

Dossiê: Relações étnico-raciais: práticas e reflexões pedagógicas em contextos, espaços e tempos

**Filosofia da educação a partir de outras paisagens:
infâncias afro-brasileiras e pedagogia decolonial**

**Philosophy of education from other landscapes:
Afro-Brazilian childhoods and decolonial pedagogy**

**Filosofía de la educación a partir de otros paisajes:
infancias afrobrasileñas y pedagogía decolonial**

Amanaiara Conceição de Santana Miranda*

 <https://orcid.org/0000-0002-8728-0054>

Luís Carlos Ferreira dos Santos**

 <https://orcid.org/0000-0003-0514-5324>

Resumo: Neste artigo, tem-se o intuito de apresentar reflexões sobre uma filosofia da educação a partir da paisagem da infância e da pedagogia decolonial. Para tanto, como uns dos caminhos, defende-se habitar e ser habitado pela própria paisagem, pois é nesse movimento, de olhar para si mesmo e para seu entorno, que se pode encontrar a renovação das potências dos imaginários. Para isso, como plano de imanência, considera-se a paisagem da infância como mobilizadora da cena do texto, a partir de uma experiência vivida; problematiza-se o pensamento decolonial, desde a discussão do problema da tripla colonialidade (poder, ser, saber). Por fim, adentra-se o último tópico do texto, uma filosofia da educação decolonial relacionada ao imaginário; assim, a guerra de imaginário é o *leitmotiv* da disputa filosófica.

Palavras-chave: Infância afro-brasileira. Pensamento decolonial. Filosofia da educação.

* Professora e coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino em Salvador, Bahia; pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidades (NuCus) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Núcleo de Estudos Africanos e Afro-brasileiros em Línguas e Culturas (NGEAALC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Doutora em Difusão do Conhecimento pela UFBA; Mestra em Estudos Interdisciplinares sobre Gênero, Mulheres e Feminismo pela UFBA; graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia (FEBA). E-mail: <amanaiaramiranda@gmail.com>.

** Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); pesquisador da Rede Africanidades (UFBA); membro do Núcleo de Estudo Afro-brasileiro e Indígena (NEABI-UEFS); Doutor em Difusão do Conhecimento pela UFBA; Mestre em Educação pela UFBA; graduado em Filosofia pela UFBA. E-mail: <lcfsantos@uefs.br>.

Abstract: In this article, it is intended to present reflections on a philosophy of education from the landscape of childhood and decolonial pedagogy. For this purpose, as one of the paths, it is advocated to inhabit and be inhabited by the landscape itself, because it is in this movement of looking at oneself and the surroundings that one can find the renewal of the powers of the imaginary. For this, as a plan of immanence, the landscape of childhood is considered as mobilizing the scene of the text, from a lived experience; the decolonial thought is problematized, from the discussion of the problem of triple coloniality (power, being, knowledge). Finally, the last topic of the text is introduced, a decolonial philosophy of education related to the imaginary; thus, the war of imaginary is the *leitmotiv* of the philosophical dispute.

Keywords: Afro-Brazilian childhood. Decolonial thought. Philosophy of education.

Resumen: En este artículo se tiene el intuito de presentar reflexiones sobre una filosofía de la educación a partir del paisaje de la infancia y de la pedagogía decolonial. Para tanto, como uno de los caminos, se defiende habitar y ser habitado por el propio paisaje, pues es, en este movimiento de mirar hacia uno mismo y hacia el entorno, donde se puede encontrar la renovación de las potencias de los imaginarios. Para ello, como plano de inmanencia, se considera el paisaje de la infancia como movilizador de la escena del texto, a partir de una experiencia vivida; se problematiza el pensamiento decolonial, desde la discusión del problema de la triple colonialidad (poder, ser, saber). Finalmente, se entra en el último tópico del texto, una filosofía de educación decolonial relacionada con el imaginario, así, la guerra de lo imaginario es el *leitmotiv* de la disputa filosófica.

Palabras clave: Infancia afrobrasileña. Pensamiento decolonial. Filosofía de la educación.

