

Uma educação e gestão como prática da liberdade: Escolinha Maria Felipa

RESUMO

Esse trabalho compreende a importância da educação como um dos principais caminhos para a redução de desigualdade. Para isso, pesquisamos um modelo de gestão e pedagogia afrocentrada, afro-brasileira, antirracista e decolonial. A Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (EMF), tem como propósito a educação para a diversidade, ensino afrocentrado, respeito às múltiplas infâncias, educação trilingue – português, inglês e libras -, aulas especializadas -capoeira, dança afro, teatro e circo - e setor de psicologia escolar. E a partir desses propósitos buscamos responder como é construída a cosmovisão dos pilares da gestão decolonial na escola Maria Felipa. Como resultados encontramos uma gestão de mulheres negras protagonistas e insurgentes que têm como pilares de gestão, na mesma medida, Diversidade interseccional e transversalizada, Escuta e Espaço comunitário. Elementos base para a construção de uma frente de resistência aos pressupostos de um mundo racista, patriarcal, sexista, etário e capitalista.

Palavras-chave: Gestão decolonial, interseccionalidade, decolonialidade, educação.

1. INTRODUÇÃO

A escola Maria Felipa situa-se na cidade brasileira com maior percentual de pessoas negras (82%), segundo o [IBGE \(2017\)](#). As gestoras são mulheres negras que atuam no sentido de fundamentar novas metodologias de ensino decoloniais, em que promovem o resgate e a legitimação dos saberes marginalizados, os quais são igualmente produzidos nos pilares da gestão. Acreditamos que as organizações possuem um importante papel em promover debates que fomentem a equidade nas organizações. Em sincronidade, a transversalidade da diversidade e a interseccionalidade, estabelecem diversos ganhos, ao passo que precisam ser implementados na agenda prática da gestão (Teixeira et al., 2021).

O presente estudo se inicia com o compromisso ético da proposta de desenvolvimento sustentável suportada pela Organização das Nações Unidas (ONU) no que tange a promoção de redução de desigualdades, a partir de modelos de educação de qualidade (ONU Brasil, 2017). A inovação em gestão pode alavancar a capacidade de resolução de problemas para lidar com os desafios da sociedade atual, incluindo o objetivo de construir caminhos para um mundo melhor para a nossa geração e as futuras, a partir dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. Nesse sentido, torna-se relevante mapear as estratégias e iniciativas que busquem a solução para conflitos sociais que dialoguem com as diretrizes apresentadas pelos ODS - especialmente com focos em educação de qualidade (ODS - Meta 4), igualdade de gênero (ODS - meta 5) e na redução de desigualdades (ODS – Meta 10).

Diante desse contexto, compreendemos a importância da educação como um dos principais caminhos para a redução de desigualdade. Para isso, pesquisamos um modelo de gestão e pedagogia afrocentrada, afro-brasileira, antirracista e decolonial (Dos Passos & Pinheiro, 2021). A Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (EMF), tem como propósito a

educação para a diversidade, ensino afrocentrado, respeito às múltiplas infâncias, educação trilingue – português, inglês e libras -, aulas especializadas -capoeira, dança afro, teatro e circo - e setor de psicologia escolar. Em frente a pandemia do COVID-19, o modelo de aulas online atende crianças de todas as regiões do Brasil. A partir dessa proposta educacional, a organização contribui para a diminuição das desigualdades sociais, a pluralidade de conhecimentos e, especialmente, foco na formação crítica dos estudantes.

O estudo teve como **objetivo analisar pilares da gestão de um projeto que têm como intenção o currículo decolonial**. Ao nos depararmos com a cosmovisão base para o ensino da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (Dos Passos & Pinheiro, 2021), chamamos a atenção para a não neutralidade das escolhas curriculares produzidas no campo organizacional educacional (Gomes, 2019). Por um lado, encontramos estudos que apontam a não neutralidade do currículo escolar. Seja no âmbito da primeira infância (Dos Passos & Pinheiro, 2021), nas escolas e universidades (Gomes, 2017), esses currículos são atravessados por disputas políticas pedagógicas (Arroyo, 2013). Por outro lado, temos no campo organizacional a não neutralidade de quem produz as disputas políticas pedagógicas.

