiro Mundo, essa decolonialidade encontra-se conectada a uma “consciência imigrante”, presente na atualidade, na Europa ocidental e nos Estados Unidos. “A consciência imigrante” está localizada nas rotas de dispersão do pensamento descolonial e fronteiriço” (Mignolo, 2017: 16). Bernardinho-Costa e Grosfoguel (2016) refletem que é, nessa perspectiva fronteiriça, que se encontra uma diferença marcante entre as teorias pós-coloniais e a corrente decolonial, explicando que, enquanto as primeiras percebem a fronteira ou o entrelugar “como espaço que rompe com os binarismos, isto é, onde se percebe os limites das ideias que pressupõem essências pré-estabelecidas e fixas”, na abordagem decolonial, essa instância fronteiriça, além de ser um local onde as diversidades são reinventadas, existem também espaços propositivos, nos quais “são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos”, estabelecendo-se, assim, uma relação explícita entre o lugar e o pensamento (Bernardino-Costa & Grosfoguel, 2016: 17). Sendo assim, estes

pesquisadores demonstram como a decolonialidade poderá servir os princípios da justiça e igualdade epistêmica:

Encena-se, no projeto decolonial, um diálogo entre povos colonizados ou que vivenciam a colonialidade. A transmodernidade é o projeto utópico que Enrique Dussel propõe para ir além da versão eurocêntrica da modernidade. Em vez de uma única modernidade, centrada na Europa e imposta ao resto do mundo como um desenho global, Dussel propõe que se enfrente a modernidade eurocentrada através de uma multiplicidade de respostas críticas decoloniais que partam do sul global, escutados não apenas aqueles que se encontram geograficamente ao Sul, mas aqueles povos, as culturas e os lugares epistêmicos que foram subalternizados pelo projeto eurocêntrico da modernidade (Grosfoguel, 2009: 408). Esse projeto oferece a possibilidade de constituir uma rede planetária em favor da justiça, da igualdade e da diversidade epistêmica.

(Grosfoguel & Bernardino-Costa, 2016: 21).

À luz de tal posicionamento, esses autores propõem um diálogo que seria a alternativa para reduzir e, até mesmo, evitar o universalismo europeu: “um diálogo transmoderno e intercultural a ser desenvolvido pelo sul global – Sul como uma metáfora do sofrimento humano, como argumenta Boaventura de Sousa Santos (2009)” (Bernardino-Costa & Grosfoguel, 2016: 21). Além do mais, também sugerem uma possibilidade de abrir caminhos para a construção de um novo paradigma:

O que se propõe aqui é a abertura para o diálogo crítico com o propósito de construir um paradigma para a próxima revolução, na qual a luta por uma sociedade mais igualitária, democrática e justa, a busca de soluções para o patriarcalismo, o racismo, a colonialidade e o capitalismo, possam estar abertas para as diversas histórias locais.

(Grosfoguel & Bernardino-Costa, 2016: 21).

Diante do exposto, para aprofundarmos os nossos estudos acerca de tal perspectiva, vejamos como se desenvolveu o movimento denominado Giro Decolonial.

1.4 O Giro Decolonial

O “Giro Decolonial” diz respeito, segundo Jórissa Aguiar (2018), a um importante coletivo de pensadores críticos e intelectuais, em sua maioria latino-americanos, o qual surgiu por volta da primeira metade do século XXI. Tal grupo propõe uma análise da forma em que o mundo caminha no contexto atual, a partir de uma investigação de processos políticos globais, assim como “das relações sociais de modelos e teorias de conhecimento” as quais possibilitam a interpretação das “diferentes temporalidades e localidades de poder e de conhecimento no subcontinente” (Aguiar, 2018: 106). Ballestrin (2013) assim o apresenta: “Giro decolonial é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres, em 2005, e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade” (Ballestrin, 2013: 105).

Essa autora ainda traz uma reflexão de Mignolo a respeito da diferenciação do pensamento decolonial:

Colonialidade e descolonialidade introduzem uma fratura entre a pós-modernidade e a pós-colonialidade como projetos no meio do caminho entre o pensamento pós-moderno francês de Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida e quem é reconhecido como a base do cânone pós-colonial: Edward Said, Gayatri Spivak e Hommi Bhabba. A descolonialidade – em contrapartida – arranca de outras fontes. Desde a marca descolonial implícita na *Nueva Crónica y Buen Gobierno* de Guamán Poma de Ayala; no tratado político de Ottobah Cugoano; no ativismo e crítica decolonial de Mahatma Ghandi; na fratura do Marxismo em seu encontro com o legado colonial nos Andes, no trabalho de José Carlos Mariátegui; na política radical, o giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, entre outros.

(Mignolo, 2010: 14-15 *apud* Ballestrin, 2013: 105-106).

Portanto, a decolonialidade surge como uma ampliação do pensamento descolonial, ao agregar as contribuições originárias dos movimentos sociais, como MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, brasileiro, o movimento zapatista mexicano, movimento de afrodescendentes e indígenas bolivianos, equatorianos e brasileiros, além do Fórum Social Mundial e do Fórum Social das

Américas. Mignolo (2008) declara que a genealogia da decolonialidade “é planetária e não se limita a indivíduos, mas incorpora nos movimentos sociais (o qual nos remete aos movimentos sociais indígenas e afros)” (Mignolo, 2008: 258 *apud* Ballestrin, 2013: 106).

Faz-se necessário considerar um alerta feito por Ballestrin (2013), ao afirmar que não se deve atribuir ao processo de decolonização uma rejeição à produção humana originária do Norte Global, assim como também não se deve associá-lo às criações genuínas do Sul, considerando aí práticas, experiências, pensamentos, conceitos e teorias. Para essa autora, a decolonialidade deve ser percebida como um contraponto e uma resposta ao direcionamento histórico da divisão de trabalho na esfera das ciências sociais, em que o “Sul Global fornece experiências, enquanto o Norte Global as teoriza e as aplica” (Ballestrin, 2013: 109).

Na atualidade, há inúmeros pesquisadores que refletem acerca da geopolítica do conhecimento, ao questionar o universalismo etnocêntrico, o eurocentrismo teórico, o nacionalismo metodológico, o positivismo epistemológico e o neoliberalismo científico. Essas reflexões convergiram para o que passou a ser conhecido como Teorias e Epistemologias do Sul. Esse movimento objetiva “valorizar e descobrir perspectivas trans-modernas, no sentido de Dussel, para a decolonização das ciências sociais” (Ballestrin, 2013: 109).

De acordo com Mignolo (2017), é notório que há uma epistemologia territorial e imperial a qual criou e impôs categorias e classificações, sugerindo a superioridade de uns e a inferioridade de outros. No momento em que esse “outro” entende que a ideia de “ser outro” e de sua inferioridade não passa de uma invenção daqueles que tinham como objetivo sua dominação, a ele cabe a resignação ou o desprendimento. “Desprender-se significa não aceitar as opções que lhe brindam. Não pode evitá-las, mas ao mesmo tempo não quer obedecer”. Assim, ele entende que vive na fronteira, sente e pensa nela em um processo que lhe possibilite desprender-se e resubjetivar-se (Mignolo, 2017: 19).

Um dos objetivos da opção decolonial é a de nos naturalizarmos em vez de nos modernizarmos. Quando a sensibilidade/pensamento fronteiriça surgiu, entrou em vigor a opção decolonial; e ao aparecer como opção, revelou que a modernidade (a modernidade periférica, subalterna ou alternativa, ou simplesmente a modernidade) é tão só outra opção e não o desenvolvimento “natural” do tempo. A modernidade e a pós-modernidade são opções, não momentos ontológicos da história universal, assim como são opções as modernidades

subalternas, alternativas ou periféricas. Todas elas são opções que negam e tentam impedir o desenvolvimento do pensamento fronteiriço e da opção decolonial.

(Mignolo, 2017: 26).

Em sua reflexão, o autor argentino revela a existência de projetos de milhares de pessoas das sociedades globais os quais objetivam ressurgir, reemergir e reexistir.

Isto já é não só resistir, porque resistir significa que as regras do jogo são controladas por alguém a quem resistimos. Os desafios do presente e do futuro consistem em poder imaginar e construir uma vez que nos liberamos da matriz colonial de poder e nos lançamos ao vazio criador da vida plena e harmônica.

(Mignolo, 2017: 31).

Sob esse viés, os autores Maurício de Novais Reis e Marcilea Freitas Ferraz de Andrade (2018) declaram que, ao pôr em prática o projeto decolonial, é possível vislumbrar a predominância “da transculturalidade sistêmica, ou seja, explicita-se, no âmbito do encontro de culturas que os impactos culturais não afetam apenas as nações colonizadas, mas também as nações colonizadoras” (Reis & Andrade, 2018: 6). Nessa perspectiva, para esses pesquisadores, os pilares históricos da modernidade foram institucionalizados por meio das concepções do Iluminismo e da Revolução Francesa, representados pelo liberalismo político e econômico. Dessa forma, tais elementos ratificam “a racionalidade eurocentrada como princípio orientador da iluminação da consciência política e filosófica ocidental, hierarquizando as relações de poder dentro de uma geopolítica própria de dominação protagonizada pelo Ocidente” (Reis & Andrade, 2018: 6). Em contraponto, as bases históricas da decolonialidade foram firmadas na Conferência de Bandung de 1955. Nessa oportunidade, representantes de 29 países, da África e da Ásia, sistematizaram os fundamentos de um futuro idealizado, ao representar epistemologias subalternas (Reis & Andrade, 2018: 7). Acerca desse evento, Walter Mignolo (2017) declara:

O principal objetivo da conferência era encontrar as bases e a visão comum de um futuro que não fosse nem capitalista nem comunista. O caminho que encontraram foi a “descolonização”.

Não se tratava de uma “terceira via” ao estilo de Giddens, mas de desprender-se das principais macro-narrativas ocidentais. Foi imitada pela conferência dos Países Não Alinhados que aconteceu em Belgrado em 1961, na qual vários estados latino-americanos somaram suas forças aos asiáticos e africanos. *Os condenados da terra* de Frantz Fanon foi publicado também em 1961. Faz, portanto, 53 anos que se estabeleceram os fundamentos políticos e epistêmicos da decolonialidade.

(Mignolo, 2017: 15)

Nesse contexto, o princípio decolonial não se encontra apenas em despir as sociedades colonizadas da roupagem europeia, mas sim, no resgate e na reconstrução das “epistemologias autóctones, violentamente destroçadas pelo (neo)colonialismo” (Reis & Andrade, 2018: 7). Assim, na busca por tornar visível tudo o que foi invisibilizado por conta da tutela do colonizador, surgem outras teorias e epistemologias as quais pretendem, exatamente, propor uma justiça cognitiva, ao questionar o universalismo científico eurocêntrico.

O Terceiro Mundo não foi inventado pelas pessoas que habitam o Terceiro Mundo, mas por homens e instituições, línguas e categorias de pensamento do Primeiro Mundo. A teoria da dependência foi uma resposta ao facto de que o mito do desenvolvimento e da modernização ocultava que os países do Terceiro Mundo não podiam desenvolver-se nem modernizar-se sob condições imperiais. O espanhol e o português da América do Sul têm a mesma gramática que Espanha e Portugal respectivamente; mas os corpos que as falam habitam memórias diferentes, e, sobretudo, diferentes concepções e “sensibilidade” de mundo.

(Mignolo, 2017: 19).

O pesquisador argentino explica os motivos de ter optado pela substituição da expressão “visão de mundo” por “sensibilidade do mundo”, isso por considerar a primeira como explícita um conceito que privilegia a epistemologia ocidental. Este facto proporcionou, para ele, um bloqueio dos afetos e de outros sentidos, reduzindo-os apenas a visão. “Os corpos que pensaram as ideias de dependência/independência económica eram corpos inscritos na e pelas línguas modernas/coloniais (espanhol, português, inglês). Por esta razão, necessitavam criar categorias de pensamento não encontradas no vocabulário da teoria política e da economia política europeias” (Mignolo, 2017: 19). Ainda, ao refletir acerca do giro decolonial, Adelia Miglievich Ribeiro (2014), sintetiza bem tal movimento:

O giro decolonial é, nesse sentido, indissociadamente um movimento teórico, ético e político ao questionar as pretensões de objetividade do conhecimento dito científico dos últimos séculos e, no que nos diz respeito diretamente, das ciências sociais. Se dissermos que a

prática sociológica nada tem a ver com a história da colonialidade seremos facilmente desmentidos. Sob uma capa de pretensa neutralidade, as ciências sociais se constituíram como discursos legitimadores de opções político-econômico-ideológicas que fizeram de uma experiência particular de modernidade o padrão universal incontestado. Agora, trata-se de reivindicar dos cientistas sociais uma postura distinta, a de reveladores dessa histórica cumplicidade ao mesmo tempo que artífices do que Mignolo chamou gramática da descolonialidade, em que se abre espaço para o aprendizado contínuo a partir do outro, mantendo uma postura desestabilizadora e decisiva na releitura dos construtos discursivos que moldaram obstinadamente o pensamento ocidental.

(Ribeiro, 2014: 69).

Além do mais, no que tange à epistemologia fronteiriça, Mignolo (2017) explica que esta atende aos objetivos da desocidentalização, da descolonialidade, entretanto, nenhuma delas atinge o nível da decolonialidade. Esse facto é elucidado a partir da seguinte explanação: “A decolonialidade requer desobediência epistêmica, porque o pensamento fronteiriço é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade (Mignolo, 2017: 30). Dessa maneira, continuemos a trilhar nesses caminhos decoloniais que buscam essa desobediência epistêmica.

1.5 Epistemologias do Sul - Suleando Saberes

Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses, na Introdução, do livro *Epistemologias do Sul*, sinalizam que reconhecer a diversidade epistemológica na atualidade é algo comum, podendo ser percebida no interior da ciência, como também no que tange ao relacionamento da ciência com outros conhecimentos. (Santos & Meneses, 2009:12). No que se refere ao termo Epistemologias do Sul, esses autores assim o definem:

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte). A sobreposição não

é total porque, por um lado, no interior do Norte geográfico, classes e grupos sociais muito vastos (trabalhadores, mulheres, indígenas, afrodescendentes) foram sujeitos à dominação capitalista e colonial e, por outro lado, porque no interior do Sul geográfico houve sempre as 'pequenas Europas', pequenas elites locais que beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que depois das independências a exerceram e continuam a exercer, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados.

(Santos & Meneses, 2009: 12-13).

Os estudos de Boaventura de Sousa Santos (2022) admitem três formas de dominação moderna: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Aqui surge um novo conceito que se faz importante definir. Em entrevista concedida ao *Politize!*, a pesquisadora brasileira Marlise Matos declarou à jornalista Regiane Folter (2021) que “o patriarcado é um sistema que ordena as relações sociais, políticas, económicas, e até mesmo simbólicas, tendo como base o homem como aquele que detém o exercício do poder, a autoridade moral e o controle dos valores e sentidos” (Matos, 2021 *apud* Folter, 2021: 1). Outrossim, a pesquisadora e socióloga brasileira Adelia Miglievich Ribeiro (2014) define as teorias do autor português como uma possibilidade concreta na consolidação de um novo paradigma:

Boaventura de Sousa Santos (2000; 2004) é parte da orquestração acima ao propor uma teoria crítica pós-moderna que retoma a esperança pelo exercício da tradução e comunicação das alternativas locais para uma inédita globalização que expresse a força das resistências e de suas experiências de bem viver. Elejo aqui seus argumentos em torno de um “paradigma prudente para uma vida decente” a fim de fazê-los dialogar com a modernidade-colonialidade-decolonialidade latino-americana, buscando assim visualizar alguns desafios postos à epistemologia moderna a partir dos saberes do Sul.

(Ribeiro, 2014: 68).

As Epistemologias do Sul, logo, caracterizam-se como uma chance de reconhecer outros conhecimentos, além do científico, em especial aqueles que têm como origem as lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Esses estudos entendem a ciência como um conhecimento válido, mas não como único. Nesse caso, não há uma exclusividade e sim uma pluralidade de saberes. Como declara Boaventura Sousa Santos, no vídeo *Pós-colonialismo, Descolonialidade e Epistemologia do Sul*, “diferentes conhecimentos para diferentes propósitos” (Santos, 2022: vídeo).

Para esse autor, existem três conceitos fundamentais nos estudos acerca das Epistemologias do Sul: dominação, luta e epistemologias. Sendo essas, as

epistemologias, ponto central, uma vez que reclama por uma justiça cognitiva. Conforme Boaventura de Sousa Santos (2022), a maior violência imposta pelo colonialismo refere-se a desapropriar pessoas da competência “de pensarem por si, de falarem a sua língua, não poderem representar o mundo em nome próprio, a sua medida, a sua imagem, representá-lo sempre a partir das ideias do colonizador” (Santos, 2022: vídeo).

Torna-se relevante sinalizar que esse “Sul” diz respeito a uma metáfora epistémica. Corresponde a todos os povos e grupos que foram silenciados a partir da dominação. Assim, Santos (2022) fala de um Sul epistêmico, aquele que não é apenas geográfico, uma vez que é possível encontrar esse Sul metafórico, no Hemisfério Norte, por exemplo. O que está em voga é o pensamento e lutas que buscam uma transformação política. “O conceito de Sul não aponta exclusivamente a uma geografia. É uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, e da resistência a essas formas de opressão” (Santos, 1995, 2014 *apud* Santos, *et al*, 2016: 16).

A tríade capitalismo, colonialismo e patriarcado é fundamental para compreensão do mundo contemporâneo. Ela é a responsável por um perfil característico do pensamento eurocêntrico moderno que Santos chama de linha abissal.

A linha abissal é uma imagem fundadora da proposta epistemológica e política apresentada neste dossiê e assenta na ideia de que uma linha radical impede a copresença do universo “deste lado da linha” com o universo “do outro lado da linha”. Do lado de lá, não estão os excluídos, mas os seres sub-humanos não candidatos à inclusão social. A negação dessa humanidade é essencial à constituição da modernidade, uma vez que é condição para que o lado de cá possa afirmar a sua universalidade. Assim, práticas que não se encaixam nas teorias não põem em causa essas teorias e práticas desumanas não põem em causa os princípios da humanidade.

(Santos, 2007, 2014 *apud* Santos, *et al*, 2016: 16).

Seguindo o pensamento de Santos, de um lado dessa linha, está a sociabilidade metropolitana, onde há regulação e emancipação. Quando alguém se sente não contemplado pelas regulações existentes, exige uma possível emancipação. Entretanto, do outro lado da linha abissal, a sociabilidade segue a lógica colonial, na qual a tensão localiza-se entre a apropriação e a violência. Esse autor defende que a linha abissal não se refere a uma teoria e sim a uma realidade

vivenciada por grupos minoritários, como mulheres, negros, imigrantes, ciganos e indígenas, por exemplo.

Tudo que o acontece, no lado da sociabilidade colonial, é invisibilizado, o que Santos define como a sociologia das ausências.

Os saberes e as práticas do outro lado da linha desaparecem ao espelho do cânone monocultural definido do lado de cá. A produção de invisibilidades é assegurada pelas cinco monoculturas do pensamento moderno: a monocultura do saber e do rigor do saber cria o ignorante, a monocultura do tempo linear determina o residual, a monocultura da naturalização das diferenças legitima a classificação do inferior, a monocultura do universalismo abstrato demarca o que é local e estabelece a sua irrelevância e a monocultura dos critérios de produtividade capitalista decreta o improdutivo.

(Santos, 1995, 2006, 2014 *apud* Santos, *et al*, 2016:16).

A sociologia das ausências apresenta cinco tipos de monoculturas: a monocultura do saber, de classificação, de tempo linear, de escala e de produtividade. Essas monoculturas são substituídas pelas ecologias.

A sociologia das ausências opera substituindo monoculturas por ecologias: a ecologia dos saberes substitui a monocultura do saber e do rigor científicos, confrontando-a com outros saberes e outros critérios de rigor; a ecologia das temporalidades mostra que a lógica do tempo linear é uma entre múltiplas concepções de tempo possíveis e reivindica a copresença radical; a ecologia dos reconhecimentos submete à crítica a sobreposição entre diferença e desigualdade, bem como os critérios que definem diferença, e cria novas exigências de inteligibilidade recíproca; a ecologia da trans-escalas denuncia o falso universalismo e a despromoção do local, mostrando que o universalismo existe como pluralidade de explorações universais alternativas, parciais e competitivas, todas elas ancoradas em contextos particulares; e a ecologia das produtividades recupera os sistemas alternativos de produção que o capitalismo ocultou ou descredibilizou.

(Santos, 2006, 2014 *apud* Santos, *et al*, 2016:17).

A sociologia das ausências é superada pela sociologia das emergências que se configura como pensamento pós-abissal. Destarte, esse conjunto de conhecimentos e epistemologias produzidos por grupos minoritários e subalternizados e oprimidos, independentemente da localização geográfica, não sendo necessariamente originário do Hemisfério Sul, valoriza um diálogo horizontal entre os diversos saberes. Ribeiro explicita a natureza da sociologia das emergências:

Santos também nos apresenta a sociologia das emergências, pela qual dilata o presente e contrai o futuro a fim de que se enfatize, na realidade imediata, latências, possibilidades e tendências. A realidade não é apenas formada pelo que existe e pelo que não existe, em termos absolutos, há aquilo que podemos nomear como ainda não existindo, porém real, em germen. A sociologia das ausências estuda o ainda não, as sementes e seu cultivo, as pragas e as resistências, as metamorfoses e os recomeços.

(Ribeiro, 2014: 71).

Uma vez que essa troca entre os saberes e conhecimentos variados é denominada, por Santos (2006), de ecologias de saberes, põe-se em questão o universalismo científico que surgiu, originalmente, no Norte Global. As produções, sejam elas científicas, artísticas, culturais, que surgem desse Sul metafórico, pressupõem produtos, conhecimentos, manifestações artísticas realizadas por grupos oprimidos, os quais foram subjugados por meio de diversas formas de domínio colonial e capitalista (Santos & Meneses, 2009: 13).

Em suma, a partir dos conceitos aqui expostos podemos inferir que a descolonialidade refere-se, segundo João Colares da Mota Neto (2018), a “um processo de superação do colonialismo, geralmente associado às lutas anticoloniais no contexto de estados concretos” (Neto, 2018: 3). Enquanto que a decolonialidade corresponde a perspectivas que buscam uma transcendência histórica da colonialidade, “isso é, subverter o padrão de poder colonial, que permaneceu mesmo após o fim da situação colonial” (Neto, 2018: 3).

Tais definições serão cruciais para o desenvolvimento desta tese, uma vez irão contribuir com a análise do perfil epistêmico que embasa as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A problemática acerca dessas legislações parte do pressuposto de que procura despertar nos educadores brasileiros (e de uma sociedade que sofreu e ainda sofre os efeitos da tríade capitalismo, colonialismo e patriarcado), a possibilidade de adotar um modelo educativo que reconheça sua natureza eurocêntrica e a necessidade de integrar elementos que permitam identificar conhecimentos, saberes e culturas específicos, de grupos não hegemônicos. Dessa forma, constitui-se num início promissor para ratificar a abordagem educativa decolonial nesses dispositivos legais. Entretanto, de forma a ampliar a compreensão desses direcionamentos epistêmicos, conheçamos o conceito que envolve ato de sular o conhecimento, usando como inspiração as Epistemologias do Sul.

1.5.1 A Origem do Termo “Sulear”

Tendo em conta a argumentação desenvolvida até aqui, temos que numa perspectiva decolonial, que pretende valorizar vozes, saberes e fazeres de grupos não hegemônicos, surge o termo *sulear-se*, que vem para reforçar essas intenções. Elaine Tavares (2019), membro do IELA⁵, afirma quem primeiro utilizou essa expressão foi o físico brasileiro Márcio Campos, no início da década de 1990.

Em 1991, o físico brasileiro Marcio D’Oliveira Campos publicou o texto “A Arte de *sulear-se*”, no qual, pela primeira vez, fez menção aos termos “*sulear-se*” e “*suleamento*”. Nessa publicação, Marcio Campos questiona a demarcação de certos espaços e tempos, períodos e épocas da História Universal e da Geografia que foi imposta pelos países considerados centrais no planeta. No que se refere à orientação espacial, por exemplo, sobretudo com relação aos pontos cardeais, as regras práticas ensinadas são práticas apenas para quem se situa no hemisfério norte e a partir de lá se norteia. Tal perspectiva influenciou diretamente na elaboração dos globos terrestres, mapas e materiais didáticos, nos quais o hemisfério norte sempre foi apresentado para cima, em uma posição superior ao sul.

(Tavares, 2019:2).

No que tange às referências geográficas, essa pesquisadora relata que Campos traz a informação de que o Sol nasce do lado do Oriente, é possível orientar-se a partir de qualquer referência local. Dessa forma, ao usar como ponto de referência a Estrela Polar, Polaris, no Hemisfério Norte, possibilita o norteamento, assim como, ao utilizar o Cruzeiro do Sul, no Hemisfério Sul, admite-se o *suleamento*.

Ao seguir por esse caminho, voltamos ao ponto do debate decolonial, ao buscar novas referências que não sejam aquelas originárias da Europa, ou melhor, do Norte global. Utilizar o termo *sulear* constitui-se numa quebra de paradigmas no qual se admitem possibilidades variadas e outras visões de mundo,

⁵ IELA (Instituto de Estudos Latino-Americanos) faz parte da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Foi criado em 2006, tendo como ponto de origem o projeto Observatório Latino-Americano, em 2004. O IELA possui o compromisso de desenvolver um pensamento crítico, anti-eurocêntrico e anticapitalista. Pesquisadores que fazem parte da Equipe Executiva: Nildo Ouriques, Beatriz Paiva, Lauro Mattei, Paulo Capela, Waldir Rampinelli, Dilceane Carraro, Eliane Tavares, Maicon Cláudio da Silva.

outros modos de ser e de saber. Chegamos, portanto, ao ponto que nos interessa nesta tese, o qual se refere à discussão relacionada com a educação brasileira:

Essas propostas reflexivas ilustradas no campo espacial e de orientação transcendem para outras áreas de forma interdisciplinar buscando ressignificar a imposição dessas convenções em nosso hemisfério e questionar esse “caráter apenas informativo e livresco impresso à Educação nos países periféricos, ou seja, do terceiro mundo”. Marcio D’Oliveira ressalta, ainda, a notável “presença da conotação ideológica nos referenciais do Norte com os quais carregamos os germes da dominação.

(Tavares, 2019:3).

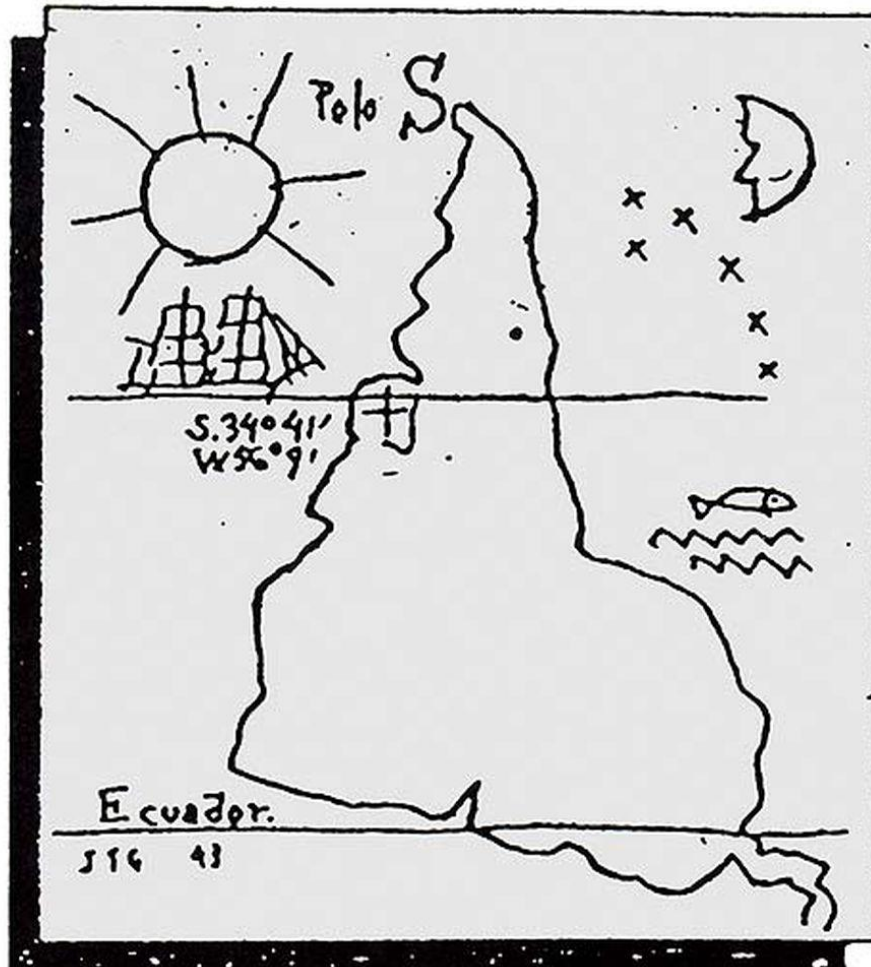
A proposição de utilizar o termo *sulear*, no âmbito educacional, gerou uma confusão que indicava a autoria dessa proposta ao educador brasileiro Paulo Freire⁶. Conforme Tavares (2019), Freire escreveu, em sua obra *Pedagogia da Esperança*, de 1992, a expressão “*suleá-los*”, opondo-se à ideia de *nortear*. “Freire chama a atenção para a conotação ideológica dos termos *nortear*, *nortear-lo*, *nortear-se*, *orientação*, *orientar-se* e outras derivações, citando como referência o físico Márcio D’Oliveira Campos” (Tavares, 2019: 3).

O facto é que o termo *sulear*, a partir da perspectiva de Freire, relaciona-se, diretamente à epistemologia do saber, ao defender e valorizar a identidade nacional, privilegiando a territorialidade dos estudantes, o processo educativo e de leitura do mundo. “*Sulear* pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento freireano para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias” (Tavares, 2019: 3). Portanto, na sua visão, o ato de *sulear* estaria relacionado ao *contra* hegemónico, à crítica ao modelo epistemológico e científico que atendia a interesses capitalistas, originário, maioritariamente, do Hemisfério Norte.

Como ilustração para essas reflexões, não podemos esquecer o artista plástico uruguaio Torres Garcia, que, como em um presságio, antecipou todo esse debate com a sua criação *Escuela del Sur*, de 1935, quando inverteu a posição da América do Sul.

⁶ Paulo Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro, nascido no Estado de Pernambuco. Recebeu os títulos de *Doctor honoris causa* pela Universidade Complutense de Madrid (1991), Ordem do Mérito Cultural (2011), *Doctor honoris causa* da Universidade de Brasília, *UNESCO Prize for Peace Education* (1986), entre outros, inclusive, *in memoriam*.

Ilustração 1.1 Suramérica al revés: a escuela del sur, de Joaquín Torres García. 1935.



Fonte: El País – Cultura (2008).

https://elpais.com/diario/2008/04/09/cultura/1207692003_740215.html

Conforme Maria Lucia Costa (2011), Torres Garcia, com essa imagem, apresentou uma provocação que sugere a necessidade de a América Latina buscar caminhos próprios, ao inverter o seu posicionamento de dependência, valorizando o seu legado cultural e artístico, ainda que propondo um diálogo harmônico “com as leis universais e com o saber de todos os tempos históricos” (Costa, 2011: 193).

He dicho Escuela del Sur; porque en necessari nuestro norte es el Sur. No debe de haber norte, para nosotros, sino por oposicion a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al reves, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posicion, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de America, desde ahora, necessari-se, senala insistentemente el Sur, nuestro norte. Igualmente nuestra brujula: se inclina irremisiblemente siempre hacia el Sur, hacia nuestro polo. Los buques, cuando se van de aqui, bajan, no suben, como antes, para irse hacia el norte. Porque el norte ahora esta abajo. Y levante, poniendonos frente a nuestro Sur, esta a nuestra izquierda Esta rectificacion era necessari; por esto ahora sabemos donde estamos.

(Torres Garcia, 1935 *apud* Costa, 2011: 193).

Sua proposta, na verdade, incita um novo olhar, no qual os sulistas, passassem a observar-se a si mesmos, de maneira diferente, colocando-se numa posição de destaque no mundo. A partir desse pressuposto, a valorização do que se produz no Sul seria para eles o seu Norte. Esses posicionamentos críticos tornam-se extremamente relevantes, ao passo que corroboram a percepção da necessidade de buscar novos modelos educacionais que se enquadrem nessas dinâmicas.

A ideia de sulear o conhecimento alia-se à proposta das Epistemologias do Sul, a qual se caracteriza como uma vertente “epistemológica subalterna, insurgente, resistente, alternativa contra um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal, que continua a ser hoje um paradigma hegemônico” (Santos, *et. al.*, 2016: 17-18).

Nesta pesquisa, o que nos interessa é a compreensão de que um modelo educativo no Brasil, o qual privilegia a ideia de sulear os conhecimentos, os olhares, os saberes e as culturas, engloba as discussões acerca da decolonialidade, da interculturalidade e da multiculturalidade, a partir dos resultados de lutas e militâncias negras, afrodescendentes e indígenas. Alia-se a essa necessidade a reflexão de Grosfoguel e Bernardino-Costa:

O Brasil, em decorrência dos projetos de ações afirmativas em curso nas universidades públicas do país desde o início desse milênio, depara-se com a possibilidade de incorporar a experiência negra e indígena não apenas na formulação de conhecimento, mas também na busca de soluções para os problemas que enfrentamos. A partir deste *locus* epistêmico, podemos construir um pensamento decolonial em âmbito nacional, assim como podemos construir um diálogo intercultural com outros sujeitos que vivenciam processos de subordinação no sul global.

(Grosfoguel & Bernadini-Costa, 2016: 22).

Dessarte, é isto que pretendemos abordar neste estudo, uma vez que pretendemos garimpar elementos presentes que determinem o direcionamento epistemológico das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, por meio da análise dos recursos didáticos, produzidos pela da Rede Anísio Teixeira, em Salvador, capital da Bahia.

Entendemos que as ações educativas decoloniais valorizam os saberes diversos, além do científico, fomentam reflexões acerca da pluralidade cultural, aliam-se às reivindicações dos movimentos sociais, reconhecem os efeitos da colonização, visibilizando formas de pensar, viver e ser, além de trazerem consigo ações propositivas que visam a quebra de paradigmas, não apenas reconhecendo, mas também criticando o modelo colonial.

Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

(Candau & Oliveira, 2010: 24).

Uma perspectiva pedagógica que sugere uma abordagem decolonial deve reconhecer a multiculturalidade étnica, cultural, política e social do povo brasileiro, sem deixar de considerar todo o período em que os únicos conhecimentos e padrões culturais aceitos eram os inerentes aos grupos hegemônicos, o que caracteriza a interculturalidade. Esse panorama educativo origina-se do resultado de lutas e resistências dos movimentos sociais. Nesse contexto, os grupos subalternos dão-se conta do lugar que ocupam na sociedade regida pela hegemonia da elite, percebendo-se também como sujeitos do processo pedagógico.

1.6 A Pedagogia Decolonial, Paulo Freire e o Suleamento do Saber

O termo pedagogia decolonial foi inaugurado pela professora Catherine Walsh como uma maneira de transformar o fazer pedagógico em uma prática que incluía a perspectiva dos saberes e fazeres peculiares aos povos subalternos. Para ela, esses modos de ensinar seriam:

Pedagogias que animam o pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar escutar e saber de 'outro modo', pedagogias que encaminham para projetos, processos de caráter horizontal e com intenção decolonial.

(Walsh, 2013: 28).

Dentro dessa lógica, a pedagogia decolonial, proposta por Walsh, vislumbra uma elaboração de práticas que visam um rompimento com os padrões eurocêntricos. Desse modo, fomentar-se-ia um processo de construção identitária, no qual se evidenciaria a ancestralidade, as visões de mundo, os saberes e fazeres de povos que foram excluídos do pensamento hegemônico eurocentrado.

Práticas que abrem caminhos e condições radicalmente 'outras' de pensamento, re e insurgimento, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias – que por sua vez fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desligando-se deles.

(Walsh, 2013: 28).

Tais procedimentos revelam um modelo educativo que extrapola o processo de ensino e aprendizagem tradicional, no qual o educador transfere os conhecimentos para um educando apático e acrítico. Nesse ínterim, Walsh relaciona os princípios da pedagogia decolonial aos ideais do educador brasileiro Paulo Freire: “como disse uma vez Paulo Freire, a Pedagogia se entende como metodologia imprescindível dentro de e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação” (Walsh, 2013: 29). Em outras palavras, tais ações

educativas estimulam uma formação crítica, autônoma e libertadora, coincidindo com a pedagogia freireana.

Efetivamente, Paulo Freire, em suas obras, propôs um modelo pedagógico que rompia com paradigmas sedimentados pela lógica capitalista e colonialista. Só por esses motivos já se poderia enquadrá-lo como um autor que considerava uma abordagem educativa decolonial, porém outros detalhes podem colaborar com essa constatação. Esse renomado educador brasileiro, ainda em vida, foi reconhecido como um ícone na educação, por 35 universidades, entre elas, as de Massachusetts e Illinois, Genebra, Estocolmo, Bolonha, e Lisboa. Em novembro de 2021, teve um busto inaugurado na Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge, na Inglaterra, em comemoração do centenário do seu nascimento. Segundo matéria *Paulo Freire é o primeiro brasileiro a ganhar estátua em Universidade de Cambridge*, publicada em O Globo, uma pesquisa realizada pelo docente Elliott Green, da *London School of Economics and Political Science*, constatou que Freire, com o seu livro *Pedagogia do Oprimido*, é o terceiro texto mais citado, em trabalhos acadêmicos sobre educação, no mundo (O Globo, 2021: 1).

Reconhecido como Patrono da Educação Brasileira, através da Lei nº 12.612/2013, o educador pernambucano desenvolveu sua própria pedagogia no início da década de 1960, no estado do Rio Grande do Norte, na região Nordeste do Brasil. Freire, ao trabalhar com a alfabetização de adultos, pregava a construção do conhecimento como resultado de uma troca de saberes entre educandos e educadores.

Ao tratarmos de uma pedagogia que privilegia povos e culturas subalternas, encontramos nos escritos de Freire (1987), posicionamentos que já traziam questionamentos acerca desse tema:

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

(Freire, 1987:19).

É precisamente esse o enfoque da pedagogia decolonial, ao considerar o saber e o ser de grupos sociais subjugados por outros hegemônicos, em especial no processo de colonização. Mignolo (2017) denuncia a existência de uma epistemologia territorial e imperial criadora de categorias e classificações sociais e históricas. Entretanto, no momento em que os grupos subalternizados percebem que sua dita inferioridade não passa de uma ficção que tem como objetivo dominá-los, quando não pretendem ser assimilados, tão pouco aceitam tal ressignificação como “a má sorte de ter nascido onde nasceu”, devendo, para tanto, desprender-se (Mignolo, 2017: 16-17). Contudo, para que esse reconhecimento ocorra, os processos educativos precisam ser também libertadores, autônomos e críticos, como bem pregava o educador pernambucano.

Sendo assim, a pedagogia do oprimido, idealizada por Freire, já preconizava a necessidade de reconhecimento dessa realidade e respeito ao diferente. Destarte, o autor afirma que uma pedagogia que vise a libertação dos oprimidos precisa ser realizada por eles próprios, uma vez que o opressor nunca poderá conceber a real subalternidade.

Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização.

(Freire, 1987: 20).

Nesse sentido, a proposta pedagógica, em questão, parte do princípio do reconhecimento da identidade de oprimido, para assim buscar meios que possam favorecer a sua libertação. Nesse ínterim, a relevância do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, nas escolas do Brasil, fica evidente, uma vez que o coloca no mesmo patamar onde se encontra o eurocentrismo dominante até hoje na educação brasileira. Reconhecer a si e as suas individualidades como parte integrante de grupos subalternos e oprimidos torna-se o primeiro passo na conquista de uma pedagogia decolonial e também libertadora, nos moldes freireanos.

A “colonização do ser” que submete o colonizado a crer em mitos eurocêntricos, difundidos no processo colonizador, é assim explicada por Camila Penna (2014):

Esse tipo de colonização, tal qual a imersão da consciência dos oprimidos, leva à internalização e naturalização das categorias do eurocentrismo. Ou seja, na categorização de si próprios como inferiores, atrasados e não-civilizados dentro de um ideal de civilização eurocêntrico que é em si um mito construído com um determinado propósito – o de justificar a dominação e a exploração.

(Penna, 2014: 187).

Essa autora relaciona as ideias de Freire acerca da invasão cultural com a mitologia da estrutura opressora.

Os mitos são passados às classes oprimidas por meio de uma forma de educação à qual Freire chama de “bancária”. Nela não há um processo dialógico no qual são questionados ou problematizados determinados temas. Os temas são passados na forma de “depósitos bancários”, depositados como verdades inquestionáveis e legitimados pela autoridade do educador contraposta à suposta ignorância do educando. Alguns dos mitos que fundamentam a estrutura opressora e que são indispensáveis para a manutenção do status quo são pontuados por Freire e logo em seguida desconstruídos.

(Penna, 2014: 187-188).

Uma vez que a pedagogia freireana sugere a objetivação e a desconstrução da mitologia opressora, o educando passa a questionar fatos, temas e a própria realidade, deixando para trás uma visão de mundo fatalista. Do mesmo modo, os estudos da vertente pós-colonial propõem a objetivação e a desconstrução da mitologia eurocêntrica, por meio de um paradigma, que apresenta a “colonialidade/modernidade, como forma de produzir um conhecimento menos colonizado e excludente; daí seu caráter pedagógico para o campo das ciências sociais” (Penna, 2014: 192). Essa reflexão evidencia o caráter descolonial das ideias de Freire, o que não inviabiliza o seu enquadramento numa abordagem decolonial, muito menos, no conceito de suleamento dos saberes.

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) assegura que as experiências históricas, políticas, culturais e sociais dos educandos não podem, de maneira alguma, escusar-se a perceber o “conflito entre as forças que obstaculizam

a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção” (Freire, 1996: 23). Para tanto, o autor enfatiza que a formação dos docentes necessita dar conta dessas tensões, a fim de fomentar uma solidariedade social e política, a qual irá construir uma “sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos” (Freire, 1996: 23), pois a aprendizagem da assunção do sujeito torna-se “incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado” (Freire, 1996: 23).

Essa constatação do educador nordestino evidencia, com muita propriedade, as aspirações da pedagogia decolonial, ao demonstrar a relevância de privilegiar um processo educativo que possibilite uma reflexão crítica da realidade, apresentando versões pouco exploradas da história, em especial dos povos colonizados, em detrimento daquelas impostas pelos grupos dominantes, como os colonizadores, por exemplo. Tal modelo educativo permite que o educando reconheça e valorize a sua identidade, buscando alternativas para garantir a sua autonomia.

Outrossim, Penna (2014), destaca que a pedagogia apresentada por Freire também enfatiza a busca pelo deslocamento do lugar de fala. Segundo essa autora, a função da palavra como ação, apresentada nos argumentos freireanos, está próxima à perspectiva decolonial, que põe a linguagem e o discurso em um lugar central.