Primeiros passos na paisagem do texto: descrição da cena, a infância afrobrasileira

O primeiro passo é fazer com que o negro se encontre a si mesmo, insuflar novamente a vida em sua casca vazia, infundindo nele orgulho e dignidade.
(Steve Biko)

Na maioria das escolas de Educação Infantil, na cidade do Salvador, Bahia, é comum que o desenvolvimento das crianças nos campos de experiências seja informado a partir do documento intitulado “Portfólio”¹. Neste, as/os professoras/professores registram as interações, as relações e as práticas cotidianas que as crianças vivenciam; então, o portfólio é também uma espécie de “espelho”, pois contribui para perceber e apreciar a construção das identidades pessoais e coletivas. Nele, eternizam-se as ações das crianças – que brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade –, colocando-as no centro do planejamento escolar, conforme destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009).

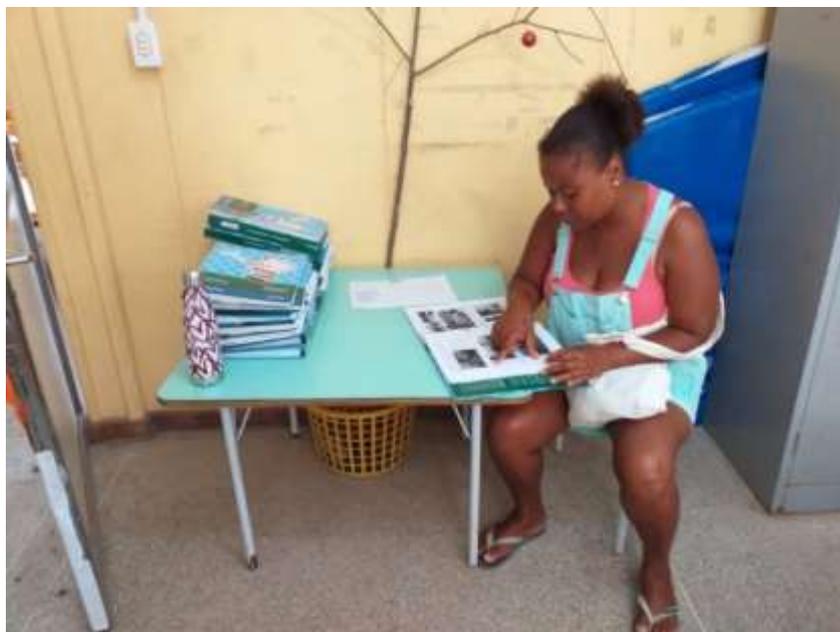
Antes de descrever a cena de infância afrobrasileira² que motivou o relato de vivência e a escrita deste artigo, é preciso lembrar que, na Educação Infantil, a/o professora/professor coloca à disposição das crianças tempos, espaços e materiais para que favoreçam provocações à imaginação e desafios ao raciocínio, contribuindo para expandir a curiosidade, propiciar espanto, descoberta, maravilhamento e todas as formas de expressão nas mais diferentes intensidades (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998).

¹ Na instituição escolar, o portfólio é um instrumento de avaliação que tem como objetivo apresentar uma visão geral e, ao mesmo tempo, detalhada sobre o processo de aprendizagem da/o aluna/o. O portfólio pode ser construído com imagens e relatos descritivos de como aconteceu o trabalho pedagógico. Assim, considera-se o portfólio “[...] uma verdadeira fotografia investigativa de todo o processo educativo” (MANSANI, 2016, p. 18).

² Como Miranda (2012), entende-se que o termo “afro-brasileiro” deve ser escrito sem hífen, pois as duas descendências impregnam os indivíduos de experiências, lógicas e sentidos que se unem e não estão à parte. Assim foi feito neste artigo, com exceção da palavra que está escrita no conjunto de palavras-chave e no título, no intuito de facilitar o encontro do referido texto a partir de busca *online*.

No final do ano de 2019, ao receber as/os responsáveis pelas crianças, umas das autoras, que é professora de crianças de três anos de idade, foi surpreendida com a atitude de algumas/uns responsáveis. A surpresa ocorreu em razão de sempre as/os responsáveis observarem mais as imagens e não se preocuparem em fazer a leitura do que está descrito no documento, o portfólio. Dessa vez, foi diferente. A professora observou que a mãe de uma aluna examinava o portfólio de maneira atenciosa, como mostra a imagem da Figura 1.

Figura 1 - Foto de uma mãe lendo o portfólio da sua filha (primeira cena)³



Fonte: Arquivo pessoal da professora-autora (2019).