As pessoas que organizam os currículos não são neutras, e por isso, é preciso sublinhar o que antecede a não neutralidade dos currículos – cosmovisão (Dos Passos & Pinheiro, 2021). Por isso, ao afirmar que os currículos e epistemicídios são produzidos (Dos Passos & Pinheiro, 2021), é preciso reconhecer que existe uma ação e organização para tal. Na medida que, no currículo decolonial, afrocentrado, afro-brasileiro e antirracista descarta o epistemicídio como forma de ensino e, por conseguinte, como ação organizativa buscamos responder **como é construída a cosmovisão dos pilares da gestão decolonial na escola Maria Felipa?**

Os estudos decoloniais rompem com modelos hegemônicos de saberes que ignoram a produção científica de povos que foram historicamente marginalizados. Enunciar a cosmovisão é sublinhar a maneira subjetiva de compreensão de mundo, ontológica e epistemológica (Miglievich-Ribeiro, 2014). A geopolítica do conhecimento é desvelada, no sentido que, ao descolonizar saberes compreende-se a importância dos saberes não postos. Além disso, confere posicionamento crítico ao descentralizar do saber hegemônico do norte global como o único saber possível. Na perspectiva decolonial, se valoriza a produção de conhecimento, constantemente invisibilizada, localizada no sul global (IBARRA-COLADO *et al.*, 1993; QUIJANO, 2005).

Em sincronia, sublinhamos que os pilares encontrados não são para serem produzidos como manuais de gestão. Pois, compreendemos que a gestão decolonial permite a customização de possibilidades de acordo com o contexto e intenção. Ao passo que como premissa na produção do conhecimento crítico temos a base que não é possível que se reforce a dominação (hooks, 2020) de um grupo sobre outros. Por fim, é um convite para a gestão e educação como prática de liberdade.

Esse estudo contribui em três eixos para o campo dos estudos organizacionais. Primeiramente, ao trazer para o campo as ações práticas de gestão transversalizadas e interseccionais de modo a produzir inclusão e diversidade nas organizações (Teixeira *et al.*, 2021), apresentada e gestada por mulheres negras protagonistas. Seguido por

desvelar que o campo da educação, mesmo antes de chegar aos currículos e epistemicídios (Dos Passos, 2019) possui a cosmovisão da organização e, por isso, a intenção que é não é revestida de neutralidade. E finalmente, nesse estudo, ao negitarmos o currículo insurgente, revelamos gestoras insurgentes.

A escrita está em primeira pessoa do plural pois a produção da pesquisa também é apresentada por uma cosmovisão das pesquisadoras, que será descrita na metodologia. Os títulos das sessões trazem a experiência dos reinos que são apresentados na escola Maria Felipa. Para tal, esse estudo está dividido em introdução tópico em que apresentamos a pergunta e problema de pesquisa, bem como a importância conceitual de fazermos a pesquisa. A base teórica contempla a decolonialidade e a interseccionalidade como lentes teóricas metodológicas, na metodologia descrevemos o percurso da pesquisa, seguido de análise de dados e discussões entre a teoria e o campo e, por fim, a conclusão reflexiva para novos passos a serem pesquisados e práticas com gestão decolonial.

2. BASE TEÓRICA

2.1. Decolonialidade e interseccionalidade

Nessa sessão discutiremos o conceito de decolonialidade e interseccionalidade. Iniciamos com o entendimento de que a formação social do país afeta as relações organizacionais, por isso, é possível compreender que países subalternizados possuirão especificidades no que tange a relações e teorias sociais (Guerreiro Ramos, 1995) O que também é verdade quando pensamos países que foram construídos como centro, os localizados no norte do globo.

Frente a isso, é preciso assumir que a simples importação de conhecimento produzido no Norte Global, sem levar em consideração as especificidades da construção social do país, pode gerar más soluções para os problemas contextualizados em outros locais (Floriano et al., 2020; Ibarra-Colado et al., 1993). Na contramão de um saber único, é necessário inovar e reconhecer saberes produzidos e constantemente invisibilizados, ou seja, postos à margem (Lelia Gonzalez, 1984; Wanderley & Barros, 2019). A colonialidade, como efeito da modernidade, pressupõe algumas dimensões básicas e inseparáveis. E a partir das articulações das dimensões “do ser, poder e saber que a modernidade/colonialidade poderia sistematicamente produzir lógicas coloniais, práticas e modos do ser que apareceram, não de modo natural, mas como uma parte legítima dos objetivos da civilização ocidental moderna (Maldonado – Torres, 2019, p.42).