Cabe destacar, por exemplo, a preocupação de Freire em apontar que a pronúncia da palavra não deve ser prerrogativa apenas de alguns. E seu objetivo de libertação das classes oprimidas está diretamente ligado à conquista da capacidade destas de também dizer a palavra, dizer-la conforme sua forma de perceber a realidade ou, se poderia dizer, emití-la a partir de seu lugar de fala.

(Penna, 2014: 192).

A própria proposta de Freire que ressalta um processo educativo dialógico, no qual o modo como o educando pensa e concebe a realidade é respeitado e valorizado pelo educador, já fomenta esse deslocamento do lugar de fala. Assim, ao ir de encontro à educação “bancária”, na qual o conhecimento é imposto, de

forma autoritária e inquestionável, ele estimula a pedagogia libertadora, onde há o diálogo e o respeito mútuo.

O que se busca com esse processo é partir de uma realidade que seja próxima e acessível ao educando, evitando a imposição de conteúdos programáticos alheios e formados a priori, sem nenhuma relação com a realidade vivida pelos educandos, e, portanto, alienante e de difícil compreensão.

(Penna, 2014: 195).

Ao considerarmos um modelo pedagógico libertador, o qual assume a possibilidade de deslocamento do lugar de fala, desmistificando o elitismo autoritário e a universalidade científica, deparamo-nos com a corrente teórica relacionada às Epistemologias do Sul, que prega a justiça epistêmica e a valorização de saberes diversos, além dos conhecimentos validados pela ciência. Por conseguinte, entendemos que os pensamentos freireanos enquadram-se em estudos que transpõem a linha abissal, a qual segrega e discrimina os saberes, as culturas e as produções originárias de grupos subalternizados. Acerca do termo “sulear”, nas notas do livro *Pedagogia da Esperança – Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Ana Maria Freire (1992) explica a relação de Freire com essa expressão:

"Suleá-los": Paulo Freire usou esse termo que na realidade não consta dos dicionários da língua portuguesa, chamando a atenção dos leitores(as) para a conotação ideológica dos termos nortear, nortear-la, nortear-se, orientação, orientar-se e outras derivações. Norte é Primeiro Mundo. Norte está em cima, na parte superior, assim Norte deixa "escorrer" o conhecimento que nós do hemisfério Sul "engolimos sem conferir com o contexto local" (cf. Márcio D'Olne Campos, "A Arte de Sulear-se", p. 59-61, in *Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental, Manual de Apoio ao Curso de Extensão Universitária*, Teresa Scheiner [org.] Uni-Rio/Tacnet Cultural, Rio de Janeiro, 1991). Quem primeiro alertou Freire sobre a ideologia implícita em tais vocábulos, marcando as diferenças de níveis de "civilização" e de "cultura", bem ao gosto positivista, entre o hemisfério Norte e o Sul, entre o "criador" e o "imitador" foi o físico supracitado – Márcio Campos – atualmente dedicado à etnociência, à etnoastronomia e à educação ambiental.

(Freire, 1992:13).

Em vista disso, tal entendimento de Freire reforça a nossa tese da necessidade de buscar elementos no processo educativo brasileiro que fomentem reflexões sobre os saberes, fazeres e culturas originárias do Sul, seja esse

geográfico e/ou metafórico, conforme cremos ser o espírito das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. O respeito à diversidade cultural também está presente nos pensamentos freireanos, ao passo que faz um alerta para o papel da escola nessa situação: “Daí, mais uma vez, a necessidade da invenção da unidade na diversidade. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade” (Freire, 1992: 79).

1.7 O Interculturalismo e o Multiculturalismo

De acordo com a advogada e pesquisadora Betânia Gusmão Mendes (2015), o conceito de cultura está centrado em dois amplos significados: “pode representar a expressão do ser humano, seus comportamentos e seus feitos, compreendendo aquilo que é comum, aprendido ou perpassado para os demais indivíduos de determinado âmbito social”, além de abranger também as crenças, ações, reflexões, tradições, valores, normas, costumes, arte, diversidades nas manifestações das condições humanas (Mendes, 2015: 01).

Essa autora entende que a cultura reflete um aspecto da humanidade, como também uma condição *sine qua non* para a mesma, uma vez que não tem como haver natureza humana sem manifestação cultural, por isso é imprescindível direitos que garantam essas manifestações. Assim sendo, a legitimação da proteção desses direitos, de forma a serem considerados essenciais, ocorre com a efetivação dos Direitos Humanos, principalmente após as atrocidades da Segunda Guerra Mundial, quando ganharam destaque no âmbito internacional.

Com a globalização e internacionalização das discussões que envolvem os direitos inerentes ao homem, dá-se um enfoque maior ao direito à diversidade cultural: “A proteção do direito às diferentes manifestações culturais e a busca pela sua efetividade foram abordadas segundo duas perspectivas: a universalista e a multiculturalista” (Mendes, 2015: 01).

Segundo Stuart Hall (2003: 43 *apud* Mendes 2015: 1), a cultura é uma produção que possui como matéria-prima os seus recursos, o seu “trabalho produtivo”, que está relacionado a um conhecimento da tradição e de um conjunto de genealogias. Esse processo faz com que nos capacitemos, através da cultura, para uma produção de nós mesmos renovados, havendo, constantemente, um ciclo de formação cultural.

Esse processo é explicado pelo antropólogo Clifort Geertz (2008) de outra maneira. Para esse autor, os estudiosos da cultura devem considerar a incompletude da análise cultural, despertando sempre questionamentos e dúvidas à medida que se aprofundam no assunto. Isso faz com que o pesquisador(a) busque fugas que devem ser evitadas como: “transformar a cultura em folclores e colecioná-lo, transformá-la em traços e contá-los, transformá-la em instituições e classificá-las” (Geertz, 2008: 20). O caminho que esse cientista social considera seguro é o comprometimento com uma postura relativa à etnografia como um “essencialmente contentável”. Ou seja, nenhum conceito está fechado quando se refere à cultura. O processo de construção do conhecimento acerca desse tema está reconstruindo-se constantemente.

A analisar a cultura de outros grupos necessita de cuidados, conforme o filósofo britânico Brian Barry (2001), uma vez que os questionamentos daquele “forasteiro” nem sempre serão compreendidos pelo mesmo, ainda que lhe sejam explicados os motivos relacionados com aquela ação. Resumindo, nem sempre haverá respostas isentas numa pesquisa que envolva culturas, em especial, se o(a) pesquisador(a) não pertença ao grupo estudado.

De acordo com Sofia Zanforlin (2014), o diálogo intercultural é algo possível uma vez que a cultura é percebida como uma ponte, ainda que, nem sempre, aconteça de forma fluida e tranquila, pois, em alguns momentos, pode ser até conflitante. Não obstante, essa troca apoia-se “numa base de negociação constante e imprescindível. Qualquer coisa fora disso, torna-se imposição, ou sobreposição de uma expressão em detrimento de outras” (Zanforlin, 2014: 167).

A professora Chantal Mouffe (1997) afirma que “a vida política tem a ver com a ação coletiva, pública; ela objetiva a construção de um “nós”, num contexto de diversidade e conflito” (Mouffe, 1997: 65). Na perspectiva, defendida pela autora,

acerca da cidadania na democracia radical, esses “nós” seriam frutos de variadas demandas originárias de diversas identidades, como: movimento de mulheres, trabalhadores, negros, homossexuais, etc., a partir dos princípios de liberdade e igualdade que anseiam “a construção de um ‘nós’, uma cadeia de equivalência entre suas demandas, com o intuito de articulá-las por meio do princípio da equivalência democrática (Mouffe, 1997: 66).

Articulando à visão de Mouffe (1997) sobre a democracia radical e plural, acrescentamos a da advogada Regina Maia (2012), que traz para a democracia a perspectiva do multiculturalismo, o qual “nasceu da luta dos grupos sociais excluídos e, portanto, verifica-se que hoje, em todo o mundo, os olhos se abrem para os ‘outros’, principalmente para os ‘outros’ que não fazem parte do padrão”. (Maia, 2012: 22). Configura-se, através da luta pela igualdade, reconhecendo-se as diferenças.

Na perspectiva intercultural, esse multiculturalismo vai permitir um diálogo com o outro, reconhecendo outras maneiras de enxergar o mundo, apostando numa relação entre grupos sociais e étnicos. Para a autora, esse novo olhar aproxima-se dos ideais da democracia radical e plural. Assim, numa democracia pluralista, o diferente não seria um inimigo, mas “um adversário cuja existência é legítima e tem que ser reconhecida” (Maia, 2012: 27). A partir dessa necessidade, criam-se “múltiplos espaços políticos na sociedade, particularizando o universalismo: instituições judiciárias, o sistema educacional, relações de trabalho, resistência de populações marginalizadas, entre outras, constituem formas originais e irredutíveis de luta democrática” (Maia, 2012: 29). Sendo assim, Maia (2012) defende que, numa sociedade democrática que primasse pelo pluralismo, haveria um povo soberano, com seus direitos fundamentais garantidos.

No que tange ao interculturalismo funcional, a pesquisadora Catherine Walsh (2009) propõe o conceito de interculturalismo crítico:

Vale ressaltar, entretanto, que na América Latina o termo interculturalismo tem sido apropriado pelas políticas neoliberais integracionistas que sem visar a transformação das estruturas coloniais de poder, buscam apenas amenizar conflitos étnicos e assegurar os interesses do capitalismo globalizado. A esse tipo de interculturalismo, Walsh chama de funcional. Em contrapartida a esse interculturalismo funcional, é proposto então, o interculturalismo crítico. De mãos dadas com a decolonialidade, o interculturalismo crítico aparece como alternativa ao projeto neocolonial na medida em que propõe a “transformação

radical das estruturas, instituições e relações existentes”, partindo das cosmologias dos submetidos e subalternizados pelo poder hegemônico ocidental mercadológico.

(Walsh, 2009: 22 *apud* Reis & Andrade, 2018: 9)

Segundo o antropólogo Kabengele Munanga (2009), o multiculturalismo define-se como “encontro de culturas, ou seja, a existência de conjuntos culturais fortemente constituídos, cuja identidade, especificidade e lógica interna devem ser reconhecidas” (Munanga, 2009: 1). Entretanto, o antropólogo congolês afirma que essas culturas distintas “não são inteiramente estrangeiras umas às outras, embora diferentes entre elas” (Munanga, 2009: 1). Segundo ele, ao reconhecer essa diversidade, politicamente, torna-se natural a proteção das culturas minoritárias, como é o caso de culturas indígenas da região amazônica, por exemplo.

No plano político, o reconhecimento da diversidade cultural conduz à proteção das culturas minoritárias, por exemplo, as culturas indígenas da Amazônia e de outras partes do continente americano, que estão em destruição, seja pelas invasões de seus territórios, seja ainda pela criação das reservas onde se acelera a decomposição das sociedades e dos indivíduos.

(Munanga, 2009: 1).

Esse pesquisador alerta ainda para a situação específica dos países da diáspora africana, como o Brasil, onde esse tipo de reconhecimento também se aplica aos afrodescendentes. Desta maneira, o multiculturalismo deve ser compreendido como a “busca de uma comunicação e de uma integração parcial entre os conjuntos culturais de há muito separados ou não reconhecidos na formação da cidadania” (Munanga, 2009: 1).

Paulo Freire também reflete acerca da multiculturalidade, acreditando que essa não se configura em uma justaposição de culturas, nem em uma sobrepondo-se às outras. O educador brasileiro percebe a multiculturalidade como uma,

Liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma a outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser. A tensão necessária permanentemente, entre as culturas na multiculturalidade é de natureza diferente. É a tensão a que se expõe diferentes, nas relações democráticas em que se promovem. É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando,

produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada. A tensão, neste caso, portanto, é a do inacabamento que se assume como razão de ser da própria procura e de conflitos não antagônicos e não a criada pelo medo, pela prepotência, pelo "cansaço existencial", pela "anestesia histórica" ou pela vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se.

(Freire, 1992: 79).

Seguindo a reflexão de Freire (1992), assim como a cultura, a multiculturalidade é um processo contínuo e inacabado. Os grupos étnicos que passaram a conviver numa sociedade devido a variados motivos, como económicos, sociais, históricos, submeteram-se a uma relação de subordinação. Essa subalternidade pressupõe que uma classe dominante imponha a "sua cultura de classe, sua linguagem, sua sintaxe, sua semântica de classe, seus gostos, seus sonhos, seus fins, seus projetos, valores, programas históricos" (Freire, 1992: 79). Ela, a classe hegemónica, além de defender esses traços culturais como próprios, considera-os como nacionais e como aqueles que devem servir de exemplos. Por isso, acaba por "oferecê-los" a outros grupos, através de meios diversos, sendo a escola um deles, não aceitando recusa. "É por isso que não há verdadeiro bilinguismo, muito menos multilinguismo, fora da multiculturalidade e não há esta como fenómeno espontâneo, mas criado, produzido politicamente, trabalhado, a duras penas, na história" (Freire, 1992: 79).

Já que a multiculturalidade necessita de iniciativas políticas para concretizar-se, entende-se, dessa maneira, que todos os povos, independentemente de onde vivam, desde os grandes centros urbanos até às mais longínquas aldeias terrestres, possuem o direito e a garantia da manutenção de sua cultura. Todos esses conceitos são fundamentais para entender que as Leis 10.639/2003 e sua ampliação, a lei 11.645/2008, possuem características que as enquadram como instrumentos legais que possibilitam um modelo educativo multicultural e intercultural. No Parágrafo 1º, do Artigo 26 A, da Lei 10.639, consta:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, económica e política pertinentes à História do Brasil.

(Lei 10.639/2003).

Esse texto foi ampliado com a Lei 11.645:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

(Lei 11.645/2008).

Sendo assim, a obrigatoriedade inclui aspectos multiculturais presentes na formação social da população brasileira, evidenciando os dois grupos étnicos que, até então, tinham sido invisibilizados na história oficial, adotada pelo modelo educativo vigente no Brasil. Considerando esses aspectos, os ditames dessas legislações coincidem com os conceitos de multiculturalidade decolonial, uma vez que vem resgatar historicamente o perfil híbrido da cultura nacional e, a partir daí, possibilitar a reconstrução, a ressignificação e a transformação futura. Logo, prevendo e privilegiando a diversidade, a pluralidade, as múltiplas etnicidades e culturais na matriz existente e em todas as que se pretendem construir a partir daí.

Ratificando essa reflexão, Munanga (2009) declara que a pedagogia multicultural é uma possibilidade de formação de uma nova cidadania, a qual está centrada no respeito e reconhecimento das diferenças, a fim de mitigar práticas racistas, xenofóbicas, todos os tipos de intolerância, além da negação dos direitos humanos (Munanga, 2009: 1). Esse perfil encontra-se presente no texto das legislações em voga.

O mesmo pode ser dito no que se refere à interculturalidade. Ao propor o resgate dos aspectos culturais relacionados aos grupos subalternizados, assim como de todo o contributo atribuído a eles nos âmbitos sociais, econômicos e políticos, da história brasileira, sem negar os conhecimentos ocidentais, originários dos colonizadores, sugere-se uma integração harmônica desses saberes distintos. Esse fenômeno configura-se como intercultural, uma vez que passa a ser incentivado o diálogo intercultural, conforme sugerido por Zanforlin (2014), a partir

das trocas de traços culturais, ainda que de forma conflituante. Nesse procedimento, o que mais interessa é que essa integração ocorra de maneira respeitosa.

O educador Paulo Freire (1992) afirmou, muitos anos antes da promulgação dessas leis, que os grupos, submetidos à subalternidade, precisam dar-se conta de sua condição subalterna em relação a um outro grupo que assume o *status* social hegemónico. Esse despertar só ocorre por meio de um processo educativo crítico e emancipatório, transformado, também, por legislação afirmativa. Se as unidades de ensino brasileiras inserirem, em seus currículos, conteúdos que cumprem as exigências legais, pode-se afirmar que essas mudanças começam a ser uma realidade. Seguindo o pensamento de Freire, a multiculturalidade é um processo contínuo e inacabado, portanto as ações pedagógicas sugeridas pelas leis em questão também necessitam de um acompanhamento constante, realizado pelos responsáveis por sua aplicação. Por isso, é tão relevante verificar a forma como esses procedimentos estão a ocorrer nas escolas, assim como na elaboração de recurso didáticos.

Nota-se, a partir do que já foi exposto neste trabalho, que é evidente o direcionamento pós-colonial das legislações aqui estudadas. Ao propor a inclusão, nos currículos escolares, de temas relacionados à cultura dos dois grupos étnicos que contribuíram com a formação da população brasileira (por terem sido invisibilizados na história oficial do país, assim como do reconhecimento da participação dos mesmos nas áreas social, económica e política, ao longo da historiografia brasileira), a referida legislação denuncia e critica o posicionamento colonial adotado pela educação nacional, a qual legitimava apenas os saberes originários dos europeus colonizadores. Só por essas constatações, já é possível declarar, sem nenhuma dúvida, que a Lei 10.639/2003 e sua ampliação, a Lei 11645/2008, são instrumentos legais que atendem aos pressupostos da abordagem epistemológica decolonial.

Desse modo, Reis e Andrade (2018) afirmam que o projeto decolonial diz respeito a uma possibilidade libertadora “dos povos subalternos, reconhecendo sua autenticidade cultural, política, económica e ideológica”. Ademais, refere-se,

também, a uma maneira de modificar a cosmovisão, ao desarticular a hierarquização epistemológica moldada nos parâmetros “norte-sul”:

Sob a noção de uma divisão das epistemologias entre centro e periferia, mas reconhecendo a existência de outros universos para além dessa hierarquização rígida. Por isso, pluriversalidade é um conceito que se encaixa melhor quando nos referimos às epistemologias dos povos constituintes da humanidade, subalternizados ou não, uma vez que pressupõe a existência de vários centros. A pluriversalidade não retira a legitimidade de nenhuma epistemologia porque opera numa matriz de pensamento fundamentada nas noções de policentro e polifonia, apostando na horizontalidade dos saberes e culturas, e não na verticalidade, que opera com as noções de superioridade e inferioridade.

(Reis & Andrade, 2018: 10).

Não obstante, essa postura afirmativa reforça a valorização e o respeito às culturas diversas, ao multiculturalismo, a pluralidades de conhecimentos, saberes e tradições. Entendemos também que tais legislações são fruto de lutas e reivindicações dos grupos subalternizados, a saber, negro, afrodescendentes e indígenas. A pedagogia decolonial e a pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, pregam o reconhecimento, por parte dos grupos minoritários, da sua condição subalterna, para que possam cobrar mudanças sociais, através de mecanismos legais que legislem por essas transformações tão necessárias e reivindicadas pelos movimentos sociais.

A historiadora brasileira Eduarda Thaís dos Santos (2021) reflete sobre o contexto atual dos países sul-americanos no qual ainda se mantém vivo “um vínculo através de uma história de dominação, e não de libertação, como fio invisível e estrutural que parece nos prender cada vez mais a situações-limite, de vulnerabilidades, características terceiro-mundistas, de dependentes” (Santos, 2021: 4). Podemos entender esse fio invisível como a linha abissal proposta por Boaventura de Sousa Santos (2005, 2007). A linha que segrega povos, saberes, fazeres e culturas.

A Lei 11.645/2008 amplia a 10.639/2003, considerando a história e a cultura indígena como questões obrigatórias nos currículos escolares. Portanto, tais legislações brasileiras referem-se a instrumentos legais que visam minimizar os estragos promovidos por um modelo educativo nacional fundamentado em princípios impostos por grupos hegemônicos, impondo a obrigatoriedade da

inclusão de conteúdos que privilegiam a diversidade cultural e étnica inerente à população brasileira.

Sendo a falta de material didático um dos impedimentos para a concretização das legislações citadas, é iminente o surgimento de pesquisas científicas que explorem essas temáticas. Entretanto, é um processo, no qual os pensadores atuais e pós-abissal interpretam a sua participação como um ato solidário “na construção de um futuro pessoal e coletivo, sem nunca ter a certeza de não repetir os erros cometidos no passado” (Santos, 2007: 80).

Sendo assim, os recursos educacionais necessitariam de revisão, uma vez que esses materiais didáticos, segundo Kabengele Munanga (2005), citado por mim em minha dissertação de Mestrado As Tecnologias Educacionais na Aplicação da Lei 10.639/2003, estariam impregnados de conteúdos “viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental” (Munanga, 2005: 15 *apud* Moraes 2014: 10). Diante disso, concluiu-se que recursos didáticos inovadores são mais que necessários para reverter esse panorama educacional, que exige uma prática inter e multicultural, no sentido de desconstruir aqueles instrumentos de trabalho, desprovendo-os dos seus “vícios” de conteúdo com um historial colonial.

De acordo com os autores acima citados, percebe-se uma intenção que se aproxima de uma perspectiva decolonial, já que propõem que o ensino proporcione discussões fundamentadas nos aspectos interculturais, sem invisibilizar as ausências históricas originárias do processo de colonização. A ideia de decolonizar a educação, portanto, perpassa pela construção de outras pedagogias, incluindo também a hegemônica, estruturada desde os primórdios do processo educativo brasileiro. Entende-se, neste sentido, que o desafio está em implementar uma prática didática e pedagógica verdadeiramente decolonial e perceber até que ponto se consegue materializar tal modelo ao nível da produção de materiais didáticos.

Podemos afirmar que, diante do percurso histórico que culminou nas legislações que defendem uma educação brasileira plural e diversa, as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 resultam de esforços coletivos de grupos que lutam pela reivindicação de direitos que historicamente lhes foram negados. Desse modo, nada mais são que instrumentos legais que buscam transpor a linha abissal, ao

quebrar ou, pelo menos, ao procurar quebrar paradigmas. Por isso mesmo, ações educativas que visam ao cumprimento de tais leis são bastante criticadas nas escolas e, muitas vezes, boicotadas, uma vez que a sua relevância passa a ser questionada pela comunidade escolar, ainda impregnada de valores impostos pelos grupos hegemônicos.

O pensamento da educadora e pesquisadora brasileira Ruth d'Amorim, do Portal Geledés, sintetiza com muita propriedade as reflexões realizadas neste capítulo:

O aprofundamento de estudos que têm por objetivo a cultura africana dentro da educação básica, como prevê a Lei 10639/03, embasada numa construção pedagógica eficiente, viabilizará a realização de um ensino em que negros e não negros terão um conhecimento qualificado da cultura afrodescendente. As instituições educacionais devem trabalhar a temática como função formadora da sociedade brasileira, igualando a importância da cultura afro às culturas europeias. Afinal, só a educação liberta.

(D'Amorim, 2021: 1).

Os pesquisadores Reis e Andrade (2018) preconizam que só é possível pôr em prática um projeto decolonial, quando se recorre a “aparatos educacionais, políticos e curriculares a fim de se proporcionar o direito à voz aos sujeitos subalternos, constituindo-os como seres epistemologicamente situados na *práxis* reflexiva da condição subalterna” (Reis & Andrade, 2018:7). Para tanto, esses autores propõem a elaboração de “um currículo educacional cuja pluriversalidade configure orientação teórico-metodológica na produção dos conhecimentos” (Reis & Andrade, 2018:7).

Logo, as legislações afirmativas corroboram as ideias de Paulo Freire, assim como a pedagogia freireana se adequa à abordagem decolonial, uma vez que, ao propor a decolonização da educação, pretende-se construir novas pedagogias, além da hegemônica. Dessa forma, como afirma Boaventura de Sousa Santos, o “pensamento crítico e a ação dialógica são essenciais para uma educação libertadora. A consciência é, assim, ação” (Santos, 2021: 5). Encontramos aí evidências da relação das ideias de Paulo Freire com as Epistemologias do Sul, no momento em que sugere uma ação coletiva que busque reivindicar o direito de ser sujeito de sua história, sair da invisibilidade.

A conscientização é uma das formas de levar as marchas, que é um conceito presente nas obras de Paulo Freire e podem ser analisadas numa perspectiva de organização dos sujeitos em coletivos, em movimento social, como o caso dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que são representados juntamente na arte, pois o que chega no nosso prato também é político. Dentro dessas marchas também existe educação e vivência na práxis que acaba sendo colocada de lado ou desconsiderada como um conhecimento.

(Santos, 2021: 6).

A proposta das Epistemologias do Sul, mais do que criticar, procura apresentar possibilidades epistêmicas e transformações políticas; os ideais de Paulo Freire compõem esse escopo. “A partir disso, podemos dizer que Freire inspirou muitas pessoas e, juntamente com Campos, encontrou o verbo que faltava para o nosso vocabulário emancipador: sulear” (Santos, 2021: 5).

Outrossim, é também possível inferir que os textos das legislações analisadas propõem um direcionamento decolonial, pelo reconhecimento e respeito à multiculturalidade e à interculturalidade, o que já pressupõe uma relação profunda com o anticolonialismo, em reação ao eurocentrismo e à colonialidade do ser e do saber.

Entretanto, ainda que tais leis sejam declaradas por militantes dos movimentos negros e indígenas como uma conquista de lutas e resistências, a sua aplicação prática, nomeadamente ao nível dos materiais e metodologias pedagógicas, não contou com uma consulta a esses grupos. Talvez seja este o motivo da fragilidade da implementação desses instrumentos legais na concretização de práticas pedagógicas decoloniais nos currículos escolares brasileiros.

O que falta, nesses dispositivos legais, é a proposição do fazer, de uma prática educativa emancipatória e contra-hegemónica, peculiar à abordagem decolonial, a partir de uma ação participativa e inclusiva.

É fulcral que escolas e instituições de ensino brasileiras cumpram o espírito das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, uma vez que serão essas atividades pedagógicas que poderão trilhar os caminhos decoloniais presentes no espírito da legislação em apreço, abrindo-se para a inclusão de conteúdos que consideram outras histórias, outras formas de construir o conhecimento, além daquelas pré-determinadas pelo universalismo científico e pelo eurocentrismo.

Esta dissertação, ao verificar as peculiaridades de recursos didáticos concebidos pela Rede AT, procura identificar a presença ou não de um novo paradigma educativo decolonial, ou pelo contrário, um paradigma somente descolonial, conforme acima definido.

Um tal novo paradigma educativo abarcaria abordagens científicas e conhecimentos diversos, que expusessem o universalismo científico proveniente da ciência produzida no Norte Global, assim como a urgência de tratar, nas salas de aula, temas que emergem das lutas e das mobilizações sociais de grupos minoritários. Essa nova *práxis* estaria em conformidade com a corrente teórica das Epistemologias do Sul, logo um direcionamento decolonial. Isso porque tal modelo epistémico prevê ações efetivas e propositivas, extrapolando às instâncias da criticidade e fomentando uma transformação política.

Tais constatações estão em conformidade com o pensamento do pesquisador de temas indígenas, Clovis Antonio Brighenti (2015), segundo o qual,

As mudanças não ocorrerão apenas pela efetivação da lei, mas fundamentalmente pela transformação dos centros de ensino em lugares de múltiplos saberes, de reconhecimento do pluralismo jurídico, por mudanças nos marcos da relação de poder, pela construção de um projeto decolonial. E nessa perspectiva os povos indígenas deve ter papel central na inserção de formas de saberes que não parte pela única via racional/científica.

(Brighenti, 2015: 8).

Tais reflexões são assumidas, nesta tese, uma vez que se pretende defender a hipótese de que a produção de conteúdos didáticos-pedagógicos tem um carácter essencialmente descolonial, mas ainda não alcança o viés decolonial.

1.8 Os Direitos Humanos e o Modelo Inter/Multicultural

Ao buscar um modelo educativo intercultural e multicultural, é notória a necessidade de apelar para o respeito aos direitos adquiridos, historicamente, pela humanidade. Sobre esse assunto, Susan Moller Okin (1997) afirma:

Multiculturalism is harder to pin down, but the particular aspect that concerns me here is the claim, made in the context of basically liberal democracies, that minority cultures or ways of life are not sufficiently protected by ensuring the individual rights of their members and as a consequence should also be protected with special group rights or privileges.

(Okin: 1997: 2).

Sendo assim, é relevante sinalizar o processo que culminou no marco histórico que passou a garantir esses direitos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, formulada pela Organização das Nações Unidas – ONU. Tal documento internacionalizou os Direitos Humanos a fim de que os mesmos fossem vistos de maneira global e universal. A universalidade dos Direitos Humanos, segundo Betânia Gusmão Mendes (2015), foi consolidada através da Declaração, de 1993, na Conferência Mundial de Viena. No parágrafo 5º desse documento, encontra-se a seguinte determinação:

Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente, de maneira justa e equânime, com os mesmos parâmetros e ênfase. As particularidades nacionais e regionais e bases históricas, culturais e religiosas devem ser consideradas, mas é obrigação dos Estados, independentemente de seu sistema político, económico e cultural, promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

(ONU, 1993: 4).

Os Direitos Humanos são resultado de uma construção histórica, como consequência de lutas contra grupos que ocupavam uma posição de hegemonia social. A civilização humana passou e vem passando por diversos momentos, com características distintas, com variados contextos sócio-históricos e políticos, pontos negativos e positivos. Dessa forma, as evoluções científicas, tecnológicas, políticas, económicas e sociais, passaram a ocorrer de forma gradual ao longo do tempo e, algumas vezes, de forma lenta.

Podemos afirmar, também, que a evolução dos direitos da pessoa humana seguiu o mesmo processo das demais evoluções, pois o reconhecimento ou a constituição desses direitos não ocorreram de uma única vez. Esse processo também foi e é uma construção social.

Segundo os pesquisadores Dirceu Pereira Siqueira e Miguel Belinati Piccirillo (2012), há uma discussão acerca da terminologia correta para definir os direitos essenciais à pessoa humana, percebem-se termos como “direitos humanos”, “direitos morais”, “direitos naturais”, “direitos públicos subjetivos”, “direitos dos povos”, “liberdades públicas” e “direitos fundamentais”. (Siqueira & Piccirillo, 2012:1). Esses autores explicam que o contexto e a análise da situação são quem vai definir o melhor termo a ser utilizado. Entretanto, a expressão Direitos Humanos é a mais comum no contexto internacional, sendo essa opção a adotada pela Organização das Nações Unidas - ONU, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

Quando os Direitos Humanos são percebidos como sinónimo de Direitos Fundamentais, pressupõe-se que estejam relacionados ao respeito pela integração dos direitos individuais, sociais, económicos e políticos. Conforme o filósofo espanhol Antonio Enrique Pérez Luño (1999),

Los derechos humanos aparecen como un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humana, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional.

(Pérez Luño, 1999: 48).

Logo, entende-se que os Direitos Humanos são o resultado de um processo histórico e social que visa a conquista do reconhecimento da condição humana, sua proteção e o verdadeiro sentido da expressão Humanidade. Já os Direitos Fundamentais, como afirmam Siqueira e Piccirillo (2012), surgem na fase de posituação dos Direitos Humanos, “a partir do reconhecimento, pelas legislações positivas de direitos considerados inerentes à pessoa humana” (Siqueira & Piccirillo, 2012: 2).

Destarte, para esses autores, a expressão “direitos humanos” é mais utilizada para identificar os direitos inerentes à humanidade internacionalmente, já a designação “direitos fundamentais” corresponde aos ordenamentos jurídicos

específicos, que levam ao reconhecimento desses direitos perante o poder político, regra geral formalizados por meio de uma constituição.

Enumeram-se, no decorrer da história, três gerações de Direitos Fundamentais.⁷ Essas gerações refletem as conquistas, reconhecimento e proteção dos Direitos Humanos de forma cumulativa ao longo da história. Cada geração que se sucede implica uma maior proteção à pessoa humana, estendendo-se à cultura, para além da inicial tutela de direitos civis e políticos, diante de um mundo cada vez mais assumidamente multicultural. É a concepção multiculturalista que privilegia a diversidade, a pluralidade, as multiplicidades culturais, como maneiras de salvaguardar a cultura dos grupos sociais mais vulneráveis, garantindo, portanto, uma mais abrangente proteção dos Direitos Humanos:

A perspectiva multiculturalista está em maior consonância com a realidade de mundo intercultural em que vivemos, visto que na atualidade existe uma ampliação dos direitos considerados inerentes aos seres humanos, que passam a incorporar os direitos econômicos, sociais e culturais, segundo uma perspectiva integral, local e intercultural.

(Mendes, 2015: 1)

Concluiu-se, portanto, que todos os povos têm o direito à manutenção e à prática de sua cultura, independentemente do local ou região em que vivem, constatação que indica que essa garantia não está associada ao *locus*. Se isso não acontece, é porque ainda há um desconhecimento acerca dos Direitos Humanos. A Declaração de 1948 é única arma que a humanidade deve utilizar para garantir o respeito e a valorização das suas culturas. Os processos educativos assumem um papel preponderante na circulação e promoção de aspectos inter/multiculturais de maneira a garantir o respeito pelas diversidades, sobretudo, as sociais e culturais.

A relevância desse processo encontra-se na tomada de consciência de todos, uma vez que as mobilizações sociais, principalmente nas redes sociais nos dias atuais, possuem uma grande relevância no que se refere a reivindicações, denúncias, críticas e adesões a causas sociais. A sociedade continuará a exigir novos mecanismos de proteção e garantias, assim, cabe aos legisladores

⁷ Alguns autores trazem a informação da existência de uma quarta e até de uma quinta geração, contudo essas ideias ainda não possuem grande adesão, nem reconhecimento constitucional.

transformar essas reivindicações em instrumentos legais. Considerando, pois, a garantia dos Direitos Humanos, a implementação de um programa educacional que tenha como base as diversidades culturais, sociais e históricas, é necessária e eminente. Essa urgência encontra-se presente no texto das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, uma vez que reclama a necessidade de inserir o caráter multicultural no processo educativo brasileiro.

Hodiernamente, o grande desafio presente no panorama educacional brasileiro diz respeito à necessidade de transformar-se num modelo intercultural e multicultural, oferecendo aos seus estudantes a oportunidade de conhecerem outras versões de nossa história, valorizando grupos diversos e minoritários em relação à cultura eurocêntrica, que sempre foi o dominante no modelo de ensino do Brasil. Essa exigência corrobora uma *práxis* pedagógica que prima pela garantia dos Direitos Humanos.

As legislações que determinam a garantia dos Direitos Humanos na educação brasileira, a partir de uma *práxis* reflexiva e crítica, a qual proponha um diálogo intercultural, considerando as ausências e os silenciamentos históricos, são expressões evidentes do caminho para o suleamento dos seres, dos saberes e dos fazeres.

Conclusão do capítulo

Finalizando este primeiro capítulo, devemos realçar que as abordagens descoloniais e os estudos decoloniais estão no centro desta nossa dissertação, em especial o conceito de decolonialidade como ampliação da descolonialidade, que propõe uma relação mais profunda com as motivações dos movimentos sociais ao buscar ações propositivas que visam uma transformação não somente social, como também política. É nesta perspectiva que entendemos as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Ao admitir a valorização de um modelo pedagógico decolonial, torna-se evidente a necessidade de compreender os conceitos de multiculturalidade e

interculturalidade, no âmbito, inclusive, do respeito pelos Direitos Humanos, conforme consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Isto é especialmente importante num país como o Brasil, que possui, na sua historicidade, elementos culturais de grupos distintos, permitindo dar visibilidade aos subalternizados pelos processos da colonialidade. Neste contexto, as pedagogias freireanas e decoloniais pressupõem a garantia de justiça social e epistêmica, que consideramos estarem presentes no espírito das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que favorecem e estimulam práticas educativas libertadoras, valorizando os saberes diversos, a cultura e a história de grupos subalternizados, além de refletir as lutas provenientes dos movimentos sociais. Tais legislações vêm na sequência de uma longa evolução histórica dos sistemas educativos no Brasil e que temos de levar em conta para perceber todo o seu enquadramento e contexto, de forma a podermos perceber o seu espírito decolonial, muito para além do descolonial.

No próximo capítulo, trataremos do enquadramento histórico que fundamentará a nossa afirmação das citadas leis como decoloniais e não simplesmente descoloniais, percebendo-as no contexto histórico-sociológico-político e educacional do Brasil, desde os tempos coloniais até à aprovação daquela legislação, que se assume como herdeira daquele passado, cujas deficiências pretende alterar rumo a uma sociedade verdadeiramente decolonial, mais justa e equitativa.

CAPÍTULO II
2. PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA RUMO ÀS LEIS
10.639/2003 E 11.645/2008

O processo educacional brasileiro reflete as mazelas impostas pela colonização e, conseqüentemente, pelo fenômeno relacionado à colonialidade. Pondera-se que as teorias inerentes às Epistemologias do Sul consideram as lutas e resistências dos povos colonizados, pelo que entendemos que revisar a historicidade brasileira, trilhando por percursos que levaram às legislações afirmativas, faz-se fundamental neste estudo. Ainda que os relatos, referentes a esses eventos, encontrem-se presentes na história oficial a partir da visão dos grupos hegemônicos, revisitá-los e ressignificá-los tornam-se exercícios relevantes no que diz respeito à compreensão de uma realidade invisibilizada no contexto colonial.

É mister compreender o contexto histórico e social que culminou no ponto atual em que se encontra a sociedade brasileira: um modelo social que ainda sofre fortes influências relacionadas com o fenômeno da colonialidade. Por conseguinte, tal conjectura traz consigo um racismo enraizado nas práticas sociais, culturais e educativas.

As lutas e movimentos de resistências são basilares, na situação hodierna, para grupos minoritários exigirem do poder público instrumentos legais que lhes garantam direitos à terra, à educação, à saúde e à liberdade de manifestar as suas religiões, culturas e tradições. Dessarte, o presente capítulo traçará o caminho histórico da educação no Brasil, assim como das lutas e resistências indígenas, negras e afro-brasileiras, que foram relevantes para o contexto social e político brasileiro no que tange à educação para as relações étnico-raciais.

2.1 A chegada dos colonizadores

O processo de colonização das terras brasileiras deu-se de maneira semelhante ao que ocorreu por toda a América. Dessa forma, conforme a pesquisadora brasileira, Josimeire Medeiros Silveira de Melo (2012), instaurou-se, no território, o modelo agrário-exportador-dependente, caracterizado “pela prática extrativista de produtos naturais (pau-brasil, cana-de-açúcar, ouro, diamantes, algodão e tabaco)” (Melo, 2012: 11). A princípio, os povos originários, aqueles que já habitavam esses territórios, foram escravizados, sendo obrigados pelos colonizadores a realizarem trabalhos forçados. De acordo com o artigo do professor Paulo Alexandre (2020), na época da chegada dos portugueses havia uma população estimada em 3,5 milhões de indígenas, os quais se dividiam em quatro grupos linguístico-culturais: Tupi, Jê, Aruaque e Caraíba. A relação dos europeus centrava-se nos Tupi, que ocupam uma grande faixa do litoral.

O comércio do pau-brasil foi o primeiro ciclo económico da colonização e os indígenas serviram como mão de obra para tais propósitos. Entretanto, os portugueses sentiram a resistência entre os nativos para a execução desses trabalhos. Segundo Carlos César Higa (2021),

Os colonizadores utilizaram-se de ameaças, da força física e da propagação de doenças para forçar os índios a trabalharem para a Coroa. Várias tribos foram dizimadas por conta do conflito com os portugueses ao recusarem o trabalho escravo. Muitos índios fugiram para o interior do Brasil, evitando ser escravizados. O fracasso da escravidão indígena fez com que os portugueses optassem pela escravidão negra oriunda da África.

(Higa, 2021: 2).

Com a chegada dos padres jesuítas, a tentativa de escravização dos indígenas também passou a contar com a resistência dos religiosos, os quais cultivavam o interesse em catequizá-los, o que culminou em um grave processo de aculturação.

Os primeiros anos da colonização efetiva do Brasil, a partir de 1530, expuseram conflitos entre a Igreja e os colonos portugueses. Os colonos queriam escravizar os índios para trabalharem nas plantações de cana-de-açúcar, enquanto os religiosos aproximaram-se deles para catequizá-los. Os índios eram vistos como seres inferiores, que necessitavam da conversão ao catolicismo para que suas almas não fossem condenadas. Por isso, as práticas religiosas realizadas pelas tribos antes da chegada dos portugueses foram abolidas pelos padres jesuítas.

(Higa, 2021: 2).

Oficialmente, de acordo com o comunicador Leonardo Soares Quirino da Silva (2007), a escravidão indígena foi abolida definitivamente, em 6 de junho de 1755, por iniciativa do Marquês de Pombal. Essa legislação era válida apenas para o Estado do Grão-Pará e Maranhão, sendo ampliada para todo o Brasil, em 1758, através de um alvará.

No quadro a seguir, podem-se acompanhar as ações mais relevantes para a proteção dos direitos indígenas a partir do século XVI, assim como a evolução para a sua garantia.

Quadro 2.1: Principais Medidas de Ações de Proteção aos Indígenas.

Anos	Legislações	Natureza
1570	Primeira lei contra o cativo indígena	Esta lei só permitia a escravização dos indígenas com a alegação de "guerra justa".
1609	Lei que reafirmou a liberdade dos índios do Brasil	Importante lei que tentou garantir novamente a liberdade dos índios, ameaçada pelos interesses dos colonos.
1686	Decreto do "Regimento das Missões"	Estabeleceu a base de regulamentação do trabalho missionário e do

		fornecimento de mão-de-obra indígena no Estado do Maranhão e Grão-Pará.
1755	Aprovado o Diretório, que visava, através de medidas específicas, à integração do índio na vida da colônia.	Proibia definitivamente a escravidão indígena.
1758	Fim da escravidão indígena: Diretório foi estendido a toda a América Portuguesa.	Secularização da administração dos aldeamentos indígenas: abolida a escravidão, a tutela das ordens religiosas das aldeias e proclamados os nativos vassalos da Coroa.
1798	Abolido o Diretório	O espírito "integrador" desse Diretório conservaria a sua força na legislação do Império Brasileiro.
1845	Aprovado o Regulamento das Missões	Renova o objetivo do Diretório e visava, portanto, à "completa assimilação dos índios".
1910	Criação do Serviço de Proteção aos Índios – SPI	O Estado republicano tutelou os indígenas.

1952	Rondon criou o projeto do Parque Nacional do Xingu	Objetivo era criar uma área de proteção aos indígenas.
1967	Criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI	Substituiu o extinto SPI na administração das questões indígenas.
1979	Criação da União das Nações Indígenas	Primeira tentativa de defesa da cultura indígena, importante para a consagração dos direitos dos índios na Constituição de 1988.

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Assim, com a legislação de 1758, os indígenas conseguiram afastar a escravidão das suas aldeias, todavia sucumbiram à cultura dos colonizadores. Todo esforço para eximi-los do processo escravagista culminava em um constante e duradouro ciclo de negação da sua identidade e de seus direitos como povos originários. No contexto atual, essa população totaliza 1.693.535 pessoas, de acordo com o IBGE, no Censo de 2022, ou seja, 0,83% do total da população do Brasil.