Quase terminando de olhar o documento, surpreendentemente, a senhora que aparece na foto voltou para o início e, nas primeiras páginas, começou a fazer a leitura do que estava descrito. A professora, então, questionou à mãe por que ela decidiu fazer a leitura, e ela lhe respondeu que queria saber, de maneira mais aprofundada, como aconteceu o trabalho, pois as imagens chamaram sua atenção, e ela também percebeu que a sua filha havia mudado um pouco em relação à sua estética. Segundo o relato da mãe, a criança não estava aceitando que as pessoas dissessem que seu cabelo estava despenteado, que precisava ser penteado ou preso com adereços, como presilhas para conter os fios. O argumento da criança, direcionado às pessoas adultas que desejavam prender o seu cabelo, era que ele crescia para cima. Segundo a mãe, a menina, quando questionada sobre tal afirmação, dizia que havia visto na história *Princesas negras*⁴, contada pela professora, que o cabelo dela era lindo. A mãe disse que nunca tinha visto a menina tão empolgada com sua própria beleza.

No relato da mãe, fica evidente a relação que a criança pequena tem com as experiências produtoras de aprendizagens que colaboram para o seu bem-estar. Não adianta os adultos dizerem ou tentarem prender o seu cabelo, pois a criança acredita no que vivenciou a partir da fala da professora no momento da contação da história das *Princesas negras*. A transgressão da menina teve alicerce no contato com uma história em que, na imagem, apareciam meninas negras. A criança

³ O uso da imagem foi autorizado seguindo os ritos da Resolução N° 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2013), e da Resolução N° 510, de 7 de abril de 2016, sobre a Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais (BRASIL, 2016).

⁴ *Princesas negras e a sabedoria ancestral*, de Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha de Souza (2010), da Editora Nandyala.

negra se sente representada, e a fala da professora, ao explicar que seu cabelo crescia para cima e era bonito, terminou por chancelar a menina a transgredir também argumentando sobre sua beleza.

A dimensão da estética aparece também em outro momento, no qual o corpo dessa professora, mesmo não estando presente, sai do lugar de invisibilidade. Um cartaz (Figura 2) na parede da escola fez um menino de três anos, de pele clara, lembrar da imagem/figura/corpo da sua professora. Segue a referida imagem-paisagem:

Figura 2 - Foto do mural da escola (segunda cena)



Fonte: Arquivo pessoal da professora-autora (2019).

Em novembro de 2019, a professora estava há uma semana sem ir à escola. Quando retornou à atividade laboral, a Auxiliar do Desenvolvimento Infantil (ADI) lhe informou que o referido aluno, ao passar pela imagem-cartaz-decoração, disse-lhe que aquela mulher parecia com a professora dele. A ADI o indagou por que ele achava parecida com a professora, e a criança respondeu que ela era bonitinha⁵ igual a professora. Nessa perspectiva, o corpo da professora interpela a construção do que a criança percebe como belo. O corpo da professora, então, tem uma função de transmissão de beleza que não está performatizada no cotidiano brasileiro como belo. Assim, o aluno ter contato com o corpo e a *performance* negra da professora proporcionou ao menino o acesso a outro mundo estético, provavelmente não encontrado na sua família, socialmente considerada branca, tampouco nos desenhos animados apresentados na/em TV aberta.

Amanaiara Conceição de Santana Miranda⁶ (2018, p. 117) nos informa que a aprendizagem funciona como um processo artístico “[...] da criação do mundo de cada indivíduo, como também de um mundo coletivo ou mundos coletivos”. Sandra Mara Corazza (2013) defende a ideia de que

⁵ A palavra “bonitinha” para as crianças pequenas pode ter um valor grandioso em virtude de as pessoas adultas falarem com elas sempre no diminutivo – assim ocorre a reprodução da linguagem.

⁶ Não deve causar estranheza ao leitor e à leitora o nome completo do autor e autora sempre que aparecer na frase. Defende-se, com tal procedimento, uma política de reconhecimento da produção científica de mulheres, pessoas negras, entre outros.

se deve “artistar” – processo de inspiração – para que, de fato, sejam construídos significativos momentos de mediação no processo ensino-aprendizagem. Na primeira cena com a menina, o exercício proposto pela professora foi a porta de entrada para que essa criança tivesse outra experiência com a sua estética, propiciando-lhe criar mundos. Já na cena com o menino, o corpo da professora permitiu àquela criança de pele clara acessar outro mundo que apresenta outro padrão de beleza.