É preciso, dessa maneira, desvelar a não neutralidade orientada do ser, poder e saber. Em outras palavras, escolas “sem partido” e/ou escolas que se pensam neutras estão orientadas por uma lógica que atravessa o ser, o poder e o saber (Dos Passos & Pinheiro, 2021) e quando evocam a neutralidade estão se orientando pela colonialidade e modernidade em curso no país. Ao contrário desse cenário, a escola Maria Felipa rompe com os ideais de modernidade/colonialidade e é localizada no saber Afrodiaspórico, afro-brasileiro, antirracista e decolonial. Considerando as bases decoloniais do ser, do saber e do poder é preciso compreender que a decolonialidade é

um projeto coletivo (Maldonado – Torres, 2019), o que rompe com a lógica individualista fomentada por modelos capitalistas e neoliberais (Vergès, 2020).

A construção de novas dimensões passa pela criatividade de criar novas perspectivas de *decolonialidade do poder*, por meio do ativismo social que pensam outras estruturas e culturas; a *decolonialidade do saber*, que anuncia mais do que objetividade e mais do que metodologia para o pensar e o teorizar; a *decolonialidade do ser*, que não desconecta a espiritualidade e arte para a criatividade, produzindo assim outro espaço e outro tempo centralizando os anteriormente condenados. Permitindo, portanto, a razão e emoção, o amor e a raiva como possibilidades de conhecimento (saber), poder (existir em sociedade a partir dos saberes ancestrais) e ser (na completude da espiritualidade, razão e emoção) (Maldonado – Torres, 2019).

É importante destacar que os “outros” e a “outrização” é parte de um projeto excludente de silenciamento, há ações nesse sentido, endereçadas a silenciar saberes que estão fora da lógica da colonialidade (Dos Passos, 2019; Kilomba, 2010). Por isso, ao atentarmos para a Lei N° 10.639/2003, que alterou a Lei N°9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN), de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” localizamos a escola Maria Felipa como uma das alternativas possíveis para o pacto coletivo de decolonialidade do ser, poder e saber (Dos Passos & Pinheiro, 2021).

Este pacto negrita a inseparabilidade da colonialidade reproduzida através do racismo, do capitalismo, e do cisheteropatriarcado nos currículos (Akotirene, 2019; Dos Passos & Pinheiro, 2021). E diante dessas bases, de acordo com Maria Clara Araújo Pinheiro Dos Passos e Bárbara Carine Soares (2021, p.126), opera:

perpetuando hierarquias raciais (*colonialidade do poder*), ocultando outras cosmovisões/racionalidades (*colonialidade do saber*), inferiorizando/desumanizando grupos através de representações distorcidas (*colonialidade do ser*) e naturalizando/legitimando o dimorfismo sexual e a cisgeneridade (*colonialidade de gênero*).

Pensar em uma perspectiva decolonial significa também ter o pensamento geopoliticamente localizado, horizontalizado e organizado na busca de justiça sociais, portanto, crítico (Vergès, 2020). A colonialidade é marcada por uma forma de dominação, um processo que começou com a invasão da América Latina e que tinha como eixo organizativo a classificação social de pessoas pela raça, gênero e classe (Lelia Gonzales, 1984; Gonzalez, 2018; Quijano, 2005). A raça, em específico, foi usada como marcador fenótipo para diferenciar os colonizadores dos colonizados, com justificativas biológicas de superioridade e inferioridade. Sendo firmada em contraste à identidade do Europeu e tendo bem demarcada as diferenças dos dominadores e dominados (Munanga, 2012).

Essa lógica permeia até os dias de hoje no mundo moderno e nas formações sociais. A própria ideia de modernidade e originalidade europeia foram definidas com base nestes pressupostos de superioridade racial (Bento, 2002; Floriano et al., 2020; Teixeira et al., 2020). Através de uma suposta lógica de racionalidade, o Eurocentrismo (Quijano,

2005) nada mais é do que uma perspectiva de conhecimento hegemônica que sistematiza a Europa Ocidental como o centro de criação.

O mesmo eurocentrismo construiu de maneira sócio-histórica o marcador de gênero. Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2019), debate o quanto as questões organizativas de gênero a partir do heterossexismo e da família são abordadas por feministas ocidentais brancas e não correspondem, por exemplo, à família e questões de gênero encontradas na Nigéria. Ao realçar que as questões de gênero possuem a colonialidade quando pensadas a partir do eixo europeu (Oyěwùmí; 2019), é preciso então compreender quais são as questões de gênero que são produzidas no Brasil. E com isso, precisamos trazer gênero, raça e classe para dialogar com as questões de mulheres, homens, não binários, brasileiros (Lelia Gonzales, 1984; Lélia Gonzales, 1988).