Além dos marcos históricos presentes no levantamento do IBGE, vale ressaltar que, em 1973, passou a vigorar o Estatuto do Índio, por meio da Lei 6.001. Essa legislação, apesar de reconhecer a identidade cultural desses povos e o direito a permanecerem como tal, não alterou a sua condição, mantendo-os como tutelados do Estado. Nesse caso, o Estado também poderia, dependendo da situação, fazer uso das terras ocupadas por esses grupos étnicos. Os motivos de tais ocupações poderiam ser justificados como uma forma de manter a segurança nacional, para a realização de obras públicas que visassem o desenvolvimento nacional ou a “exploração de riquezas do subsolo de relevante interesse para a segurança e o desenvolvimento nacional”. Avanços reais só foram conquistados

com a Carta Magna, de 1988, a qual alterou a tutela do Estado, deixando de ser da pessoa, para ser de direitos; reforça o reconhecimento da identidade e da cultura indígena, assim como a sua manutenção e a permissão para continuar nas terras que já ocupavam

O que se percebe, nas últimas décadas, é um aumento no número de populações que passaram a reivindicar, através de processos públicos e oficiais, a condição de indígenas no Brasil. Na sua dissertação de Mestrado, José Augusto Arruti afirma que são grupos constituídos por famílias, muitas delas “miscigenadas e territorialmente espoliadas ao longo do tempo”, as quais “reencontram, no presente, contextos políticos e históricos favoráveis à retomada de suas identidades coletivas indígenas” (Arruti, 1996: 17). Segundo esse autor, tal fenômeno acontece num período no qual há uma reestruturação das histórias regionais, um maior reconhecimento e respeito pelos direitos indígenas, além de uma maior presença de organizações de apoio a esses grupos (Arruti, 1996: 17).

A Legislação 11.645/2008 é um exemplo desse avanço. A luta pela demarcação e reconhecimento de terras ocupadas por grupos indígenas ainda continua e está longe terminar.

Outra reivindicação legítima, e a que mais nos interessa no âmbito desta Tese, é uma legislação educacional específica para os povos originários. No Estado da Bahia, em 2021, iniciaram-se as discussões entre representantes de movimentos indígenas e a Secretaria Estadual da Educação acerca da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases Curriculares Estaduais para a Educação Indígena.

O autorreconhecimento como descendentes de povos originários é a primeira grande conquista. A compreensão de que o apagamento histórico foi real, mas não eterno, desperta nessa população a motivação para acreditar que eles podem reinventar-se e sobreviver, preservando as suas histórias, as suas tradições, as suas culturas, as suas línguas e as suas terras. A luta é árdua e contínua.

2.2 A Escravidão de Povos Africanos

Com a impossibilidade de utilizar a mão de obra indígena, a alternativa encontrada pelos colonizadores portugueses para manterem vivos seus interesses econômicos e exploratórios foi traficar nativos de África para o trabalho escravo. Entre os anos de 1535 e 1542, ocorreu a entrada dos primeiros africanos no Brasil. Segundo o jornalista e escritor brasileiro Laurentino Gomes, os portugueses e brasileiros foram os que mais traficaram negros para as Américas, totalizando 5,8 milhões de africanos, dos 12,5 que chegaram às terras americanas. (Gomes, 2019: 26). Os afrodescendentes nascidos no Brasil, classificados, no Censo do IBGE de 2022 como pretos e pardos, totalizam, aproximadamente, 119 milhões de pessoas (IBGE: 2022), um número de população apenas inferior à atual população da Nigéria, com 213 milhões de habitantes, e quase a mesma da Etiópia, o segundo país de África mais populoso, atualmente com 120 milhões de habitantes.

Os africanos que desembarcavam dos chamados navios negreiros eram comercializados em mercados. Muitos deles foram sequestrados e feitos prisioneiros, em suas terras natais, para serem vendidos, posteriormente, como vis mercadorias. Os mais saudáveis chegavam a valer o dobro daqueles mais fracos ou velhos.

De acordo com Gomes (2019), o número de africanos, na cidade do Rio de Janeiro, em 1672, contabilizava 20 mil, um número cinco vezes maior do que a população branca. Ao analisar esses dados, pode-se perceber a dimensão do processo escravocrata em terras brasileiras, ao longo dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX.

2.3 A Educação no Brasil Colônia e Imperial

Quando em 1549, o militar e político português Tomé de Souza, primeiro governador-geral do Brasil, desembarcou em terras sul-americanas, trouxe com ele

quatro padres e dois irmãos jesuítas, comandados pelo padre Manoel da Nóbrega e representavam a Companhia de Jesus. De acordo com o historiador alagoano, José Clécio Silva e Souza (2018), essa instituição visava defender a fé católica das ameaças protestantes:

A Companhia de Jesus, que foi fundada para contrapor-se ao avanço da Reforma Protestante, foi trazida para o Brasil para desenvolver um trabalho educativo e missionário, com o objetivo de catequisar e instruir os índios e colaborar para que estes se tornem mais dóceis e, conseqüentemente, mais fáceis de serem aproveitados como mão de obra.

(Souza, 2018: 1)

Sendo assim, o grande objetivo desses padres era o de estender o poderio religioso por meio da educação, um poder que se encontrava fragilizado por conta dos ataques protestantes, liderados por Martinho Lutero. Os indígenas brasileiros tornaram-se alvos dessas investidas, numa tentativa de dominação ideológica e conversão ao catolicismo. Segundo Melo (2012), a ação dos religiosos portugueses processava-se da seguinte maneira:

No Brasil colônia, esta atividade almejava também a dominação ideológica sobre os índios, convertendo-os à fé católica. Os índios eram ensinados a obedecer e aceitar os dogmas e leis impostas pelos religiosos, sob pena de serem castigados por estarem em pecado. A conversão possibilitou o domínio do colonizador sobre os nativos, atendendo aos interesses políticos e econômicos de Portugal. Contudo, os índios não se renderam tão facilmente. Eram necessários, então, outros braços para ajudar a explorar as riquezas da colônia.

(Melo, 2012: 12).

Conforme acima referido, para atender às necessidades impostas pela atividade latifundiária canavieira, os indivíduos de origem africana foram trazidos para o Brasil, com o objetivo de trabalharem nos engenhos de cana de açúcar. Nesse período, a sociedade brasileira era composta por administradores portugueses (representantes da Coroa na Colônia), o Clero, os senhores de engenho (latifundiários) e pessoas escravizadas (detentores da força de trabalho). Assim, conforme Melo, coube à Companhia de Jesus transmitir, além da fé, a cultura e o modo de vida da Europa.

A presença da Companhia de Jesus garantiu a importação da cultura vinda da Europa, atendendo às exigências da camada dirigente, que queria se aproximar do estilo de vida da metrópole. Dessa forma, iniciou-se a educação escolar, distante dos problemas e necessidades da colônia. Num contexto social com tais características, o ensino só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes), servindo de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais.

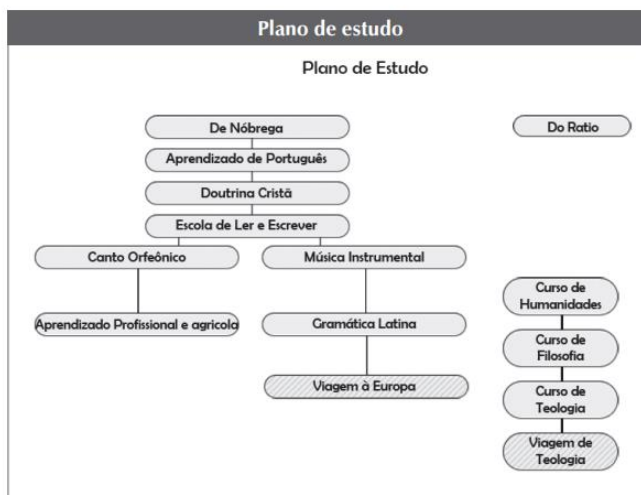
(Melo, 2012: 12).

Destarte, inicia-se assim o modelo educativo brasileiro, completamente pautado no eurocentrismo, obedecendo, literalmente, à cartilha do colonizador. Dessa forma, o primeiro documento que fundamentava as diretrizes da educação nacional foi o *Ratio atque Institutio Studiorum*, ou apenas conhecido por *Ratio Studiorum*, elaborado por Inácio de Loiola. Sobre esse tema, Luiz Paiva Bello afirma:

Todas as escolas jesuíticas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loiola, o *Ratio at que Instituto Studiorum*, chamado abreviadamente de *Ratio Studiorum*. Os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras; além do curso elementar, eles mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para a formação de sacerdotes. No curso de Letras estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica; no curso de Filosofia estudava-se Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Os que pretendiam seguir as profissões liberais iam estudar na Europa, na Universidade de Coimbra, em Portugal, a mais famosa no campo das ciências jurídicas e teológicas, e na Universidade de Montpellier, na França, a mais procurada na área de medicina.

(Bello, 1992: 2 *apud* Souza, 2018: 2).

Ilustração 2.1: Plano de Estudo da Educação Jesuíta



Fonte: (Ribeiro, 1984: 28 *apud* Melo, 2012: 13).

O sistema de ensino praticado pelos jesuítas era excludente e privilegiava apenas membros dos grupos hegemônicos: “os instruídos eram descendentes dos colonizadores. Os indígenas foram apenas catequisados. Nesse sentido, não só o índio como todos aqueles que não faziam parte dos altos extratos da sociedade (pequena nobreza e seus descendentes) estavam excluídos da educação” (Souza, 2018: 2). Ainda acerca dos efeitos da educação jesuíta no Brasil, Melo declara:

A Companhia de Jesus preparava os futuros bacharéis em Belas-artes, Direito, Medicina, além de teólogos e professores, tanto na Colônia como na Metrópole, fornecendo assim os quadros dirigentes da administração colonial local. Com isso, a Igreja Católica, através da arma pacífica que é a educação, exercia poder político, econômico e social. Os jesuítas mantiveram sua hegemonia educacional no Brasil durante duzentos e dez anos, até 1759, quando foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777.

(Melo, 2012: 14).

Até ao momento da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, havia, no Brasil, 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de outros menores e escolas de primeiras letras, espalhadas por todas as cidades onde atuavam. Segundo os historiadores, a justificativa para o fim da Companhia de Jesus no país estava atrelada a uma incompatibilidade de interesses entre os jesuítas e a Coroa Portuguesa. Com esse desfecho: “a educação brasileira (...) vivenciou uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional” (Bello, 1992 *apud* Souza, 2012: 2).

Os interesses do Marquês de Pombal pautavam-se pela ratificação do poder político da Coroa. Ainda que o modelo educacional dos jesuítas fosse excludente, havia uma estrutura pedagógica consistente, mas com a implantação da política pombalina houve um retrocesso importante na educação brasileira, que, para muitos autores, gerou profundas lacunas:

Com a expulsão dos jesuítas, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino e o Estado passou a assumir pela primeira vez os encargos da educação. Com isso, mudou-se o quadro de professores e até rebaixou o nível de ensino (...), já que, com a reforma pombalina, nenhum sistema educativo comparado ao jesuítico passou a existir.

(Souza, 2018: 2).

2.3.1 Período Pombalino (1750 – 1777)

Eventos históricos, do século XVIII, como a Revolução Industrial na Inglaterra, contaram com a ascensão do capitalismo, contrapondo-se à nobreza, ao absolutismo e ao Iluminismo, com a inauguração de uma nova maneira de pensar e compreender o mundo, influenciaram muitos monarcas, como reis da Prússia, Áustria, Rússia, Portugal e Espanha, “que aspiravam ao progresso e melhoria da qualidade da vida humana, através do desenvolvimento da razão, da ciência (química, física e matemática) e da tecnologia. Estes monarcas ficaram conhecidos como déspotas esclarecidos, por terem optado por reformas modernizadoras”. (Melo, 2012: 16).

Dessa forma, o então rei de Portugal, D. José I, juntamente com seu ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, eram os déspotas esclarecidos em território português. Em consequência disso, a ideologia referente ao despotismo chega ao Brasil, que sofria, na época com a decadência da mineração. Esse fato foi determinante para a instauração das Reformas Pombalinas, que consistiram no “fortalecimento do Estado e a autonomia económica, diminuindo a influência da nobreza e principalmente dos jesuítas (expulsos de Portugal e de todas as colónias em 1759)” (Melo, 2012: 17). Com isso, as principais ações, na colónia sul-americana, visavam a reafirmação do poderio português nessas terras: “no Brasil, as reformas foram entendidas como tentativas de apaziguar movimentos e revoltas contra o colonialismo, tais como: a Revolta de Beckman (Maranhão, 1684), a Guerra dos Emboabas (Minas Gerais, 1709), o Quilombo dos Palmares (Alagoas, 1630-1694) e a Guerra dos Mascates (Pernambuco, 1709-1711)” (Melo, 2012: 17).

No que tange à educação, o Marquês de Pombal, além de expulsar os jesuítas de Portugal e das colónias, incluiu aulas régias de Latim, Grego e Retórica, lecionadas por professores sob um regime autónomo e isolado. Nesse contexto, os docentes eram pagos com valores provenientes de impostos cobrados com a venda

de carne verde, vinho, vinagre e aguardente. Entretanto, esse modelo fracassou, pois os professores passaram a receber os seus salários sempre atrasados.

Apesar destes problemas, a reforma educacional empreendida pelo Marquês de Pombal propunha alguns avanços, se comparada ao ensino jesuítico. Entre eles estavam: 1. A formação do perfeito nobre (negociante); 2. A simplificação e abreviação dos estudos, motivando o ingresso em cursos superiores; 3. A melhoria do aprendizado da língua portuguesa; e 4. a inclusão de conhecimentos científicos. Neste período, a intenção era tornar o ensino laico (sem vínculo religioso) e público (acessível a todos: aos filhos da elite dirigente). Estes ideais não foram concretizados plenamente devido à forte influência religiosa exercida pelos jesuítas.

(Melo, 2012: 19).

Vale ressaltar que o modelo educacional instalado pelo Marquês de Pombal continuava sendo elitizado e exclusivista. Logo, tal processo educativo continuava, como ocorreu nos moldes dos jesuítas, invisibilizando a camada pobre da sociedade brasileira, incluindo aí os indígenas e os povos escravizados. Não obstante, em Portugal, as Reformas Pombalinas não conseguiram transformar esse país numa metrópole capitalista, fragilizando, ainda mais, a situação portuguesa nos âmbitos político, económico e social, facto que propiciou a invasão do país pelas tropas francesas, em 1807, lideradas por Napoleão Bonaparte, obrigando a família real e a corte a refugiarem-se no Brasil, levando a uma série de modificações nesta colónia (Melo, 2012: 17).

2.3.2 A Chegada da Família Real

Segundo a historiadora e pesquisadora brasileira Juliana Bezerra (2011), em 1806, Napoleão Bonaparte, militar e estadista francês, instaurou o bloqueio continental, que determinou o fechamento dos portos para a Inglaterra, porém Portugal não aderiu ao bloqueio. Dessa forma, Napoleão, em 1807, assinou com a Espanha o Tratado de Fontainebleau. Esse documento possibilitava que os franceses atravessassem terras espanholas para invadir Portugal. Em contrapartida, os espanhóis teriam o domínio do país vizinho. Como forma de evitar

situações mais sérias para a família real portuguesa, o príncipe regente D. João assinou uma convenção secreta, juntamente com o rei inglês Jorge III, transferindo a sede da monarquia portuguesa para terras brasileiras: “neste mesmo documento, ficava estabelecido que as tropas britânicas se instalariam na Ilha da Madeira temporariamente. Por sua parte, o governo português comprometeu-se em assinar um tratado comercial com a Inglaterra após fixar-se no Brasil” (Bezerra, 2011: 1).

Sendo assim, o príncipe regente português embarcou para o Brasil, juntamente com a Família Real, ministros e empregados. O desembarque ocorreu no dia 22 de janeiro de 1808, em Salvador, primeira capital do Brasil, antes de ser transferida para o Rio de Janeiro.

A permanência do príncipe regente e sua comitiva trouxe mudanças relevantes para o Brasil e para a cidade do Rio de Janeiro ao nível da educação, que é o foco do presente trabalho. Especificamente no campo educacional, além de mudanças institucionais, como, por exemplo, a Real Biblioteca de Portugal que passou a funcionar no Rio de Janeiro, ocorreram alterações significativas, como:

- Criação dos primeiros cursos superiores em terras brasileiras – Economia (1808), Matemática Superior (1809), Agricultura (1812), Química e História (1817), Desenho Técnico (1818);
- Escolas primárias exclusivas para o ensino da leitura e escrita;
- Ensino Secundário mantido na estrutura de Aulas Régias;
- Modelo de ensino sem estrutura organizacional definida (Melo, 2012: 23).

Nesse cenário, surge uma nova classe social, composta por latifundiários e comerciantes. Esse grupo, rico e influente, participou ativamente na luta pela independência política do país, após o retorno da Família Real para Portugal, devido à Revolução Liberal do Porto. Na sua volta, D. João VI, já rei de Portugal, temia a aproximação de seu filho D. Pedro com a elite agrária brasileira, uma vez que este permaneceu na América do Sul. Como era previsto, ao Brasil não interessava mais regredir ao *status* de colônia, o que culminou no rompimento

definitivo com a Coroa Portuguesa, em 7 de setembro de 1822, por Dom Pedro, que assim se tornou o primeiro imperador do Brasil.

Apesar dos avanços, nas áreas educacionais e culturais, que ocorreram em terras brasileiras no período correspondente à permanência da Família Real no Rio de Janeiro, os grupos sociais compostos por negros e afrodescendentes escravizados, indígenas e brancos pobres, continuavam excluídos de qualquer tipo de políticas sociais, especialmente as educativas.

2.3.3 O Período Imperial

Como foi exposto no tópico anterior, com a vinda da Família Real para o Brasil, houve um desenvolvimento cultural e uma valorização do ensino superior, em especial nas cidades do Rio de Janeiro e Salvador. O caráter exclusivista e elitista do sistema de ensino brasileiro permanecia uma realidade, facto que se estendeu para o Período Imperial:

A vinda da Família Real e mais adiante a Independência (1822) fizeram com que o ensino superior tivesse preocupação exclusiva, em detrimento de outros níveis de ensino, evidenciando o caráter classista da educação, ficando a classe pobre relegada a segundo plano, enquanto a classe dominante expandia cada vez mais seus privilégios. O objetivo fundamental da educação no Período Imperial era a formação das classes dirigentes.

(Souza, 2018: 2).

Após a Independência do Brasil, instituiu-se o Método Lancaster, também conhecido como ensino mútuo, em 1823. Souza explica como esse modelo funcionava: “após treinamento, um aluno (decurião) ficaria incumbido de ensinar a um grupo de dez alunos (decúria), diminuindo, portanto, a necessidade de um número maior de professores” (Souza, 2018: 2). No ano seguinte, 1824, foi promulgada a primeira Constituição Brasileira, a qual trazia a indicação para a gratuidade universal do ensino primário, porém esse direito não foi cumprido, pois a população escravizada não estava incluída nessa “universalidade”. Segundo Melo, esse documento também trazia a proposta de ampliação da quantidade “de

escolas primárias, defendia a ampliação do número de escolas primárias, ginásios, liceus, academias e universidades, distribuídas racionalmente por todo o território nacional, onde deveriam ser ensinados conhecimentos de gramática, ciências e belas artes” (Melo, 2012: 31).

Ademais, aprovou-se a Lei de 15 outubro de 1827, com os objetivos de criar escolas de primeiras letras em todo território brasileiro, além de definir as diretrizes curriculares e a liberação para as meninas puderem frequentar às escolas, assim como para todos os que usufríssem de plenos direitos civis e políticos, o que, obviamente, excluía os grupos compostos por pessoas escravizadas e indígenas. Esse instrumento legal direcionou a educação nacional até 1946.

Dom Pedro, por Graça de Deus, e unanime aclamação dos povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos, que a Assembléa Geral decretou, e nós queremos a lei seguinte:

Art 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias.

Art 2º Os Presidentes das provincias, em Conselho e com audiencia das respectivas Camaras, emquanto não tiverem exercicio os Conselhos geraes, maracarão o numero e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em logares pouco populosos e remover os Professores dellas para as que se crearem, onde mais aproveitem, dando conta á Assembléa Geral para final resolução.

[...]

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil.

[...]

Art 8º Só serão admittidos á opposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e politicos, sem nota na regularidade de sua conducta.

[...]

Art 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento.

Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórmula do art. 7º.

(Lei de 15 de outubro de 1827).

Apesar dos ganhos, Melo reflete que tal legislação, efetivamente, não se preocupou em estabelecer uma quantia maior de vagas, assim como, a oferta de cursos preparatórios para os professores (Melo, 2012: 32 - 33). O sistema educacional passou a ter um caráter regionalista, o que ocorre até os dias atuais, e sofria com problemas que iam desde a falta de material didático, até as faltas dos docentes, que buscavam outras atividades para manter-se. Já em 1834, foi promulgado o Ato Adicional à Constituição, o qual passava a responsabilidade do ensino primário e secundário às províncias. Durante esse período, houve criação das Escolas Normais - Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846). As aulas aconteciam, ainda, de maneira isolada, sendo as instituições de ensino responsáveis pela estruturação e organização curricular, fundamentadas na literatura europeia. Com o intuito de resolver os inúmeros entraves enfrentados pelo sistema de ensino nacional, em 1879, implantou-se a Reforma Leôncio de Carvalho, estabelecendo:

- a liberdade de ensino, ao autorizar que as instituições de ensino optassem pelas teorias e métodos de acordo com seus princípios e objetivos;
- a autonomia do aluno, do ensino secundário e superior, no que se refere à escolha do que estudar, quando e onde;
- dissociar o exercício do magistério dos demais cargos públicos e administrativos, como uma maneira de melhorar a remuneração dos educadores (Melo, 2012: 33).

No final do Período Imperial, a educação brasileira era pouco valorizada, uma vez que os maiores propósitos dos governantes estavam voltados para a área econômica. O sistema educacional direcionava-se às elites urbanas e à aristocracia rural. Melo apresenta dados estatísticos, daquela época, no qual informa que, em uma população formada por 10 milhões de habitantes, apenas 150 mil estavam, devidamente, matriculados em escolas primárias (Melo, 2012: 34).

2.4 Fim da Escravidão e a Tese de Branqueamento

Concomitante aos factos narrados, ainda no século XIX, havia muita pressão de movimentos em prol da abolição da escravatura. Essas ações culminaram em legislações que tentavam minimizar os efeitos maléficos do processo escravocrata. Segundo a jornalista Beatriz Santana, dentre esses atos, enumeram-se os seguintes:

- Lei Feijó, de 5 de novembro de 1831 – tornava livres os escravos que desembarcassem no Brasil, no período regencial, desde que não fossem matriculados nos serviços de embarcações de países onde fosse permitida a escravidão ou que fossem fugitivos. Ainda previa punição para aqueles que realizassem tráfico internacional de escravos;
- Lei Eusébio de Queirós ou lei n.º 581, de 4 de setembro de 1850 – proibia, no período do Segundo Reinado, a entrada de africanos escravos no Brasil, penalizando aqueles que infringissem essa determinação;
- Lei do Ventre Livre ou Lei Rio Branco, de 28 de setembro de 1871 – a partir dessa data, tornavam-se livres todas as crianças nascidas de mães escravizadas, no território brasileiro;
- Lei dos Sexagenários, Lei Saraiva-Cotegipe ou Lei n.º 3.270, de 28 de setembro de 1885 – tornava livre os escravos com 60 anos ou mais. Ainda exigia que os antigos proprietários lhes pagassem uma indemnização. O liberto seria obrigado a prestar serviços ao seu ex-senhor por mais três anos ou até completar 65 anos de idade (Santana, 2022: 01).

Segundo historiadores, na prática, essa última legislação não surtiu muito efeito, uma vez que a expectativa de vida dos escravos no Brasil não passava dos 21 anos. No ano de 1887, por exemplo, entre 723 mil escravos, apenas 28,8 mil

possuíam mais de 55 anos (Estrada, 2005: 204). Assim sendo, o quantitativo de pessoas beneficiadas por essa lei era mínimo.

É notório que todas as legislações anteriores tinham como objetivo final a abolição definitiva da escravidão no Brasil, ainda que tardiamente. Portanto, a Lei Áurea ou Lei n.º 3 353, de 13 de maio de 1888, foi assinada pela Princesa Imperial do Brasil, Isabel de Bragança, que assumia pela terceira vez a regência do país, uma vez que seu pai, D. Pedro II, se encontrava em viagem ao exterior.

Ilustração 2.2: Reprodução da Lei Áurea, de 1888.



Fonte: Arquivo Nacional (2021). https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/canais_atendimento/imprensa/copy_of_noticias/voce-sabia-que-a-lei-aurea-faz-parte-do-acervo-do-arquivo-nacional

Infelizmente, esse documento está longe de ter solucionado todos os percalços na vida dos negros, agora libertos, no Brasil. Com a abolição, essas pessoas foram jogadas à própria sorte, sem trabalho, moradia, alimentação, saúde ou educação. Muitos migraram para as periferias das zonas urbanas, instalando-se

em pequenos barracos, que se transformaram, mais tarde, nas favelas, comunidades que, ainda hoje sofrem com a precariedade das mínimas condições de vida.

Sobre esse período e as dificuldades encontradas pelos ex-escravizados, Everardo Vallim Pereira de Souza escreveu:

Segundo a previsão do Conselheiro Antônio Prado, decretada de afogadilho a “Lei 13 de maio”, seus efeitos foram os mais desastrosos. Os ex-escravos, habituados à tutela e curatela de seus ex-senhores, debandaram em grande parte das fazendas e foram “tentar a vida” nas cidades; tentar aquele que consistia em: aguardente aos litros, miséria, crimes, enfermidades e morte prematura. Dois anos depois do decreto da lei, talvez metade do novo elemento livre havia já desaparecido! Os fazendeiros dificilmente encontravam “meieiros” que das lavouras quisessem cuidar. Todos os serviços desorganizaram-se; tão grande foi o descalabro social. A parte única de São Paulo que menos sofreu foi a que, antecipadamente, havia já recebido alguma imigração estrangeira; O geral da Província perdeu quase toda a safra de café por falta de colhedores!

(Pereira de Souza, 1946: 208).

Sem a mão de obra das pessoas escravizadas, as lavouras de café, principalmente no Estado de São Paulo, passaram a receber imigrantes, em especial italianos. O esforço do governo brasileiro em aumentar cada vez mais o processo imigratório no país é visto, por muitos, como uma política de branqueamento da população. Renan Rosa dos Santos define a tese de branqueamento como um processo de eugenia que pretendia “europeizar” a população brasileira, utilizando três fatores: “influxo de imigrantes europeus para o Brasil; estímulo à miscigenação; abandono da população negra, egressa da escravidão.” (Santos, 2019:1). A pretensão era, em um século, diluir fenotipicamente toda a população negra brasileira. Por mais que nos pareça improvável, essa tese foi apresentada no I Congresso Internacional das Raças, em Londres, no ano de 1911, pelo diretor do Museu Nacional, João Baptista de Lacerda (Santos, 2019:1).

Havia, nesse período, a crença da inferioridade da raça negra. Muitos estudos científicos foram realizados para comprovar essa hipótese. Podemos citar o exemplo do médico, nascido no Maranhão, mas radicalizado na Bahia, Nina Rodrigues. Marcela Franzen Rodrigues, no artigo *Raça e criminalidade na obra de*

Nina Rodrigues: Uma história psicossocial dos estudos raciais no Brasil do final do século XIX, de 2015, afirma:

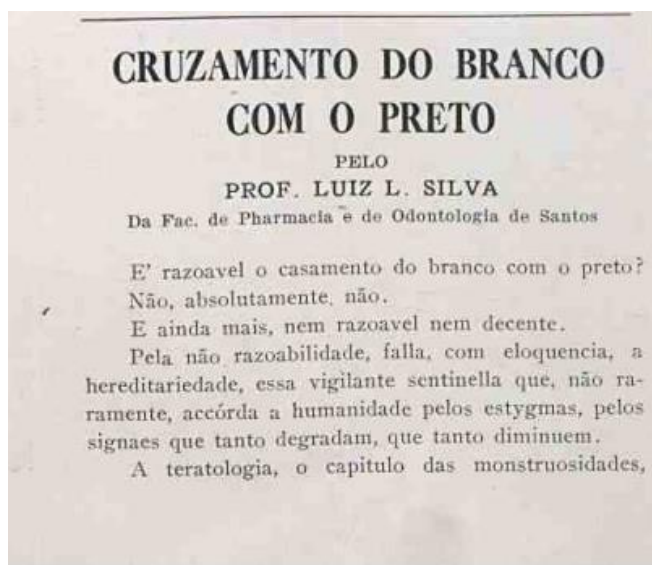
Raimundo Nina Rodrigues foi um médico brasileiro que no final do século XIX buscou, entre outras coisas, desvendar os mistérios da mente e do espírito dos negros brasileiros. Racista, eugenista, conservador, foi um intelectual rejeitado a partir da segunda metade do século XX por conta destas características que, se não eram, à época, exclusivas dele, tornaram-se malditas: hoje em dia seu nome quase não é citado, a não ser em revisões críticas da história dos estudos raciais.

(Rodrigues, 2015: 1).

Em 1919, o *Anaes de Eugenia* foi publicado pela Editora Revista do Brasil de Monteiro Lobato, escritor brasileiro. Entre 1929 a 1933, simpatizantes da causa eugenista publicaram o Boletim da Eugenia, tendo como líder Renato Kehl. O I Congresso Brasileiro de Eugenia ocorreu no Rio de Janeiro entre 30 de junho e 7 de julho de 1929. O evento teve como principal organizador o médico Miguel Couto e foi presidido pelo médico e antropólogo Edgard Roquette-Pinto, diretor do Museu Nacional.

Felizmente, essas ideias racistas que apoiavam a tese de branqueamento foram perdendo força, principalmente “na década de 1930, quando emergiu um novo modelo interpretativo, que buscava representar o Brasil como uma democracia racial, um lugar que não existiam ‘barreiras de cor’” (Santos, 2019: 1). Entretanto, conforme Ale Santos, passou a existir um objetivo de evitar a mistura de “raças”, sendo que em 1931 “foi fundada a Comissão Central Brasileira de Eugenia, tendo a higiene como seus principais pilares. Não houve leis de segregação. Porém houve uma propaganda e política educacional para impedir misturas de raças” (Santos, 2023: 1).

Ilustração 2.3: Boletim de Eugenia, Junho de 1931.



Fonte: Boletim de Eugenia, 1931.

https://memoria.bn.br/pdf/159808/per159808_1931_00030.pdf

Os esforços foram muitos para estabelecer raízes aos ideais eugenistas, no Brasil. A Constituição de 1934, no Artigo 138.º, responsabilizava a União, os Estados e os municípios pelo estímulo à educação eugénica. “As universidades de medicina e saúde do país passaram a utilizar obras de Renato Khel como *Eugenia e Medicina Social* e *Sexo e Civilização*. As discussões passaram por uma simbiose com temas de sanitaristas brasileiros” (Santos, 2023: 1).

Legislações reforçavam o processo de branqueamento da população brasileira, como o Decreto 3.010, de 20 de agosto de 1938, o qual expõe o planejamento do governo do Estado de São Paulo, ao trazer 50 mil portugueses com a intenção de “clarear a raça brasileira”. O Decreto-Lei 7.967, de 18 de setembro de 1945, assinado pelo presidente Getúlio Vargas, trazia regulamentação acerca de temas como imigração e colonização:

Art. 1º Todo estrangeiro poderá entrar no Brasil desde que satisfaça as condições estabelecidas por esta lei.

Art. 2º Atender-se-á, na admissão dos imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia, assim como a defesa do trabalhador nacional.

(Decreto-Lei 7.967, de 18 de setembro de 1945).

A questão é que a eugenia e a tese de branqueamento têm reflexos na sociedade brasileira até a atualidade, reflectindo-se também num racismo velado, incentivado pela falácia da democracia racial, contribuindo de sobremaneira para o racismo estrutural e institucional que, até hoje, se encontra enraizado no país.

Basicamente, todos os estereótipos raciais ou quase que toda a construção do racismo cordial brasileiro se deveu ao movimento de eugenia que se arrastou por décadas. É muito difícil saber quando foi oficialmente seu fim, mas estimo que tenha sido junto com o governo militar.

(Santos, 2023: 1).

Faz-se relevante destacar o termo democracia racial, cunhado pelo historiador, sociólogo e antropólogo brasileiro, Gilberto Freyre. Quanto a isso, a socióloga Gabriella Porto declarou:

O conceito foi apresentado inicialmente pelo sociólogo Gilberto Freyre, na sua obra Casa-Grande & Senzala, publicado em 1933. Embora Freyre jamais tenha usado este termo nesse seu trabalho, ele passou a adotá-lo em publicações posteriores, e suas teorias abriram o caminho para outros estudiosos popularizarem a ideia.

(Porto, 2023:1).

Segundo essa autora, Freyre defendia que o caráter benéfico do imperialismo português, dado que não permitiu o surgimento de “categorias raciais rígidas”. “Freyre também argumentou que a miscigenação continuada entre as três raças (ameríndios, os descendentes de escravos africanos e brancos) levaria a uma ‘meta-raça’” (Porto, 2023: 1). Desse modo, essas ideias repercutiram fora do país, tornando o Brasil um exemplo no que se referia às questões raciais, contrastando, inclusive, com a realidade vivida nos Estados Unidos, onde se percebia uma forte segregação da população negra e afro-americana. Assim, “a democracia racial se tornaria amplamente aceite entre os brasileiros de todas as faixas e entre muitos acadêmicos estrangeiros. Pesquisadores negros nos Estados Unidos costumavam fazer comparações desfavoráveis entre seu país e o Brasil durante a década de 1960” (Porto, 2023: 1).

Sobre a obra *Casa-Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, a pesquisadora Camila Betoni afirma:

Através de uma rica pesquisa documental, Freyre apresenta uma narrativa inovadora para a sua época. Centrada na análise do cotidiano, o texto retrata de forma vívida o dia-a-dia nos espaços domésticos, a arquitetura, os hábitos alimentares e, especialmente, as condutas sexuais do Brasil colonial. Seu método dá relevo aos aspectos económicos e sociais como processos efetivamente vivenciados no quotidiano. O complexo formado entre a casa-grande e a senzala incorpora e cria uma série de fatores que caracterizam o Brasil colonial: a produção via latifúndio, o trabalho escravizado e a família patriarcal.

(Betoni, 2020: 1).

A partir da referência apresentada por Freyre, cria-se o mito da democracia racial, “em que processos de domínio e violência são apagados para formar uma ideia de que a miscigenação no Brasil gerou um sentido de igualdade e convivência pacífica entre brancos, negros e indígenas” (Betoni, 2020: 1). Entretanto, a romantização da relação dos senhores de engenho e familiares com a população escravizada, que viviam nas senzalas, despertou diversas críticas algumas décadas após a publicação de seu livro. Em 1976, Thomas Skidmore lançou o livro *Preto no Branco*, um estudo revisionista das relações raciais brasileiras, os estudiosos começaram a criticar a noção de que o Brasil seja de verdade uma democracia racial:

A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca, às vezes pelo uso dos eufemismos raças “mais adiantadas” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição, juntavam-se mais duas: Primeiro - a população negra diminuiria progressivamente em relação à branca. Segundo - a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o *gene* branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros [...].

(Skidmore: 2012: 81).

Assim, nele, Skidmore denuncia “que a elite predominantemente branca na sociedade brasileira promoveu a democracia racial para obscurecer formas de opressão racial” (Porto, 2023: 1). Além do autor americano, outros pesquisadores não economizaram críticas ao termo democracia racial, como o sociólogo Florestan Fernandes com o seu pensamento sobre o “preconceito de não ter preconceitos” (Fernandes, 1982: 27). Ou seja, “porque o Estado assume a ausência de preconceito racial, não consegue legislar para combater a discriminação racial, pois

acredita que tais esforços sejam desnecessários” (Porto, 2023: 1). Há uma ideologia de que impede o Estado de promover “uma ação efetiva de combate à discriminação racial, levando as pessoas a atribuírem a discriminação a outras formas de opressão e permitindo que funcionários do governo acusados neguem a sua existência, mesmo que apenas inicialmente” (Porto, 2023: 1).

O facto é que, nas primeiras décadas do século XX, as ideias de Gilberto Freyre amenizaram e encobriram o contexto político, social e cultural influenciado pelos projetos de embranquecimento e de eugenia presentes na sociedade brasileira. Esses movimentos, assim como o processo educativo, estavam restritos a uma elite que não tinha interesse de expô-los para a população pobre e excluída do território nacional.

2.5 A Educação Brasileira da Primeira República à Ditadura Militar

O fim da monarquia no Brasil deu-se com a Proclamação da República, em 15 de novembro em 1889, com um golpe militar liderado pelo Marechal Deodoro da Fonseca. A primeira Constituição republicana foi promulgada, em 1891, e tornava a educação uma responsabilidade dos Estados, desvinculando-a completamente dos aspectos religiosos, com o fomento do ensino das ciências, artes e técnicas trabalhistas.

Art. 35.º - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal; 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.

[...]

Art. 72.º §6º. – será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

(Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891).

Na Primeira República, segundo Josimeire Melo (2012), o liberalismo, nos regimes políticos, económicos e educacionais, desencadeou realidades bastante

desiguais nos Estados brasileiros. A região sudeste era a mais privilegiada por concentrar as riquezas originárias da produção do café. No período imperial, a educação visava uma abordagem mais humanista, enquanto no início do período republicano o educador positivista Benjamin Constant propunha um modelo educativo que priorizasse áreas do conhecimento, incentivando a formação do capital humano, tendo como base a ciência.

“No entanto, embora a nova proposta para a educação representasse um avanço para o ensino, na prática, o que houve foi apenas um acréscimo de disciplinas no currículo, tornando, assim, o ensino ‘enciclopédico’ e reprodutor.” (Melo, 2012: 42). O facto é que a educação brasileira continuava um privilegio das elites, que só tinham interesse nas áreas políticas e económicas. Ainda assim, houve, neste período da história brasileira, algumas reformas educacionais:

Código Epiácio Pessoa 1901 - Retirou as disciplinas da área de ciências do currículo (biologia, sociologia e moral), privilegiando as da área de humanas. Reforma Rivadávia Correia 1911 - Resgatou ideias do positivismo e liberalismo (concedeu total autonomia às escolas), aboliu o carácter oficial do ensino, restabeleceu o propósito de formação científica do aluno secundarista, transferindo o exame de madureza (de admissão) para o ensino superior. Reforma Carlos Maximiliano 1915 - Instituiu a reoficialização do ensino, reforma do Colégio Pedro II e regulamentação do ingresso nas escolas superiores. Reforma Rocha Vaz/Reforma João Luiz Alves 1925 - Estabeleceu normas regulamentares para o ensino e instituiu a disciplina de Moral e Cívica para apaziguar as desavenças entre os estudantes e o presidente Arthur Bernardes. Além destas, outras medidas foram aplicadas em âmbito estadual, sob a responsabilidade de Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas Gerais, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal – Rio de Janeiro, 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1928).

(Melo, 2012: 43).

2.5.1 Anísio Teixeira e a Escola Nova

No estado da Bahia, na década de 1920, surgiu o movimento denominado Escola Nova. Tal proposta era promovida por um grupo de estudiosos da área educacional e pretendia trazer transformações no panorama educativo nacional, colocando o Estado como articulador das ideias, além de propor um modelo educativo para as crianças e adolescentes. O educador baiano Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), liderou essas mudanças.

Nascido na cidade de Caetité, sertão da Bahia, Teixeira promoveu modificações expressivas na estrutura da educação brasileira, no século XX, em especial na qualificação e valorização da escola pública. Segundo Dilva Frazão, Anísio Teixeira realizou seus primeiros estudos no Colégio Jesuíta São Luís Gonzaga, em Caetité. Em 1914, entrou para o Colégio Antônio Vieira, na capital baiana. Formou-se em Direito, pela Universidade do Rio de Janeiro, em 1922. No ano de 1924, retornou à Bahia, quando passou a exercer o cargo de Inspetor Geral de Ensino. Visitou a Europa, no ano subsequente, para analisar os sistemas de ensino de países como Espanha, Bélgica, França e Itália. A experiência, adquirida nessa viagem, estimulou Teixeira a implantar diversas alterações na educação de seu estado. Continuando a busca por novos conhecimentos no âmbito educacional, foi para os Estados Unidos da América, em 1927 e 1928. Tendo como mentor o americano John Dewey⁸, formou-se no *Teacher's College*, da Universidade de Colúmbia, em Nova York. Ao retornar ao Brasil, lecionou Filosofia e História da Educação, na Escola Normal de Salvador (Frazão, 2019).

⁸ John Dewey (1859-1952), pedagogo e filósofo norte-americano, idealizou a Educação Progressiva e compreendia a renovação constante como o sentido da vida, sendo a educação o instrumento para a continuidade e renovação da vida social, onde os mais experientes transmitem seus conhecimentos aos mais jovens, no processo natural da vida em comum, onde a experiência é ampliada e enriquecida. A Educação Progressiva consistia em educar a criança, de maneira total, a partir do crescimento físico, emocional e intelectual. Para ele, “a educação é uma permanente organização ou reconstrução da experiência. A expressão ‘escola ativa’ reflete, em síntese, essa concepção”. A escola deveria suprir as características negativas do meio externo, assumindo o papel de agente modificador da sociedade. “Considerava a natureza como a realidade última e postulava uma teoria do conhecimento baseada na experimentação e na verificação, ideias que foram a origem da ‘Escola de Chicago’”. Todos os seus estudos ficaram registrados no livro *A Escola e a Sociedade*, de 1899. Essa teoria serviu de base para a Escola Nova, idealizada por Anísio Teixeira. Para uma análise bibliográfica mais completa, ver Santos *et al*, 2022: 77).

Fotografia 2.1: Anísio Teixeira – O Patrono da Rede Anísio Teixeira



Fonte: Plataforma Anísio Teixeira

Em 1931, embarcou para o Rio de Janeiro, capital do país, onde passou a trabalhar no Ministério da Educação e Saúde Pública e, a seguir, assumiu a diretoria geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Dentre outros cargos públicos e realizações, enumeram-se os itens a seguir:

- em 1932, participou das discussões para renovação da educação do Brasil, lançando o *Manifesto da Escola Nova*;
- em 1935, criou a Universidade do Distrito Federal;
- em 1946, foi nomeado Conselheiro de Ensino Superior, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO;
- em 1947, voltou à pasta da Educação do Estado da Bahia, quando criou a Escola Parque, em Salvador, onde implantou a educação em tempo integral;
- de 1952 a 1964, assumiu a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, que fomentava a realização de pesquisas educacionais e que atualmente tem o seu nome;
- em 1955, fundou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco;

- no fim dos anos de 1950, participou de debates para a implantação da Lei de Diretrizes e Bases;
- fundou a Universidade de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro, assumindo o cargo de reitor entre 1963 e 1964;
- após a instauração da Ditadura Militar no Brasil, viajou para os Estados Unidos da América, lecionando na Universidade de Colúmbia e na Universidade da Califórnia;
- em 1966, passou a atuar como Consultor da Fundação Getúlio Vargas;
- em 1970, foi agraciado com o título de professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Frazão, 2019: 1).

Com uma trajetória tão extensa, dedicada ao desenvolvimento da educação no Brasil, Anísio Teixeira deixou seus estudos e pesquisas registradas em alguns livros, como: *Aspectos Americanos de Educação*, de 1928; *Educação Progressiva*, de 1932; *Em Marcha para a Democracia: à Margem dos EUA*, de 1934; *Educação para a Democracia*, de 1936; *A Universidade e a Liberdade Humana*, de 1954; *A Educação e a Crise Brasileira*, de 1956; *Educação no Mundo Moderno*, 1969; *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*, de 1971.