A “colonialidade da vida” e a paisagem da infância afrobrasileira como filosofia da educação

A paisagem apresentada anteriormente revela a potência de um discurso filosófico da educação, a partir de outras paisagens: de uma infância afrobrasileira, produzindo uma pedagogia crítica e criativa, ou seja, decolonial.

O debate em torno da decolonialidade problematiza o projeto da modernidade. Os intelectuais latino-americanos, chamados de críticos, seguem na crítica desse projeto, problematizados por autores como Friedrich Nietzsche e Karl Marx. Na chave de leitura dos grupos latino-americanos, a crise da modernidade atinge o sistema-mundo (DUSSEL, 2007) na dimensão estabelecida entre centro/periferia. Essa relação dicotômica projeta a construção da “colonialidade da vida” (FLOR DO NASCIMENTO, 2010) daqueles que são considerados periferia.

A mentalidade colonialista de produção centro/periferia tem como um dos seus elementos chaves a colonialidade do poder (QUIJANO, 2010), do ser (MALDONADO-TORRES, 2010) e do saber (CASTRO-GÓMEZ, 2011). A tripla colonialidade (poder, ser, saber) desenvolve formas e conteúdos de opressão e atua como um suporte do sistema de dominação e de exploração dos corpos que foram alijados para o “não-ser” do sistema-mundo. Portanto, as vidas colonizadas são subjugadas à construção de um saber-fazer que trai sua própria experiência. E essas vidas são colonizadas na perspectiva das ideias de etnia/raça, as quais mantêm a dinâmica de exploração dos grupos chamados “subalternos”.

A dicotomia produzida pelo racismo atua como base do sistema de vida e morte dos corpos e das memórias colonizadas. A colonialidade racista é um sustentáculo do estímulo aos conflitos, à permanência da dominação dos grupos ditos hegemônicos e à constante exploração dos subalternizados. Uma pedagogia decolonial, na esteira do debate do pensamento decolonial, para superar essas violências, não pode se deixar alienar das suas paisagens.

Um dos desafios impostos a quem esteja dedicado à produção de uma ação decolonial se dá em estabelecer a crítica ao projeto filosófico moderno. A obstinada vontade de seguir as paisagens hegemônicas, nos discursos filosóficos educacionais, aniquila o diverso. A concepção dos projetos políticos que têm a totalidade como destino cerceia a vida. Uma filosofia da educação que não promova a crítica à totalidade arbitrária não produz a crítica ao projeto moderno da colonialidade.

A não projeção do diverso na filosofia da educação marca a sedução para o etnocentrismo. A paisagem descrita na seção anterior evidencia a importância da imagem da professora, a qual representa grande parte – para não dizer em sua totalidade – das crianças da escola. Todavia, a epistemologia, e conseqüentemente sua forma cultural atuante no chão da escola, não traduz sua realidade, muito pelo contrário, empobrece a riqueza do lugar.

Infelizmente, o eurocentrismo, e mais recentemente o modelo de dominação estadunidense, marca de maneira significativa os projetos políticos pedagógicos no chão da sala de aula. A contrapelo, a pedagogia que se faz decolonial necessita partir de seus contextos, dialogar com seus cenários, para que estes sejam povoados por suas próprias paisagens. Uma produção de pensamento localizado desde a sua paisagem provoca um entendimento na filosofia da educação de não recair na cilada de repetir um discurso totalitário.

A colonialidade do saber tem sua dominação realizada por meio da política do conhecimento. A ausência de um plano de imanência na pedagogia decolonial, ou seja, o pensamento sem contexto, legitima a colonialidade do saber, o epistemicídio (CARNEIRO, 2005), a perpetuação do semicídio cultural (SODRÉ, 1988) e a permanência das violências.

A narrativa do discente ao ver a imagem no mural e, logo em seguida, relacioná-la à sua professora evidencia a importância da imagem. A disputa de imaginários está aquém e além na constituição e possível superação da colonialidade da vida.

A problematização da paisagem da infância afrobrasileira produz caminhos para uma educação comprometida em suprimir a diferença e aniquilar o diverso. Por isso, o objetivo em dialogar desde a narrativa da infância negra do território da Boca do Rio⁷, ou seja, de uma produção que parta desde os corpos e imaginários que foram diabolizados a condição do não ser do sistema do mundo. Os conhecimentos, os símbolos presentes na experiência das infâncias negras têm a finalidade de transgredir a armadilha do etnocentrismo epistemológico, marcado pelo racismo, e o relativismo cínico contemporâneo.