O que acarreta a compreensão de que, no Brasil, mulheres negras são atravessadas interseccionalmente pelo racismo e sexismo, ao passo que mulheres brancas são atravessadas interseccionalmente pelo sexismo e podem ser produtoras do racismo (Lelia Gonzales, 1984). E homens negros, ainda que tenham de alguma forma possam ter absorvido o sexismo como modelo opressor através do processo colonial, são vítimas do racismo. E homens brancos, ricos, heteros, são os que possui nessa construção social maior poder de opressão sexista e racista (Collins, Sirma, 2021). O capitalismo como modelo econômico, por sua vez, é atravessado por gênero e raça de modo que sua base se produziu pelo escravismo, bem como pelo sexismo e mantém as estruturas reproduzidas até os dias de hoje (Davis, 2016).

A partir desse modelo que produziu disparidades entre as identidades, bem como, nas estruturas sociais reconhecemos então a necessidade de desvelar os saberes a partir da intenção do ser, poder e saber (Maldonado-Torres, 2019). Em continuidade, e seguindo seu exemplo, as gestoras da escola criaram a proposta de superar epistemologicamente e culturalmente os padrões de ensino hegemônico, que são usualmente excludentes para minorias políticas (Dos Passos & Pinheiro, 2021). Tendo denominado como minorias políticas nesse contexto, as quais são minorias sub representadas e invisibilizadas, não minorias numéricas.

Portanto, a escola, a partir da proposta decolonial, busca trazer a história indígena, afrodiáspórica e afro-brasileira para o ambiente educacional, pensando em um ensino que forme crianças com senso crítico e que lutem por um mundo equânime. A escola também atua em questões sociais, por exemplo, doando bolsas para alunos que não possuem condições financeiras (Sousa, 2019) e produzindo assim inclusão social.

A interseccionalidade visa então trabalhar como teórico metodológica tem como intenção visibilizar as injustiças sociais produzidas em um determinado contexto, espaço e tempo a partir “das categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. Esta é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins, Bilge, 2021; p.15/16).” E nesse contexto trazemos os movimentos negro como como atores da “produção engajada da intelectualidade negra, entendidos como integrantes do pensamento e das práticas decoloniais latino-americanas (Gomes, 2019; p.224).” E centralizamos o saber

desse trabalho em produções que trazem o antirracismo e decolonialidade como premissa.

A colonialidade que atravessa a sociedade brasileira foi denunciada de maneira protagonista pelos movimentos negros que se articularam contra “o racismo, as ditaduras, a pobreza, a violência racial e de gênero, a LGBTQIA+ fobia, a violência religiosa, contra a hegemonia do padrão estético branco-europeu e o conhecimento eurocentrado (Gomes, 2019).” E diante desse contexto sócio-histórico é preciso negritar que os saberes decoloniais, assim como, os saberes antirracistas foram e são produzidos através da vivência, experiência, luta, sobrevivência de pessoas que foram racializadas como negras. E que apesar do epistemicídio como uma das formas de genocídio do povo negro brasileiro (Nascimento, 2016), sobrevivem e produzem conhecimento em espaços políticos pedagógicos como prática de liberdade (Freire, 1987; hooks, 2020). Pois, esses espaços são produzidos como espaços de disputa de saberes (Arroyo, 2013). Sendo assim:

Nos campos político, cultural, pedagógico e epistemológico é que se encontra a perspectiva negra da decolonialidade. Ela nos remete ao pensamento emancipatório construído pelos movimentos sociais nas lutas cotidianas e nas instituições educacionais. Portanto, falamos em tensões, disputas práticas e de conhecimento. Enfim, dialogamos sobre os currículos (Gomes, 2019; p. 227)

Ao dialogarmos na não neutralidade da produção dos currículos e ante a perspectiva decolonial, diálogo em curso nos Estudos Organizacionais, propomos o pensar em outras possibilidades do organizar, situadas e historicizadas (Bento, 2002; Carrieri & Correia, 2020; Teixeira et al., 2020; Wanderley & Barros, 2019b). Ao ampliar as possibilidades de gestão, representadas nessa proposta por uma organização do setor da educação que utiliza a pedagogia afrocentrada e amplia-se a interconexão entre teoria, prática e ações cotidianas das gestoras. Tendo em vista que os espaços organizativos são extensões dos problemas sociais, concordamos que são também lugares de agência para promoção de combate às injustiças sociais a partir da analítica metodológica da interseccionalidade como prática e ativismo (Collins, 2015).