Enquanto Paulo Freire trabalhou na elaboração de um fazer pedagógico que favorecia a classe oprimida, Anísio Teixeira teve papel fundamental na estruturação da educação brasileira, tendo como foco principal a qualificação do ensino público, tanto na educação básica, como no ensino superior. As circunstâncias que levaram à sua morte continuam obscuras até hoje. Anísio Teixeira faleceu em 11 de março de 1971, na cidade do Rio de Janeiro, no período em que o país vivia a fase mais cruel da Ditadura Militar.

2.5.2 A Educação na República Nova e no Período da Ditadura Militar

A Constituição de 1946 apresentava ideias liberais e democráticas, influenciada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendia a educação

como direito de todo cidadão, responsabilizava a União pela criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornava o ensino primário obrigatório e garantia o secundário dual, podendo ser acadêmico ou técnico. Apesar da Carta Magna falar de um sistema educacional para todos, esse direito no país continuava excludente, disponível apenas para os grupos sociais hegemônicos. Ainda nesse ano de 1946, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. Melo enumera a criação de algumas instituições de ensino durante o primeiro ano do governo de Getúlio Vargas (1950-1954) e de Juscelino Kubitschek (1956-1961):

Durante o primeiro ano de presidência (1951), Vargas criou o Conselho Nacional de Pesquisa (CNP) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e em 1954 surgiu a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais originou-se em 1955, na presidência de Juscelino Kubitschek. Este era o tipo de investimento realizado na educação. Havia, portanto, um aumento pouco significativo de instituições pedagógicas. Não havia estudos e projetos visando a melhoria qualitativa do ensino, que continuava seletivo e excludente. Esta situação se explica, em parte, pelo descumprimento do repasse integral da verba destinada à educação, prevista pela Constituição.

(Melo, 2012: 63).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, foi promulgada em 1961. A Lei 4.024/61 trouxe, em seu texto, “ideais de liberdade, nacionalismo, democracia e solidariedade internacional”, sintetizados no seu Artigo 1.º:

A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961).

Essa LDB foi caracterizada como elitista, uma vez que privilegiou as instituições particulares, desobrigando o Estado dessa garantia. Entretanto, a população, em geral, passou a mobilizar-se reivindicando seus direitos, surgindo, assim, movimentos como os Centros Populares de Cultura (CPC), os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB).

Os Centros Populares de Cultura (CPC) eram vinculados à União Nacional dos Estudantes (UNE) e utilizavam a arte - principalmente o teatro de rua - para desenvolver o senso crítico das pessoas, visando a transformação social. Os Movimentos de Cultura Popular (MCP) surgiram em Recife e procuravam, através do resgate dos valores culturais regionais, promover a alfabetização de adultos, socializando saberes através do diálogo. Trabalho semelhante ocorreu no Rio Grande do Norte, através da campanha “De pé no chão também se aprende a ler”.

(Melo, 2012: 66-67).

É neste contexto que Paulo Freire inicia, em Angicos, no Rio Grande do Norte, um sistema de alfabetização para adultos. “Em 21 de janeiro de 1964, o governo, inspirado pelo resultado positivo deste trabalho pedagógico, criou o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), utilizando o método Paulo Freire” (Melo, 2012: 67). Esses movimentos, inéditos no Brasil, promoviam ações em prol da educação popular, mas foram ceifados com a instauração da Ditadura Militar, por serem considerados atos comunistas.

A partir de 1964, a educação reduziu-se à prática de transmissão de conhecimentos pelos professores, desprovida de discussão política. O desenvolvimento econômico brasileiro no período da ditadura militar (1964 – 1985) centrou-se na entrada de empresas internacionais e empréstimos de capital estrangeiro. A educação apresentou características pragmáticas e tecnicistas, para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho, fornecendo principalmente mão-de-obra para as indústrias estrangeiras. As leis educacionais geradas neste período também apresentavam estes aspectos. Para atingir objetivos imediatos e garantir a segurança nacional, foram criadas várias leis, entre elas a Lei 4.440/68, que extinguiu a União Nacional dos Estudantes (UNE) e criou o salário-educação; a Lei 5.540/68, responsável pela Reforma Universitária; e a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº. 5.692/71.

(Melo, 2012: 75).

Nessa altura, ocorreu um aumento considerável no número de universidades, mas as vagas não atendiam a todos os aprovados nos concursos. Para resolver essa questão, surgem os vestibulares classificatórios, estabelecendo

números de vagas limitadas por curso. A Lei 5.540/68, também conhecida como a Lei da Reforma Universitária, inspirou-se no Plano Orientador da Universidade de Brasília, elaborado pelos educadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. “A reforma universitária brasileira desprezou a participação da comunidade, do corpo docente e discente, ao contrário do que ocorreu nos países da Europa, como França e Alemanha Ocidental. Lá o processo foi democrático; aqui foi ditatorial, autoritário” (Melo, 2012: 76).

A segunda Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Lei 5.692/71, estabelecia bases para uma educação voltada para a qualificação profissional e conscientização do exercício da cidadania:

1. integrou a formação acadêmica (Educação Geral) e a formação profissional (Formação Especial), em regime de caráter obrigatório;
2. ofereceu ensino de 1º grau com oito séries e ensino de 2º grau com três ou quatro séries;
3. ampliou a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos (1º grau);
4. institucionalizou o Ensino Supletivo, com os objetivos de oferecer estudo formal para adolescentes e adultos que não concluíram o 1º ou 2º graus, e de oferecer oportunidade de aperfeiçoamento ou atualização através dos cursos profissionalizantes;
5. defendeu os princípios da obrigatoriedade, da gratuidade, da concentração de meios, da descentralização articulada, da integração, da continuidade, da terminalidade e da progressividade.

(Melo, 2012: 77).

Essa legislação incluiu a obrigatoriedade das seguintes disciplinas: Educação Artística, Educação Física, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, além do Serviço de Orientação Educacional. A descentralização articulada propunha uma unidade curricular, núcleo comum, para todo o país e uma parte diversificada que atendesse às peculiaridades das diversas regiões do país. Todavia, essa peculiaridade não era cumprida, de maneira efetiva, devido, principalmente, à ausência de professores qualificados para ministrarem disciplinas que não se enquadravam naquelas do currículo básico. Vale mencionar, ainda, o programa de alfabetização para adultos, MOBRAL, o qual utilizou, equivocadamente, a metodologia criada por Paulo Freire, uma vez que não considerava o caráter social e, até mesmo, político que fomentava esta prática pedagógica. “A proposta desse educador foi utilizada como prática conservadora,

o que tornava impossível a concretização dos objetivos do método. Somada a essa situação, houve também muitas denúncias de corrupção, que resultaram na extinção do MOBREAL (substituído pela Fundação Educar)” (Melo, 2012: 79).

Até o final do período que correspondeu à ditadura militar no Brasil, ainda que se pregasse a igualdade de condições de aprendizagem e que o sucesso dependia do esforço individual, a desigualdade social continuava a refletir no panorama educacional do país. A concorrência acirrada, promovida pelos concursos de vestibular, prejudicava a camada menos favorecida da população que, no máximo, conseguia finalizar um curso profissionalizante. O ensino superior, para muitos, era algo tão inalcançável, que nem poderia ser considerado como um sonho.

2.6 Movimento Negro e Indígena do Século XX

Retornando a meados no século XX, em 1945, com o final do Estado Novo, regime ditatorial sob o comando do presidente Getúlio Vargas, foi elaborada a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O texto final da Lei 4.024 foi aprovado em 1961, muito influenciado pelas ideias de Anísio Teixeira, defendendo uma escola pública, universal e gratuita. Essas conquistas iniciais refletiam, também, processos de resistências e lutas de grupos invisibilizados pelo sistema político brasileiro, com raízes profundas no colonialismo, no processo escravocrata e, mais tarde, no movimento eugenista.

Ao longo do século XX, surge o movimento negro no Brasil, o qual é dividido pelo pesquisador Amílcar Araújo Pereira (2011) em três fases distintas:

- Primeira fase – do início do século XX até ao Golpe do Estado Novo, em 1937;
- Segunda fase – da metade da década de 1940 até ao Golpe Militar de 1964;

- Terceira fase ou fase do movimento negro contemporâneo – a partir de 1974 (Pereira, 2011 *apud* Moraes, 2014: 19).

Em 1932, numa entrevista para o Jornal *A Batalha*, o líder da Frente Negra Brasileira, Arlindo Veiga dos Santos, falou sobre a situação do negro no Brasil, naquele período:

Do ponto de vista particular, a “Frente Negra Brasileira” procurará, por todos os modos, dar cumprimento fiel, ao seu programa, quanto ao problema do negro do Brasil.

Apezar de, theoreticamente, existir a afirmativa de que, em nosso paiz, não há preconceito de raça, praticamente, os factos attestam o contrario. É evidente o problema racial em nossa pátria.

[...]

O negro não póde, com raras excepções, fugir ao desígnio fatal, que o persegue desde o nascimento. Geralmente, de origem humilde, não consegue aprimorar os seus dotes intellectuaes e moraes, por absoluta falta de meios a isso imprescindíveis.

(Santos, 1932: 1).

Após essa fase, mais precisamente entre 1950 a 1970, Carla Lopes relata que essas lutas tiveram um certo “asfixiamento” no Brasil, pois o Movimento Negro atuava, mas “não apresentava projeção nacional como experimentada nos anos anteriores com a Frente Negra Brasileira”. Segundo essa autora, “o Movimento Negro não estava estabelecido como corpo associativo de força motriz centralizada em uma instituição ou grupo” (Lopes, 2019: 2).

Esta pesquisadora, destaca o surgimento da Associação Cultural do Negro e do Teatro Experimental do Negro, por Abdias Nascimento na década de 1950. Essas instituições tinham como objetivo “lançar em debate, a questão da emancipação da raça negra, fato este que derivou em publicações diversas sobre o tema e na adesão à causa, de intelectuais não negros”, de onde se destacam autores como Sergio Milliet e Florestan Fernandes (Lopes, 2019: 3).

Abdias do Nascimento foi e ainda é um ícone da militância negra brasileira e mundial. Atuou intensamente nas artes, na literatura, nos meios acadêmicos e na política. Idealizou o Memorial Zumbi e o Movimento Negro Unificado – MNU, e

integrou movimentos como a Frente Negra Brasileira, o Pan-Africanismo e a Ação Integralista Brasileira.⁹

As suas ideias continuam atuais, como instrumento de luta e resistência do povo negro:

É assombroso comprovar que uma dinâmica fatal de erradicação vem ceifando vidas negras, ininterruptamente, há quatro séculos. E que, apesar dessa espada sinistra suspensa sobre sua cabeça, o negro jamais desfaleceu, nunca perdeu a esperança e a energia, sempre esteve alerta à menor chance de recapturar os fios rompidos de sua própria história: começar e recomeçar o esforço de dignificar o seu ser, enriquecer a sua cultura original, elevando-a a um nível de verdadeira instituição nacional.

(Nascimento, 1980: 22).

A terceira fase do movimento negro no Brasil contou com influências externas, conforme afirma Lopes (2019), como as lutas norte-americanas pelos direitos civis, por meio das ações e militâncias políticas desenvolvidas por Malcolm X e pelos Panteras Negras, a atuação de Muhammad Ali (Cassius Clay), a descolonização de países africanos, o crescimento da *soul music* e com ela o reconhecimento de uma cultura negra americana. O termo negritude passa a ter uma amplitude, abarcando dimensões culturais, políticas e ideológicas, conforme Petrônio Domingues:

Negritude passou a ser um conceito dinâmico, o qual tem um caráter político, ideológico e cultural. No terreno político, negritude serve de subsídio para a ação do movimento negro organizado. No campo ideológico, negritude pode ser entendida como processo de aquisição de uma consciência racial. Já na esfera cultural, negritude é a tendência de valorização de toda manifestação cultural de matriz africana. Portanto, negritude é um conceito multifacetado, que precisa ser compreendido a luz dos diversos contextos históricos.

(Domingues, 2005: 25 -26).

A partir de então, o movimento negro no Brasil ganha força, contando com a presença de representantes da população negra, em posições estratégicas de “conhecimento e poder, como as universidades”. Dessa forma, percebeu-se “um

⁹ Abdias do Nascimento nasceu em 1914, no Estado de São Paulo, e morreu no Rio de Janeiro em 2011. Foi ator, poeta, artista plástico, escritor, professor universitário e político. Foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz, em 2010. Fundou o Partido Democrático Trabalhista em 1981 (Enciclopédia Itaú Cultural, 2016).

aprofundamento de reivindicações sobre representatividade de negras e negros, relações étnico-raciais e diáspora africana” (Lopes, 2019: 4).

Importa aqui ressaltar a *Carta de Princípios*, elaborada pelo MNU, de 1978, a qual, certamente, serviu como fundamento para futuras pautas de reivindicações, que culminaram em ações afirmativas e políticas sociais, principalmente nas áreas culturais e educativas. Como se vê a seguir:

CARTA DE PRINCÍPIOS

Nós, membros da população negra brasileira – entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça - reunidos em Assembleia Nacional, CONVENCIDOS da existência de: discriminação racial, marginalização racial, política, econômica, social e cultural do povo negro, péssimas condições de vida, desemprego, subemprego, discriminação na admissão em empregos e perseguição racial no trabalho, condições sub humanas de vida dos presídios, permanente repressão, perseguição e violência policial, exploração sexual, econômica e social da mulher negra, abandono e mau tratamento dos menores, negros em sua maioria, colonização, descaracterização, esmagamento e comercialização de nossa cultura, mito da democracia racial.

RESOLVEMOS juntar nossas forças e lutar por: defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais através da conquista de: maiores oportunidades de emprego, melhor assistência à saúde, à educação e à habitação, reavaliação da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção, extinção de todas as formas de perseguição, exploração, repressão e violência a que somos submetidos, liberdade de organização e de expressão do povo negro,

E CONSIDERANDO ENFIM QUE: nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós, queremos uma *nova* sociedade onde *todos* realmente participem como não estamos isolados do restante da sociedade brasileira.

NOS SOLIDARIZAMOS:

- a) com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira que vise a real conquista de seus direitos políticos, econômicos e sociais;
- b) com a luta internacional contra o racismo.

POR UMA AUTÊNTICA DEMOCRACIA RACIAL!

PELA LIBERTAÇÃO DO POVO NEGRO!

(Movimento Negro Unificado, 1978).

Este manifesto, apresentado pelo MNU no final da década de 1970, é atual e expõe, claramente, a agenda de reivindicações dos movimentos sociais brasileiros, que lutam contra o racismo e o preconceito, iniciados no século XX. A Constituição de 1988, as ações afirmativas implantadas na primeira década do século XXI, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o Plano Nacional dos Direitos Humanos, o Estatuto da Igualdade Racial são inegáveis conquistas, desses movimentos. Todavia, estamos longe do ideal, vários foram os retrocessos durante a administração do anterior Presidente Jair Bolsonaro, começando pela extinção

do Ministério da Cultura, a que se seguiram os cortes nas verbas para as pesquisas científicas, os ataques à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes,

A resistência a esses ataques durante a administração Bolsonaro teve variadas formas e ações de grupos sociais, constituindo-se naquilo a que Boaventura Sousa Santos chamou de esforços pós-abissal (Santos, 2006), ao transpor as barreiras dos pensamentos eurocêntricos e hegemônicos.

A posterior eleição do Presidente Lula em 2022, permitiu novamente o reforço das ações afirmativas e das conquistas dos movimentos sociais no Brasil, enfatizando a implementação de um modelo educativo intercultural e multicultural.

2.7 Das Ruas aos Dispositivos Legais - Ações Afirmativas do Século XXI

Do exposto, parece-nos claro que a implantação de um processo educativo que priorize o modelo pedagógico que valorize a interculturalidade e respeite a multiculturalidade, depende das mobilizações dos próprios grupos minoritários subalternizados, que reivindicam e exigem da classe política meios legais que garantam esses direitos.

É notório que há um rol de leis brasileiras que contemplam a questão étnico-racial, como, por exemplo, as leis aqui em destaque – 10.639/2003 e sua ampliação a 11.645/2008 –, trazendo a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena como questões obrigatórias para os currículos escolares; a Lei 10.288 de 2010, que promulgou o Estatuto da Igualdade Racial; a LDB, de 1996, alterada pela Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, ao incluir, no Art. 3.º, o inciso XII, que traz, como um dos princípios para a educação, a consideração da diversidade étnico-racial.

Não se pode deixar de citar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 24 de fevereiro de 2008, que atribui à educação o papel fundamental para:

- a) criar uma cultura universal dos direitos humanos;
- b) exercer o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações;
- c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

(Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2008).

Também devemos considerar o facto de que, em 20 de novembro de 2012, o Ministério da Educação homologou a Resolução CNE 08/2012, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Dessa forma, as comunidades remanescentes de antigos quilombos¹⁰ passariam a ter uma educação que considerasse as suas peculiaridades educacionais, sociais, políticas e culturais, dentro de um contexto geográfico e histórico, próprios.

Quadro 2.2: Legislações e Marcos que versam sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais

ANO	LEGISLAÇÃO	TEMA
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Educação como forma de promover a paz e a tolerância.
1986	Conselho Estadual de Educação da Bahia – Criação da disciplina Introdução aos Estudos Africanos	Disciplina criada para ser inserida na Parte Diversificada do Currículo Escolar
1988	Constituição Federal de 1988	Garantia do ensino da história de todos os povos

¹⁰ Segundo a historiadora Darcicleia Oliveira, “os quilombos, na era colonial e imperial, foram espaços construídos pelos escravos negros africanos e afrodescendentes fugidos da escravização em busca de viver em liberdade. O tratamento violento e as péssimas condições de sobrevivência oferecidas pela casa grande faziam com que os negros escravos procurassem uma nova forma de viver que não fosse aquela. Para muitos não era fácil fugir, quando encontrados sofriam violência pior, mas aos que conseguiam, tentavam construir uma nova vida formando famílias e pequenas comunidades. Os habitantes dessa comunidade, também denominada de mocambo, eram chamados de quilombolas” (Oliveira, 2020: 1).

		que contribuíram para a formação do país.
1996	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – nº 9394/1996	Respeito às diversidades culturais e étnicas, no ensino da História do Brasil, priorizando de forma equânime os três elementos que formam a população nacional.
2003	Lei 10.639/2003	Torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas do país.
2008	Plano Nacional de Educação para os Direitos Humanos	Atribui à Educação a função de promover o respeito, a tolerância e a valorização das diversidades.
2008	Lei 11.645/2008	Amplia a Lei 10.639/2003, contemplando a história e cultura indígena.
2010	Lei 10.288/2010	Estatuto da Igualdade Racial.
2012	Lei 12.711/2012	Lei das Cotas – 50% das vagas das universidades e institutos federais serão reservadas a descendentes de índios e negros egressos de escolas públicas.

2012	Resolução CNE – Conselho Nacional de Educação 08/2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
2013	Lei 12.796/2013	Alteração da LDB 9.394/1996 traz como um dos princípios a atenção devida à educação nacional, considerando a diversidade étnico-racial.
2022	Lei 14.402	Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943, que considerava 19 de abril, como Dia do Índio.
2023	Lei 14.519	Institui 21 de Março como o Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé.

Fonte: (Moraes Paixão, 2013: 19).

Faz-se necessário ressaltar a proposta da Lei de Diretrizes e Bases Curriculares Estaduais para a Educação Indígena. Esse documento está, em processo de elaboração, por meio da mobilização de grupos indígenas brasileiros, mais precisamente, do Estado da Bahia, como Movimento Unido dos Povos e Organizações Indígenas da Bahia - MUPOIBA e instituições voltadas para a causa dos povos originários, como PET – Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, juntamente com a Secretaria da Educação

da Bahia. Logo, esse será mais um instrumento legal necessário que teve como origem as reivindicações e lutas dos movimentos sociais.

Pelo acima exposto, é inegável que as mobilizações de grupos sociais minoritários ocorridas no Brasil a partir das últimas décadas do século passado, provocaram iniciativas políticas que proporcionaram um maior debate acerca da implantação de um mais plural e inclusivo no panorama educativo do país, no que se refere a outros direcionamentos históricos, étnicos e culturais.

O uso das tecnologias educacionais surge como um recurso importante para reforçar o enfoque nas diversidades históricas e culturais, considerando direitos igualitários. Não obstante, a aplicação das legislações afirmativas nas instituições de ensino brasileiras, assim como a oferta de recursos didáticos que favoreçam o cumprimento das obrigatoriedades previstas em tais leis, um diálogo mais sistematizado com os membros dos grupos minoritários e dos movimentos sociais, são fatores essenciais para tornar efetivas e sustentáveis tais leis. Somente dessa forma, será possível transformar o panorama educativo nacional.

Em janeiro de 2023, o Presidente Lula da Silva assume a presidência da república, em seu terceiro mandato e num ato demonstrativo do comprometimento com uma postura inclusiva e abrangente, sobe a rampa do Palácio do Planalto acompanhado por representantes da sociedade civil, procurando demonstrar o respeito pela diversidade e a pluralidade social e étnica tão peculiares à população brasileira.

Fotografia 2.2: Solenidade de Posse Presidencial de Lula da Silva.



Fonte: Rádio Senado

<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/01/01/milhares-de-pessoas-acompanharam-a-posses-de-lula-em-brasilia>

Nessa nova gestão, foram criados alguns ministérios com o objetivo de salvaguardar os direitos de segmentos da sociedade que necessitavam de atenção especial. Assim, foram incluídos: o Ministério da Mulher, o Ministério dos Povos Indígenas, Ministério dos Direitos Humanos e o Ministério da Igualdade Racial. O Ministério da Cultura também foi reativado. Para assumir tais pastas, foram indicados nomes com reconhecida representatividade, como a cantora baiana Margareth Menezes, na Cultura, o jurista e ativista Silvio Almeida, nos Direitos Humanos e Sônia Guajajara, primeira indígena a assumir um ministério no país, o Ministério dos Povos Indígenas.

2.8 As Legislações Afirmativas e a Decolonialidade

Seguindo o fluxo, percebeu-se que se tornou iminente, no contexto educacional, implementar uma série de ações nas quais o foco era a formulação e implantação de políticas de reparação que contribuíssem com a redução dos danos causados por décadas de direitos sociais negados aos afrodescendentes e

indígenas. Tudo isso sob a influência dos movimentos sociais e da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, que teve lugar em Durban em 2001 (Moraes, 2014: 8).

A partir da perspectiva da pedagogia intercultural, considera-se a Educação para as Relações Étnico-Raciais como uma estratégia pedagógica para minimizar a hegemonia social e cultural no panorama educacional do Brasil. Assim, diferentemente das versões anteriores, a Constituição Brasileira de 1988 trouxe, no Artigo 242.º, a garantia de que o ensino de História contemplaria todas as etnias que contribuíram para a formação do mosaico sociocultural brasileiro ou do “povo brasileiro”:

Art. 242.º O princípio do art. 206.º IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos.
§ 1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

(Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Tendo como base essa Carta, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, traz, no Parágrafo 4º do Art. 26º, o respeito às diversidades culturais e étnicas, no ensino da História do Brasil, priorizando, de forma equânime, os três elementos que formaram a população nacional: “§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (LDB, nº 9.394/1996).

Entretanto, nem a Constituição Federal, nem a LDB 9.394/1996 seriam suficientes para garantir uma educação plural e antidiscriminatória, inter ou multicultural. A herança racista, enraizada em nossa sociedade por mais de três séculos de escravidão, além dos esforços para implantação dos ideais eugenistas e da política do embranquecimento, sedimentaram valores defendidos pelos grupos dominantes, priorizando a história e culturas a partir da visão europeia de nossos antigos colonizadores.

Neste contexto, surge, em 9 de janeiro de 2003, a Lei 10.639, alterando a LDB de 1996, tornando obrigatório o ensino da história e cultura da África e afro-

brasileira em todas as escolas do país. Por meio da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e a instituição do dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra, em homenagem ao líder quilombola Zumbi dos Palmares, assassinado nesta data em 1695, essa legislação inicia um novo panorama da educação brasileira, ao buscar atender a uma reivindicação dos movimentos populares. A saber:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1.º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2.º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

(Lei 10.639/2003).

Com essa promulgação, surgiram perspectivas concretas no que tange à inserção de uma prática pedagógica nas escolas nacionais mais justa e igualitária, uma vez que imposição da inclusão de tais conteúdos curriculares favoreceria a um ensino menos hegemônico e mais próximo da multiculturalidade e da interculturalidade. Conforme já anteriormente havia constatado na minha Dissertação de Mestrado, a relevância da implantação dessa Lei nas escolas brasileiras encontra-se na fuga à lógica pedagógica elitista, promovendo uma prática educativa voltada para o diverso, respeitando as diferenças e motivando a autoestima dos estudantes de qualquer grupo social (Moraes, 2014).

O que se percebia, desde os primórdios, como foi explicitado aqui, era um modelo educativo vigente que sempre privilegiou os grupos socialmente dominantes, impondo a maneira de ser, fazer e manifesta-se como tais. Assim, aquele que reproduzia, minimamente, os padrões e normas peculiares aos que

estavam no poder, tinha-se a sensação de ser incluído, à medida que fugir dessas regras poderia levá-lo à exclusão social. Com a possibilidades de as instituições de ensino validarem e valorizarem essas formas diversas de ser, de pensar e de agir, abriu-se caminhos mais concretos para uma igualdade social, étnica e cultural.

Petronilha Silva diz que a 10.639/2003 possibilita a criação de oportunidades de superação de estereótipos pré-estabelecidos: “julgamentos precipitados e incorretos a respeito de nós negros, do nosso modo de viver, conviver, pensar, agir, construir e compartilhar conhecimentos” (Silva, 2013 p. 2).

Sobre os conteúdos que poderiam ser desenvolvidos em sala de aula, Silva afirma que, tomando como base as orientações do Conselho Nacional de Educação, o estudo da história e cultura dos povos e nações africanas poderia destacar sociedades como a do Egito, dos impérios de Gana, do Mali, do Zimbábue, discutir questões que envolvessem “a história do tráfico, da escravidão, da construção da diáspora africana nas Américas, na Europa, na Ásia”, o aprendizado da leitura de textos escritos ou não, além de outras expressões como “esculturas, pinturas, ornamentos, instrumentos de trabalho, de comunicação com os ancestrais, mas também com expressões imateriais” por via das expressões da oralidade, dos gestos, das danças. Isso sem deixar de considerar todos dos tipos de registros que expressam africanidades: “pensamentos, sentimentos, sofrimentos, obras, realizações, argumentos, desejos, reivindicações, propostas construídas por africanos no continente e na diáspora” (Silva, 2013: 3).

Para cumprir com a iminência de um processo educativo inter e multicultural, cinco anos depois, essa primeira lei é ampliada, surgindo, assim, a 11.645/2008, considerando a história e a cultura indígena como questões obrigatórias nos currículos escolares:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1.º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na

formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2.º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

(Lei 11.645/2008).

A partir dessas legislações, os militantes dos movimentos negros e indígenas acreditaram que os elementos culturais e históricos desses grupos étnicos iriam passar a ser trabalhados nas escolas, para além das datas festivas, nomeadamente, o 19 de abril – Dia do índio e 22 de agosto – Dia do Folclore. Apenas nessas ocasiões, as culturas dos grupos subalternizados faziam-se presentes nas atividades letivas, ainda que de maneira deturpada e contaminadas pela visão eurocêntrica. Desse modo, a comunidade escolar necessitava, urgentemente, de conhecimentos específicos acerca de tais questões.

Por isso, pudemos constatar pelo texto das duas leis, aqui em apreço, que elas referem-se a instrumentos legais que visam minimizar os estragos promovidos por um modelo educativo nacional fundamentado em princípios impostos por grupos hegemónicos, impondo a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos que privilegiam a diversidade cultural e étnica inerente à população brasileira e que permitam resgatar, reconstruir, ressignificar o contributo das diferentes matizes culturais que compõem o tecido cultural brasileiro, daqui se depreendendo o carácter decolonial no espírito desta legislação, conforme definido e desenvolvido no primeiro capítulo.

A objectivação das leis e do espírito decolonial das mesmas necessitam obviamente de materiais didáticos que o reflitam. A criação destes materiais, por sua vez, requer pesquisas científicas que explorem essas temáticas, num processo no qual os pensadores interpretam a sua participação como um ato solidário “na construção de um futuro pessoal e coletivo, sem nunca ter a certeza de não repetir os erros cometidos no passado” (Santos, 2007: 80).

Sendo assim, os recursos educacionais necessitariam de uma revisão, apoiada numa reflexão atenta e crítica ampla, uma vez que os anteriores materiais didáticos, segundo Kabengele Munanga (2005), estariam impregnados de

conteúdos “viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental” (Munanga, 2005:15).

Recursos didáticos inovadores são mais que necessários para reverter o dominante panorama educacional, exigindo uma prática inter e multicultural, no sentido de desconstruir aqueles instrumentos de trabalho, desprovendo-os dos seus “vícios” de conteúdo com um historial colonial, mas indo além de uma perspectiva descolonial, para atingir um patamar decolonial, conforme definido no capítulo 1 deste trabalho, já que propõem que o ensino proporcione discursões fundamentadas nos aspectos interculturais, sem invisibilizar as ausências históricas originárias do processo de colonização. A ideia de decolonizar a educação, portanto, perpassa pela construção de outras pedagogias, incluindo também a hegemónica, estruturada desde os primórdios do processo educativo brasileiro, assim como de uma proposta de formação continuada dos professores, conjuntamente com representantes de movimentos sociais indígenas, negros e afrodescendentes, que permitam uma incorporação das perspectivas dos próprios grupos subalternizados e excluídos com vista a uma reconstrução do seu passado e do seu futuro.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação relaciona a Lei 10.639/2003 ao reconhecimento da multiculturalidade e da pluralidade étnica presentes na sociedade brasileira, ao intencionar uma educação para a promoção da interculturalidade e valorização das identidades:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

(Parecer do CNE, 2004b: 01).

Os pesquisadores brasileiros Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau expõem alguns posicionamentos de outros autores acerca das possibilidades apresentadas pela Lei 10.639/2003:

Em outra publicação do MEC, *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*, uma coletânea de artigos de diversos estudiosos das questões que envolvem relações raciais e educação e têm como objetivo “planejar, orientar e acompanhar a formulação e a implementação de políticas educacionais, tendo em vista as diversidades de grupos étnico-raciais como as comunidades indígenas, a população afrodescendente dos meios urbano e rural (...)” (Brasil, 2005, p. 7), afirma-se, em nome do Estado brasileiro, que: “A história da espécie humana se confunde com a própria história da África, onde se originaram, também, as primeiras civilizações do mundo” (Moore, 2005, p. 136). “O novo empreendimento docente preconizado na Lei 10.639/03 não poderá prescindir da historiografia especificamente produzida por africanos, sem ferir gravemente as exigências de rigor e de respeito pela verdade cientificamente elaborada e demonstrada” (Moore, 2005, p. 158).

(Candau & Oliveira 2010: 35).

Esses autores afirmam que a implantação da Lei 10.639/2003 constitui “uma luta decolonial de poder e saber para os afrodescendentes” isso porque a “colonialidade do ser é fator relevante nas disputas epistêmicas no campo educacional” (Candau & Oliveira, 2010: 36). Ademais, os estudiosos brasileiros aliam às suas reflexões o pensamento de Catherine Walsh (2006) “é possível afirmar que as disputas em torno da Lei 10.639/03 no campo educacional além de apresentarem caráter epistemológico e político, também se caracterizam como um “projeto de existência e de vida” (Oliveira & Candau, 2010: 36).

Indo além, Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel ratificam a nossa tese do caráter decolonial das legislações afirmativas brasileiras, a saber as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008:

O Brasil, em decorrência dos projetos de ações afirmativas em curso nas universidades públicas do país desde o início desse milênio, depara-se com a possibilidade de incorporar a experiência negra e indígena não apenas na formulação de conhecimento, mas também na busca de soluções para os problemas que enfrentamos. A partir deste *locus* epistêmico, podemos construir um pensamento decolonial em âmbito nacional, assim como podemos construir um diálogo intercultural com outros sujeitos que vivenciam processos de subordinação no sul global.

(Grosfoguel & Bernardino-Costa, 2016: 22)

Não obstante, ainda que seja notória a essência decolonial de tais legislações brasileiras, os entraves são constantes para que a sua efetivação ocorra, de modo a inserir nas instituições de ensino nacionais as práticas pedagógicas que trilhem pelos caminhos da decolonialidade. Dessarte, a

necessidade de formação continuada para os professores e uma estrutura curricular melhor definida são pontos fundamentais para que o modelo didático-pedagógico decolonial seja uma realidade nas escolas do país. Todavia, até esses itens foram propostos na Lei de 2003, porém em consequência de alguns vetos impostos, foi deixada uma lacuna enorme que dificulta o seu cumprimento de maneira eficaz.

No que se refere às diretrizes curriculares:

§ 3º do art. 26-A, acrescentado pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:

Art. 26.º-A.

" § 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei.

Razões do veto:

"Estabelece o parágrafo sob exame que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no caput do art. 26.º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Parece evidente que o § 3º do novo art. 26.º-A da Lei nº 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo caput do art. 26.º transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país. A Constituição, em seu art. 211, caput, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9.º, inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira."

(Lei 10.639, de 9 de Janeiro de 2003 – Veto).

Esse veto, ainda que esteja respaldado nos artigos da Constituição de 1988, inviabiliza uma orientação pedagógica para as escolas, no que tange ao cumprimento da legislação. Sem essas diretrizes curriculares, as instituições de ensino não conseguiram, e ainda não conseguem, estabelecer alternativas para a efetivação de um projeto pedagógico que atenda às determinações da Lei. É necessário compreender o caráter inovador que tal instrumento legal propõe, pois, como vimos, ao longo desse capítulo, o sistema educativo brasileiro, desde os primórdios, foi excludente e servia aos interesses das classes dominantes. Ao interpretar que a destinação de 10% dos conteúdos em questão, nos currículos do ensino médio, estaria divergindo dos valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país, sendo assim, a exclusão é ratificada, uma vez que não se compreende tais temáticas como parte não contada da história do país. Tais princípios não estariam excluindo o papel dos Estados e Municípios na definição de elementos curriculares pertinentes à Parte Diversificada, na verdade a proposta visava a inclusão desses conteúdos específicos no Núcleo Comum. Essa iniciativa pressupunha uma unificação desses temas nacionalmente, de forma a que incluísse toda a sociedade em prol de modelo educativo para as relações étnico-raciais. Dessa maneira, não seria leviano acreditar que os vetos pretenderam dificultar a implantação de um modelo educativo igualitário, justo e plural, que admitisse a incorporação de novas versões para a história oficial brasileira.

O veto seguinte trata da formação contínua dos professores:

Art. 79-A. acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:

"Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria."

Razões do veto:

"O art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79.º-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7.º, inciso II)."

Estas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar os dispositivos acima mencionados do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

(Lei 10.639, de 9 de Janeiro de 2003 – Veto).

É notório e já discurremos, nesta Tese, que um dos percalços, para a não efetivação de tais leis afirmativas, está pautado na ausência de cursos de capacitação para os professores. O facto é que os docentes não foram preparados, em suas licenciaturas, logo na formação inicial, para lecionarem conteúdos referentes à história e à cultura da África e dos afrodescendentes. Essa realidade fundamenta-se na estrutura educacional vigente no Brasil, até então, que privilegiava o eurocentrismo e os interesses de grupos hegemónicos, por isso não se admitia, nem se cogitava, a inserção desses temas nos currículos do ensino superior. Dessarte, a formação continuada dos professores seria uma possibilidade necessária para a implementação da Lei 10.639/2003, além disso, o Artigo vetado, ao ventilar a participação de entidades dos movimentos sociais, prova o carácter decolonial das legislações em questão.

Assim, é possível afirmar, seguramente, que os vetos, aplicados ao texto original da Lei 10.639/2003, dificultaram a sua aplicação e, conseqüentemente, a efetivação dessa legislação, adiando, dessa forma, um projeto educativo mais justo e menos excludente, em solo nacional, insistindo em um modelo fincado no eurocentrismo e nas versões e visões de mundo de um único grupo social. Portanto, conclui-se e reafirma-se que as Leis Afirmativas estudadas, neste trabalho, possuem um espírito decolonial, mas a sua aplicação nas instituições de ensino brasileiras ainda não alcançou tal abordagem, devido às dificuldades impostas pelos vetos sofridos, na época de sua aprovação.

Conclusão do capítulo

Conforme foi explicitado ao longo deste capítulo, a população de povos originários que povoavam as terras ocupadas pelos portugueses, em 1500,

enfrentou um processo de aculturação e apagamento histórico. Enquanto que os povos africanos foram forçados a abandonar suas terras e viver, em território brasileiro, em condições sub-humanas sob o cruel regime escravocrata em todas as suas dimensões de submissão e apagamento histórico-cultural.

Entre revoltas, rebeliões, torturas físicas, psicológicas e sexuais, os negros africanos e os seus descendentes resistiram durante mais de 300 anos de escravidão no Brasil, se considerarmos 1535 como o marco da chegada dos primeiros escravos africanos para trabalhar nos engenhos de açúcar em Pernambuco, conforme o escritor e jornalista Laurentino Gomes (Gomes, 2001).

Com o fim histórico da escravidão em terras brasileiras por meio da Lei Áurea, de 1888, as dificuldades enfrentadas por esse grupo étnico só cresciam, com falta de trabalho, moradia, saúde e educação. Restaram-lhe os guetos e as favelas, os subempregos e os trabalhos informais, realidade ainda muito presente na sociedade brasileira, fruto de uma política cruel de embranquecimento e do racismo estrutural no país.

A estrutura educativa brasileira iniciou-se com a chegada dos jesuítas e objetivava, explicitamente, a catequização e aculturação os povos originários. Com o passar dos tempos, o processo educacional do país permaneceu ao serviço dos interesses dos grupos hegemônicos, baseando-se nos conhecimentos e visão de mundo eurocêntricos, negando e invisibilizando saberes e fazeres dos povos originários e da população negra e afrodescendente. Dessa forma, vale ressaltar o papel fundamental de educadores brasileiros do século XX, como Anísio Teixeira e Paulo Freire, os quais desenvolveram trabalhos de estruturação e valorização da escola pública e da pertinência de uma educação voltada para as classes populares, considerando suas vivências e conhecimentos prévios, como parte do processo ensino-aprendizagem, respectivamente.

As resistências de mobilizações sociais foram fundamentais para a garantia de políticas afirmativas e de reparação, tanto para os grupos indígenas, que cada vez mais reconhecem-se como tal, como para outros grupos, compostos por negros e afrodescendentes. Nomes como Arlindo Veiga dos Santos, Abdias do Nascimento e instituições como Movimento Negro Unificado – MNU, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, o GELEDÉS Instituto da Mulher Negra, o

Instituto Cultural Benéfico Steve Biko, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – APIB, a Articulação Nacional de Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade – ANMIGA, o Movimento Unido dos Povos e Organizações Indígenas da Bahia – Mupoiba, são exemplos de intelectuais, políticos e ativistas que lutam por uma sociedade brasileira mais justa, equânime, inter e multicultural.

Desse modo, as legislações afirmativas possuem protagonismo nesse processo, desde que as autoridades políticas compreendam a relevância de manter-se próximas a essas mobilizações da sociedade. Somente assim será possível alcançar a tão sonhada transformação social, rompendo com as amarras simbólicas da colonialidade, para chegar à descolonialidade e à decolonialidade.

Não obstante, as leis aqui estudadas, apesar de possuírem um direcionamento intrinsecamente decolonial, não proporcionaram, até o momento, uma mudança concreta no paradigma da educação nacional. Isso deve-se, primordialmente, aos vetos aplicados na época da aprovação de seus textos. Tais impedimentos dificultaram a implementação dessas legislações no que se refere à negação da inclusão 10% de conteúdos específicos nos currículos do ensino médio, assim como uma formação continuada de professores, que contasse com a participação de entidades dos movimentos sociais afro-brasileiros e indígenas.

Destarte, verifica-se que as Leis em questão são, essencialmente, decoloniais, principalmente por serem frutos de lutas e resistências das mobilizações sociais, pressupondo a valorização dos saberes, dos fazeres e dos modos de vida peculiares de grupos historicamente invisibilizados. Essas características aproximam, também, tais legislações, das Epistemologias do Sul, do autor português Boaventura de Sousa Santos, e do conceito de sulemamento dos conhecimentos proposto por Márcio D’Olne Campos e Paulo Freire. Porém, a sua aplicação nos currículos escolares ainda está longe de ser uma realidade em ações efetivas e propositivas, como sugere a decolonialidade.

CAPÍTULO III

O ESTUDO DE CASO: AS PRÁTICAS DA REDE ANÍSIO TEIXEIRA

Conforme tudo o que já foi exposto, o objeto de pesquisa deste trabalho pretende aferir a aplicação das legislações afirmativas, a saber a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.545/2008, no que tange à sua natureza decolonial, procurando saber até que ponto as práticas estão de acordo com o espírito decolonial das referidas legislações.

Neste sentido, na impossibilidade de estudarmos todas as instituições públicas brasileiras ou sequer todas de um único Estado da União, optámos por um estudo de caso que nos pareceu representativo das práticas educacionais das instituições públicas da Bahia, nomeadamente a Rede Anísio Teixeira, por tratar-se de um programa de criação de mídias e tecnologias educacionais, vinculado à Secretaria da Educação do Estado Bahia, composto, essencialmente, por educadores e técnicos da comunicação e da tecnologia. Além disso, os conteúdos produzidos por essa instituição possuem um grande alcance nas comunidades escolares baianas, dado os incentivos realizados por sua equipa para o uso desses recursos como material didático-pedagógico. Dessarte, a produção da Rede AT constitui-se em um exemplo relevante de como as unidades escolares baianas se relacionam com as legislações em questão, por meio de tais instrumentos educativos.

Deste modo, iremos centrar-nos em uma pesquisa documental de mídias e tecnologias educacionais, entrevistas com profissionais da educação e atores (professores e estudantes) do processo de ensino e aprendizagem. A partir de materiais didáticos, produzidos pelo órgão responsável pela educação do Estado da Bahia e distribuídos por meio digital para todas as escolas públicas baianas e pelas opiniões de profissionais e sujeitos envolvidos no processo educativo, essa metodologia terá como finalidade desvendar se o direcionamento epistemológico que permeiam os instrumentos legais que constituem o foco legislativo deste trabalho, influenciam essas ações educativas e qual o seu teor em termos de enquadramento descolonial, decolonial e/ou eurocêntrico/colonial? Sendo assim, a

investigação, em voga, dará seguimento à pesquisa, ao analisar os conteúdos produzidos pela Rede Anísio Teixeira – Rede AT, mais precisamente pela TV Anísio Teixeira – TV AT, programa da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, através do Instituto Anísio Teixeira - IAT. Para tanto, serão estudados conteúdos digitais realizados em suas duas temporadas, no período de 2009 a 2014.

Esse recorte temporal justifica-se uma vez que a primeira temporada de conteúdos digitais, da TV Anísio Teixeira, ocorreu entre os anos de 2009 e 2012, contando com a realização de 09 programas e 05 interprogramas. A partir de 2013, foram produzidos 120 vídeos que constituíram o “Programa Intervalo”. Desde modo, foi percebido que, durante o referido período, houve maior incidência de produção deste veículo de comunicação educativa, inclusive com contratação de empresas de audiovisual terceirizadas.