Para superar a colonialidade da vida, na chave da tripla colonialidade (poder, ser, saber), trava-se um diálogo entre a filosofia da educação a partir da paisagem da infância afrobrasileira, de modo que “[...] transborde as fronteiras do Si-Mesmo para encontrar a Alteridade” (OLIVEIRA, 2006, p. 160), partindo da sua paisagem, mas fundamentada no diálogo com “Todo-o-mundo” (GLISSANT, 2011). Desse modo, a filosofia da educação estabelece os encontros entre a geocultura e a geopolítica.

A importância de trazer para o diálogo de uma pedagogia decolonial a leitura complexa de não alienar a geocultura da geopolítica se dá em buscar uma ação que tenha finalidade de afirmar a vida negra, sem perder sua diversidade. Nesse sentido, Luís Carlos Ferreira dos Santos (2014) defende a seguinte ideia:

O objetivo de trazer a discussão da cultura se dá em produzir sentidos na Filosofia da Educação Brasileira de modo que não negue as especificidades, mas também não recaia no relativismo exacerbado. O ponto é o de coadunar as duas perspectivas: partir desde si próprio – lê-se: território – mas sem perder o ponto de vista das interações externas, globalizadas, das encruzilhadas. Ao trazer o debate da cultura, pode-se possibilitar tanto o recuo ao universalismo arbitrário quanto à totalidade. É preciso entender a cultura como um livro aberto em movimento, como uma das possibilidades de caminhos. (SANTOS, 2014, p. 33).

A provocação do debate da cultura com a política pode ensejar tanto o recuo ao universalismo arbitrário quanto à totalidade. Muniz Sodré (1988) apresenta um conceito de cultura produzido desde os afrodescendentes no Brasil. O autor argumenta que a palavra “cultura” é um campo muito explicativo do “semicídio”. O semicídio pode ser entendido como o genocídio

⁷ Bairro da cidade de Salvador-Bahia, historicamente formado por pescadores e pessoas que foram expulsas de ocupações em bairros como Pituba e Ondina, considerados nobres (ROCHA, 2002).

cultural cometido pela colonização que os continentes africano e americano sofreram. Uma das possibilidades apresentadas por Sodré (1988), para n  cair na armadilha do “semioc dio”, d -se no diálogo estabelecido por ele com os conceitos de sentido e representa o. O sentido teria a perspectiva de escapar do totalitarismo arbitrário e de superar a compreensão moderna-ocidental de identidade absoluta. O sentido tem como finalidade a diferença, e a representa o, produzida pela lente colonialista, d  ênfase ao genocídio do universal sem paisagem. Em diálogo com Sodré, Santos (2014) assevera:

Para escapar do conceito de cultura de um sentido abstrato e idealista, a perspectiva de *arkeb *   defendida, mas Sodré (1988) faz uma ressalva, porque postular uma *arkeb *, um simbólico como vetores da apropria o do real (cultura) leva   questão de se saber se não está em jogo um conceito idealista que faz da cultura uma essência separada do real histórico. Para Sodré, a cultura não   nenhum sistema, nenhuma estrutura, mas o sedutor vazio que nos indetermina. O conceito de cultura como um sedutor que indetermina   apresentado desde o terreiro de candomblé, que   entendido como o continuum africano no Brasil e um impulso de resistência   ideologia dominante. O terreiro   a *arkeb * negra, de acordo com Sodré, pois a partir do candomblé, da capoeira e da literatura de cordel apresenta o conceito de cultura no Brasil. Sodré (1988) apresenta no livro *A Verdade Seduzida*, conceitos desde o diálogo com o candomblé, capoeira e a literatura de cordel, como: segredo, luta, vazio, aparências, sedu o, feitiço, mandinga, simbólico, diferença, aproxima o, descontinuidade, heterogeneidade, concreto, corpo, mito negro, pós-moderno. (SANTOS, 2014, p. 33-34).

O epistemicídio e o semioc dio são fortemente traduzidos no fazer pedagógico do território brasileiro, justificado e legitimado pelas perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas, e ancoradas nos regimes culturais e políticos. A partir disso, reinventam-se imaginários pautados na lógica da “colonialidade da vida”.