Essa apreciação terá como base as fotografias *still*, captadas no momento das gravações desses conteúdos, além de entrevistas com pessoas envolvidas na produção, assim como com alguns representantes do público-alvo, docentes e discentes das escolas públicas baianas. Ainda sobre os arquivos digitais, faz-se necessário conceituar fotografia *still*. Esse termo é muito usado no *e-commerce*¹¹, também conhecido como fotografia de produto. Entretanto, no cinema, ganha uma nova definição.

Chamamos de *still* de cinema o conjunto de imagens feitas por um fotógrafo sobre o universo das gravações de vídeo. Ou seja, o *making of* do filme e todas as fotografias de cena para a divulgação e interesse da obra. Por isso, para fazer esse trabalho é necessário que o profissional entenda o filme tanto na parte técnica, artística e comercial.

(Margô Filmes, 2021: 1).

O texto continua afirmando que essa técnica também auxilia na documentação e preservação da memória do cinema, nesse ponto, ampliamos para qualquer produção audiovisual. Assim, através dessas imagens, será possível “compreender os processos de criação de um filme. Além disso, essa documentação também é importante para dar visibilidade aos profissionais e ao setor audiovisual” (Margô Filmes, 2021: 1).

¹¹ Comércio que se utiliza de plataformas virtuais.

Visto isso, compreende-se que a utilização das fotografias *still*, nesta pesquisa, enquadra-se perfeitamente nos objetivos propostos, uma vez que, como foi explicitado acima, há uma relação direta entre o fotógrafo e a natureza do produto que está sendo realizado. Isso demonstra que é possível averiguar peculiaridades do conteúdo audiovisual educativo, analisando as fotografias produzidas no momento de sua gravação.

A Rede AT refere-se a um programa da Secretaria da Educação do Estado da Bahia que desenvolve ações de formação, produção e compartilhamento de mídias e tecnologias educacionais com professores e estudantes, por meio de apropriações tecnológicas éticas, críticas, colaborativas, lúdicas e contextualizadas nos processos de ensino e aprendizagem. Toda a produção desse programa possui uma proposta que alinha os critérios de produção de conteúdos multimidiáticos, *softwares*, processos e metodologias educacionais a partir de fundamentos pedagógicos e técnicos, que possam ser compartilhados, através de meio físico ou digital, possuindo licenças livres.

Apresentamos as seguintes abordagens realizadas, a fim de sistematizar todos os aspectos metodológicos descritos para viabilizar este estudo:

- pesquisa bibliográfica;
- pesquisa documental a partir da análise de 15 fotografias *still* dos processos de produção das *médias* digitais realizadas pela Rede Anísio Teixeira, entre os anos de 2009 e 2014, período no qual foram realizadas as duas e únicas temporadas dos conteúdos da TV Anísio Teixeira, segundo informações presentes na Plataforma Anísio Teixeira;
- entrevistas com 10 (dez) indivíduos, sendo 05 (cinco) que participaram da produção das fotografias *still* analisadas, além de 05 (cinco) informantes-chave que trazem uma mais-valia à análise e compreensão da problemática em questão;
- entrevistas com 10 (dez) educadores que compõem, no contexto atual, o quadro de educadores da Rede Anísio Teixeira.

3.1 Justificações para uma Abordagem Qualitativa

Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (1988) dissertam sobre o processo da investigação científica, ao declarar que o facto pesquisado deve conquistar os preconceitos, constituir-se por meio da razão e ser verificado. Todavia, esses “actos” devem preceder sete “cenas”. Estas correspondem às etapas desse procedimento, que são: a pergunta de partida; a exploração (leituras e entrevistas); a problemática; a construção do modelo de análise; a observação; a análise das informações; as conclusões (Quivy & Campenhoudt, 1988: 4).

Partindo desses pressupostos, a hipótese da pesquisa, proposta neste trabalho, corresponde à confirmação da abordagem epistemológica decolonial, das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ainda que ainda não influencie nos recursos didáticos aqui estudados. Só para lembrar, essas legislações impõem o ensino da história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas na Educação Básica brasileira. A partir desse questionamento, escolheu-se um modelo de análise que visa obter dados consistentes para uma análise mais efetiva do objeto de pesquisa.

Sendo assim, a metodologia definida aqui será o método qualitativo, embora se perceba que é possível utilizar o método quantitativo na pesquisa social, como afirma a pesquisadora Marília Patta Ramos, ao sugerir o uso das “chamadas *proxies* ou medidas aproximadas e indiretas” para se captar determinados fenômenos sociais (Ramos, 2013: 57). Entretanto, optámos pelo viés qualitativo, ao acreditar que esse será o mais adequado a uma investigação que pretende analisar e aprofundar-se no fazer pedagógico e educativo.

O sociólogo Alberto Melucci salienta que no método qualitativo é importante haver o reconhecimento de que as práticas sociais também se configuram como práticas de pesquisa, ao apresentar-se, crescentemente, “informações relativas aos modos nos quais a ação social se define, se constrói. Num processo circular, através destas informações, nós mesmos definimos e construímos a nossa ação” (Melucci, 2005: 27).

A opção por uma pesquisa qualitativa baseia-se na possibilidade de perceber a realidade de forma a compreender a relação entre o sujeito e o objeto.

Acerca desse tema, a pesquisadora brasileira Maria Cristina Piana (2009) define que tal abordagem metodológica “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Piana, 2009: 167). Dessa maneira, os resultados obtidos por meio desse percurso, não estão reduzidos “a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. Logo, tal objeto não se constitui como algo inerte ou neutro, uma vez que “está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (Piana, 2009: 167).

Acatando tais observações, entende-se que a abordagem qualitativa é a que melhor se enquadra nesta pesquisa, ao relacionar-se, de maneira concreta, com sujeitos e atores sociais que permeiam o contexto educacional da capital baiana, no que tange à produção de recursos didáticos.

3.2 A Pesquisa Documental

Desse modo, conforme o que foi explicitado, entende-se que a presente pesquisa (que analisa os conteúdos digitais educativos, produzidos pela Rede AT, em especial da TV AT), enquadra-se como uma pesquisa etnográfica na área da educação. Isto porque pretende verificar a proposta pedagógica desses conteúdos educativos, a partir do seu fazer e da maneira como os seus interlocutores pensam sobre os mesmos.

Faz-se necessário, nessa ocasião, discutir acerca da diferenciação entre a pesquisa bibliográfica e a documental. Na minha dissertação de Mestrado, *As Tecnologias Educacionais na Aplicação da Lei 10.639/2003 em Salvador: Uma Análise do Programa Almanaque Viramundo da Tv Anísio Teixeira – Secretaria da Educação*, de 2014, apresento, baseando-me nas afirmações do autor Antônio Carlos Gil (2002), que tal diferença se concentra na natureza do material estudado,

sendo, na pesquisa bibliográfica, aqueles disponíveis nas bibliotecas, como “livros, revistas, impressos em papel ou disponíveis em meio eletrônico”; enquanto que, na documental, são utilizadas possibilidades diversas: “fichas, mapas, formulários, cadernetas, documentos pessoais, cartas, bilhetes, fotografias, fitas de vídeo e discos” (Gil, 2002: 88 *apud* Moraes, 2014: 43). Dessarte, ao propor uma investigação que visa conferir o caráter multicultural, intercultural e descolonial e/ou decolonial, dos *media* produzidas pela TV AT, esse trabalho segue os percursos metodológicos que se enquadram numa pesquisa documental.

3.3 Procedimentos para a Pesquisa

No cumprimento do nosso roteiro metodológico, foram selecionadas 15 fotografias como objetos da pesquisa documental. Tais arquivos digitais foram realizados durante as gravações dos recursos didáticos, correspondentes à primeira e à segunda temporada da TV Anísio Teixeira, entre os anos de 2009 e 2014. Os critérios para a escolha dessas fotografias corresponderam à verificação das cenas expostas em tais imagens, que possibilitavam a percepção de detalhes do processo de produção dos *media* audiovisuais.

Sendo assim, as fotos escolhidas foram nomeadas de forma a melhor sistematizar a sua análise:

- Foto 3.2: Cozinha;
- Foto 3.3: Feira de Pojuca;
- Foto 3.4: A Laje;
- Foto 3.5: Ritual Pankararé;
- Foto 3.6: Ganhadeiras de Itapuã;
- Foto 3.7: Ritual Tupinambá;
- Foto 3.8: Bandeira;
- Foto 3.9: Casa do Sertão;
- Foto 3.10: Especialista;

- Foto 3.11: Estúdio;
- Foto 3.12: O Farol;
- Foto 3.13: A Aldeia;
- Foto 3.14: Estudante;
- Foto 3.15: Sala de Aula;
- Foto 3.16: Indígena.

3.4 Critérios para a Análise Documental

Para desenvolver uma lógica nas análises das fotografias, utilizou-se um quadro de referência acerca do tema abordado. É importante destacar que esta proposta tem como base o quadro utilizado na pesquisa que resultou da minha dissertação, “As Tecnologias Educacionais na Aplicação da Lei 10.639/2003 em Salvador: Uma Análise do Programa Almanaque Viramundo da Tv Anísio Teixeira – Secretaria da Educação”, de 2014.¹² Dessa forma, os itens sinalizados, nesse quadro, serviram para nortear as análises dos dados dessa pesquisa, buscando uma uniformidade nos resultados.

Quadro 3.1: Quadro de Referência.

Fatores	Descrição
Aspectos a serem	observados na análise das fotografias <i>still</i>
Abordagem do inter/multicultural	Maneira como as fotografias retratam essa abordagem, ou seja, histórias e culturas específicas.
Elementos descoloniais ou decoloniais	Identificação de elementos que diferenciem as abordagens descoloniais ou decoloniais

¹² Quadro de Referência utilizado no trabalho realizado pela autora, que resultou na dissertação de Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania, da Universidade Católica do Salvador, intitulada As Tecnologias Educacionais Tecnologias Educacionais na Aplicação da Lei 10.639/2003 em Salvador: uma Análise do Programa Almanaque Viramundo da TV Anísio Teixeira – Secretaria da Educação, (Moraes, 2014: 34).

Pertinência das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008	Relação dos temas retratados com a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura da África, dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros.
Contextualização	Relação do que está retratado com a realidade dos professores e estudantes, ou seja, dos atores do processo ensino aprendizagem.
Criticidade	Modo como as ações retratadas posicionam-se frente à realidade vivida pelos estudantes e professores das escolas públicas baianas.

Sobre tal a análise, a professora da Universidade de Brasília – UnB, Miriam Paula Manini, ressalta a importância de contextualizar a imagem a ser analisada, pois “um documento fotográfico de arquivo não deve estar solto dentro do acervo, desligado do seu conjunto de documentos (especialmente os textuais)” (Manini, 2002: 13). Segundo essa autora, outras informações são imprescindíveis para dar sentido aos arquivos fotográficos, pois, os mesmos, não falam por si só. “Entretanto, independente do tipo de acervo do qual faça parte uma fotografia, é necessário aplicar regras eficientes na sua Análise Documentária” (Manini, 2002: 13).

Esta pesquisadora apresenta um quadro, proposto por Johanna W. Smit (Smit, 1997), como uma estratégia de análise documental de uma imagem, recuperando as suas categorias informacionais, a saber:

Quadro 3.2: Categorias Informacionais da Imagem.

Quem?	Identificação do ‘objeto focado’: seres vivos, artefatos, construções, acidentes naturais, etc.
Onde?	Localização da imagem no espaço: espaço geográfico ou espaço da imagem (p. ex.: São Paulo ou interior de danceteria)

Quando?	Localização da imagem no tempo: tempo cronológico ou momento da imagem (p. ex.: junho de 1997 ou dia de verão, etc.)
Como/ o quê?	Descrição de atitudes ou detalhes relacionados ao objeto focado quando este é um ser vivo (p. ex.: cavalo correndo, criança trajando roupa do século XVIII).

Fonte: (Smit, 1997: 4 *apud* Manini, 2007: 33).

Tais procedimentos foram adotados, neste estudo, como elementos fundamentais para a análise dos arquivos digitais, além de outros que se enquadram na perspectiva da Análise do Discurso a serem descritos no próximo item.

3.4.1 Análise do Discurso das Fotografias *Still*

Seguindo a definição dos procedimentos adotados para a análise da pesquisa documental, apresentamos a técnica da Análise do Discurso como opção metodológica para o estudo das fotografias *still*, a partir da concepção teórica de Mikhail Bakhtin. Tal como expus, em 2014, na dissertação de Mestrado, o conceito de Bakhtin (1988) acerca do aspecto da linguagem diz respeito não apenas a um facto linguístico, mas também constitui o resultado da relação com a esfera social. “O centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto” (Bakhtin, 1988: 92; *apud* Moraes, 2014: 45). Daí a importância de considerar o contexto histórico e social em que o discurso foi proferido.

O significado neutro (de dicionário) das palavras da língua assegura seu carácter e a intercompreensão de todos os que a falam, porém, o uso das palavras na comunicação

discursiva sempre depende de um contexto particular. Por isso, se pode dizer que qualquer palavra existe para o falante em seus três aspectos: como palavra neutra da língua, que não pertence a nada; como palavra alheia, cheia de ecos, dos enunciados de outros, que pertence a outras pessoas; e finalmente, como minha palavra, porque, posto que eu a uso em uma situação determinada e com uma intenção discursiva determinada, a palavra está compenetrada de minha expressividade. Nos últimos aspectos a palavra possui expressividade, porém, esta, não pertence à palavra mesma: nasce em um ponto de contato da palavra com a situação real, que se realiza em um enunciado individual.

(Bakhtin, 1985: 278).

Além do contexto, os estudos de Bakhtin (1985) mostram também outras características do discurso, como a intencionalidade e a influência de ecos de enunciados de outros (polifonia), ou seja, a presença, implícita ou explícita, de discursos proferidos, anteriormente, por terceiros. A polifônica é o recurso que faz com que o discurso se mostre heterogêneo e dialógico. A maneira particular que cada receptor interpreta a mensagem proferida, a partir de seu repertório histórico e sociocultural e do contexto social, define o caráter polissêmico desse discurso. Maria Tereza Freitas lembra que para Bakhtin cada palavra carrega inúmeros contextos, devido à sua vivência social e às intencionalidades diversas. (Freitas, 1995: 137). Seguindo tal lógica, esses serão exatamente os critérios analisados neste estudo, no que se refere aos arquivos digitais, mais especificamente as fotografias *still*.

Quando um pesquisador/a opta por fazer da fotografia o seu objeto de estudo, a sua leitura será realizada a partir de “algo previamente interpretado pelo autor, pelo fotógrafo”, sendo assim, esse “efetuará a sua leitura de uma imagem que é, por sua vez, a leitura (ou escrita...) que um fotógrafo fez de um dado acontecimento ou pessoa” (Manini, 2007: 9). As possibilidades polissêmicas sinalizam em várias direções e o pesquisador/a deverá estar atento para esse facto, escolhendo um caminho a seguir, tomando como base as suas referências epistemológicas, históricas, sociais e culturais.

Logo, os critérios que serão utilizados na análise dos arquivos fotográficos, perpassam pelos ditames da Análise do Discurso propostos por Bakhtin. Todavia é possível acrescentar elementos que favoreçam e objetivem essa sistematização. Integrando as categorias definidas por Johanna W. Smit (1997) aos critérios

específicos da técnica bakhtiniana, alcançou-se algo mais completo que atendeu, perfeitamente, aos objetivos desta pesquisa:

Quadro 3.3.: Categorias para Análise da Imagem.

Quem?	Identificação do 'objeto focado': seres vivos, artefatos, construções, acidentes naturais, etc.
Onde?	Localização da imagem no espaço: espaço geográfico ou espaço da imagem (p. ex.: São Paulo ou interior de danceteria)
Quando?	Localização da imagem no tempo: tempo cronológico ou momento da imagem (p. ex.: junho de 1997 ou dia de verão)
Como/ o quê?	Descrição de atitudes ou detalhes relacionados ao objeto focado quando este é um ser vivo (p. ex.: cavalo correndo, criança trajando roupa do século XVIII)
Por quem e para quem (interlocutores) ?	Identificação de quem produziu a imagem e o público-alvo
Recursos polifônicos	Ecos de discursos de terceiros presentes na imagem
Possibilidades polissêmicas	Possibilidades diversas de interpretação da imagem
Intencionalidade	Identificação de aspectos que demonstrem a intencionalidade do autor da imagem ao produzi-la.

3.5 A Entrevista e Suas Abordagens

Um outro procedimento metodológico realizado nesta pesquisa foi a entrevista. O autor brasileiro Eduardo Manzini (1990/91) explica que esse recurso na pesquisa social pode ser realizado a partir de uma conversa informal que, seguindo uma certa orientação objetivando metas definidas pelo investigador, transforma-se

numa técnica de coleta de dados (Manzini, 1990/91: 150). No caso específico deste estudo, tais materiais foram coletados por meio da entrevista semiestruturada, na qual, de acordo com Manzini (1990/91), as respostas não seguem uma padronização pré-definida pelo pesquisador, estando geralmente focadas “num objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (Manzini, 1990/91: 154). Dessa forma, o entrevistado e o entrevistador possuem uma certa liberdade para criar associações relacionadas à temática abordada.

No primeiro momento, os critérios adotados para a entrevista com os 10 envolvidos na produção das imagens estudadas, tiveram como base o Quadro de Referência já apresentado acima, utilizado como procedimento das análises dos arquivos digitais. Para essa situação, tais fatores foram adaptados de modo a que pudessem ser observados no estudo dos dados obtidos nas entrevistas com profissionais que atuam na área educativa.

Quadro 3.4: Quadro de Referência para Entrevista.

Fatores	Descrição
Aspectos a serem	Observados nas entrevistas
Pertinência das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008	Maneira como os entrevistados relacionam as fotografias com a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África e dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros.
Conhecimentos prévios	Nível de conhecimento acerca de temas que se relacionam com os exigidos nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.
Relação com os <i>media</i> e tecnologias digitais educacionais	Como os entrevistados percebem a relevância da utilização dos <i>media</i> e tecnologias digitais educacionais no processo de ensino e aprendizagem.
Arte e ludicidade	Como os entrevistados consideram o fato dos atores do processo de ensino e aprendizagem

	relacionarem-se com possibilidades pedagógicas que valorizam a arte e a ludicidade.
Abordagem inter/multicultural	Possibilidade de as fotografias retratarem uma abordagem que revele perspectivas inter/multiculturais.
Elementos DESColoniais e/ou DEcoloniais	Identificação de elementos que diferenciem as abordagens DEScoloniais e/ou DEcoloniais.

No que diz respeito às entrevistas com os educadores que atuam hoje na Rede Anísio Texeira, considerou-se, primordialmente, a afinidade desses profissionais com conceitos relevantes para esta pesquisa. Dessa maneira, procurei observar, além do processo de formação acerca da temática abordada, o entendimento dos docentes no que se refere aos seguintes pontos:

- Importância da Educação para as Relações Étnico-raciais;
- Formação profissional no que tange às diversidades étnicas e culturais;
- Nível de compreensão acerca da diferenciação entre as abordagens epistemológicas descoloniais e decoloniais;
- Posicionamento acerca da relação dos conteúdos produzidos pela Rede AT e o cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008;
- Percepção da realidade atual do processo educativo nas escolas baianas no que se refere a tais legislações.

3.5.1 Seleção e Perfil dos Participantes

Para participação nesta pesquisa foram convidadas 10 pessoas que mantêm uma relação profissional com o processo educativo. O critério utilizado para esta amostra, primeiramente, diz respeito à participação, direta ou indireta, na produção das fotografias analisadas. Depois, diz respeito ao envolvimento no cenário

educativo do Estado da Bahia, como pesquisador ou educador. Ressalta-se que todos os entrevistados são maiores de 18 anos e, após serem devidamente informados sobre os objetivos e natureza desta pesquisa, concordaram em contribuir para a mesma voluntariamente, tendo sido cumpridas todas as normas de ética na pesquisa em Ciências Sociais em vigor na legislação Portuguesa, Brasileira e na regulamentação da Universidade Aberta.

Como uma forma de analisarmos, mais efetivamente, os posicionamentos desses entrevistados, traçamos um perfil de cada participante, objetivando uma melhor compreensão do lugar de fala dos mesmos.

Quadro 3.5: Perfil dos Entrevistados

Entrevistados	Sexo	Autodeclaração étnica	Idade	Profissão
Fotógrafo 1	Homem	Negro	61	Professor
Fotógrafo 2	Homem	Branco	49	Professor e fotógrafo
Líder Indígena	Mulher	Indígena	42	Professora indígena e gestora escolar
Estudante Egresso	Homem	Pardo	27	Ator e arte-educador
Cineasta	Homem	Negro	40	Diretor cinematográfico
Historiador	Homem	Negro	45	Professor e cantor
Arte-educadora	Mulher	Negra	48	Professora e arte-educadora
Produtor	Homem	Negro	56	Professor e produtor de audiovisual
Pesquisadora	Mulher	Negra	45	Professora e pedagoga
Filósofa	Mulher	Branca	62	Professora e produtora audiovisual

Na atualidade, a Rede Anísio Teixeira compõe-se por um grupo formado por 13 educadores de distintas áreas do conhecimento. Desse modo, desses, 10 aceitaram colaborar com a presente pesquisa, os quais foram assim definidos:

Quadro 3.6: Perfil dos Educadores Entrevistados da Rede AT

Gênero	Formação	Autodeclaração étnica	Tempo de docência	Tempo de atuação na Rede AT
Mulher	Licenciada em Letras Vernáculas	Negra	31 anos	10 anos
Homem	Licenciado em Geografia	Branco	19 anos	15 anos
Mulher	Licenciada em História	Branca	21 anos	11 anos
Mulher	Licenciada em Educação Artística	Negra	20 anos	15 anos
Homem	Licenciado Letras e Inglês	Negro	34 anos	15 anos
Mulher	Licenciada em Filosofia	Branca	20 anos	12 anos
Homem	Licenciado em Educação Artística	Negro	33 anos	15 anos
Homem	Licenciado em História	Negro	26 anos	10 anos
Homem	Licenciado Matemática	Pardo	28 anos	12 anos
Homem	Licenciado em Letras Vernáculas	Negro	28 anos	15 anos

3.6 Aspectos Éticos

A partir dos percursos metodológicos os quais foram executados neste estudo, cabe, ainda, insistir na reflexão acerca das questões éticas na pesquisa social. Sobre isso, vale destacar o conceito de Sánchez Vázquez, que diz ser a ética “[...] a ciência do comportamento do homem em sociedade” (Sánchez Vázquez, 2006: 36). Assim, para esse autor, as investigações no campo social consideram as relações humanas em um determinado tempo e espaço, por isso os valores culturais são critérios que não podem ser subjugados em discussões acerca das questões éticas.

O autor brasileiro Osvaldo Dalberio traz a discussão sobre a necessidade de considerar a contextualização do tempo e do espaço, assim como os princípios que fundamentam a ideologia vigente, mas também o fato de que o pesquisador(a) traz consigo a sua própria bagagem de conhecimentos e vivências, por estar inserido num certo contexto social e que são esses elementos que o sustentam e impulsionam na prática efetiva de sua pesquisa. Todos esses aspectos precisam estar explícitos na investigação, cabendo ao/à pesquisador(a) observar e reconhecer sua condição enquanto cidadão(ã) (Dalberio, 2008: 19-22).

No caso específico de tal pesquisa, é relevante enfatizar que na época das produções dos conteúdos digitais correspondentes às duas temporadas da TV Anísio Teixeira (dos arquivos que serão aqui analisados), a autora deste trabalho fazia parte do grupo de educadores que compunha a Rede Anísio Teixeira. Assim sendo, é inegável a relação da mesma com o objeto de pesquisa, ainda que não diretamente, pois as fotografias estudadas não são de sua autoria e nem ela própria aparece nas cenas que estão sendo retratadas nas imagens.

Quanto à autorização do uso das fotografias, sinaliza-se que tais registros, utilizados nesta tese, compõem o acervo da Rede Anísio Teixeira, sendo toda a sua produção inserida nos moldes *Creative Commons*. Deste modo, as autorizações, inclusive dos estudantes, foram emitidas para essa instituição e a mesma emitiu documento oficializando a autorização para a sua utilização no

presente estudo. Não obstante, como uma maneira de assegurar a privacidade das pessoas exibidas nas imagens estudadas, os seus rostos foram desfocados. Assim, respeitamos e salvaguardamos a privacidade dos envolvidos nesta pesquisa.

Outro detalhe importante refere-se às análises desses objetos de pesquisa, as quais seguiram critérios definidos neste capítulo, dedicado ao percurso metodológico, reduzindo, ao máximo, possíveis avaliações subjetivas e tendenciosas. Nesse ínterim, vale reforçar o valor do cumprimento de toda a abordagem metodológica proposta e estabelecida aqui, a fim de assegurar a validade e credibilidade deste estudo.

Portanto, explicitados os percursos metodológicos, assumidamente escolhidos para execução desta pesquisa, devidamente, justificados e explicitado o posicionamento ético da pesquisadora, a próxima seção apresenta informações mais detalhadas acerca da Rede AT, que são imprescindíveis para as análises, propriamente ditas, dos arquivos digitais e do material coletado nas entrevistas relacionadas à pesquisa documental.

3.7 Os Arquivos Digitais e Elementos Des(De)coloniais, Interculturais e Multiculturais

Neste capítulo, pretende-se comprovar a hipótese defendida na presente Tese, no que se refere ao direcionamento relacionado à epistemologia descolonial e não decolonial da Produção da TV AT. Faz-se mister considerar que, com as informações elencadas no tópico anterior, torna-se possível evidenciar que os *media* e tecnologias educacionais, produzidas pela Rede AT, relacionam-se com os princípios da arte-educação, a partir do compromisso de proporcionar à comunidade escolar da Bahia os conteúdos pedagógicos contextualizados com as suas realidades e quotidianos de maneira crítica e autónoma.

É notório que a população baiana, em especial da capital Salvador, é formada, em sua maioria, por descendentes de afro-brasileiros. Para além deste facto, a Bahia possui um número significativo de indivíduos que se autodeclaram

indígenas, sendo que as produções contextualizadas já evidenciam um caráter multicultural. Além disso, de acordo com reportagem do Portal G1, esta região é a 15ª do Brasil com mais povoações habitadas por povos originários. Esse dado foi obtido através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ao mapear as zonas para a realização do Censo Demográfico de 2022, identificando 134 povoadamentos indígenas, em 39 municípios baianos (G1, 2022:01).

Essas informações fortalecem o argumento de que os recursos didáticos-pedagógicos utilizados nas escolas deste Estado deveriam estar em consonância com as premissas estabelecidas nas legislações afirmativas, estudadas nesta Tese. Essa prerrogativa sustenta-se, uma vez que as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas constituem-se como vivências e nas realidades locais de boa parte, se não da maioria, da clientela das escolas públicas da Bahia.

Dessarte, a presente proposta visa verificar, a partir da análise de arquivos digitais produzidos pela Rede AT, as probabilidades epistemológicas de tais recursos pedagógicos, ao confrontá-los com as exigências impostas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, no que tange aos fundamentos teóricos correspondentes à descolonialidade ou à decolonialidade, considerando as diferenciações definidas no capítulo dedicado à discussão teórica desta tese e considerando o âmbito e espírito decolonial da referida legislação, conforme explanado no capítulo anterior.

Relembrando, a questão que se coloca procura aferir se o texto das leis afirmativas que busca um estímulo para ações assertivas e colaborativas (decoloniais), encontra respaldo nos materiais didáticos produzidos após a implantação dessa legislação, ou se, pelo menos, esses materiais contêm indícios ou elementos que comprovem estar num processo de procura por tais mudanças de paradigma, trilhando por caminhos que conduzam a um projeto educativo decolonial?

Para responder a estas indagações, iniciaremos as análises dos arquivos digitais realizados pela Rede AT.

As primeiras ações para realizar a análise do discurso dos arquivos digitais selecionados para este estudo dizem respeito à contextualização sócio-histórica e à identificação dos interlocutores, ou seja, dos produtores desses conteúdos. Para

tanto, exporemos, a princípio, o contexto social, histórico e político da época da criação das fotografias, o período correspondente aos anos entre 2009 a 2014. A relevância desse tópico está na constatação de que nenhuma produção artística ou científica está solta no tempo e no espaço, todo o arcabouço histórico e social, que a envolve, a influencia, tanto para quem produz como para quem aprecia. Compreender o momento em que se concebe um discurso constitui-se no primeiro passo para a sua análise.

3.7.1 Contextualização

A *priori*, faz-se necessário caracterizar o local em que as fotografias *still*, objeto desta pesquisa, foram produzidas. O Estado da Bahia foi a região onde os colonizadores desembarcaram em 1500, mais precisamente, no município de Porto Seguro, localizado no sul baiano. A Bahia, o Rio de Janeiro e Pernambuco foram os Estados que mais receberam negros escravizados no Brasil. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE (2010), a população da Bahia é constituída por 63,4% de pardos (ou mestiços) e 15,7% de negros, totalizando quase 80% de indivíduos descendentes de africanos. Com relação à população indígena, o IBGE informa que há cerca de 37 mil indígenas em terras baianas, distribuídos em 16 grupos étnicos: Atikum, Kaimbé, Kantaruré, Kariri-Xocó, Kiriri, Payayá, Pankararé, Pankarú, Pataxó Hãhãhãe, Pataxó, Truká, Tumbalalá, Tupinambá, Tuxá, Xacriabá e Xukuru-Kariri (IBGE, 2010).

Após essa apresentação do Estado baiano, vejamos o que ocorria no Brasil, no período em que as imagens analisadas foram produzidas. A eleição do ex-metalúrgico, Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Partido dos Trabalhadores – PT, foi um marco histórico do cenário político brasileiro após a redemocratização. Lula cumpriu dois mandatos, entre o período entre 2003 a 2011. Foi no seu primeiro mandato que foram promulgadas as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. No âmbito educacional, foi no governo do petista que foi criado o Programa Universidade para

Todos – Prouni, com bolsas de estudos para curso superior, de 50 a 100%, por meio da Lei 11.096/2005.

Dilma Rousseff, primeira mulher a presidir o país, foi eleita em 2010, pelo Partido dos Trabalhadores – PT. Em 2011, a presidenta Dilma tomou posse e, seguindo o processo de democratização dos estudos superiores no Brasil, aprovou a Lei 12.711/2012, que estabelecia “que 50% do total de vagas nas universidades e institutos federais fossem reservadas para alunos que vieram de escolas públicas. Nesse recorte de 50%, as vagas são também oferecidas para pretos, pardos e indígenas” (Santana, 2022).

Ainda no ano de 2011, alguns factos marcaram o país, como a aprovação unânime pelo Senado Federal, em 19 de Março, da proposta que ampliava os direitos das empregadas domésticas e, no mês de junho, as manifestações, que ocorreram nas principais capitais do país, contra o aumento das tarifas de transporte público urbano.

Na Bahia, o carioca Jaques Wagner, do PT, governou o Estado entre 2007 a 2014, após 18 anos de gestões consecutivas do grupo liderado pelo lendário político baiano Antônio Carlos Magalhães – ACM (1927-2007). Em Salvador, a gestão municipal, no período de 2009 ao 2012, era comandado por João Henrique Carneiro, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB. Já de 2013 a 2021, esteve sob a responsabilidade do advogado e empresário baiano, Antônio Carlos Magalhães Neto, do Democratas, opositor direto do PT.

Em 2014, Dilma Rousseff foi reeleita para sua segunda gestão no Executivo do país e nas eleições de 2014, na Bahia, o PT elegeu o sucessor de Jaques Wagner ao governo do Estado, o economista baiano Rui Costa.

Uma vez que o conteúdo a ser estudado, neste trabalho faz parte de um programa de governo, nomeadamente a Rede Anísio Teixeira, e sendo o PT um partido que investiu em ações afirmativas desde o início do governo Lula da Silva, é possível inferir que os *media* produzidos deveriam possuir uma relação com a inter/multiculturalidade, até como uma forma de atender à obrigatoriedade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, implantadas por esse grupo político; algo que aferiremos aquando da análise dos materiais.

3.7.2 Os Interlocutores

Nesta tese, adotamos o conceito de interlocutores, para os produtores do discurso analisado, logo seus emissores, e seu público-alvo, ou seja, os receptores da mensagem. Dessarte, a primeira temporada da TV Anísio Teixeira, conforme já foi explicitado nesta pesquisa, era composta por 19 educadores, de diversas disciplinas, formando um grupo interdisciplinar, ainda que possuindo uma inclinação profissional muito atrelada à arte-educação e à comunicação. A dinâmica de trabalho adotada definia responsabilidades, assim, cada programa concebido tinha um educador como coordenador pedagógico, o qual respondia pela concepção dos conteúdos, seleção de pautas e acompanhamento das atividades relacionadas à produção.

Uma vez que os produtores dos discursos a serem analisados compõem o quadro de educadores da Rede Anísio Teixeira, - IAT, exploremos mais detalhes acerca de tal instituição.

3.7.3 IAT – O Centro de Formação de Professores

Em 01 de junho de 1983, no governo de João Durval Carneiro, foi criado o Instituto Anísio Teixeira - IAT. Nesse período, o professor Edivaldo Machado Boaventura era o responsável pela pasta da Secretaria da Educação do Estado. O professor Hildérico Pinheiro de Oliveira foi o primeiro diretor dessa instituição que tinha como objetivo fomentar a capacitação para os professores e melhorar a qualidade do ensino público baiano.

Na terceira gestão de Antônio Carlos Magalhães, no governo da Bahia, ocorreu a implantação do Centro de Aperfeiçoamento de Professores, vinculado ao Instituto Anísio Teixeira - IAT. Na época, a Secretária da Educação era a professora Dirlene Mendonça. O Centro passou a funcionar em Dezembro de 1992 com a intenção de realizar cursos de capacitação para os professores de todo o Estado

da Bahia, oferecendo toda a estrutura para acolhimento daqueles que vinham do interior, como hospedagem e alimentação. Esse órgão, de regime especial, tem como base legal a Lei nº 8.970/1994.

Segundo o Portal da Educação da Bahia, o IAT busca cumprir seus objetivos em conformidade com a Política Nacional de Professores da Educação Básica, por meio da oferta de cursos de licenciatura, na formação inicial, e de cursos de pós-graduação, mestrado e especialização, além de promover a formação dos professores de forma continuada, através de aperfeiçoamentos, com mais de 120 horas, cursos de extensão, entre 60 e 80 horas, assim como outros eventos curtos, de até 40 horas, podendo ter formatos variados, como oficinas, seminários, congressos, colóquios, conferências e videoconferências. O público-alvo é sempre de professores e servidores da rede pública de ensino.

Tendo em vista a articulação da formação do professor com a prática na sala de aula, o IAT desenvolve também um conjunto de ações que viabilizam e disseminam pesquisas, experimentos e inovações pedagógicas na escola, com foco na aprendizagem do aluno. Além disso, o Instituto promove a produção e disseminação do uso de mídias e tecnologias como recursos didáticos para professores e alunos nas unidades escolares da rede pública de ensino, por meio de infraestrutura tecnológica que serve de suporte às ações de educação presencial e a distância.

(Portal da Educação da Bahia, 2018).

A sede do IAT está localizada na cidade de Salvador, capital da Bahia, no bairro de São Marcos, em um espaço que possui área correspondente a mais de 5.500 m², contando com 110 leitos no hotel, dois auditórios, sendo um com capacidade para 300 pessoas, além de seis salas de aula. Há, ainda, um sistema de videoconferências.

Fotografia 3.1: Sede do Instituto Anísio Teixeira.



Fonte: Arquivo pessoal do fotógrafo Peterson Azevedo.

As quatro linhas de ação do IAT são as seguintes:

- Formação Inicial de Professores – em articulação com as Instituições de Ensino Superior baianas, que são: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, Universidade Federal do Recôncavo Baiano - UFRB, Universidade Estadual do Sudoeste Baiano - UESB, Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Instituto Federal da Bahia - IFBA, Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB, Universidade Federal do Oeste Baiano - UFOB e Instituto Federal Baiano – IFBaiano. Essas formações ocorrem nos moldes presenciais e à distância e são ofertadas para professores da Educação Básica, das redes públicas de ensino que não possuem licenciatura;
- Formação Continuada de Professores e Servidores da Educação – Essa formação ocorre por meio da oferta de especialização para os professores e servidores de escolas da Educação Básica, presencialmente ou à distância;

- Inovação e Experimentação Educacional – Por meio de atividades que fomentem e difundam ações relacionadas a pesquisas, experimentações e inovações pedagógicas, a partir da articulação das formações com a prática docente, contando com o envolvimento dos estudantes;
- Infraestrutura e Tecnologia Educacional – Desenvolve e fomenta ações acerca da elaboração, produção e compartilhamento do uso de mídias e tecnologias como recursos pedagógicos para as comunidades escolares da rede pública de ensino (Portal da Educação da Bahia, 2018).

Desta breve exposição, podemos perceber o âmbito alargado do alcance da atuação da Rede AT no Estado da Bahia, ao nível de diversas instituições de ensino e, também, a aposta na formação continuada de professores enquanto um dos seus eixos principais.

3.7.4 A Arte-Educação e a Rede Anísio Teixeira

A Rede Anísio Teixeira foi criada, por meio da Portaria nº 9.004/2008, como um Programa de Difusão de Mídias e Tecnologias Educacionais da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia e da Coordenação de Tecnologias Educacionais/Diretoria de Educação a Distância - DIRED/ Instituto Anísio Teixeira – IAT.

O seu intuito é contribuir para a melhoria da qualidade e dos indicadores da Educação Básica por meio do fomento a apropriações tecnológicas, éticas, críticas, lúdicas, contextualizadas e colaborativas nos processos de ensino e aprendizagem, nas unidades escolares da Rede Pública Estadual da Bahia. Suas Linhas de Atuação referem-se a:

- formação continuada;
- produção de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres;
- compartilhamento de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres;

- gestão de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres. (Instituto Anísio Teixeira, 2020).

Inicialmente, foi desenvolvido o projeto especial TV Anísio Teixeira – TV AT, no ano de 2008. Na época, foram selecionados, através de edital público 001/2008, publicado em 07 de Março desse ano, 20 professores para compor o grupo de educadores que fariam parte da equipa de colaboradores desse veículo, juntamente com técnicos das áreas de comunicação e tecnologias. A direção do IAT estava sob o comando do professor e comunicador Penildon Silva Filho, e a arte-educadora e jornalista, Ana Cláudia Cavalcante, coordenava a TV AT.

Naquela época, a equipa de educadores era composta por professores de diversas áreas do conhecimento, com ênfase nas Artes, sendo formada por:

- 06 professores licenciados em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira;
- 05 professores licenciados em Artes;
- 01 professora licenciada em Educação Física;
- 01 professor licenciado em Inglês;
- 01 professora licenciada em Biologia;
- 01 professor licenciado em História;
- 01 professor licenciado em Geografia;
- 01 professora licenciada em Filosofia;
- 01 professora licenciada em Sociologia;
- 02 coordenadoras pedagógicas.

Esses educadores passaram por uma série de capacitações, como oficinas de roteiro, introdução à dramaturgia, performance diante das câmeras, por exemplo, com o intuito de estarem preparados para conceber o projeto estético-pedagógico dos programas e séries da TV AT. Assim, a concepção, criação e produção das peças audiovisuais educacionais fazem parte de um processo de formação contínuo no qual os professores são motivados a compreender, criar e experimentar novos processos educacionais, utilizando a linguagem audiovisual.

Suas produções abordam conteúdos curriculares e temas transversais de forma lúdica e interdisciplinar e possuem o diferencial de relacioná-los com o cotidiano das escolas baianas e das suas comunidades, suas histórias e suas culturas.

Deste modo, embora não de forma óbvia, podemos ainda assim encontrar elementos de formação inter e multi culturais, que seriam uma porta de entrada para uma formação descolonial e eventualmente decolonial, caso existisse uma aposta e investimento consciente nesse viés; algo que não fica tão óbvio se atentarmos ao projeto estético-pedagógico da TV AT, em especial da primeira temporada, pautado na arte-educação¹³, que, conforme diria Ana Cláudia Cavalcante, primeira gestora da TV Anísio Teixeira (2014) seria um projeto:

(...) estético-pedagógico, expresso na produção – realizada no decorrer do ano de 2010, que possibilita o encontro entre as seguintes áreas do conhecimento: Arte, Educação, Comunicação e Tecnologia, e foi construído numa perspectiva interdisciplinar, considerando os PCN e as necessidades regionais no que se refere ao desenvolvimento de temas transversais. Os processos criativos vivenciados pela equipe pedagógica – que mobilizaram a construção da grade de programação – se fundamentaram em princípios da Arte-educação.

(Cavalcante, 2014: 17).

Para a primeira coordenadora da TV AT, o audiovisual educativo teria como desafio a possibilidade de fomentar o ato de educar para a sensibilidade, citando o educador João Francisco Duarte Júnior (Júnior, 1991). Esse fazer educativo permite unir a razão à emoção, o que não é algo comum nas escolas, onde essas dimensões são separadas e onde se privilegia a racionalidade. Essa união só é possível pela via da arte ou a arte-educação:

[...] Arte-educação não significa o treino para alguém se tornar um artista, não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo das artes. Antes, quer significar uma educação que tenha a arte como uma de suas principais aliadas. Uma educação que permita a sensibilidade para o mundo que cerca cada um de nós

(Duarte Júnior, 1991:12 *apud* Cavalcante, 2014: 61).

¹³ Arte-educação dentro da perspectiva epistemológica evidenciada pela educadora brasileira Ana Mae Barbosa (1989).

Façamos, nesse ponto, uma pausa para discorrer acerca da relação desta pesquisa também com a arte-educação. Para a educadora brasileira e pioneira em arte-educação, Ana Mae Barbosa (1989), a obra de arte precisa ser contextualizada no tempo, explorando suas circunstâncias.

Em lugar de estar preocupado em mostrar a então chamada evolução das formas artísticas através dos tempos, pretendemos mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal. Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a História a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais.

(Barbosa, 1989: 178).

Ao propor um ensino da Arte, para além dos conteúdos curriculares, Barbosa (1989) apresenta a utilização das manifestações artísticas como uma maneira de analisar o contexto social, cultural e político que esta representa, a partir da construção “da metalinguagem da imagem. Isto não é falar sobre uma pintura, mas falar a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária” (Barbosa, 1989: 178).

Esses fundamentos, adotados como base epistemológica para a concepção dos programas da TV AT, relacionam-se com os objetivos do presente estudo, uma vez que obras artísticas, nomeadamente fotografias, logo manifestações artísticas visuais, serão analisadas, nesse estudo, como forma de compreender o contexto no qual foram criadas, visando a percepção das dimensões culturais que essas expressam. Entretanto, antes dessa etapa, conheçamos os projetos que compõem a Rede Anísio Teixeira. Dessarte, estaremos aqui realizando um fazer científico, utilizando fundamentos da arte-educação.

As ações da Rede Anísio Teixeira envolvem 5 vertentes, a saber:

- Plataforma Anísio Teixeira – PAT: refere-se a um repositório de conteúdos digitais que abarga toda a produção da Rede AT, entre outros arquivos;

- TV Anísio Teixeira - conforme já foi explicado aqui, foi o primeiro projeto desenvolvido pela Rede AT, no ano de 2008. Ainda hoje mantém uma grade de programação com conteúdos relacionados às diversas áreas do conhecimento, tanto do Ensino Fundamental e Médio, como da Educação Superior;
- Rádio Anísio Teixeira - lançada em 2016, segue os mesmos princípios da TV AT, tendo como única diferença o formato radiofônico. Essa rádio tem como objetivo produzir e compartilhar uma programação radiofônica de cunho educativo, com conteúdos que fazem parte de um processo transmediático da Rede AT.
- Blog da Rede - Possui publicações em diversos formatos, como produções de texto, imagens, áudios, vídeos e 3D. Os temas abordados eram direcionados à comunidade escolar e relacionavam-se aos temas transversais e às áreas do conhecimento, também trazia notícias sobre educação e a cultura baiana e brasileira.

Uma vez que serão analisadas fotografias still das produções da TV Anísio Teixeira, é pertinente citar esses conteúdos, os quais se encontram distribuídos em duas temporadas, a saber:

- Primeira Temporada: Almanaque Viramundo, Máquina de Democracia, Ginga – Corpo e Cultural, Dois Dedos de Prosa, Muito Prazer!, Teleteatro, interprogramas e Companhas Educativas; Ginga – Corpo e Cultural, Dois Dedos de Prosa, Muito Prazer!, Teleteatro, interprogramas e Companhas Educativas;
- Segunda Temporada: Programa Intervalo (Cotidiano, Faça Acontecer, Ser Professor, Minha Escola – Meu Lugar, Encenação, Filme!, Histórias da Bahia e Diversidades); conteúdos realizados nas Formações para Interpretação no Audiovisual e Memórias e Identidades; Coberturas Colaborativas.

No ano de 2023, a equipe da Rede Anísio Teixeira compõe-se por 13 educadores, 01 técnico e 05 colaboradores administrativos.

3.8 Análise dos Registros Fotográficos

Nesta seção, as fotografias *still*, selecionadas para o presente estudo, serão analisadas, tendo como base o quadro pré-estabelecido no capítulo dedicado à apresentação dos seus percursos metodológicos.

Fotografia 3.2: Cozinha.



Fonte: Rede Anísio Teixeira.

Quadro 3.7: Análise Foto “Cozinha”.

Quem?	Mulher, tom da pele amorenada, de pé, vestindo uma blusa cor de rosa, echarpe preto, pano azul no ombro esquerdo, óculos escuros presos na blusa, relógio cor de rosa, boné de couro castanho, portando uma claquete nas mãos, contendo as
-------	--

	inscrições: “Quanta Pressão” Ep. 1; Cena 3; Plano 1; <i>Take</i> 3; Diretor: Harrison Araújo; Câmera: Rick Caldas; Mulher, tom da pele preta, usando lenço na cabeça, vestindo uma blusa e um avental com estampa floral; sentada em uma cadeira de madeira, mostrando-se concentrada em um determinado serviço, em um local que aparenta ser a cozinha de uma residência.
Onde?	Interior de uma residência, aparentando ser uma cozinha, percebida pelo revestimento cerâmico nas paredes, armário, quadro com a fotografia de frutas, uma mesa, ao fundo, onde se vê uma máquina de costura, com roupas e caixas estocadas. Tal moradia demonstra tratar-se de um local no qual vivem pessoas de classe popular, devido à presença de móveis e decorações simples, sem luxo, nem sofisticação.
Quando?	Primeiro semestre do ano de 2014.
Como/ o quê?	A fotografia revela uma profissional do audiovisual preparada para iniciar uma gravação, dado que se encontra segurando uma claquete. A imagem revela que a mulher sentada é a personagem principal da cena que será filmada, já que a mesma se encontra sozinha nesse enquadramento.
Por quem e para quem (interlocutores) ?	Um professor, membro do GT de Realização da Rede Anísio Teixeira, é o responsável pela captação da imagem. O público alvo refere-se às coordenações da TV e Rede AT, além de toda a comunidade escolar da rede pública de ensino da Bahia.
Recursos polifônicos	A mulher baiana negra sempre como responsável por trabalhos domésticos; mulher negra assumindo papel de subserviência na sociedade brasileira; mulher negra como protagonista de uma série de TV; valorização do trabalho doméstico; visibilidade do trabalho doméstico; protagonismo feminino.
Possibilidades polissêmicas	Assim como se pode acreditar que essa imagem valoriza o trabalho doméstico, de mulheres negras em suas casas ou como funcionárias em casas de terceiros, também é possível

	que seja interpretada de outra forma, como, colocando sempre a mulher negra em funções menos favorecidas e valorizadas socialmente, reforçando o estereótipo de que trabalhos mais braçais e menos intelectuais são realizados por negros.
Intencionalidade	A intenção do autor pode estar relacionada à valorização do protagonismo feminino, em diversos setores da sociedade, no caso específico da imagem, do audiovisual e do trabalho doméstico; assim como fomentar a discussão acerca do lugar da mulher negra na atualidade, fugindo da subalternidade, ao atuar em profissões e posições sociais de comando, poder e conhecimento.

Fotografia 3.3: Feira de Pojuca.



Fonte: Rede Anísio Teixeira.

Quadro 3.8: Análise da Foto “Feira de Pojuca”.

Quem?	Vinte pessoas posando para fotografia, tendo, à frente das mesmas, recipientes contendo produtos vendidos em feiras livres de cidades baianas, como por exemplo: colorau, camarão seco, gengibre, alhos, açafraão, cravo, pimenta. Oito estudantes
-------	--

	de escola pública baiana, fardados, entre eles três do sexo masculino e cinco feminino. Doze pessoas adultas, sendo cinco mulheres, quatro delas trajando roupas casuais, dentre elas, duas usando óculos de sol. Uma mulher negra com touca na cabeça. Sete homens, um usando camisa preta com a logomarca da empresa N5 e óculos de sol, dois vestindo coletes de trabalho e portando equipamentos de áudio e vídeo.
Onde?	Instalações de um galpão onde funciona uma feira, no interior do Estado da Bahia, no município de Pojuca. O local encontra-se enfeitado com bandeirolas coloridas e possui telhado de zinco.
Quando?	Segundo semestre do ano de 2013.
Como/ o quê?	A fotografia revela pessoas, provavelmente envolvidas numa gravação, já que se pode perceber equipamentos de áudio e vídeo, sendo parte delas profissionais do audiovisual e outras personagens que participaram da cena, como estudantes, professoras e feirante.
Por quem e para quem (interlocutores) ?	Um professor, membro do GT de Realização da Rede Anísio Teixeira, é o responsável pela captação da imagem. O público alvo refere-se às coordenações da TV e Rede AT, além de toda a comunidade escolar da rede pública de ensino da Bahia.
Recursos polifônicos	Valorização das feiras livres; feiras livres como património cultural; diversidade geracional; protagonismo feminino protagonismo da mulher negra; intercâmbio entre os saberes populares e científicos.
Possibilidades polissêmicas	Uma possibilidade de interpretação é a relação entre os estudantes e a feirante como uma forma de troca de conhecimentos e culturas, valorizando o seu trabalho e saberes populares. Entretanto, também se pode denunciar uma posição de subalternidade da mulher negra, pobre, feirante, perante os profissionais da educação, do audiovisual e estudantes.

Intencionalidade	A intenção do autor pode estar associada à valorização da cultura popular, tão peculiar e presente nas feiras livres, principalmente, daquelas localizadas no interior do estado da Bahia. Além de enquadrar pessoas de níveis sociais diversos, propondo uma perspectiva igualitária, assim como a possibilidade de colocar a mulher negra, interiorana, em um lugar de destaque, perante os demais, pois aquele é o seu lugar de fala.
------------------	--

Fotografia 3.4: A Laje.



Fonte: Rede Anísio Teixeira.

Quadro 3.9: Análise da Foto “A Laje”.

Quem?	Nove homens afrodescendentes, posando para fotografia, num local de construção, oito deles trajando roupas simples, como
-------	--

	bermudas, camisas de malha e camisetas, descalços, usando sandálias ou botas de borracha; um deles vestido de maneira mais formal com calça comprida, camisa de botão, camisa de malha por dentro e sapatos. Os trabalhadores seguram equipamentos utilizados em obras, como pás, baldes e capacetes. Também há tijolos, um monte de areia e cimento. Ao fundo, vê-se o mar, barcos ancorados, uma ponte de ferro e morros com casas populares.
Onde?	Área externa de uma construção no Subúrbio Ferroviário da cidade de Salvador, às margens da Península Itapagipana.
Quando?	Primeiro semestre do ano de 2014.
Como/ o quê?	A fotografia revela pessoas comuns e um ator que participam de uma cena, gravada no Subúrbio Ferroviário, a qual retrata uma atividade de construção coletiva e colaborativa, isso por envolver muitos homens.
Por quem e para quem (interlocutores) ?	Um professor, membro do GT de Realização da Rede Anísio Teixeira é o responsável pela captação da imagem. O público alvo refere-se às coordenações da TV e Rede AT, além de toda a comunidade escolar da rede pública de ensino da Bahia.
Recursos polifônicos	Homens negros como protagonistas de uma série de TV; valorização do trabalhador da construção; visibilidade do trabalhador da construção civil; valorização do Subúrbio Ferroviário; o Subúrbio Ferroviário como local de efervescência cultural; Subúrbio Ferroviário como sinónimo de violência e tráfico de drogas; a prática coletiva de “bater laje” como elemento cultural.
Possibilidades polissêmicas	Pode-se interpretar a escolha da locação, Subúrbio Ferroviário, como uma maneira de mostrar coisas positivas que ocorrem lá, uma vez que é um local que só aparece nos noticiários por meio de episódios de violência, como roubos, assassinatos, tráfico de drogas. Assim, é possível encarar esse fato de outra forma, reforçando aspectos que relacionam o lugar com a pobreza, a

	falta de recursos e de infraestrutura. Entretanto, há a possibilidade de perceber tal localidade, por meio de suas peculiaridades culturais, seus modos de vida e tradições.
Intencionalidade	A intenção do autor pode ser percebida através do cuidado em manter tanto os trabalhadores como o seu líder no mesmo enquadramento, sem colocar nem um nem os outros em planos diferentes, de modo a não expressar um posicionamento de subalternidade ou superioridade. Também se pode ter procurado evidenciar a beleza do lugar, por ter sido um retrato que valorizou as cores, paisagens e peculiaridades.

Fotografia 3.5: Ritual Pankararé



Fonte: Rede Anísio Teixeira.

Quadro 3.10: Análise da Foto “Ritual Pankararé”.

Quem?	Três mulheres adultas e duas idosas, além de crianças indígenas, do Estado da Bahia, dançam e cantam em um ritual
-------	---

	tradicional de sua aldeia; algumas vestidas com indumentárias, dos povos originários, feitas de palha, e outras usando fardamento de escola pública estadual baiana.
Onde?	Área externa da Escola Estadual Ângelo Pereira Xavier, localizada na aldeia indígena Pankararé, em Brejo dos Burgos, município de Glória, no Norte do Estado da Bahia. O local não possui pavimento, o que é percebido pela presença de chão arenoso.
Quando?	Segundo semestre do ano de 2013.
Como/ o quê?	A fotografia mostra mulheres indígenas, estudantes e profissionais da educação, participando de um ritual que faz parte da tradição daquele grupo étnico, na área externa do espaço escolar.
Por quem e para quem (interlocutores) ?	Um professor, membro do GT de Realização da Rede Anísio Teixeira, é o responsável pela captação da imagem. O público alvo refere-se às coordenações da TV e Rede AT, além de toda a comunidade escolar da rede pública de ensino da Bahia.
Recursos polifônicos	Valorização da cultural indígena; visibilidade de grupos indígenas baianos; cultura indígena pouco valorizada no Brasil; desconhecimento da cultura indígena pela maioria da população brasileira; massacre histórico da população indígena desde o tempo da colonização do Brasil; aculturação dos povos indígenas como resultado do processo colonizador; Lei 11.645/2008; protagonismo de grupos indígenas.
Possibilidades polissêmicas	A imagem pode ser interpretada como uma maneira de valorizar e visibilizar a cultura indígena, contudo é possível que, também, alguns recebam essa mensagem como uma maneira de expor a educação indígena, mostrando um espaço escolar fora dos padrões das demais escolas do Estado, uma vez que evidencia um pátio de terra batida e falta de estrutura, por exemplo.
Intencionalidade	A intenção do autor está evidente na maneira que explicita o ritual indígena, o qual está acontecendo dentro do espaço

	<p>escolar. Esse fato demonstra que aquela escola preserva e transmite para as novas gerações a tradição e a cultura do seu povo; assim como o fotógrafo procura reafirmar o protagonismo de grupos socialmente minoritários e vítimas da invisibilidade histórica.</p>
--	---

Fotografia 3.6: Ganhadeiras de Itapuã.



Fonte: Rede Anísio Teixeira.

Quadro 3.11: Análise da Foto “Ganhadeiras de Itapuã”.

<p>Quem?</p>	<p>Estudante, do sexo feminino, vestindo fardamento do Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior, segurando uma mini câmera de filmagem. Ao seu redor, quatro mulheres usando blusas (batas) brancas e saias e turbantes com estampas florais coloridas, cantam e dançam. Todas afrodescendentes, negras e pardas. Ao fundo, homem branco, com calça e camisa de malha, ambas brancas, toca violão e canta.</p>
--------------	--

Onde?	Área externa do Colégio Estadual Lomanto Júnior, no bairro de Itapuã, em Salvador, na Bahia.
Quando?	Segundo semestre do ano de 2013.
Como/ o quê?	A fotografia retrata a gravação de uma apresentação do grupo cultural e musical “As Ganhadeiras de Itapuã”, no pátio do Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior, contando com a participação de sambadeiras ¹⁴ , uma estudante do colégio e um cantor.
Por quem e para quem (interlocutores) ?	Um professor, membro do GT de Realização da Rede Anísio Teixeira é o responsável pela captação da imagem. O público alvo refere-se às coordenações da TV e Rede AT, além de toda a comunidade escolar da rede pública de ensino da Bahia.
Recursos polifônicos	Valorização da cultural afro-brasileira; visibilidade de grupos culturais afro-baianos; cultura afro-brasileira pouco valorizada pelos grupos hegemônicos; valorização das manifestações artísticas afro-brasileiras; Educação para as relações étnico-raciais; Lei 10.639/2003; história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas; “As Ganhadeiras de Itapuã”, uma referência cultural do bairro de Itapuã; protagonismo da mulher negra.
Possibilidades polissêmicas	A imagem pode ser interpretada como uma maneira de valorizar, visibilizar e inserir a cultura negra e afro-brasileira, nas escolas públicas baianas. Entretanto, pessoas que preferem o modelo educativo mais tradicional, podem entender que atividades artísticas, culturais e lúdicas, não possuem uma relevância pedagógica.

¹⁴ Esse termo diz respeito às mulheres que participam das rodas de Samba de Roda, manifestação cultural do Nordeste Brasileiro, em especial do Recôncavo Baiano, tendo como origem as influências africanas trazidas para o Brasil pelos povos escravizados. O Samba de Roda foi reconhecido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, como patrimônio imaterial e cultural brasileiro, em 2004. Já em 2005, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, reconheceu como patrimônio imaterial e cultural da humanidade.

Intencionalidade	O autor demonstra a sua intencionalidade, ao colocar, em primeiro plano da imagem, a estudante negra fardada, registrando a apresentação do grupo cultural do bairro, onde a escola está inserida. Esse fato revela uma aproximação da comunidade escolar com os aspectos históricos, artísticos e culturais daquela localidade. Assim, o fotógrafo procura, também, evidenciar o protagonismo estudantil e da mulher negra baiana.
------------------	---

Fotografia 3.7: Ritual Tupinambá.



Fonte: Rede Anísio Teixeira.

Quadro 3.12: Análise da Foto “Ritual Tupinambá”.

Quem	Mulheres e crianças indígenas, do Estado da Bahia, dançam e cantam num ritual tradicional da sua aldeia. Todas estão usando adereços próprios da cultura indígena e o fardamento da escola pública estadual. Nos rostos e corpos, podem ser percebidas pinturas tradicionais. Uma delas está filmando o ritual com uma mini câmera.
Onde?	Área externa da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, localizada nesse distrito, município de Ilhéus, no Sul do Estado da Bahia.
Quando?	Segundo semestre do ano de 2013.
Como/ o quê?	A fotografia mostra mulheres indígenas, estudantes e profissionais da educação, participando de um ritual que faz parte da tradição do grupo étnico Tupinambá, no espaço escolar.
Por quem e para quem (interlocutores) ?	Um professor, membro do GT de Realização da Rede Anísio Teixeira é o responsável pela captação da imagem. O público alvo refere-se às coordenações da TV e Rede AT, além de toda a comunidade escolar da rede pública de ensino da Bahia.
Recursos polifônicos	Valorização da cultural indígena; visibilidade de grupos indígenas baianos; cultura indígena pouco valorizada no Brasil; desconhecimento da cultura indígena pela maioria da população brasileira; massacre histórico da população indígena desde o tempo da colonização do Brasil; aculturação dos povos indígenas como resultado do processo colonizador; grupo étnico indígena Tupinambá de Olivença conhecido como um povo violento; Lei 11.645/2008; protagonismo de grupos indígenas; protagonismo de mulheres indígenas.
Possibilidades polissêmicas	A imagem pode ser interpretada como um recurso que valoriza e traz visibilidade à cultura indígena de grupos da região do Sul da Bahia. Entretanto, como existem pessoas que não concordam com ações de resistência desse grupo indígena, é possível que percebam essa imagem como uma afronta, por

	reafirmar e legitimar os seus direitos e a sua luta, principalmente no que se refere à retomada de terras.
Intencionalidade	Percebe-se a intenção do autor quando este traz imagem do ritual indígena dentro do espaço escolar, com a participação de muitas crianças, evidenciando o espaço educativo como instrumento de preservação e transmissão da cultura indígena; assim como o protagonismo juvenil dos estudantes de escolas públicas e de mulheres indígenas, no Estado da Bahia.

Fotografia 3.8: Bandeira.



Fonte: Rede Anísio Teixeira.

Quadro 3.13: Análise da Foto “Bandeira”.

Quem?	Numa rua calçada com paralelepípedos e uma igreja ao fundo, quatro pessoas estão de pé, um homem de camisa azul e usando um crachá identificador e uma outra pessoa, de quem só se vêem os braços, seguram a Bandeira Nacional brasileira. À frente, uma mulher negra, trajando um vestido branco, com
-------	--

	colares vermelhos, posa para foto. O homem com camisa vermelha faz a fotografia da mulher.
Onde?	Praça Municipal, Centro Histórico de Salvador, Estado da Bahia.
Quando?	Primeiro semestre do ano de 2012.
Como/ o quê?	A fotografia evidencia uma produção fotográfica para um conteúdo digital da TV Anísio Teixeira, que apresenta visões diversas acerca do “Descobrimento do Brasil” e do sentimento de patriotismo na capital baiana. O cenário mostra tratar-se de um centro histórico, pelas ruas calçadas com pedras e a igreja secular ao fundo.
Por quem e para quem (interlocutores) ?	Um professor, membro do GT de Realização da Rede Anísio Teixeira, é o responsável pela captação da imagem. O público alvo refere-se às coordenações da TV e Rede AT, além de toda a comunidade escolar da rede pública de ensino da Bahia.
Recursos polifônicos	Homens afrodescendentes realizando uma série de TV; valorização da mulher negra; visibilidade da mulher negra protagonizando uma produção educativa; valorização do Centro Histórico de Salvador; o Centro Histórico como local de efervescência cultural; sentimento de patriotismo; valorização de um símbolo cívico, a Bandeira Nacional; protagonismo da mulher negra; fomento a outras versões para um facto histórico brasileiro.
Possibilidades polissêmicas	Uma interpretação possível dessa imagem é a valorização de uma equipa de audiovisual, formada, em sua maioria, por afrodescendentes, a qual desenvolve um trabalho no Centro Histórico da cidade de Salvador, local impregnado de histórias, em especial, no que tange à cultura negra e afro-baiana. Contudo, pessoas que desconhecem a riqueza histórica e cultural desse lugar, só percebem as suas potencialidades turísticas e, por isso mesmo, questões relacionadas à insegurança comum ao local.

Intencionalidade	A intenção do autor está evidente ao revelar, em primeiro plano, o comprometimento da equipa de trabalho. Outro ponto intencional diz respeito à valorização da protagonista da cena retratada, mulher baiana, negra, pertencente à classe popular. Além de mostrar, explicitamente, as pessoas (professores) que compõem essa equipa.
------------------	--

Fotografia 3.9: Casa do Sertão.



Fonte: Rede Anísio Teixeira.

Quadro 3.14: Análise da Foto “Casa do Sertão”.

Quem?	Dois homens afrodescendentes encontram-se num local fechado, estando um sentado na cabeceira de uma mesa e o outro, à sua frente, em pé, manuseando uma câmara instalada em um tripé. A decoração do espaço remete à cultura nordestina e sertaneja, apresentando a pintura do ícone do
-------	---

	estilo musical do baião brasileiro, Luiz Gonzaga, na parede ao fundo.
Onde?	Museu Casa do Sertão, na Universidade Estadual de Feira de Santana, no interior do Estado da Bahia.
Quando?	Segundo semestre do ano de 2012.
Como/ o quê?	A fotografia evidencia um set de gravação da primeira edição do programa <i>Faça Acontecer</i> , na qual foram filmadas as cabeças para o documentário acerca do projeto da estudante Mirela Andrade, com o título “A Geografia da Fome”.
Por quem e para quem (interlocutores) ?	Um professor, membro do GT de Realização da Rede Anísio Teixeira, é o responsável pela captação da imagem. O público alvo refere-se às coordenações da TV e Rede AT, além de toda a comunidade escolar da rede pública de ensino da Bahia.
Recursos polifônicos	Homens afrodescendentes realizando série de TV; valorização da cultura sertaneja; valorização da cultura nordestina; valorização da Região Nordeste do Brasil; visibilidade dos elementos relacionados ao modo de vida do nordestino sertanejo; valorização do interior da Bahia; cantor Luiz Gonzaga como símbolo da cultura nordestina brasileira; professores como protagonistas de produção de conteúdos educativos.
Possibilidades polissêmicas	Uma interpretação possível dessa imagem é a valorização de uma equipa do audiovisual, formada por professores afrodescendentes, a qual desenvolve um trabalho numa universidade pública estadual, no interior da Bahia. A presença marcante da cultura, genuinamente sertaneja e nordestina, ratifica a importância de visibilizar esses aspectos culturais pouco conhecidos pelos brasileiros de outras localidades. Entretanto, pessoas que desconhecem e, muitas vezes, discriminam e desvalorizam a riqueza histórica e cultural dessa parte do país, podem considerar uma produção de mau gosto e pouco atrativa.

Intencionalidade	A intenção do autor está evidente ao revelar, em primeiro plano, a equipa de trabalho, envolvida num cenário que remete ao universo sertanejo e nordestino. Além de mostrar, explicitamente, por meio de seu enquadramento, a relevância da figura do cantor e compositor Luiz Gonzaga, como um representante do povo sofrido que vive nessa parte tão carente do país; assim como expor o protagonismo de profissionais da educação da Bahia como produtores de conteúdos educativos.
------------------	--

Fotografia 3.10: Especialista.



Fonte: Rede Anísio Teixeira.

Quadro 3.15: Análise da Foto “Especialista”.

Quem?	Duas pessoas sentadas, em poltronas vermelhas que compõem o cenário do programa, da primeira temporada da TV Anísio Teixeira, Máquina de Democracia. Uma delas é um homem branco, usando óculos, vestido com calças jeans escuras e camisa verde de mangas compridas, que segura uma
-------	--

	ficha, impressa a logomarca do programa, e a outra é uma mulher afrodescendente, cabelos escuros e cacheados, usando óculos, vestindo blusa azul claro, saia e sapatos brancos.
Onde?	Estúdio de gravação com cenário do programa jornalístico Máquina de Democracia, da TV Anísio Teixeira.
Quando?	Segundo semestre do ano de 2009.
Como/ o quê?	A fotografia apresenta a gravação do quadro “Entrevista”, do “Máquina de Democracia”, em que o jornalista Eugénio Afonso entrevista a professora e pesquisadora Nelma Barbosa. O cenário deixa claro o direcionamento do programa, voltado para um jornalismo especializado em educação, através da presença de elementos muito coloridos, como materiais escolares, incluindo livros, lápis, cadernos, borrachas e canetas.
Por quem e para quem (interlocutores) ?	Um professor, da Rede Anísio Teixeira é o responsável pela captação da imagem. O público alvo refere-se às coordenações da TV e Rede AT, além de toda a comunidade escolar da rede pública de ensino da Bahia.
Recursos polifônicos	Mulher afrodescendente como entrevistada de um programa de TV; valorização da mulher pesquisadora; visibilidade da mulher afrodescendente no universo científico; valorização dos temas relacionados à educação; poder de fala da pesquisadora, mulher, nordestina, afrodescendente; protagonismo da mulher negra.
Possibilidades polissémicas	Uma interpretação possível dessa imagem é a valorização de temas relacionados com a educação, como pauta de um conteúdo audiovisual. Além disso, a presença de uma mulher baiana e afrodescendente demonstra a valorização e descolamento do poder de fala, até então tão restrito ao universo da elite branca intelectual, formada essencialmente por homens. Contudo, alguns podem não receber bem esse modo novo de evidenciar as pesquisas científicas, através de

	pesquisadoras mulheres, em especial negras, afrodescendentes e com origem no Nordeste do Brasil.
Intencionalidade	A intenção do autor está explícita, ao revelar, em primeiro plano, o encontro do jornalista e sua entrevistada, ambos ocupando o mesmo patamar, demonstrando igualdade de relevâncias e saberes, naquele cenário. Também mostra o evidente protagonismo da mulher afrodescendente brasileira e nordestina, como fonte transmissora de conhecimentos científicos e outros saberes, os quais permeiam suas vivências.

Fotografia 3.11: Estúdio.



Fonte: Rede Anísio Teixeira.

Quadro 3.16: Análise da Foto “Estúdio”.

Quem?	Dois homens negros em set de gravação, de um estúdio, com um cenário bastante colorido; um vestindo calças pretas e camisa bege, portando um microfone de lapela, encontra-se em
-------	--

	frente ao outro, negro, com manchas claras na pele, que segura uma câmera de filmagem profissional, trajando calças jeans azul claro e camisa de malha branca.
Onde?	Estúdio de gravação na cidade de Salvador, Estado da Bahia.
Quando?	Primeiro semestre do ano de 2011.
Como/ o quê?	A fotografia traz a imagem de dois homens, no momento de uma gravação do programa Almanaque Viramundo, sendo ambos negros. O estúdio apresenta um cenário com quadros pintados coloridos, cortinas de cores com tons azuis, laranja e vermelhos, piso de cor laranja, um bambolê preto no chão, <i>puffs</i> azuis e um globo contendo elementos da cultura nacional, como bonecos de cores e tamanhos diversos, plantas e árvores artificiais, instrumentos musicais.
Por quem e para quem (interlocutores) ?	Um professor da Rede Anísio Teixeira é o responsável pela captação da imagem. O público alvo refere-se às coordenações da TV e Rede AT, além de toda a comunidade escolar da rede pública de ensino da Bahia.
Recursos polifônicos	Homens negros realizando uma série de TV; valorização da produção audiovisual regional; visibilidade do trabalho dos negros na sociedade baiana; valorização da arte e cultura baiana e afro-baiana; protagonismo negro.
Possibilidades polissêmicas	Uma interpretação possível dessa imagem é a valorização de uma equipa do audiovisual, formada, em sua maioria, por negros baianos, a qual desenvolve conteúdos regionais, contextualizados, explorando elementos da arte e cultura baiana e afro-brasileira. Porém, pessoas que não conhecem ou não valorizam a produção regional, voltada para a cultura afro, podem não gostar do excesso de cores presentes no estúdio, além de não compreenderem a relevância dos elementos que compõem o cenário.
Intencionalidade	A intenção do autor está explícita ao evidenciar, em primeiro plano, a postura profissional de ambos os trabalhadores, ou

	<p>seja, tanto o apresentador, como o cinegrafista. Também, demonstra, claramente, a importância de valorizar os elementos do cenário, os quais simbolizam a multiculturalidade do povo brasileiro, através da presença de bonecos de cores e tamanhos variados, assim como de aspectos culturais como instrumentos musicais, o verde da flora brasileira e o azul do oceano que banha todo o litoral baiano.</p>
--	---

Fotografia 3.12: O Farol.



Fonte: Rede Anísio Teixeira.

Quadro 3.17: Análise da Foto “O Farol”.

<p>Quem?</p>	<p>Quatro homens, sendo que três deles são negros e um deles é branco, em <i>set</i> de gravação, numa praia, com um farol branco com listas vermelhas, o mar e um galho de coqueiro ao fundo. Um dos homens vestindo calças bege e camisa cor de vinho, uma câmera de filmar profissional, acoplada em um tripé. Atrás</p>
--------------	---

	da câmara encontram-se os outros três homens, um com manchas claras na pele, olha pelo visor do equipamento e veste calças azuis, camisa cor de rosa e boné vermelho; um homem de calças azuis, camisa vermelha e boné preto segura um papel. Mais atrás, outro homem, vestindo calças azuis e camisa vermelha, usa um <i>phone</i> de ouvido (auscultador) ligado, por um cabo, à câmara de filmagem.
Onde?	Farol da Praia de Itapuã, na cidade de Salvador, Estado da Bahia.
Quando?	Primeiro semestre do ano de 2011.
Como/ o quê?	A fotografia traz a imagem de quatro homens, no momento de uma gravação do programa Almanaque Viramundo, sendo ambos negros, na praia de Itapuã, na capital baiana. Ao fundo, elementos característicos do cartão postal da cidade: o farol e galho de um coqueiro.
Por quem e para quem (interlocutores) ?	Um professor da Rede Anísio Teixeira é o responsável pela captação da imagem. O público alvo refere-se às coordenações da TV e Rede AT, além de toda a comunidade escolar da rede pública de ensino da Bahia.
Recursos polifónicos	Homens negros realizando série de TV; valorização da produção audiovisual regional; visibilidade do trabalho dos negros na sociedade baiana; valorização da arte e cultura baiana e afro-baiana; protagonismo negro; valorização de um ponto turístico de Salvador; divulgação de lugares muito bonitos da capital baiana.
Possibilidades polissémicas	Uma interpretação possível dessa imagem é a valorização de uma equipa do audiovisual, formada, em sua maioria, por negros baianos, a qual desenvolve conteúdos regionais, contextualizados, explorando elementos da arte e cultura baiana e afro-brasileira, assim como de mostrar as belezas naturais da capital baiana. Entretanto, pela presença massiva de profissionais negros, essa produção pode ser desvalorizada

	por pessoas que não consideram esses grupos étnicos como capazes de realizar trabalhos de excelência, tanto na técnica, como no conteúdo.
Intencionalidade	O autor da imagem deixa clara sua intenção de valorizar os profissionais envolvidos na produção audiovisual, além de explorar as belezas naturais da praia de Itapuã, assim como seu ponto turístico mais conhecido: o farol.

Fotografia 3.13: A Aldeia.



Fonte: Rede Anísio Teixeira.

Quadro 3.18: Análise da Foto “A Aldeia”.

Quem?	Em frente a uma moradia de palha, peculiar das comunidades indígenas, 30 pessoas posam para a fotografia, sendo adultos, jovens e crianças. Dentre elas, 10 usam vestimentas e adereços da cultura indígena, como cocares, roupas de palha e flecha. Alguns apresentam pinturas corporais. Um dos jovens traça camisa azul do fardamento das escolas estaduais da Bahia.
-------	--

Onde?	Zona rural do distrito de Olivença, no município de Ilhéus, Sul do Estado da Bahia.
Quando?	Primeiro semestre do ano de 2011.
Como/ o quê?	A fotografia mostra um momento aparentemente de confraternização entre professores, estudantes e a comunidade indígena Tupinambá de Olivença. O gramado e a vegetação presente na imagem demonstram que o local está fora do ambiente urbano.
Por quem e para quem (interlocutores) ?	Um professor da Rede Anísio Teixeira é o responsável pela captação da imagem. O público alvo refere-se às coordenações da TV e Rede AT, além de toda a comunidade escolar da rede pública de ensino da Bahia.
Recursos polifônicos	Participação da comunidade indígena numa produção da Rede AT; valorização da cultura indígena; visibilidade de elementos culturais dos grupos indígenas baianos; preservação da natureza; protagonismo indígena.
Possibilidades polissêmicas	A imagem pode denotar a valorização das etnias indígenas, presentes no Estado da Bahia, assim como os seus aspectos culturais. A relação amistosa com não-indígenas, também é uma possível compreensão. Todavia, há a possibilidade de algumas pessoas, que não consideram essas culturas como relevantes, acreditarem que não há necessidade de realizar produções em terras indígenas, por caracterizar esses grupos como atrasados e não civilizados.
Intencionalidade	O fotógrafo demonstra a sua intenção de mostrar a relação harmoniosa entre pessoas de grupos étnicos diversos, com a valorização e o respeito por culturas plurais. O local da fotografia também revela o cuidado como as comunidades indígenas tratam a natureza, ao evidenciar a beleza do gramado e a floresta preservada ao fundo.

Fotografia 3.14: Estudante.



Fonte: Rede Anísio Teixeira.

Quadro 3.19: Análise da Foto “Estudante”.

Quem?	Dois homens negros, sendo um mais jovem e o outro mais velho, ambos seguram uma mini câmera de filmagem. O mais jovem usa uma camisa de malha com listas e estrelas, nas cores cinza, preto e branco, com a inscrição “EGOSSS” em letras brancas, também usa um boné cinza. O outro usa camisa azul marinho e ensina o mais novo a manusear o equipamento. Ao fundo, o tronco de uma árvore, além de duas pessoas e algumas plantas, em desfoque.
Onde?	Área externa de uma escola pública, no Estado da Bahia.
Quando?	Primeiro semestre do ano de 2015.
Como/ o quê?	A imagem apresenta dois homens, sendo que um ensina o outro a manipular uma mini câmera de filmagem, numa área externa de uma escola pública.

Por quem e para quem (interlocutores) ?	Um professor da Rede Anísio Teixeira é o responsável pela captação da imagem. O público alvo refere-se às coordenações da TV e Rede AT, além de toda a comunidade escolar da rede pública de ensino da Bahia.
Recursos polifônicos	Estudante aprendendo a usar uma câmera de filmagem; valorização da produção audiovisual regional; visibilidade do trabalho de professores do Estado da Bahia; relação de alunos e professores; protagonismo estudantil; protagonismo negro.
Possibilidades polissêmicas	É possível que, a partir dessa imagem, se evidencie o protagonismo estudantil e negro nas escolas baianas. Entretanto, alguns podem não entender que esse tipo de protagonismo seja necessário, também não compreendendo que este tipo de ensino seja relevante numa escola.
Intencionalidade	A intenção do autor fica explícita, ao evidenciar, em primeiro plano, a relação de ensino e aprendizagem entre o professor e o estudante, valorizando o fazer estudantil.

Fotografia 3.15: Sala de Aula.



Fonte: Rede Anísio Teixeira.

Quadro 3.20: Análise da Foto “Sala de Aula”.

Quem?	Dois homens negros em pé, em <i>set</i> de gravação, diante de 15 estudantes, numa sala de aula. Um deles segura a vara do microfone <i>boom</i> , trajando uma camisa de malha azul. O outro, que aparenta ser um professor, veste camisa social (manga comprida com botões) cinza e calças pretas. Os estudantes, em sua maioria negros e afrodescendentes, encontram-se sentados em carteiras escolares e vestem fardamento estudantil do governo do Estado da Bahia.
Onde?	Sala de aula do Colégio Central, na cidade de Salvador, Estado da Bahia.
Quando?	Primeiro semestre do ano de 2014.
Como/ o quê?	A fotografia apresenta um <i>set</i> de gravação do quadro cotidiano, do programa “Intervalo”, numa sala de aula com janela de madeira verde, porta branca, também de madeira, piso de cerâmica com pedras brancas e pretas. Mapas e cartazes encontram-se espalhados nas paredes e um ventilador preto, ao alto. Uma mesa com alguns objetos em cima e uma cadeira cinza atrás, uma estante de ferro com um aparelho de TV azul em cima, além de uma lousa branca. Nas carteiras de alguns alunos, materiais escolares, como cadernos, papel e canetas.
Por quem e para quem (interlocutores) ?	Um professor da Rede Anísio Teixeira é o responsável pela captação da imagem. O público alvo refere-se às coordenações da TV e Rede AT, além de toda a comunidade escolar da rede pública de ensino da Bahia.
Recursos polifônicos	Homens negros realizando uma série de TV; homem negro em posição de destaque; valorização da produção audiovisual regional; visibilidade do trabalho dos negros na sociedade baiana; valorização da escola pública baiana; protagonismo negro; protagonismo estudantil.

Possibilidades polissêmicas	É possível perceber o número significativo de estudantes negros e afrodescendentes na imagem e a postura impecável do professor diante de seus alunos, o que reflete a valorização dos profissionais da educação baiana, em especial, daqueles pertencentes a grupos socialmente minoritários. Entretanto, indivíduos que veem a escola pública como uma instituição de pouca qualidade, podem atribuir essa característica aos profissionais que ali atuam, relacionando, principalmente, a população negra com a falta de competência e preparo profissional.
Intencionalidade	A intenção do autor está evidenciada, ao mostrar a postura profissional do professor negro diante de seus alunos e o comportamento positivo dos mesmo em sala de aula. Também, se percebe a necessidade de apresentar o trabalho eficiente da equipa de audiovisual.

Fotografia 3.16: Indígena.



Fonte: Rede Anísio Teixeira.

Quadro 3.21: Análise da Foto “Indígena”.

Quem?	Três homens, sendo dois negros e um indígena, sentados num banco, posando para a foto. O primeiro (da esquerda para direita) veste calças azuis, camisa polo preta, óculos de grau, um colar indígena e segura uma máquina DSR com a mão direita. O do meio usa uma bermuda verde, camiseta regata branca, mochila de tecido no ombro direito, colares de sementes, pintura no rosto e cocar na cabeça. O outro está com calças cor de vinho, camisa de malha branca, com inscrição nas cores pretas e vermelhas: “não per Tube, tô de férias, Porto Seguro – Arraiá D’Ajuda – Bahia”, também traz uma mochila preta nas costas e usa um colar indígena.
Onde?	Zona rural de Olivença, município de Ilhéus, Estado da Bahia.
Quando?	Primeiro semestre do ano de 2015.
Como/ o quê?	A fotografia mostra os três homens num terreiro de chão batido, ou seja, sem pavimentação, com árvores e plantações ao fundo, o que evidencia ser uma zona rural, onde habita a comunidade indígena Tupinambá de Olivença. A câmera na mão do professor deixa claro que ali foi locação de alguma gravação com esse grupo étnico.
Por quem e para quem (interlocutores) ?	Um professor da Rede Anísio Teixeira é o responsável pela captação da imagem. O público alvo refere-se às coordenações da TV e Rede AT, além de toda a comunidade escolar da rede pública de ensino da Bahia.
Recursos polifônicos	Homens negros realizando uma série de TV; valorização da produção audiovisual regional; visibilidade do trabalho dos negros na sociedade baiana; valorização da arte e cultura indígena do Estado da Bahia; protagonismo indígena; descentralização das pautas, adentrando o interior do Estado.
Possibilidades polissêmicas	Uma interpretação aceitável dessa imagem diz respeito à valorização de uma equipa do audiovisual, formada, em sua maioria, por negros baianos, em terras indígenas, evidenciando

	a cultura e dando visibilidade e poder de voz a esse grupo étnico. Porém, pessoas que não respeitam e/ou não consideram a multiculturalidade brasileira, podem entender que tais conteúdos são irrelevantes e sem importância.
Intencionalidade	A intenção do autor da fotografia evidencia-se, ao explicitar a relação harmônica entre indivíduos de grupos étnicos diferentes, demonstrando o respeito e valorização das culturas diversas. Essas possibilidades são demonstradas, principalmente pelo facto de os negros estarem usando adereços indígenas.

3.8.1 Análise dos Dados - Suleando Olhares

Faz-se iminente considerar que os arquivos digitais analisados, neste estudo, foram produzidos no Estado da Bahia, região brasileira cuja população, em sua grande maioria, já possui consciência étnica (conforme referido acima aquando das referências aos estudos do IBGE sobre autodeclaração étnica), reconhecendo-se como parte de grupos menos privilegiados, assumindo, conseqüentemente, o seu poder de luta e reafirmação de suas identidades.

Ainda sobre a contextualização, vale ressaltar a relevância do órgão público responsável pela produção das imagens estudadas. O Instituto Anísio Teixeira apresenta-se, no cenário da educação pública baiana, como uma instituição que promove a formação dos educadores estaduais, assim como a produção e o compartilhamento de conteúdos educativos para todas as comunidades escolares, espalhadas pelos 417 municípios da Bahia. Vê-se, portanto, o alcance de suas produções por todo o Estado e disponibilizadas em uma plataforma digital e, dessa forma, veiculadas numa amplitude global.

Além disso, os *media* e tecnologias educacionais e práticas educativas, voltadas para a arte e a ludicidade, foram reforçadas pelos entrevistados como

possibilidades promissoras no processo educativo, possibilitando resultados eficazes quando utilizadas de forma consciente, ética e contextualizada. Sobre o uso das tecnologias na educação, o entrevistado 5 declarou:

Na atualidade, os meios comunicacionais digitais se tornam inerentes às relações sociais, que, por sua vez, potencializam outras formas de experienciar os processos de ensino e aprendizagem. Desta maneira, esse ambiente de inovação proporciona o processo de reorganização da dinâmica escolar, considerando que a aprendizagem passa a ser estabelecida por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação-TDIC. [...] Precisamos criar possibilidades para que a comunidade escolar faça parte de um processo educacional que possibilite a construção de uma cultura de respeito à diversidade de forma participativa, crítica, ética e colaborativa.

(Diretor Cinematográfico, 2021).

Logo, as fotografias *still*, aqui estudadas, despontam como recursos tecnológicos e educativos que podem ser utilizados em sala de aula para expandir a visão dos estudantes acerca das pluralidades culturais e étnicas presentes na sociedade baiana e, conseqüentemente, brasileira, fomentando reflexões que sugerem as ausências históricas, comuns nos conteúdos curriculares oficiais. Sobre a arte-educação e a ludicidade, vale ressaltar as declarações de um dos entrevistados:

A Arte e a ludicidade perpassam a nossa existência neste Planeta. Não consigo pensar a dissociação dessas duas criações humanas, que inter-relacionam os fazer (es) e os ser (es) sociais. A inventividade, a criatividade, a interatividade, a colaboração, a educação não seriam possíveis sem o multiletramento de linguagens, sejam elas a escrita, a oralidade, a corporalidade, a imagética, a música, o circo e tantas outras expressões linguísticas, construídas pelas relações sociais e amplificadas por meio da Globalização cultural.

(Fotógrafo 2, 2021).