A tripla colonialidade da vida (poder, ser, saber) suaviza a violência e legitima o genocídio dos negros, dos indígenas, e as violências contra os pobres, as mulheres, “as vítimas do sistema-mundo”, como afirma Enrique Dussel (2007). Uma filosofia da educa o que atualiza o epistemicídio e o semioc dio cultural nega o que   evidente, combate a realidade e a experiência vivida, pois “[...] o continente latino-americano   uma indústria indígena (em primeiro lugar!) e africana (*a posteriori*)” (OLIVEIRA, 2007, p. 185).

As perspectivas dos projetos político-ideológicos ancorados nos discursos racistas da educa o não problematizam a única paisagem defendida pelos projetos modernos com a inten o ontológica, epistemológica e política de colonialidades. O império colonial intenta-se perpetuar pela educa o da sensibilidade, produzindo uma única paisagem, a do eurocentrismo.

Nelson Maldonado-Torres (2010) defende que se ultrapasse e se combata o império da colonialidade. Um dos aspectos que Maldonado-Torres (2010) e os críticos do projeto da “colonialidade da vida” abordam   a supera o do projeto epistemológico, político e cultural da colonialidade.

Uma filosofia da educa o ocupada com a descoloniza o da vida busca encontrar uma epistemologia comprometida com a decolonialidade e, fundamentalmente, deve problematizar o colonialismo/racismo, entendendo que a supera o do racismo se d  na dupla chave, de relacionar-se desde suas próprias paisagens, de ter seu “corpo-território” (MIRANDA, 2020), para, assim, produzir sentidos epistêmicos.

O racismo epistêmico tem como finalidade política o não reconhecimento do outro como humano, “[...] aqueles fora da totalidade do humano não são apenas negados, mas combatidos a serem sujeitos de justiça” (SANTOS, 2014, p. 34). O racismo epistêmico   um dos grandes desafios

para problematizar o imaginário pouco ampliado da filosofia da educação brasileira. Nesse sentido, Maldonado-Torres (2010, p. 405) enfatiza: “O racismo epistêmico descarta a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas os resultados acabam por ser os mesmos: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos”.

O racismo epistêmico é a tentativa constante de combater a humanidade e perpetuar a exploração dos grupos retirados do sistema-mundo. E a crítica ao epistemicídio (racismo epistêmico) e ao semicídio cultural problematizam a paisagem arbitrária na produção do discurso filosófico da educação.

O racismo epistemológico é uma ação estruturante para o aniquilamento dos imaginários afrobrasileiros. Nesse caso, uma filosofia da educação que parta de uma paisagem africana reinventada no território brasileiro é a tradução da luta de afirmação ontológica desses sujeitos. É reivindicar o direito à infância afrobrasileira.

A importância de dialogar com as paisagens da infância afrobrasileira dá-se no fato de que o epistemicídio é a morte dos sujeitos pertencentes aos espaços combatidos e negados. Mogobe Bernard Ramose (2011, p. 5-6) lembra que “[...] os conquistadores da África durante as injustas guerras de colonização se arrogaram a autoridade de definir filosofia. Eles fizeram isto cometendo epistemicídio, ou seja, o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados”.

A persistência em construir e ampliar os imaginários das crianças afrobrasileiras é semelhante à disputa pela legitimidade da filosofia africana. A afirmação da existência da filosofia africana é, pois, uma metáfora da afirmação do ser humano africano. Todavia, o pensamento moderno europeu, fundamentado desde a fé e a razão, colocou em dúvida “[...] o estatuto ontológico de seres humanos africanos” (RAMOSE, 2011, p. 7).

A política do desejo da colonialidade moderna defendeu o argumento de que a filosofia não existia na África, pelo fato de a sua população não ser composta por seres humanos e nem possuir experiências. Nesse aspecto, é importante salientar que o epistemicídio e o semicídio cultural tiveram a sua fundamentação por meio da razão (conhecimento) e da fé (religião). E o objetivo foi o controle dos corpos, dos desejos, das mentes, dos recursos naturais, por meio de um argumento pretensamente universal, tendo como base o giro da mesmidade e da totalização.

Um argumento muito presente na filosofia é a reivindicação do “universal”, sem nenhuma paisagem. Todavia, no caminho da argumentação de Ramose (2011), o contexto é um ponto de partida, mesmo quando a dita filosofia ocidental moderna caminha para uma perspectiva de ser desapegada de uma cultura, de ancestralidades, ou seja, universalizante, mas, mesmo assim, parte de uma paisagem. O debate em torno da filosofia em território brasileiro evidencia a monocultura racional, assim como a educação. Nilma Lino Gomes (2017), então, observa:

Os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, em ausências. (GOMES, 2017, p. 42-43).

O projeto político-filosófico da modernidade produziu as ausências e encobriu sujeitos e conhecimentos. A filosofia da educação marcada pelo projeto epistemológico de linearidade, essência e homogeneidade é uma representação da reprodução das ausências negras no chão da escola. Santos (2014) defende:

A ausência ou a tentativa de negar as filosofias africanas no Brasil são a negação do estatuto ontológico dos seres humanos afrodescendentes neste território. Os contextos, cenários, as representações simbólicas, que expressam as significações na filosofia da educação brasileira, expressam-se, em sua maioria, a partir apenas dos paradigmas indo-europeus. (SANTOS, 2014, p. 36).

A busca obstinada de aniquilar o diverso é uma característica do projeto moderno da colonialidade. Todavia, aqueles que foram “condenados da terra”⁸ têm a possibilidade de renovar o imaginário de todo mundo. Segundo Maldonado-Torres (2010, p. 437), “[...] no mundo, há muito para aprender com aqueles outros que a modernidade tornou invisíveis”.

Para uma renovação do imaginário, faz-se necessária uma imaginação filosófica que parta da própria paisagem e não apenas do espaço. A paisagem movimenta e atualiza o imaginário. Segundo Santos (2019):

A paisagem está relacionada com o imaginário. E a insurreição do imaginário (recusa em morrer) é o lugar da filopoética no enfrentamento da fixidez do barco negreiro, em que a razão de ser é um ato para a morte. A paisagem é compreendida por Milton Santos (2002) como aquela que relaciona os objetos do presente e do passado, todavia, o espaço é sempre o presente. A paisagem apenas não se vê, ela tem cheiro e se sente. A paisagem é mobilizadora do engajamento, da potencialidade política. A paisagem potencializa o imaginário. A ampliação do imaginário provoca a mudança na relação com o mundo [...]. (SANTOS, 2019, p. 161).

A filosofia da educação mobilizada pela paisagem tem no imaginário o plano de imanência de sua ação. O imaginário atualiza e seduz os projetos de colonialidade. Portanto, se é no imaginário que se legitima e justifica as violências coloniais, é por meio dele que se encontra a insubmissão para a crítica e a superação da agência da tripla colonialidade (poder, ser, saber).

A produção filosófica da educação, em relação à paisagem da infância afrobrasileira potencializa o imaginário. Como afirma Santos (2019, p. 26): “A paisagem [...] tem um imperativo: sonhar o mundo é penetrá-lo. Não bastava criar o mundo, há que ocupá-lo, povoá-lo de imaginário. Fecundar o mundo de imaginação”. Desse modo, a infância afrobrasileira renova os imaginários. Ela apresenta caminhos, itinerários, anuncia territórios e forja territorialidades. Nessa paisagem, percebem-se caminhos e rotas para a crítica à tripla colonialidade.

Filosofar em relação aos imaginários das paisagens das infâncias afrobrasileiras é uma posição poética e política que busca a contraposição da perspectiva da “colonialidade da vida” (FLOR DO NASCIMENTO, 2010, p. 7). A paisagem descrita da infância afrobrasileira é uma síntese muito rica da relação da poética com o político na construção de outras imaginações na filosofia da educação, a qual amplia o imaginário da educação brasileira.

Conclusão

Neste artigo, partiu-se da descrição da cena vivida e experienciada com/na infância afrobrasileira, evidenciando como o imaginário é frutífero para a colonialidade no processo construtivo do Ser. Isso ocorre porque a sociedade constrói uma estrutura ideológica homogênea que se apresenta como “inclusiva”. Essa visão busca o encobrimento da cultura dos outros sociais considerados subalternos, que reverbera em vários âmbitos da sociedade, sobretudo nas práticas educacionais. A reflexão do pensamento da tríplice colonialidade (poder, ser, saber) sustenta as

⁸ Alusão ao livro de Frantz Fanon (2010), *Os condenados da Terra*.

estruturas sociais opressoras e invisibilizadoras dos corpos que foram aliados para o “não-ser” do “sistema-mundo”.