Essa prática potencializa mobilizações características de uma pedagogia, a qual se aproxima da abordagem intercultural e descolonial, uma vez que evidencia o ser e o fazer de grupos socialmente menos favorecidos, fomentando o seu protagonismo. Também se relaciona com a didática criada pelo educador Paulo Freire, deslocando o espaço do conhecimento para além daquele relacionado como os grupos que, até então, dominam o saber. Tal pensamento está presente nas declarações da entrevistada 3:

Não vejo hoje as escolas indígenas trabalhar mais sem tecnologia, ainda temos muita carência em relação às questões de organização, internet, computadores, mas com o pouco que nós temos conseguimos fazer muita coisa. Essas atualizações tecnológicas vieram para somar com a educação, com o ensino e a aprendizagem, com as apresentações e chegaram para ficar. É um sucesso uma aula trabalhada com animação, é um sucesso trazer um desenho para uma criança, é muito bonito trazer resultados de pesquisas, até mesmo eles verem-se nas filmagens, verem-se nas fotos. Eu acredito que seja esse o caminho e, mais para a frente, tentarmos fazer as nossas edições, as nossas próprias montagens, contar a história do nosso povo, talvez em pequenas animações, porque isso ajuda muito a aprendizagem de nossos alunos.

(Líder Indígena, 2021).

Sobre os aspectos polifônicos, elencados nas análises das fotografias, várias coincidências foram identificadas, ao comparar o resultado desse estudo com as respostas dos entrevistados. Dentre eles, podem-se citar os discursos afirmativos como:

- protagonismo de grupos étnicos subalternizados (negros, afro-descendentes e indígenas);
- valorização da mulher negra;
- dar voz a grupos sociais minoritários;
- valorização e visibilidade de culturas locais;
- intercâmbio entre os saberes científicos e populares;
- identificação de práticas sociais populares e periféricas, como a atividade de “bater laje”;
- importância das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a divulgação e valorização das histórias e culturas indígenas, negras e afrodescendentes;
- aculturação dos povos indígenas como consequência do processo colonizador;
- invisibilidade histórica dos povos subalternizados;
- massacres históricos dos povos indígenas.

Esses ecos polifônicos contribuíram para a interpretação, análise e compreensão dos arquivos digitais estudados, tanto no que se refere ao posicionamento da pesquisadora diante de seu objeto de pesquisa, como dos sujeitos entrevistados neste trabalho. Entretanto, essas outras vozes podem ter

sido percebidas de maneiras distintas, pois as leituras individuais são particulares, devido ao caráter polissêmico dos discursos. Essa questão está presente nos discursos dos Professores/fotógrafos entrevistados.

Nesse viés, o Fotógrafo 1 destacou o caráter polissêmico da Foto 3.2, na qual a atriz negra se encontra numa cozinha, pois nela a personagem poderia ser compreendida como alguém subalternizada (o que é mais comum nos canais de televisão do país) ou como a protagonista da cena (facto ainda muito pouco habitual na *media* local):

Já a foto da atriz negra (à direita da claquetista) lembra produções nas quais aquele papel seria o de uma empregada doméstica. Faz parte da nossa realidade, é verdade, mas sei que naquela série (que foi para o ar na nossa TV Educativa), a atriz faz o papel da mãe de um estudante. Eu diria que, em todos os aspectos, as fotografias podem ser associadas às duas Leis, pois trago na memória que a Escrava Isaura, um sucesso da TV brasileira, foi vivida por uma atriz de pele muito clara. Mesmo que a própria emissora tivesse um grande elenco de atrizes negras, nenhuma foi escalada para o papel. Sabemos que há muitas forças do capital operando nisso, mas seria demorado demais tratar aqui.

(Fotógrafo 1, 2021).

No que tange à polissemia, o entrevistado 2 considerou-a como um ponto presente nas fotografias, assim como a intencionalidade do autor no que se refere a enfatizar o protagonismo negro e indígena. Esse assunto refere-se a um fator relevante e muito constante na análise das imagens e nos discursos dos entrevistados. Os Professores/fotógrafos assumiram as suas intencionalidades de elevar as culturas dos povos originários, negros e afrodescendentes, assim como colocá-los em posição de protagonistas, ao valorizar e dar visibilidade às narrativas e atividades realizadas por esses atores sociais. Dar relevância ao ensino público do Estado da Bahia também fica evidente nas declarações desses professores, ao enfatizarem constantemente a presença ativa dos estudantes como sujeitos das histórias enquadradas nas imagens, muito próximo dos ideais defendidos pelo educador baiano e patrono da instituição educativa produtora desses conteúdos, Anísio Teixeira.

A fotografia, ao contrário dos ditos populares, em que dizem que “uma imagem vale mais do que mil palavras”, em meu entendimento epistemológico, uma imagem vale diversas interpretações, vai depender do terceiro eixo da tríade semiótica, da observância imagética (quem fez a foto, quem foi fotografado e quem vê a fotografia). Diferente de quem produz uma

imagem, uma fotografia se diferencia, por partir de uma intencionalidade específica, de quem fotografa, pois tem em sua bagagem (o fotógrafo), a sua territorialidade desde a sua compreensão de mundo até ao momento do clique. Isso ocorre, também, com quem é fotografado e que vê a fotografia. Cada um tem suas interpretações semióticas, acerca da imagem. No caso específico das fotografias em questão, observo que elas têm uma intencionalidade específica, que pode ser uma abordagem educacional e com ênfase imagética em etnias pré-determinadas, ou seja, dar visibilidade às mesmas.

(Fotógrafo 2, 2021).

Ao refletir acerca desses resultados, compreende-se que muito do que foi sinalizado nas análises das fotografias foi ratificado nas entrevistas. Esse fato revela que a linha interpretativa adotada nesta pesquisa coincide com a opinião dos entrevistados, o que corrobora a credibilidade dos resultados deste estudo no que se refere à aderência dos arquivos digitais analisados aos conceitos de interculturalidade, multiculturalidade, descolonialidade, assim como, à obrigatoriedade imposta pelas legislações 10.639/2003 e 11.645/2008.

As fotografias revelam as transformações ocorridas recentemente, a partir da implementação das Leis aludidas. É inegável que as fontes e elenco convocados para as produções têm a função de desconstruir os padrões e conceitos impostos aos povos que foram inferiorizados, no processo de colonização. Num Estado como a Bahia, de maioria negra, em que a TV aberta mantém, em seus telejornais, âncoras brancos e alguns negros de pele mais clara, sinto alegria ao perceber as relações inter/multiculturais como as das fotos. [...] Diante de factos assim, considero fundamental iniciativas como as que estão evidentes nas fotografias aqui analisadas, para acelerarmos o processo de decolonização em relação à colonização a que fomos submetidos.

(Fotógrafo 1, 2021).

Não obstante, o posicionamento dos entrevistados que atribui protagonismo aos grupos subalternizados como ponto fundamental para a decolonialidade, deve ser ponderado, uma vez que é notório o avanço promovido por esse poder de fala e pela saída do *status* de invisibilidade, porém uma abordagem decolonial vai muito mais além, conforme discorreremos ao longo desse trabalho. A polifonia, resultante dos ecos das lutas e reivindicações dos movimentos sociais, está inserida nas reflexões dos entrevistados e nas análises dos conteúdos digitais, entretanto ainda se percebe uma carência de fomento de ações propositivas a partir da consulta e da colaboração desses movimentos, que sejam responsáveis por transformações nas posturas sociais e políticas. Devido a essa

falta, não podemos assumir que aqui existe uma postura decolonial, mas tão só descolonial.

Percebemos o protagonismo de grupos historicamente excluídos, contribuindo diretamente para o processo de produção de conteúdos, tanto na participação (fonte entrevistada e personagens em atuação) quanto como produtores das suas próprias narrativas, oportunizando a reescrita da sua história. Neste sentido, o protagonismo desses personagens pode significar uma ruptura histórica com as abordagens dominantes eurocêntricas, que, por muitas vezes, são discriminatórias e excludentes, para, a partir daí, propor caminhos para uma sociedade plural.

(Diretor cinematográfico, 2021).

Essa perspectiva também é sinalizada pelo entrevistado 6, uma vez que as imagens, segundo o historiador, trazem o olhar não hegemónico, assim como de vivências e conhecimentos compartilhados, desfazendo a unilateralidade colonial.

Nas fotografias, sobretudo aquelas em que os estudantes estão com as câmeras em punho, vejo como a perspectiva e o olhar não hegemónico se apresentam com nitidez. Além da presença de povos originários em destaque, vejo que há uma vivência compartilhada de conhecimentos que se entrelaçam, quebrando a unilateralidade colonial que ainda é majoritária na apreensão de conhecimento escolar.

(Historiador, 2021).

Sobre as possibilidades de uma abordagem decolonial, a Arte-educadora declara que essa linha está nítida no facto de alunos da escola pública baiana aparecerem como protagonistas de suas próprias narrativas. A multiculturalidade é percebida quando esses conteúdos digitais promovem encontros de diferentes pessoas, de vários grupos sociais, etnias e idades, promovendo trocas de saberes e culturas. Ela assim afirma:

Eu vejo que, nas fotografias, pelo simples facto de ver alunos da rede pública de ensino sendo protagonistas de sua história, nos remete a uma abordagem decolonial, nos mostrando mais de um ponto de vista possível. Eles estão ali com a câmara na mão mostrando a sua realidade, assim como a indígena, ela também está mostrando a sua realidade, como funciona a sua escola, quem são seus pares, seus professores, a comunidade, no entorno da escola, e como ela funciona. Eu acho que é multicultural a partir do momento em que você mostra diferentes pessoas, diferentes estilos. Então, aborda e abrange uma grande gama de pessoas e não só dos personagens, mas também da equipa de produção, de atores, estudantes da rede pública, atores/estudantes, atores baianos que formaram esses estudantes para serem atores. É uma gama muito grande de culturas, cada um com a sua, há essa troca ali dentro.

(Arte-educadora, 2021).

Indo além, o entrevistado 8 refletiu acerca da relação com representantes das mobilizações sociais:

Durante o processo de produção da Rede AT, sempre buscámos ouvir as partes envolvidas no processo, principalmente os protagonistas e, quando se trata de temas ligados aos movimentos sociais, os cuidados são sempre redobrados e muito mais sensíveis. O lugar de falar é sempre o primor da condução dos nossos trabalhos. Olhamos para tudo com um olhar de técnico que irá conduzir o produto, nunca com olhar direcionado para um resultado esperado por nós.

(Arte-educador e Produtor, 2021).

O cuidado, citado pelo Arte-educador, refere-se ao respeito pela temática e o temor de explorá-la de forma leviana, equivocada e superficial. Tal postura pode ser entendida como critérios éticos e responsáveis, porém a participação de representantes dessas mobilizações deveria ir além, para que, assim, enquadrássemos como um direcionamento decolonial, ao extrapolar os momentos de visibilidade desses grupos, assim como seus protagonismos pontuais, em conteúdos específicos. Essa troca de vivências e reflexões necessita de ser inserida na formação contínua dos educadores, de maneira efetiva e permanente. Somente dessa maneira se solidificará e naturalizará um modelo educativo étnico-racial no país.

Dessarte, todos esses aspectos favorecem o suleamento de olhares, uma vez que há, nesses movimentos, um deslocamento de visão de mundo, a qual anteriormente seguia a lógica eurocêntrica. A partir de uma postura pedagógica multicultural e intercultural, elementos diversos, seja essa diversidade étnica, social e/ou cultural, passam a ser visibilizados e valorizados. Dar-se, portanto, luz a novos olhares, novos posicionamentos, novas maneiras de ser, fazer e saber. Extrapolam-se, desta forma, as histórias e culturas afro-brasileiras, indígenas ou eurocêntricas e assume-se um novo paradigma que abarca a produção que tem como origem uma nação sul-americana que possui, em sua essência, uma formação multiétnica e multicultural. Essa heterogeneidade só enriquece o nosso olhar, desde que não haja subalternidades e nem supremacias. Assim, ao trazer a luz para conteúdos

que exponham grupos sociais diversos, as suas formas de dar significados à vida e aos seus modos de ser e de fazer, caminha-se por um percurso longo, contínuo, mas também próspero, mirando o Sul ideológico da decolonialidade.

Refere-se, desse modo, a um caminho trilhado que avança para o ideal previsto por Walter Mignolo no que diz respeito à epistemologia decolonial, na qual os subalternos falam por si, sem intermediários. Ao dar voz a esses grupos, fomenta-se essa possibilidade, em futuro próximo. Haja vista que, ainda não são esses recursos tecnológicos educativos uma produção original e genuinamente realizada por representantes desses grupos étnicos. Todavia, reitera-se que o protagonismo evidenciado, nesta pesquisa, constitui-se como uma conquista que deve ser festejada.

Por fim, a partir das constatações obtidas, nessas análises, ratificamos a natureza decolonial das legislações afirmativas, aqui estudadas, inclusive, servindo como inspiração para a produção de recursos pedagógicos inovadores, multiculturais, interculturais e descoloniais.

3.8.2 Análise dos Dados - Suleando Saberes

Retomando as Epistemologias do Sul, de Boaventura de Sousa Santos, lembramos que as críticas ao colonialismo e ao universalismo eurocêntrico extrapolam o mundo acadêmico e sugerem ações propositivas visando uma transformação política. Esse Sul epistêmico, logo metafórico, que sofreu com o silenciamento e a invisibilidade promovida pelo processo de colonização, começa a emergir a partir de oportunidades de falas e manifestações de seus saberes científicos e culturais. No âmbito educacional, tal processo aproxima-se da pedagogia libertadora, difundida por Paulo Freire, a qual, como já vimos, traz referências à pedagogia decolonial. Todo esse movimento trilha pelos caminhos do suleamento dos saberes.

As Ecologias dos Saberes, do pesquisador português, pressupõem o diálogo entre a ciência, propriamente dita, e os outros tantos e diversos saberes. Essa

possibilidade dialógica encontra-se presente nas análises dos arquivos digitais e nos depoimentos dos entrevistados, estudadas nesta Tese. Alguns detalhes nas imagens denunciam tais presenças, como por exemplo:

- Na fotografia “Feira de Pojuca”, a senhora feirante encontra-se como a “especialista” da sua banca, levando os seus conhecimentos acerca das especiarias, do poder de cura das folhas e dos produtos naturais, para os estudantes e professores que foram até a feira em busca dessas trocas de saberes;
- Os homens, moradores do Subúrbio Ferroviário de Salvador, na foto “A Laje”, demonstram práticas diárias do trabalho na construção civil, por meio de técnicas transmitidas por gerações, como por exemplo a ação de “bater laje”, que se refere a colocar o concreto (betão) em uma superfície. É relevante enfatizar o caráter cultural dessas atividades, que terminam tornando-se um evento festivo na comunidade, sempre acompanhadas por comidas, bebidas e muita música;
- Nas imagens “Ritual Pankararé”, “Ritual Tupinambá”, “A Aldeia” e “Indígena”, os saberes e os aspectos culturais dos povos originários estão presentes e acessíveis para a comunidade escolar baiana, inclusive demonstrando a diversidade dos grupos indígenas do Brasil, neste caso, a variedade cultural daqueles que vivem no Estado da Bahia. São línguas diferentes, indumentárias e pinturas características, cantos e danças, rituais de cura, modos de ser e viver específicos de cada povo;
- As Ganhadeiras de Itapuã, foto 3.6, é um grupo cultural e musical que canta sambas e músicas tradicionais. Em suas apresentações, costuma-se narrar a saga das mulheres negras do bairro de Itapuã, no início do século passado, que saíam às ruas para vender os produtos trazidos por maridos pescadores após um dia de trabalho. A história oral faz-se presente nas músicas, nas danças e nos trajes desse grupo;

- A fotografia “Bandeira”, evidencia uma mulher negra, sendo abordada, nas ruas do Centro Histórico de Salvador, para expressar o seu posicionamento acerca do facto histórico, conhecido na história oficial brasileira, como Descobrimento do Brasil, confrontando a visão popular acerca desse marco histórico com a maneira como é ensinada nas escolas, a qual diz que os portugueses encontram acidentalmente as terras sul-americanas;
- A cultura e os saberes peculiares dos habitantes do Sertão Nordestino estão contemplados na foto “Casa do Sertão”. A vida do sertanejo possui especificidades que nem sempre são consideradas nos conteúdos curriculares das escolas baianas. Essa riqueza cultural expressa-se por meio do vestuário, da culinária, da música - no ritmo do forró – e da dança, em suma, do jeito simples de encarar as dificuldades vivenciadas no meio da hostilidade natural própria de terras áridas;
- As fotografias 3.6, 3.7 e 3.14 expõem o protagonismo estudantil, ao apresentar duas estudantes, uma negra e outra indígena, produzindo um conteúdo audiovisual a partir do seu próprio olhar, além de outro estudante negro aprendendo a utilizar uma câmara de filmagem. Tais situações demonstram dois aspectos relevantes, o primeiro diz respeito à mudança do lugar do discente no processo educativo, deixando de ser apenas aquele que recebe o conhecimento, ao assumir a função de colaborador desse processo; e o segundo aspecto refere-se à possibilidade dessas estudantes tornarem-se exemplo para outros alunos, evidenciando a potencialidade dos mesmos em se constituírem produtores das suas próprias narrativas.

Compreende-se, portanto, que esse olhar para a diversidade cultural do Estado da Bahia promove uma compilação de saberes variados, associados àqueles validados pelas ciências. Então, podemos afirmar com segurança que nesses arquivos digitais agregam-se vertentes que se relacionam com a teoria de Boaventura de Sousa Santos, nomeadamente, as Ecologias do Saber. Demonstra-

se, assim, que há saberes nas bancadas das feiras livres, nos casos contados pelas sambadeiras do grupo “As Ganhadeiras de Itapuã”, nos rituais tradicionais dos povos originários, nas culturas periféricas, que resolvem as questões da vida prática com atividades transmitidas por gerações, nas experiências de superação do povo sertanejo, na produção audiovisual realizada por estudantes.

Nesse íterim, a Líder Indígena crê que os arquivos digitais analisados reforçam a presença de grupos diversos, na composição da população brasileira, retratando, fielmente, a Bahia e o Brasil. Acrescenta, ainda, que, nas fotos, é possível identificar pessoas de destaque em suas comunidades, sendo valorizadas e ouvidas. Para ela, a interação entre as equipas de produção de audiovisual e os membros de grupos indígenas fomenta a realização de conteúdos autorais que contemplem as suas culturas e tradições. Afirma ela:

Essas fotos nos ajudam muito a ver o quanto somos diversos. As fotos são lindas, perfeitas e retratam o nosso Brasil, retratam a nossa Bahia. Então, a partir do momento em que a gente se vê nas fotos, são vários os processos que a gente consegue identificar nelas, a presença de pessoas importantes de algumas comunidades, gravar as pessoas, escutar as pessoas. E elas estão sendo contempladas com uma fala que vai ficar gravada, documentada. Todo esse processo, a equipa junto com as pessoas, a valorização da mídia, valorização das novas tecnologias, a oportunidade que hoje nossos alunos têm de fazer uma pesquisa, gravar com pessoas importantes de nossa comunidade falando, a importância que tem de gravar o som de uma reza, a fala de uma liderança, de um cacique, pegar relatórios e fazer atividades.

(Líder Indígena, 2021).

Na verdade, expõe-se um turbilhão de conhecimentos, visões de mundo, culturas e saberes, percebidos nos conteúdos digitais analisados, estimulando o suleamento das práticas pedagógicas nas escolas nacionais. Não é mais admissível propor um currículo escolar centrado no eurocentrismo, encontramos-nos em um caminho descolonial que não possui volta.

O protagonismo dos grupos minoritários, percebidos nas imagens, é compreendido pelo entrevistado 8 como uma possibilidade de quebrar paradigmas que colocam os povos negros e indígenas em posição de subserviência e passividade. Ele afirma que, nas imagens, esses grupos definem o que são e o que querem mostrar, assumindo-se como atores principais de suas histórias e não mais figurantes. A pesquisadora reitera as ideias desse protagonismo como enfoque

decolonial e declara que as fotografias revelam uma aproximação entre culturas diversas.

Diante de tais afirmações, é perceptível que os entrevistados conseguiram reconhecer pontos que se relacionam com os conceitos de descolonialidade, multiculturalidade e interculturalidade. O protagonismo dos povos negros e indígenas é quase unânime nos relatos, como reação à invisibilidade histórica da qual foram vítimas. Esse facto aproxima-se da definição da pedagogia intercultural a qual fomenta o diálogo entre culturas diversas, sem negar as ausências nos escritos das histórias oficiais.

Tais protagonismos e poder de fala foram reiterados por Boaventura de Sousa Santos (2022), numa entrevista que antecedeu o *Espectáculo RapGlobal*, ao afirmar que para compreender a atual configuração do colonialismo em Moçambique, é imprescindível considerar o posicionamento do *rapper* Azagaia¹⁵, por este assumir um lugar de fala no qual a sociologia não seria capaz de expor: “Ele diz tudo que eu não consigo dizer, se eu quiser dizer isso em Ciências Sociais sai mal” (Santos, 2022).

Outro item bastante considerado pelos entrevistados refere-se à exposição das diversidades étnicas e culturais, assim como da miscigenação, da população baiana e, conseqüentemente, brasileira, presentes nas fotografias *still* estudadas, o que ratifica uma perspectiva multicultural. A troca e a valorização de saberes diversos também foram sinalizadas pelos entrevistados, o que nos remete às Epistemologias do Sul, de Boaventura de Sousa Santos.

Dessa forma, considerando todos esses dados obtidos, na fase de entrevistas para esta pesquisa, evidencia-se a necessidade de relacionar esses conteúdos com aqueles alcançados na parte que corresponde à análise dos arquivos digitais, buscando pontos convergentes e/ou divergentes que favoreçam as conclusões desta tese.

¹⁵ Azagaia é o nome artístico do cantor moçambicano Edson da Luz. O rapper iniciou sua carreira, em 2006, e até à sua morte em 2023, usou a sua música como forma de disseminar incisivas críticas ao contexto político e social do país. Destacam-se, assim, as produções: “As mentiras da verdade” e “Combatentes da Fortuna”, esta última consagrou-se com o videoclipe mais assistido na historiografia do rap em Moçambique, ainda que tenha sofrido uma forte censura televisiva (aFREAKa).

Já vimos que existe um protagonismo de grupos minoritários na produção dos recursos didáticos analisados na presente pesquisa, assim como há uma ausência de articulação com os movimentos sociais na concepção desses conteúdos. O momento, agora, refere-se à verificação da maneira como o currículo escolar está a ser elaborado pelas escolas na capital baiana, que se irá refletir nas práticas pedagógicas.

Logo, tudo isso reflete um grande avanço no processo educacional brasileiro, se assim realmente acontecer. Contudo, como foi visto, a ausência de uma escuta, consulta e/ou participação de entidades representantes de movimentos sociais, tanto os voltados para a questão da negritude, como as mobilizações dos povos indígenas, deixa uma lacuna evidente. A líder indígena, no seu posicionamento, questiona a maneira como as autoridades governamentais baianas encaram o cumprimento dessas leis e, ainda, atribui a falta de empatia da sociedade civil brasileira perante a cultura indígena ao desconhecimento acerca do tema:

A Lei 10.639/2003 foi criada para tratar sobre a cultura dos povos negros e a Lei 11.645, mais na frente, foi criada para tratar da cultura negra, afro-brasileira e indígena. A 11.645/2008 é uma preocupação até hoje, a gente sabe que essa cultura tem que ser tratada com muito respeito, com dedicação e que é lei, é obrigatório. Até ontem eu questionava com o Superintendente de Educação Básica como está sendo trabalhada essa Lei, de que maneira está existindo respeito ao tratá-la. A gente sabe como toda a sociedade civil não vê com bons olhos a cultura do índio, mas é porque não conhece. E como é que essa Lei está sendo tramitada, trabalhada dentro da Secretaria da Educação?

(Líder Indígena, 2021).

Com tal posicionamento, a entrevistada reforça um entendimento já alcançado nesta tese, no que tange à necessidade da colaboração e participação dos movimentos sociais na definição de estratégias para o cumprimento das legislações afirmativas. Logo, esse tipo de ações estaria em consonância com a abordagem decolonial. Conforme referido no capítulo 2, tal possibilidade foi inviabilizada pelos vetos legislativos no momento da aprovação do texto final da Lei 10.639/2003.

Sobre isso, percebe-se que as dificuldades de encontrar uma vertente efetivamente decolonial nos recursos pedagógicos analisados deve-se à ausência

de uma formação contínua dos educadores. Esses cursos deveriam ser sistematizados e ofertados pelas instituições de ensino, a fim de estimular, incentivar e preparar esses profissionais a inserirem conteúdos específicos na sua prática pedagógica. No entanto, o que ocorre, na realidade, é um esforço particular por parte de professores conscientes que entendem a inclusão dessa temática, em suas aulas, como algo relevante e necessário. Algumas falas dos entrevistados corroboram essa ideia:

Nunca participei de um curso voltado para a aplicação das referidas leis, não de modo oficial. Digo isso, porque, mesmo sem formação específica, mas trabalhando de modo colaborativo, acabei aprendendo com os meus pares a ter um olhar mais apurado para a grande mídia, a da TV aberta. E, lá, o grosso da população não estava representado, muito menos a escola pública e seu contingente oriundo das periferias - os excluídos e invisibilizados. [...] Foi assim que, por exemplo, a série “Etnomatemática” contou com a participação de protagonistas negros (pretos e pardos) e as formações oferecidas se estenderam também às comunidades indígenas.

(Professor/Fotógrafo 1, 2021).

E ainda:

Fiz uma formação África Contemporânea: Práticas e Saberes pelo Instituto Anísio Teixeira e foi muito importante para a minha formação como cidadão e professor, pois ali trouxe conhecimentos de uma África, que até então era desconhecida para mim, já que toda minha formação estava muito mais ligada, naquele momento, à cultura euro-ocidental, sendo negligenciado esse conhecimento. No curso eu vivi a prática realmente como a cultura alimentar, religiosa dentre outras. Acho que isso me ajudou muito para que eu pudesse me apropriar melhor da efetivação dos conteúdos necessários para implementação da Lei 10.639.

(Arte-Educador e Produtor, 2021).

Ao entrar nessa seara, é pertinente, a esta altura, apresentar os dados obtidos nas entrevistas com os educadores que, atualmente, compõem o grupo de educadores da Rede Anísio Teixeira.

Acerca de uma formação voltada para as Relações Étnico-raciais, todos os docentes entrevistados informaram que essa formação foi resultado de iniciativas pessoais, uma vez que perceberam a relevância da inclusão de tais conhecimentos

nos seus próprios currículos profissionais. No que tange à influência da instituição na qual atuam, nomeadamente a Rede Anísio Teixeira, os educadores são unânimes em afirmar que tal prática encontra-se presente nas discussões e reflexões internas no que diz respeito à concepção dos conteúdos produzidos. Dessa maneira, não se verificou, a partir das falas dos docentes, uma ação propositiva, formal e institucionalizada, que fomentasse a formação contínua deles sobre a temática em questão, ainda que a mesma seja um centro de formação de professores do Estado da Bahia.

Muito da minha formação nesse sentido, dentro da Rede AT, se deu, inicialmente, em nossos processos formativos internos (nós como sujeitos em formação), nas discussões para a apreciação, produção de conteúdos e também na formação de sujeitos (sujeitos formados por nós) da comunidade escolar, sempre de modo crítico, ético, contextualizado e interdisciplinar. Estes aspectos sempre foram balizadores da Rede Anísio Teixeira. Ousaria até dizer que os mesmos fazem parte do nosso lastro epistemológico. O combate ao racismo, discriminação, preconceito a tudo que fere os direitos humanos sempre estiveram e ainda estão presentes no que fazemos dentro da Rede AT e da Educação.

(Homem – Licenciado em Letras, 2023).

Da mesma maneira, a professora licenciada em Filosofia reforça que os conhecimentos relacionados com as relações étnico-raciais resultaram de iniciativas coletivas e colaborativas.

Desde a seleção dos educadores de diversas disciplinas que questões múltiplas são afloradas e discutidas, com o intuito de fortalecer o conhecimento, não somente dos discentes, mas de toda a população nacional e internacional com o veículo propulsor – internet -, responsabilizando-se por esta difusão.

(Mulher – Licenciada em Filosofia, 2023).

Entretanto, apesar de não influenciar diretamente na formação dos seus educadores, segundo os próprios, os *media* digitais produzidos pela Rede Anísio Teixeira conferem um compromisso com uma prática educativa antirracista, buscando evidenciar a multiplicidade étnica e cultural inerente à população brasileira. Logo, ao seguir esses princípios, tais conteúdos estariam em consonância com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, corroborando os resultados obtidos nas etapas anteriores desta pesquisa.

Há um esforço nosso em produzir materiais que relativizam a hegemonia do olhar eurocêntrico sobre a realidade. O facto de tratarmos os conteúdos a partir de uma ótica regionalizada (tendo a Bahia como centro) já situa a nossa produção como não hegemônica e, portanto, afinada com uma perspectiva não colonial.

(Homem – Licenciado em História, 2023).

Esse esforço foi percebido ao analisarmos as fotografias neste estudo, mas também foi sinalizado pelo educador da Rede AT, Licenciado em Letras e Inglês, citando alguns conteúdos produzidos:

A Rede AT buscou fomentar o debate e chamar a atenção das comunidades escolares para a aplicação das leis, quando, por exemplo, apresenta a professora Janice Nicolin e a escultura do Mestre Didi (quadro *Artefatos*). Eu mesmo apresentei a importância do Parque São Bartolomeu para as religiões de matriz africana (quadro *Bahia Assim – Pirajá*) e um convite à reflexão sobre sincretismo religioso e escravidão (quadro *Bahia Assim – Bonfim*). As contribuições do negro para com a sociedade brasileira encontram-se diluídas entre os quadros concebidos pelos professores da Rede AT.

(Homem – Licenciado em Letras e Inglês, 2023).

Destarte, ainda que a formação para as relações étnico-raciais desses educadores não tivesse sido uma iniciativa oficial da instituição na qual eles atuam, o compromisso de elaborar conteúdos que privilegiassem as diversidades culturais e éticas evidencia-se no material aqui analisado. Assim, esses detalhes, já enfatizados neste estudo, são ratificados na fala da educadora Licenciada em História:

A Rede Anísio é muito sensível ao tema, e faz educação em favor das relações étnico-raciais, há um cuidado nas produções de ter um olhar sensível sobre essa questão, os direitos humanos, a igualdade racial, a representatividade das diferentes matrizes culturais que compõem nossa história. No quadro Histórias da Bahia, o episódio Heranças do Além-mar é especialmente dedicado a tratar sobre as heranças culturais africanas presentes na cultura baiana.

(Mulher – Licenciada em História, 2023).

Ademais, neste trabalho, sinalizamos que os recursos pedagógicos realizados pela Rede AT enquadram-se na abordagem descolonial, todavia, não alcançam os ideais decoloniais. Essas evidências justificam-se pela falta de compreensão dos educadores, que lá atuam, acerca da diferenciação dessas

correntes epistemológicas. Isso porque todos os educadores consultados demonstraram não possuir um entendimento acadêmico acerca de tal diferenciação, como se percebe claramente nesta declaração: “Muitas vezes os termos são usados como sinônimos, contudo, entendo descolonial como o oposto de colonialismo (o prefixo “des” como adverso) e decolonial a condição de ser colônia, ou seja, a conservação da dominação colonial”. (Mulher – Licenciada em Filosofia, 2023).

Percebeu-se, com as entrevistas dos educadores da Rede AT, que a falta de uma formação para as questões étnico-raciais, em especial para as abordagens descoloniais e decoloniais, influenciam de sobremaneira nos conteúdos produzidos por essa instituição. Podemos evidenciar, claramente, a ausência de aprofundamento nesse conhecimento específico, na fala a seguir:

Creio que descolonizar significa dar uma educação que priorize a autonomia dos sujeitos em relação ao pensamento euro centrado e que subalterniza e marginaliza muitos grupos sociais. Já uma educação decolonial é a que luta contra o racismo e as formas de opressão que estão presentes em nossa cultura e tenta construir uma educação que olhe para as referências culturais próprias do nosso território.

(Mulher – Licenciada em História, 2023).

Outrossim, o educador Licenciado em Geografia explicou seu entendimento particular acerca dessa diferenciação:

Em relação a essa temática, ainda não possuo um estudo mais profundo, para debater. Mas, falemos de semântica, de linguística. Acredito que o termo mais adequado seria o decolonial, ou seja, transmutar a aculturação sofrida pelos povos originários e em seguida os nascidos no Brasil, para que possamos constituir territorialidades próprias, o que requer liberdade, expressividade cultural, temporalidade e a retomada de nossos costumes, sem a interferência externa direta. Já o termo descolonização é mais raso, em meu entendimento seria apenas o de "seguir em frente", apenas. Mas, como disse não tenho dados científicos consistentes para abordar profundamente o tema.

(Homem – Licenciado em Geografia, 2023).

Efetivamente, compreendemos que os recursos pedagógicos concebidos pela Rede Anísio Teixeira relacionam-se com as legislações afirmativas aqui estudadas, assumindo um compromisso com as abordagens multiculturais, interculturais e respeitando os direitos humanos, entretanto, tais conteúdos não alcançam os ideais decoloniais. Isso deve-se ao desconhecimento de seus

educadores, responsáveis pelas produções, no que se refere à diferenciação entre as correntes epistemológicas, nomeadamente, descolonialidade e decolonialidade.

Por isso, defendemos a formação contínua de professores, promovida pelas instituições educativas, contando com a participação efetiva da representatividade dos movimentos sociais, como estratégia de implementação concreta de um projeto educativo decolonial, a partir do cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Voltando às ideias de Walter Mignolo, só os subalternos podem falar por si. Os afrodescendentes que vivem nos grandes centros urbanos não compreendem e, nem têm como compreender, as mazelas vividas pelos povos quilombolas, muito menos por aqueles grupos que passaram a reconhecer-se como originariamente indígenas nas entrâncias interioranas do Brasil. Esses povos falam por si e suas vozes precisam ser fortemente ecoadas em diversos lugares, não apenas em suas comunidades, inclusive, e principalmente, nas escolas de todo o país. Quando isso ocorrer, a transformação será efetiva e, naturalmente, surgirão novas maneiras de agir e lutar por seus direitos, outras visões de mundo, reafirmando suas identidades étnicas e sociais, logo um processo, definitivamente, decolonial.

Para mais, a ausência de um programa institucional e sistemático, que vise a formação dos professores no que diz respeito às relações étnico-raciais, dificulta e até mesmo impossibilita a efetivação do cumprimento das legislações afirmativas aqui estudadas. O sentimento de que ainda há um caminho longo a percorrer para que se alcance esse ideal foi reforçado pelo Licenciado em Letras:

Sendo bem direto, acho que é preciso trabalhar muito ainda as referidas leis em nossa sociedade. O papel da Educação é fundamental, mas é preciso que a sociedade, como um todo, compreenda a importância dessas leis e, principalmente o cumprimento prático e total das mesmas nos diversos setores da sociedade. É imprescindível falarmos e fazermos cumprir tais todos os dias e não nos limitarmos e contentarmos apenas com, por exemplo, o mês de novembro e, sobretudo o dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra). Precisamos estar atentos e, nesse sentido, combativos para a naturalização e aplicação das mesmas sempre.

(Homem – Licenciado em Letras, 2023).

Por tudo isso, concluímos, ratificando a hipótese desta tese, definindo as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 como legislações de natureza decolonial, ainda

que a prática pedagógica, percebida por meio da análise de recursos didáticos produzidos pela Rede Anísio Teixeira, se enquadre numa abordagem descolonial.

Conclusão do capítulo

Neste capítulo, a presente pesquisa foi classificada como um estudo qualitativo, que se desenvolveu a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental, por meio da análise de 15 fotografias *still* dos processos de produção dos *media* digitais, realizadas pela Rede Anísio Teixeira entre os anos de 2009 e 2014; entrevistas semiestruturadas com 5 (cinco) fontes que participaram da produção das fotografias *still* analisadas, além de 5 (cinco) outros informantes-chave que trazem mais-valia à análise e compreensão da problemática em questão; além de ouvir 10 (dez) educadores que atuam hoje na Rede Anísio Teixeira.

Também foram definidos os critérios para a análise dos arquivos digitais, obedecendo às orientações dos autores Johanna W. Smit (1997) e Mikhail Bakhtin (1985, 1988). Para mais, estabeleceram-se os direcionamentos seguidos nas entrevistas, assim como a apresentação do perfil dos entrevistados. No que se refere ainda aos conteúdos digitais, foram exploradas informações acerca da relevância das tecnologias educacionais no contexto educativo, além da apresentação detalhada do órgão estatal responsável pela produção de tais recursos pedagógicos, o Instituto Anísio Teixeira – IAT.

Como estratégia para compreender, mais profundamente, a natureza dessa instituição, dissertou-se sobre os princípios da arte-educação; assim como foram explicitadas as questões necessárias para garantir a observância atenta aos aspectos éticos na realização desta pesquisa. Realizou-se a análise do discurso dos arquivos digitais, seguindo os procedimentos necessários, com a explicitação da contextualização social, histórica e política da época da produção das fotografias, além da definição dos interlocutores.

A partir dos dados levantados nos estudos dos registros fotográficos e nas entrevistas, observaram-se elementos que se relacionam com as definições acerca da descolonialidade, da multiculturalidade e da interculturalidade. Percebeu-se, ainda, que o protagonismo dos povos negros e indígenas encontra-se presente em tais relatos, indo num caminho contrário à invisibilidade histórica vivenciada por esses grupos sociais.

Outrossim, ainda nas entrevistas, há referências, nas fotografias *still* estudadas, às diversidades étnicas e culturais, reforçando a miscigenação como traço característico da população baiana, assim como da brasileira, facto que reforça a multiculturalidade. Foram ainda evidenciadas as trocas de conhecimentos, valorizando os saberes diversos.

Os educadores ouvidos na etapa da entrevista consideraram os *media* e as tecnologias educacionais como práticas educativas voltadas para a arte e a ludicidade como possibilidades exitosas no processo educativo, possibilitando ações pedagógicas conscientes, éticas e contextualizadas. Dessa forma, os arquivos digitais aqui estudados aparecem como recursos pedagógicos necessários, ao ampliar a visão dos estudantes acerca das pluralidades culturais e étnicas presentes na sociedade baiana e, conseqüentemente, brasileira, refletindo sobre as ausências históricas nos currículos escolares oficiais do nosso país, facto que se aproxima da abordagem intercultural, descolonial e da pedagogia criada pelo educador Paulo Freire.

No que diz respeito aos aspectos polifônicos, identificámos nas análises das fotografias, alguns pontos demonstrativos de discursos afirmativos como: protagonismo de grupos étnicos subalternizados (negros, afro-descendentes e indígenas); valorização da mulher negra; dar voz a grupos sociais minoritários; valorização e visibilidade de culturas locais; intercâmbio entre os saberes científicos e populares; identificação de práticas sociais populares e periféricas, como a atividade de “bater laje”; importância das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a divulgação e valorização das histórias e culturas indígenas, negras e afrodescendentes; aculturação dos povos indígenas como consequência do processo colonizador; invisibilidade histórica dos povos subalternizados; massacres históricos dos povos indígenas.

É importante ressaltar a intencionalidade assumida, nas entrevistas, pelos dois Professores/fotógrafos acerca da necessidade de potencializar e evidenciar as culturas dos povos originários, negros e afrodescendentes, colocando-os em posição de protagonistas. Dessarte, esses resultados coincidem com o posicionamento adotado, nesta Tese, no que tange à aderência dos arquivos digitais analisados aos conceitos de interculturalidade, multiculturalidade, descolonialidade, assim como, à obrigatoriedade imposta pelas legislações 10.639/2003 e 11.645/2008.

Ainda que a polifonia traga ecos das lutas e reivindicações dos movimentos sociais, assim como nas reflexões dos entrevistados e nas análises dos conteúdos digitais, a ausência de ações propositivas a partir da consulta e da colaboração desses movimentos torna-se evidente, revelando um direcionamento para a abordagem descolonial e aspectos que favorecem o suleamento de olhares, ao promover um deslocamento de visão diferente da lógica eurocêntrica, logo do Norte Global.

Esse processo de sulear estende-se para a diversidade cultural baiana, a partir da promoção de uma união de saberes variados, relacionando aqueles universalmente validados pelas ciências aos conhecimentos tradicionais e populares. Essas possibilidades foram observadas nas fotografias que retratam os saberes nas bancadas das feiras livres, nos casos contados pelas sambadeiras do grupo “As Ganhadeiras de Itapuã”, nos rituais tradicionais dos povos originários, nas culturas periféricas, nas vivências do povo sertanejo, no fazer dos estudantes na linguagem audiovisual.

Identificou-se, também, que os vetos legislativos, aplicados ao texto da Lei 10.639/2003, desfavoreceram o seu cabal cumprimento, em especial, no que se refere à implantação de um projeto de formação contínua para os educadores, promovido pelas instituições de ensino, objetivando a inserção consciente dos conteúdos especificados nas legislações afirmativas, assim como à participação de representantes dos movimentos sociais em todas as etapas dessas capacitações.

Nesse íterim, a consulta aos educadores atuais da Rede Anísio Teixeira denunciou o desconhecimento dos mesmos acerca dos conceitos relacionados às abordagens epistemológicas descoloniais e decoloniais, factos que não os eximem

da responsabilidade de produzir recursos pedagógicos comprometidos com a multiculturidade, a interculturalidade e o respeito pelos direitos humanos.

A partir destas reflexões, confirmamos a nossa Tese que evidencia a natureza decolonial das legislações em questão, mas compreendendo que sua aplicação ainda não alcança esse ideal epistémico. Isso ocorre devido, principalmente, ao não relacionamento entre as instituições de ensino brasileiras e as entidades representativas dos movimentos sociais, ratificando o poder danoso dos vetos legislativos, no texto da lei, numa tentativa dos grupos hegemônicos de boicotarem a implantação de um modelo educativo mais justo, igualitário, plural e decolonial. Ainda que tal obstáculo não tenha tornado inviável um futuro decolonial, adiou essa possibilidade para, quem sabe, um futuro próximo.

CONCLUSÃO

Compreendemos, a partir desta pesquisa, que os estudos pós-coloniais apresentam uma postura crítica à colonialidade, influenciados por autores como Franz Fanon (1961), Aimé Césaire (1950) e Albert Memmi (1947). Tais estudos iniciaram-se com o movimento oriundo dos continentes asiáticos e africanos, conhecido como Grupo de Estudos Subalternos, por volta de 1970, tendo como principal referência o indiano Ranajit Guha. Essas ideias repercutiram nos Estados Unidos da América, fazendo surgir o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, o qual teve como expoentes Eduardo Mendieta, Santiago Castro-Gómez e Walter D. Mignolo.

Com o intuito de entender, mais profundamente, o universo do colonizado, com o fim da colonização histórica, novos estudos emergiram. Dessa forma, a partir dessa perspectiva, é formado o Grupo Modernidade/Colonialidade, pelo argentino Walter D. Mignolo, uma vez que seus posicionamentos divergiam do grupo latino-americano. A partir de suas reflexões acerca da invisibilidade e subalternidade dos povos colonizados, iniciaram-se discussões referentes à decolonialidade, como uma singularidade epistémica (Mignolo, 2017), as quais incorporaram ideias de grupos que promoviam mobilizações sociais, ao expor as suas visões de mundo, as suas carências e os seus modos peculiares de compreensão dos seus próprios contextos sociais e culturais.