Conforme o exposto e o arrazoado neste artigo, esse debate irrompeu a partir de um relato de experiência que narrou como uma prática afrocentrada possibilita uma decolonialidade curricular. Na primeira cena com a menina, a partir das atividades escolares desenvolvidas e registradas em portfólio, a criança passou a ter outra experiência com a sua estética: outro mundo foi criado. E, na segunda cena, com o menino, o corpo da professora permitiu àquela criança de pele clara acessar outro mundo, onde há outro padrão de beleza.

Ao pensar em uma prática afrocentrada, é importante citar Molefi Kete Asante (2009, p 93), que defende a “[...] afrocentricidade como um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural de acordo com seus próprios interesses humanos”. Nessa ação, propõe-se um currículo que apresente a “cosmopercepção” (OYÉWÚMÍ, 2021) afrobrasileira aos/às estudantes desde a infância, oportunizando que se reconheçam de corpo inteiro. Para tanto, são fundamentais o estudo e a visibilização da produção de conhecimento, saberes e ciências negadas pela mentalidade colonialista, o qual se colocou como único detentor da verdade, da justiça e da beleza.

Ciente da necessidade de implementação de uma filosofia da educação, a partir da paisagem da infância afrobrasileira, cumpriu-se o objetivo de lançar percepções sobre uma proposta filosófica que potencialize e mobilize uma pedagogia decolonial, de forma a permitir que cada criança, negra ou não negra, a partir de práticas críticas, criativas e conduzidas por professoras/es decolonizadas/dos, reinvente-se sem se alienar.

Referências

- ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. Introdução. *In*: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (org.). **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-37.
- BIKO, S. **Escrevo o que eu quero**. Tradução Grupo solidário São Domingos. São Paulo: Ática, 1990.
- BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009.
- BRASIL. Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59-62, 13 jun. 2013.
- BRASIL. Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016.
- CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

- CASTRO-GÓMEZ, S. **Critica de la razón latinoamericana**. 2. ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidade Javeriano - Instituto Pensar/Conciencias, 2011.
- CORAZZA, S. M. Para artistar na educação: sem ensaio não há inspiração. *In*: CORAZZA, S. M. (org.). **O que se transcrevia em educação?** Porto Alegre: Supernova, 2013. p. 17-40.
- DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.
- FLOR DO NASCIMENTO, W. **Por uma vida descolonizada: diálogos entre a bioética de intervenção e os estudos sobre a colonialidade**. 2010. Tese (Doutorado em Bioética) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- GLISSANT, É. **Poética da relação**. Portugal: Porto Editora, 2011.
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 196-443.
- MANSANI, M. Portfólio como instrumento de avaliação: a fotografia da turma. **Nova Escola**, 29 ago. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/436/portfolio-como-instrumento-de-avaliacao-a-fotografia-da-turma>. Acesso em: 2 jan. 2021.
- MEIRELES, A. C.; SOUZA, E. P. de. **Princesas negras e a sabedoria ancestral**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- MIRANDA, A. C. de S. A invisibilidade da ação política das Ialorixás. **Revista Africanias.com**, [s. l.], n. 3, p. 1-13, 2012.
- MIRANDA, A. C. de S. **As experiências/aprendizagens com/sobre as crianças no cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermeneuta**. 2018. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- MIRANDA, E. **Corpo-território & Educação Decolonial: proposição afro-brasileiras na invenção da docência**. Salvador: EDUFBA, 2020.
- OLIVEIRA, E. D. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.
- OLIVEIRA, E. D. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. 3. ed. Curitiba: Gráfica Popular, 2006.
- OYÉWÚMÍ, O. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar Tempo, 2021.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RAMOSE, M. B. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. IV, p. 6-23, out. 2011.

ROCHA, N. Boca do Rio nasceu de colônia de pesca. **A Tarde**, Salvador, 14 set. 2002, p. 3. Disponível em: <http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/doc-polo/bocadorionasceu.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2021.

SANTOS, L. C. F. dos. **Justiça como ancestralidade**: em torno de uma filosofia da educação brasileira. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SANTOS, L. C. F. dos. **O poder de matar e a recusa em morrer**: filopoética afrodiaspórica como arquipélago de libertação. 2019. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2002.

SODRÉ, M. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1988.

Recebido em 12/08/2021

Versão corrigida recebida em 20/12/2021

Aceito em 23/12/2021

Publicado online em 15/01/2022