A contribuição do autor português Boaventura de Sousa Santos acrescenta o conceito do patriarcado à crítica à modernidade e à colonialidade, evidenciando a potencialidade do poder masculino nos processos coloniais. Os seus estudos acerca das Epistemologias do Sul demonstram como os grupos subalternizados foram invisibilizados, intensificando a Sociologia das Ausências que aponta para o universalismo científico eurocêntrico, ao tempo em que denuncia a necessidade de cultivar a Ecologia dos Saberes, ao considerar e valorizar as diversas formas de conhecimento dentro dos contextos de onde são originárias.

Tais ideias do professor da Universidade de Coimbra, ratificam o conceito elaborado pelo físico brasileiro Márcio Campos, a partir da sugestão da utilização

do termo *sulear*, ao vislumbrar as potencialidades dos viventes do Hemisfério Sul, percebendo-se como suas próprias referências. É relevante sinalizar o caráter geográfico, mas também metafórico e simbólico desse Sul, citado nas Epistemologias do Sul e na expressão *sulear*.

Entrando na área educacional, discorreremos acerca das ideias do educador brasileiro Paulo Freire, o qual desenvolveu a Pedagogia do Oprimido como uma maneira de *sulear* e libertar a educação brasileira, imersa em águas profundas da colonialidade e, por consequência, do eurocentrismo. Por essas questões, relacionamos os ideais freireanos com as referências de uma pedagogia decolonial, por fomentar um novo paradigma educacional, valorizando a criticidade, a contextualização e interculturalidade, a partir de uma visão dialógica com as heranças coloniais.

Quando revisitamos a história das lutas e resistências indígenas e negras, no território brasileiro, contra o extermínio, a escravidão, o racismo e o preconceito, compreendemos que a população de povos originários que ocupavam essas terras, na época da invasão portuguesa, em 1500, enfrentou um processo cruel que culminou em extermínio, aculturação e apagamento histórico. Outrossim, percebemos que os povos oriundos de África foram sequestrados de suas origens para o trabalho escravo nas lavouras de cana-de-açúcar ou nas minas brasileiras em condições sub-humanas.

Verificámos que com o fim histórico da escravidão no Brasil, através da Lei Áurea, de 1888, não terminaram os problemas dos negros e afrodescendentes. A partir desse marco legal, essa parcela da população brasileira passou a sofrer com questões que estão presentes até hoje, como falta de trabalho formal, de moradia digna, de um sistema eficiente de saúde e educação. De lá para cá, a maioria da população negra e afrodescendente encontra-se nos guetos e nas favelas, nos subempregos e nos trabalhos informais, isso como consequência de uma política de embranquecimento e do racismo estrutural no país.

Acerca do processo educativo, no Brasil, este teve início com a chegada dos jesuítas, objetivando a catequização e imposição da cultura europeia aos povos originários. Nos séculos seguintes, o modelo educacional do país trilhou por caminhos que reforçavam o poder dos grupos dominantes a partir da perpetuação

de interesses políticos e económicos fundamentados em conhecimentos e visões de mundo eurocêntricos, em detrimento dos saberes e fazeres dos povos originários e da população negra e afrodescendente.

Dentre personalidades brasileiras, no âmbito educacional, destacam-se nomes como o baiano Anísio Teixeira e o pernambucano Paulo Freire. Esses educadores promoveram mudanças profundas na estrutura e na pedagogia do país, com valorização da escola pública e a implantação de um projeto de alfabetização, voltado para as classes populares, o qual considerava as vivências e conhecimentos prévios do educando como parte do processo ensino-aprendizagem.

Percebeu-se que as resistências de mobilizações sociais foram basilares para a busca de garantias por meio de políticas públicas afirmativas e de reparação, tanto para os grupos indígenas, como para negros e afrodescendentes brasileiros. Sinalizamos pessoas e instituições que trabalharam e ainda trabalham para resistir e existir, como: Arlindo Veiga dos Santos, Abdias do Nascimento, Movimento Negro Unificado – MNU, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, GELEDÉS Instituto da Mulher Negra, Instituto Cultural Beneficente Steve Biko, Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – APIB, Articulação Nacional de Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade – ANMIGA, Movimento Unido dos Povos e Organizações Indígenas da Bahia – Mupoiba.

Como consequências dessas lutas e reivindicações dos movimentos sociais, assim como dos ideais de Teixeira e Freire, as legislações afirmativas assumem o protagonismo nesse processo. Atos de resistências várias refletem-se no reconhecimento de identidades diversas, na preservação de tradições e manifestações culturais de grupos subalternizados, na busca por alternativas para visibilizar as suas histórias, os seus costumes, as suas artes, as suas línguas. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 vieram tornar legítimos esses embates, ao impor, infelizmente o verbo é esse mesmo (porque teve de ser uma imposição para poder existir), a inclusão de conteúdos acerca das histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras em todos os currículos escolares do Brasil.

Considerando os fundamentos teóricos e o panorama histórico brasileiro, ao analisar os textos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, percebeu-se que ambas se

enquadram numa abordagem multicultural, ao admitir a inserção de conteúdos curriculares que se relacionam com a história e cultura de grupos étnicos responsáveis pela formação da nação brasileira de maneira igualitária. Assim, tais legislações fomentam a adoção de um modelo educativo que vislumbra um novo paradigma, com base numa pedagogia intercultural e decolonial, além de adequar-se aos ditames da Declaração dos Direitos Humanos, já que propõe um panorama educacional brasileiro menos desigual, justo e garantidor do respeito às diversidades sociais, étnicas e culturais.

Entretanto, tais leis, apesar de serem, essencialmente, decoloniais, não conseguiram galgar uma prática pedagógica dessa natureza. Visto que, ao analisar os vetos legislativos aplicados na época da aprovação de seus textos, evidenciaram-se questões que dificultaram sua aplicação, como a relutância em incluir 10% de conteúdos específicos nos currículos do ensino médio, como também inviabilizar a participação de entidades representativas de movimentos sociais nas formações de professores. Esses posicionamentos reafirmam o esforço em não aceitar as mudanças necessárias para a transformação no paradigma educacional brasileiro.

Logo, para que houvesse uma efetividade pedagógica direcionada para a decolonialidade, os projetos pedagógicos das unidades de ensino, a formação inicial e continuada dos educadores e os recursos pedagógicos, deveriam contar com a participação e/ou a consulta à militância de grupos étnicos e sociais. Dessa maneira, poderiam ser estimuladas ações pedagógicas propositivas, visando um novo contexto educativo que fomente uma transformação nos posicionamentos e ações sociais e políticas. Nos seus textos, essa possibilidade, como vimos, foi excluída, pelos vetos legislativos. Ainda assim, as leis em questão estimulam e reconhecem a necessidade de incluir novos conhecimentos, saberes diversos e contextos plurais nos currículos escolares, algo que merece ser valorizado e comemorado, pois já podem ser considerados como um grande avanço no panorama educacional brasileiro.

A partir dessas constatações, buscou-se comprová-las, na produção de instrumentos pedagógicos, mais especificamente, de arquivos digitais, ao utilizar uma metodologia que caracteriza como uma pesquisa qualitativa, utilizando

pesquisa bibliográfica; pesquisa documental, através da análise de 15 (quinze) fotografias *still* dos processos de produção das mídias digitais realizadas pela Rede Anísio Teixeira, entre os anos de 2009 e 2014; entrevistas semiestruturadas com 5 (cinco) fontes que participaram da produção das fotografias *still* analisadas, além de 5 (cinco) outros informantes-chave os quais foram considerados peças-chave para a análise e compreensão da problemática estudada. Além da consulta a 10 (dez) educadores que compõem hoje a equipe da Rede AT.

Após cumprir esses procedimentos metodológicos, verificou-se que, acerca da possibilidade de identificação de elementos que sinalizem uma relação entre a produção da Rede Anísio Teixeira e as teorias referentes às Epistemologias do Sul, foi constatado que esta é real. Isso porque tais conteúdos, como já foi explicitado, estimulam o protagonismo de grupos locais, seus saberes e fazeres, fato que demonstra uma afinidade com essa abordagem teórica. Além desse facto, ratificou-se a vinculação dos conteúdos digitais produzidos com os princípios relacionados à descolonialidade, à interculturalidade e à multiculturalidade. Apesar disso, podemos, seguramente, afirmar que as legislações afirmativas, aqui estudadas, ainda que possuam uma natureza decolonial, a prática pedagógica promovida pelos recursos digitais analisados, nesta Tese, não se caracteriza assim, por todos os motivos já explicitados.

Todavia, a transformação do paradigma educacional brasileiro passa por movimentações, inquietações e insatisfações pedagógicas que estão presentes nas escolas do país. Trata-se de um processo contínuo e longo, tomara que seja assim, pois uma nação forte e respeitável, no cenário mundial, não pode perpetuar cenas de racismo, preconceitos e intolerâncias. Um modelo educativo multi, intercultural e decolonial é o caminho para a justiça social, étnica e cultural. Como, um dia, disse Paulo Freire, “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

BIBLIOGRAFIA

Aguiar, J. D. N. (2016). “Teoria pós-colonial, Estudos Subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica?”. Araraquara In.: Estudos Sociológicos. v.21 n.41 jul.-dez. pp.273-289.

Aguiar, J. D. N. (2018). *Entre a Subalternidade e o Socialismo Indoamericano: Existe um Pensamento Marxista Decolonial?* Campina Grande. Universidade Federal de Campina Grande. Tese (doutorado)

Alexandre, P. (2020). “Sociedades Indígenas Brasileiras no Século XVI”. Rio de Janeiro. In.: Portal MultiRio. Empresa Municipal de Multimeios Ltda. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo01/soc_indigenas.html [12 de dezembro de 2021].

Arruti, J. M. P. A. (1996). *O reencantamento do mundo: trama Histórica e Arranjos territoriais Pankaruru*. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Dissertação (mestrado).

Bahia. (2018). “Atividades marcarão 35 anos do Instituto Anísio Teixeira”. Salvador. In.: Portal da Educação. Salvador. Secretaria da Educação. Instituto Anísio Teixeira. [18 de janeiro de 2022].

Bahia. (2010). *Balanço de Ações do Instituto Anísio Teixeira – 3 anos de gestão – Janeiro de 2007 a Dezembro de 2009*. Salvador. Secretaria da Educação. Instituto Anísio Teixeira.

Bahia. (2012). *Blog do Professor Web e Professora OnLine*. Salvador. Secretaria da Educação. Instituto Anísio Teixeira. Rede Anísio Teixeira. Disponível em: <https://oprofessorweb.wordpress.com/sobre-2/> [05 de janeiro de 2022].

Bahia. (2013). *Cartilha de Mídias e Tecnologias Educacionais*. Salvador. Secretaria da Educação. Instituto Anísio Teixeira. Rede Anísio Teixeira.

Bahia. (2011). “Guia Pedagógico – Almanaque Viramundo”. Salvador. Secretaria da Educação. Instituto Anísio Teixeira. Disponível em: <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/conteudos-digitais/conteudo/exibir/id/1501>. [22 de janeiro de 2018].

Bahia. (2014). “Intervalo”. In: Plataforma Anísio Teixeira. Rede Anísio Teixeira. Salvador. Secretaria da Educação da Bahia. Disponível em: <http://pat.educacao.ba.gov.br/tv-anisio-teixeira/programas/episodios/id/9> [31 de janeiro de 2018]. Vídeo.

Bahia. (2018). *Instituto Anísio Teixeira*. Salvador. Portal da Educação. Disponível em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/iat> [18 de janeiro de 2022].

Bahia. (2018). “Memórias e Identidades – Produção Formativa de Vídeos Estudantis”. Salvador. In.: Plataforma Anísio Teixeira. Rede Anísio Teixeira. Secretaria da Educação da Bahia. Disponível em: [\[http://pat.educacao.ba.gov.br/tv-anisio-teixeira/programas/episodios/id/49\]](http://pat.educacao.ba.gov.br/tv-anisio-teixeira/programas/episodios/id/49). [31 de janeiro de 2018]. Vídeo.

Bahia, *Plataforma Anísio Teixeira*. 2023. Salvador. <http://pat.educacao.ba.gov.br/> [21 de março de 2023].

Bahia. “Nova Plataforma Anísio Teixeira é apresentada para educadores e estudantes”. 2020. Salvador. In.: Portal da Educação. Secretaria da Educação. Instituto Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.bahia.ba.gov.br/2020/07/destaques/d3-destaque-grid/nova-plataforma-anisio-teixeira-e-apresentada-para-educadores-e-estudantes/> [04 de janeiro de 2022].

Bahia. (2008). *Portaria nº 9.004 de 15 de agosto de 2008*. Salvador. Secretaria da Educação.

Bahia. (2020). *Rede Anísio Teixeira*. Salvador. Secretaria da Educação. Instituto Anísio Teixeira. Rede Anísio Teixeira.

Bakhtin, M. (1985). *Estética de la Criacion Verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores.

Bakhtin, M. (1988). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Ballestrin, L. (2013). “América Latina e o Giro Decolonial”. Brasília. In.: Revista Brasileira de Ciência Política, n.11, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

Barbosa, A. M. (1989). *Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*. São Paulo. In.: Estudos Avançados. USP; pp 170-182. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPgqBv6J/?format=pdf&lang=pt> [05 de janeiro de 2022].

Barry, B. (2001). *Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bello, L. de P. (1992). *História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/>. [22 de junho de 2022].

Bernardino-Costa, J. & Grosfoguel, R. (2016). “Decolonialidade e perspectiva negra”. Rio de Janeiro. In.: Revista Sociedade e Estado – Vol. 31, n. 1. Janeiro/Abril 2016; pp. 15-24.

Betoni, C. (2020). *Gilberto Freyre*. Brasil. In.: InfoEscola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/gilberto-freyre/> [20 de junho de 2023].

Bezerra, J. (2011). “A Vinda da Família Real para o Brasil”. Brasil. In.: Toda Matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/a-vinda-da-familia-real-para-o-brasil/>. [14 de junho de 2023].

Brasil. (2021). *Você sabia que a Lei Áurea faz parte do acervo do Arquivo Nacional?* Brasília. Arquivo Nacional. Disponível em: https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/canais_atendimento/imprensa/copy_of_noticias/voce-sabia-que-a-lei-aurea-faz-parte-do-acervo-do-arquivo-nacional. [23 de junho de 2022].

Brasil. (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891*. Brasília. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm [19 de junho de 2023].

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília. Presidência da República.

Brasil. (1945). *Decreto-Lei 7.967, de 18 de setembro de 1945*. Brasília. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del7967.htm [19 de junho de 2023].

Brasil. (2005). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília. MEC/SECAD.

Brasil. (2005). *Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003*. 2003. Brasília. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Veto. MEC/SECAD.

Brasil. (1827). *Lei de 15 de Outubro de 1827*. Brasília. Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html [16 de junho de 2023].

Brasil. (1961). *Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Brasília. Câmara dos Deputados.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília. Ministério da Educação.

Brasil. (2004). *Parecer CNE/CP nº 3/2004*, de 10 de março de 2004. Brasília. Conselho Nacional de Educação.

Brasil. (2008). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília. Ministério da Justiça, Ministério da Educação, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Brighenti, C. A. (2015). "Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas: Uma reflexão sobre a Lei nº 11.645". Florianópolis. In.: XXVIII simpósio Nacional de História. 27 a 31 jul.; pp. 1-9. Disponível em: https://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1461007755_ARQUIVO_Artigo_XXVIII_SNH.pdf [09 de setembro de 2022].

Candau, V. M. F.; Oliveira, L. F. (2010). "Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil". Belo Horizonte. In: Educação em Revista, v. 26, n.01, abr., pp.15-40.

Carvalho, L. (2023). "Colonização do Brasil ". Brasil. In: Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiab/colonizacao-brasil.htm>. [16 de outubro de 2023].

Castro-Gómez, S; Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores.

Castro-Gómez, S; Mendieta, E. (1998). "Introducción: la translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización". México. In.: Castro-Gómez, S; & Mendieta, E. (coord.). *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. Miguel Ángel Porrúa. Disponível em: <https://archive.org/details/teorassindiscipl00cast> [23 de maio de 2023]

Cavalcante, A. C. S. (2014). "Diálogo e produção de sentido na televisão educativa - educacional pedagógica ou universitária – a partir de uma análise da série de teleteatro "Em Cena Ação" da TV Anísio Teixeira". Salvador. In.: Repositório Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/15078/1/Disserta%20a7%20a3o_Ana%20CI%20a1udia%20Cavalcante_FINAL.pdf [05 de janeiro de 2022]. Dissertação (mestrado).

Costa, M. L. C. de C. (2011). "O Mapa de Ponta-Cabeça". São Paulo. In.: World Congress on Communication and Arts. April 17 – 20, 2011, pp: 193-197.

Dalberio, O. (2008). *Os desafios éticos da pesquisa social*. Franca. UNESP.

D'Amorim, R. (2021). "Lei 10.639/03: sobre o ensino da cultura afro na educação básica". Brasília. In.: Correio Braziliense. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/opiniao/2021/05/4927696-lei-10-639-03-sobre-o-ensino-da-cultura-afro-na-educacao-basica.html>. [20 de março de 2023].

Domingues, P. (2005). "Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica". Londrina. In.: Mediações. v. 10, n. 1, jan./jun. pp. 25 – 40.

Duarte Júnior, J. (1991). *Por que arte-educação?* Campinha. Papyrus; ed. 19ª.

Elias, A. (2022). "Nascimento de Frantz Fanon". São Paulo. In.: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo – USP. Disponível em: <https://www.fflch.usp.br/34657> [16 de Outubro de 2023].

El País. (2008). Suramérica al revés: a escuela del sur, de Joaquín Torres García. 1935. Espanha. Disponível em: https://elpais.com/diario/2008/04/09/cultura/1207692003_740215.html [10 de janeiro de 2023].

Enciclopédia Itaú Cultural. (2016). Teatro Experimental do Negro. São Paulo. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399330/teatro-experimental-do-negro>. [16 de Outubro de 2023].

Escobar, A. (2003). "Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano". Bogotá. In.: Tabula Rasa, n. 1, pp. 58-86. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>. [20 de novembro de 2023].

Estrada, O. D. (2005). *A Abolição*. Brasília. Conselho Editorial do Senado Federal do Brasil; vol.: 39. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1118/743384.pdf>. [11 de dezembro de 2023].

Fernandes, F. (1982). São *A ditadura em questão*. Paulo. T.A. Queiroz.

Folter, R. (2021). *O que é patriarcado?* Florianópolis. Disponível em: <https://www.politize.com.br/patriarcado/> [25 de julho de 2022].

Frazão, D. (2019). *Anísio Teixeira – Educador brasileiro*. Brasil. Disponível em: https://www.ebiografia.com/anisio_teixeira/ [18 de janeiro de 2022].

Freire, A. M. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Notas.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, ed. 17ª.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, ed. 25ª.

Freyre. G. (2003). *Casa-Grande & Senzala*. Recife. Global Editora; ed. 43ª.

Freitas, M. T. (1995). *Vigotsky e Bakhtin*. São Paulo: Ática, ed. 2ª.

Geertz, C. (2008) "Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura". Rio de Janeiro. In.: *A Interpretação das Culturas*, LTC. pp. 3-21. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/353399573/Conceito-de-Cultura-Segunda>. [05 de setembro de 2021].

Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar um Projeto de Pesquisa*. São Paulo. Atlas; ed. 4ª.

Gomes, L. (2019). *Escravidão - Volume 1 - Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares*. Rio de Janeiro. Globo Livros.

Gramsci, A. (1987). "Alguns temas da questão meridional". Rio de Janeiro. In.: Gramsci, A. *A questão meridional*. Paz & Terra.

Gramsci, A. (2002). *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, vol. 5.

Grosfoguel, R. & Bernardino-Costa, J. (2016). "Decolonialidade e Perspectiva Negra". Brasília. In.: *Revista Sociedade e Estado*; v. 31, n. 1.

Grosfoguel, R. & Bernardino-Costa, J. (2007). "Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais". São Paulo. In.: *Ciência e cultura*; v. 59, n. 2, pp. 32-35.

Gualberto, A. (2010). *Considerações sobre a Lei 10.639*. Disponível em: http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=258&cod_boletim=14&tipo=Artigo. [21 de janeiro de 2018].

Gustavo, J. (2022). "Azagaia – O Mais Influente Rapper Moçambicano". Moçambique. In.: Portal aFREAKa. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/azagaia-o-mais-influente-rapper-mocambicano/> [14 de dezembro de 2022].

HALL, S. (2003). *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.

Higa, C. C. (2021). "Escravidão indígena". Brasil. In.: *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/escravidao-indigena.htm>. [24 de agosto de 2022].

IBGE. (2010). *Censo 2010*. Brasília. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/> [21 de maio de 2022].

IBGE. (2022). *Censo 2022*. Brasília. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/> [11 de dezembro de 2023].

IBGE. (2021). *Política indigenista: do século XVI ao século XX*. Brasília. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena/politica-indigenista-do-seculo-xvi-ao-seculo-xx.html>. [24 de agosto de 2022].

Lopes, C. (2019). *Movimento Negro no Brasil: (re)existências e lutas*. Rio de Janeiro. Pós-graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Ppgartes/UERJ).

Maia, R. (2012). *Multiculturalismo e Democracia Radical*. Santo Ângelo. In.: *Direitos Culturais*, v. 7, n 12, jan./jun. 2012, pp. 15 – 35.

Manini, M. P. (2002). *Análise Documentária de Fotografias: Um Referencial de Leitura de Imagens Fotográficas para Fins Documentários*. São Paulo. Universidade de São Paulo.

Manini, M. P. (2007). *A fotografia como registro e como documento de arquivo*. Brasília. Universidade de Brasília. Disponível em: https://www.academia.edu/24771680/A_fotografia_como_registro_e_como_documento_de_arquivo. [10 de janeiro de 2022].

Manzini, E, J. (1990/91). “A Entrevista na Pesquisa Social”. São Paulo. In.: *Didática*, v. 26/27, pp.149-158.

Margô Filmes. (2021). *Still de Cinema – conceito e importância*. Brasil. Disponível em: <https://margofilmes.com.br/still-cinema/> [10 de maio de 2022].

Martins, T. J. (2008). *Quilombo do Campo Grande - A História de Minas que se Devolve ao Povo*. Contagem. Santa Clara Editora.

Matuoka, I. (2018). “Anísio Teixeira e a Democratização da Escola Brasileira”. In.: São Paulo. Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/anisio-teixeira-e-a-democratizacao-da-escola-brasileira/> [20 de julho de 2022].

Mbembe. A. (2014). A Europa já não é o centro de gravidade do mundo. Entrevista. BUALAE. Disponível em: <http://www.buala.org/pt/cara-a-cara/a-europa-ja-nao-e-o-centro-de-gravidade-do-mun...> 23-09-2014. [12 de janeiro de 2018].

Melo, J. M. S. de. (2012). *História da Educação no Brasil*. Fortaleza, CE. 2ª ed.

Melucci, A. (2005). *Por uma sociologia reflexiva – pesquisa qualitativa e cultural* Petrópolis, RJ: Vozes. Trad.: Maria do Carmo Alves do Bomfim.

Mendes, B. G. (2015). *Direitos humanos e cultura: uma análise segundo o pensamento de pluralidade de Hannah Arendt*. Brasil. Jus.com.br. Disponível em:

<https://jus.com.br/artigos/45526/direitos-humanos-e-cultura-uma-analise-segundo-o-pensamento-de-pluralidade-de-hannah-arendt> [03 de dezembro de 2017].

Mignolo, W. (2017). “Desafios Decoloniais Hoje”. Foz do Iguaçu – Paraná. In.: Epistemologias do Sul, v. 1. Tradução: Marcos de Jesus Oliveira, pp. 12-32.

Mignolo, W. (2005). *La Idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Tradução: Silvia Jawerbaum e Julieta Barba.

Moehlecke, M. (2002). “Ação Afirmativa – História e Debates no Brasil”. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n 117, pp. 117 -217.

Moore, C. W. (2005). “Novas bases para o ensino da história da África no Brasil” Brasília: In.: BRASIL MEC/SECAD Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. MEC/SECAD; pp. 133-166.

Moraes Paixão, J. (2013). “Avaliação da Lei 10.639/03 – Por uma Educação Igualitária e Antidiscriminatória”. Salvador. In.: Anais da XVI Semana de Iniciação Científica, Universidade Católica do Salvador.

Moraes, J. M. de. (2014). *Tecnologias Educacionais na Aplicação da Lei 10.639/2003 em Salvador - Uma análise do Programa Almanaque Viramundo da TV Anísio Teixeira*. Salvador. Secretaria da Educação. Universidade Católica do Salvador. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/123456730/278/1/Dissertacao%20Joalva.pdf> [10 de março de 2022]. Dissertação (mestrado).

Moraes, J. M de. (2020). *Ações Governamentais na Luta Contra Covid 19 – um estudo de caso nas instâncias municipais e estaduais em Salvador/Bahia/Brasil*. Porto. Universidade Aberta.

Mouffe, C. (1997). “A Cidadania Democrática e a Comunidade Política”. São Paulo. In.: Estudos de Sociologia. nº 2. Departamento de Sociologia, UNESP – FCL: 1997. pp. 59 – 68.

Movimento Negro Unificado. (1978). *Carta de Princípios*. MNU. Brasil. Disponível em: <https://mnu.org.br/wp-content/uploads/2020/07/CARTA-DE-PRINC%C3%8DPIO-MNU-1.pdf> [20 de junho de 2022].

Munanga, K. (1999). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes.

Munanga, K. (org.). (2005). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Munanga, K. (2012). *Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania*. São Paulo, ed. 1ª.

Munanga, K. (2009). “Todos no mesmo barco!”. São Paulo. In: Fflch Diversitas, USP. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://diversitas.fflch.usp.br/todos-no-mesmo-barco-kabegele-munanga> [10 de dezembro de 2021].

Nascimento, A. (1980). *O Quilombismo – documentos de uma militância pan-africanista*. Petrópolis, Vozes.

Nascimento, J. (2012). *Ações afirmativas e políticas públicas de inclusão social*. Belo Horizonte. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.com/sociologia/acoes-afirmativas-politicas-publicas-inclusao-social.htm>. [15 de janeiro de 2018].

Neto, J. M. C. (2018). “Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa”. Arizona. In.: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, pp. 26 -84.

O Globo. (2021). *Paulo Freire é o primeiro brasileiro a ganhar estátua em Universidade de Cambridge*. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/paulo-freire-o-primeiro-brasileiro-ganhar-estatuagem-universidade-de-cambridge-1-25293481>. [22 de novembro de 2023].

Okin, S. M. (1997). “Is Multiculturalism Bad for Women?” Massachusetts. In.: Issue of Boston Review. Outubro/novembro 1997. Disponível em: http://fs2.american.edu/dfagel/www/Class%20Readings/Okin/Susan%20Moller%20Okin_%20Is%20Multiculturalism%20Bad%20for%20Women_.pdf [12 de Agosto de 2022].

Oliveira. D. (2020). *Quilombo*. Brasil. Educa Mais Brasil, Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/quilombos> [10 de dezembro de 2021].

Oliveira. J. J. (2021). *Como estátua de Paulo Freire criada para o MST foi parar em Cambridge*. Portal UOL. São Paulo. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/11/15/como-uma-estatuade-paulo-freire-criada-para-o-mst-foi-parar-em-cambridge.htm?cmpid=copiaecola> [03 de dezembro de 2021].

ONU. (1993). *Declaração e Programa de Ação de Viena*. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. 14-25 de Junho de 1993. Viena. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Ancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf> [06 de dezembro de 2017].

Penna, C. (2014). “Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana”. Brasília. In.: Revista de Estudos e Pesquisas Sobre as Américas – UnB. v. 8, n. 2, pp 164–180.

Pereira, A. A. (2011). "A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil". Belo Horizontes. In.: Cadernos de História, v. 12, n. 17, Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/3369>. pp:17 – 25. [15 de janeiro de 2018].

Pereira de Souza, E. V. (1946). "Reminiscências em torno do Antônio da Silva Prado". São Paulo. In.: jornal O Estado de S. Paulo, 26 de fevereiro de 1940, transcrito em *1.º Centenário do Conselheiro Antônio Prado*, Editora Revista dos Tribunais.

Pérez Luño, A. E. (1999). *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitucion*. Madrid: Tecnos, 6 ed.

Piana, M. C. (2009). "A construção do perfil do assistente social no cenário educacional". São Paulo. In.: Cultura Acadêmica. Editora UNESP. pp: 167-210.

Plataforma Anísio Teixeira. (2021). Salvador. Disponível em: <http://pat.educacao.ba.gov.br>. [02 de janeiro de 2021].

Portal G1. (2022). Rio de Janeiro. *IBGE inicia coleta de dados para recensear comunidades e povos indígenas; Bahia é o 15º estado com mais localidades indígenas*. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2022/08/11/ibge-inicia-coleta-de-dados-para-recensear-comunidades-e-povos-indigenas-bahia-e-o-15o-estado-com-mais-localidades-indigenas.ghtml>. [12 de outubro de 2022].

Porto, G. (2023). *Democracia Racial*. Brasil. In.: InfoEscola. Disponível em: <http://www.imil.org.br/artigos/a-importancia-de-gilberto-freyre-para-a-construcao-da-nacao-brasileira-parte-ii/>. [20 de Junho de 2023].

Quijano, A. (2002). "Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia". Marília. In.: Novos Rumos. Ano 4, n. 17, pp. 4-28.

Quintero, P., Figueira, P., Elizalde, P. C. (2019). *Uma Breve História dos Estudos Decoloniais* São Paulo. MASP, Afterall.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1988). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rádio Senado. (2023). Milhares de Pessoas acompanham a posse de Lula em Brasília. Brasília. Senado Federal. Fonte: Rádio Senado Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/01/01/milhares-de-pessoas-acompanharam-a-posse-de-lula-em-brasilia>. [23 de setembro de 2023].

Ramos, M. P. (2013). "Métodos Quantitativos e Pesquisa Em Ciências Sociais: Lógica e Utilidade do Uso da Quantificação nas Explicações dos Fenômenos Sociais". Londrina. In.: Mediações, jan./jun, v. 18 n. 1, pp. 55-65.

Reis, M. de N. & Andrade, M. F. F. de. (2018). “O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas”. Maringá. In.: Revista Espaço Acadêmico, nº 202, março, mensal, Ano XVII; pp. 1-11.

Ribeiro, A. M. (2014). “Por uma razão decolonial - Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna”. Porto Alegre. In.: Civitas, v. 14, n. 1, jan. – abr; p. 66-80.

Ribeiro, M. L. S. (1984). *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. São Paulo. Ed.: Moraes.

Rodrigues, M. F. (2015). “Raça e criminalidade na obra de Nina Rodrigues: Uma história psicossocial dos estudos raciais no Brasil do final do século XIX”. Rio de Janeiro. In.: Estudos e Pesquisas em Psicologia. UFRJ, v. 15, n. 3. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/19431/14023%3E> [15 de dezembro de 2021].

Said, E. W. (2003). *Orientalismo – O Oriente como Invenção do Ocidente*. São Paulo. Trad.: Rosaura Eichenberg. Companhia de Bolso. Nova Edição.

Santana, B. (2022). “6 leis sobre escravidão sancionadas antes da Lei Áurea”. São Paulo. In.: Estratégias Concursos – História. Publicado em 29 de setembro de 2022.

Santana, M. N. (2022). “10 anos de Lei de Cotas: O acesso à universidade pública que mudou vidas”. Brasil. In.: Portal Baobá – Fundo para Equidade Racial. Disponível em: <https://baoba.org.br/10-anos-de-lei-de-cotas-o-acesso-a-universidade-publica-que-mudou-vidas/>. [20 de outubro de 2022].

Santos. A. (2023). “O Que Foi a Eugenia no Brasil”. (2023). Brasil. In.: Descoloniza.educa. [19 de junho de 2023].

Santos, A. V. (1932). “Os pontos de vista da Frente Negra Brasileira de São Paulo em face do actual momento nacional”. Rio de Janeiro. In.: A Muralha, ed. 12 de nov. de 1932.

Santos, B. de S. (1997). “Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos”. Coimbra. In: Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 48. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. pp. 11-32. [05 de dezembro de 2017].

Santos, B. de S. (2007). “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”. São Paulo. In.: Novos Estudos CEBRAP, n. 79. Versão On-line. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004. [23 de janeiro de 2018].

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. Montevideú. Editora Trilce.

Santos, B. de S.; Araújo, S.; Baumgarte, M. (2016). “As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa”. Porto Alegre. In.: *Sociologias*, ano 18, nº 43, set/dez, pp. 14-23.

Santos, B. de S. (2019). “Descolonizar o saber e o poder”. São Paulo. In.: *Outras Palavras*. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/descolonizar-o-saber-e-o-poder/> [16 de dezembro de 2021].

Santos, B. de S. (2022). *O lugar da ciência nas Epistemologias do Sul*. Coimbra. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9sx5WUYysKU>. [25 de julho 2022]. Vídeo

Santos, B. de S. (2022). *Pós-colonialismo, descolonialidade e epistemologias do sul*. Coimbra. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5MNXFVklHa4>. [25 de julho de 2022]. Vídeo.

Santos, B. de S. (2022). “Pós-colonialismo, Descolonialidade e Epistemologia do Sul”. Coimbra. Aula Magistral. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Coimbra. Disponível em: <https://youtu.be/5MNXFVklHa4>. [13 de maio de 2022]. Vídeo.

Santos, B. de S. (2022). *Espectáculo RapGlobal, baseado em obra de Boaventura de Sousa Santos*. Porto, Portugal. Universidade Federal de Rondônia. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KhV7DFF_NIQ&t=0s [14 de dezembro de 2022]. Vídeo.

Santos, B. de S. & Meneses, M. P. (orgs.). (2013). *Epistemologias do Sul*. São Paulo. Cortez.

Santos, B. de S., Nunes, J. A.; Meneses, M. P. G. (2005). *Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo*. Coimbra. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodBioPort.pdf>. pp. 1-123. [12 de outubro de 2017].

Santos, E. T. (2021). “Sulear e Esperançar: a América Latina não é, ela está sendo”. In.: *Revista Brasileira de Educação Básica*, Belo Horizonte – online, Vol. 6, Número Especial – Paulo Freire, setembro, 2021. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2021/09/03-SULEAR-E-ESPERANCAR-A-AMERICA-LATINA-NAO-E-ELA-ESTA-SEND0-Eduarda-Thais-dos-Santos.pdf>. pp. 7-10. [10 de agosto 2022].

Santos, J. A. dos. Oliveira. G. S. de. Paiva, A. B. de. (2022). “O Pensamento Educacional de John Dewey”. Monte Carmelo/MG. In.: Cadernos da Fucamp, v.21, n.52, pp.76-91.

Santos. R. R. dos. (2019). “As Políticas de Branqueamento (1888 – 1920): uma reflexão sobre o racismo estrutural brasileiro”. Brasil. In.: Por Dentro da África. Disponível em: <http://www.pordentrodaafrica.com/educacao/as-politicas-de-branqueamento-1888-1920-uma-reflexao-sobre-o-racismo-estrutural-brasileiro>. [25 de dezembro de 2021]

Silva, L. L. (1931). “Cruzamento do branco com o preto”. Rio de Janeiro. In.: Boletim de Eugenia. Ano III, n.: 30. Disponível em: https://memoria.bn.br/pdf/159808/per159808_1931_00030.pdf. [21 de setembro de 2023].

Silva, L. S. Q. (2007). “Abolição da Escravidão Indígena: 1680 ou 1755?”. Brasília. In.: Revista Educação Pública – Qualis Capes; pp. 19-20.

Silva, P. B. G. (2013). *10 anos da Lei nº 10.639/03 – Um olhar crítico-reflexivo. Seminário Virtual Nacional História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Escola*. Pernambuco. Fundação Joaquim Nabuco.

Siqueira, D. P. & Piccirillo, M. B. (2012). *Direitos fundamentais: a evolução histórica dos direitos humanos, um longo caminho*. São Paulo. Observatório do Governo Eletrônico. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/direitos-fundamentais-evolu%C3%A7%C3%A3o-hist%C3%B3rica-dos-direitos-humanos-um-longo-caminho>. [03 de janeiro de 2021].

Skidmore, T. (2012). *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro. Paz e Terra; 1ª ed.

Smit, J.W. *Imagem e Arquivo Fotográfico*. 1997. Rio de Janeiro. Mimeo.

Souza, J. C. S. e. (2018). “Educação e História da Educação no Brasil”. Rio de Janeiro. In.: Revista Educação Pública - Educação e História da Educação no Brasil. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil>. pp: 1-5. [20 de junho de 2023].

Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte. Editora UFMG. 2ª. Ed.

Tavares, E. (2019). *A Origem do Sulear*. Santa Catarina. Instituto de Estudos Latino-americanos. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/noticia/origem-do-sulear> [10 de julho de 2022].

Torres García, J. (1935). “La Escuela del Sur. Lección 30”. Buenos Aires. In.: Universalismo Constructivo. Ed. Poseidón; pp: 213-219.

Vainfas, R. (2008). "Psicologia Colonial". São Paulo. In.: Folha de São Paulo, de 06 de janeiro de 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0601200817.htm> [16 de Outubro de 2023].

Vázquez, A.S. (2006). *Ética*. Rio de Janeiro. Trad. João Dell'Anna. Ed. 28.

Veríssimo, A. (2020). "Césaire, Aimé". São Paulo. In.: Enciclopédia Latino Americana. Disponível em: <https://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/cesaire-aimé> [16 de outubro de 2023].

Walsh, C. (2009). *Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. La Paz. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/132966867/WALSHCatherineinterculturalidadecritica-e-pedagogia-decolonial>. [10 de junho de 2023].

Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Tomo. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala.

Zanforlin, S. (2014). *Migração e escola de Chicago: caminhos para uma comunicação intercultural*. Esferas. 2(3). pp. 161-168.

Zanforlin, S. & Dravet, F. (2015). "Pluripertencimentos e comunicação intercultural nos fluxos migratórios: percursos transnacionais entre migrantes na cidade de São Paulo". Rio de Janeiro. In.: Revista Eletrônica de Comunicação Informação & Inovação em Saúde, v. 9, n. 4, pp. 1-10.

ANEXO I

LEI Nº 10.639, DE 9 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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

ANEXO II

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

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”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

ANEXO III

CARTA DE PRINCÍPIOS

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO – MNU

Fundado em 18 de junho de 1978

Nós, membros da população negra brasileira – entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça -, reunidos em Assembleia Nacional, CONVENCIDOS da existência de:

discriminação racial

marginalização racial, política, econômica, social e cultural do povo negro

péssimas condições de vida

desemprego

subemprego

discriminação na admissão em empregos e perseguição racial no trabalho

condições sub humanas de vida dos presídios

permanente repressão, perseguição e violência policial

exploração sexual, econômica social da mulher negra

abandono e mal tratamento dos menores, negros em sua maioria

colonização, descaracterização, esmagamento e comercialização de nossa cultura

mito da democracia racial

RESOLVEMOS juntar nossas forças e lutar por: defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais através da conquista de:

maiores oportunidades de emprego

melhor assistência à saúde, à educação e à habitação

reavaliação da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção

extinção de todas as formas de perseguição, exploração, repressão e violência a que somos submetidos

liberdade de organização e de expressão do povo negro

E CONSIDERANDO ENFIM QUE: nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós queremos uma nova sociedade onde todos realmente participem como não estamos isolados do restante da sociedade brasileira NOS SOLIDARIZAMOS:



a) com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira que vise a real conquista de seus direitos políticos, econômicos e sociais;

b) com a luta internacional contra o racismo.

POR UMA AUTÊNTICA DEMOCRACIA RACIAL! PELA LIBERTAÇÃO DO POVO NEGRO!

APÊNDICE I

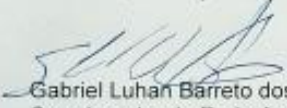
AUTORIZAÇÃO DA REDE AT PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

AUTORIZAÇÃO

Eu, **Gabriel Luhan Barreto dos Santos**, CPF: 056.226.025-05, na função de Coordenador da Rede Anísio Teixeira, do Instituto Anísio Teixeira/Secretaria da Educação do Estado da Bahia, autorizo a análise de fotografias *still* das produções da TV Anísio Teixeira, como objeto para a pesquisa científica realizada pela doutoranda **Joalva Menezes de Moraes**, no Doutorado em Relações Interculturais, da Universidade Aberta de Portugal.

Salvador, 31 de julho de 2023


Gabriel Luhan Barreto dos Santos
Coordenador da Rede Anísio Teixeira

Gabriel Luhan Barreto dos Santos
Coordenador da Rede Anísio Teixeira
• Cad.: 92.016 293 •
SEC/IAT

INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA – IAT
Av. Divino Espírito Santo do Salvador
Paralela - Salvador - Bahia
CEP: 41.256-090 - Tel.: (71) 3116-9000
educadores.educacao.ba.gov.br

APÊNDICE II



Doutoramento em Relações Interculturais

Prezados Educadores da Rede Anísio Teixeira,

Uma vez que chegamos à fase final da tese de doutoramento **O Suleamento da Educação Brasileira – Por um Modelo Inter/Multicultural e Des(de)colonial**, percebeu-se a necessidade de ouvi-los, acerca da pertinência dos conteúdos/mídias produzidos no que se refere à aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, assim como de seus direcionamentos no que tange à decolonialidade ou à descolonialidade. Dessa maneira, apresento-lhes, a seguir, as questões a serem respondidas:

- 1- Qual seu nome?
- 2- Qual a sua formação?
- 3- A quanto tempo você leciona?
- 4- Quando passou a atuar na Rede Anísio Teixeira? Quais as suas atribuições?
- 5- Como ocorreu a sua formação acerca da Educação para Relações Étnico-raciais?

- 6- Como a instituição que você atua (Rede AT) contribuiu e contribui para essa formação?
- 7- Qual o seu entendimento sobre a diferenciação entre as abordagens descolonial e decolonial?
- 8- Você crê que os conteúdos/mídias produzidos pela Rede Anísio Teixeira possuam características que os definem como descoloniais ou decoloniais? Por favor, justifique sua resposta.
- 9- Como você avalia a aderência desses conteúdos no que se refere à aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008?
- 10- De que maneira você avalia, no contexto atual, a aplicação dessas Leis nas escolas do estado da Bahia?

Grata pela sua participação nesta pesquisa!

APÊNDICE III



Doutoramento em Relações Interculturais

Questionário da Entrevista com Envolvidos na Produção das Imagens

1-Você já ouviu falar das leis 10.639/2003 e 11.645/2010? Sabe de que se tratam?

2 - Nas fotografias, existem aspectos que se relacionam a essas leis? Quais?

3 - O que você avalia a utilização das tecnologias educacionais os processos de ensino e apresentação?

4 - Para você, qual a função da arte e da ludicidade no processo educativo?

5 - Nas fotos, é possível identificar aspectos que valorizam a diversidade cultural? Quais seriam?

6- Em seu trabalho, você já participou de algum curso de capacitação continuada acerca dos conteúdos necessários para efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08?

7- Na produção de conteúdos da Rede AT, existe alguma escuta, participação ou consulta a entidades que representam os movimentos sociais?

Grata pela sua participação nesta pesquisa!