Finalmente, através dos currículos insurgentes das relações pedagógicas decoloniais (Dos Passos, 2019; Dos Passos & Pinheiro, 2021) é que pensamos em conjunto com as gestoras da escola Maria Felipa “posturas pedagógica éticas e democrática com os sujeitos do nosso tempo e suas lutas, desigualdades e violações de direitos (Gomes, 2019; p. 234).” E assim, como mulheres negras, e com diversas possibilidades reflexivas intersubjetivas produzimos com o campo as possibilidades de pensar em ação (Collins, 2015) por meio de possibilidades de gestão decolonial.

3. METODOLOGIA

3.1. Objeto de estudo

O nosso objeto de estudo foi a Escola Maria Felipa, uma escola soteropolitana de ensino fundamental de Educação Infantil, Afro-Brasileira e bilíngue, fundada em 2019. Trata-se de uma escola particular, com sócias e manutenção de bolsas sociais para estudantes

doadas pela sociedade civil. Maria Felipa foi uma mulher negra, marisqueira, pescadora e trabalhadora braçal que lutou pela Independência da Bahia e fim da dominação do colonizador no país, sendo uma importante referência de liderança feminina brasileira. Considerada heroína da independência do estado da Bahia no estado da Bahia. Nascida na ilha de Itaparica, descendentes de Africanos Escravizados do Sudão, ela liderou um grupo de 200 pessoas entre mulheres negras, indígenas tupinambás e tapuias nas batalhas contra os portugueses que atacaram a ilha de Itaparica, a partir de 1822.¹

A Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (EMF), possui hoje por volta de 35 alunos, 23 funcionários, com turno pela manhã e pela tarde, atendendo a educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental, oferecendo cursos em português, inglês e libras. Desde sua proposta pedagógica, a instituição anuncia que compreende o seu compromisso social como “educar por meio do desvelamento das estruturas hegemônicas de poder que segregam os indivíduos a partir da sua raça, religião, gênero, sexualidade, classe social, deficiência, dentre outros condicionantes sociais”. Para tanto, busca partir de uma perspectiva descolonizada de educação, não omitindo os saberes tidos socialmente como hegemônicos e sim, produzindo protagonismo de narrativas subalternizadas que foram apagadas da nossa construção sócio-histórica.

Pautando como missão “contribuir na formação humana por meio do complexo social escolar. Lutando contra toda forma de colonialidade, de opressão e desvalorização social pautada em premissas discriminatórias de base racial, religiosa, de gênero, sexual, de classe e de deficiência”, a EMF aborda conhecimentos históricos dos saberes africanos e afro-brasileiros, bem como os indígenas. A escola fundamenta-se no objetivo de contemplar a qualidade que falta em escolas públicas brasileiras e particulares: “a identidade negra, sua cor da pele e seu cabelo, sua história e sua cultura negadas numa educação eurocêntrica”. Não atuando na segregação entre crianças negras e brancas, mas sim, ensinando através do processo de socialização o valor da diversidade e das diferenças.

O comitê de ética da FGV aprovou a pesquisa através do parecer n. 129/202. A pesquisa foi feita a partir de entrevistas semiestruturadas com as socio proprietárias e com a diretora da escola Maria Felipa. E que, atendendo, a localização desse trabalho que nega a neutralidade e prioriza a memória como saber situado (Kilomba, 2010) e com a autorização das mesmas as localiza abaixo.

Bárbara é a fundadora e sócia majoritária. É mãe, mulher negra cis, nordestina, professora, escritora, empresária, formada em Química, mestre e doutora. Maju se tornou sócia da escola em 2020. É mãe, mulher negra cis, nordestina, dançarina e empresária, investidora de lógicas não capitalistas. Cris é mulher negra cis, nordestina, professora e diretora da escola.

3.2. Método

O presente estudo foi delineado a partir de um estudo de caso com abordagem qualitativa, a qual permite que o fenômeno possa ser compreendido no contexto em que ocorre, explorando e entendendo o significado que os grupos atribuem a um problema

¹ A informação sobre Maria Felipa foi fornecida pela Escola Maria Felipa.

social, no qual as pesquisadoras buscaram interagir com participantes e desenvolveram encontros de escuta ativa e promoção de reflexões epistêmicas, tornando a pesquisa intersubjetiva e reflexiva (Cunliffe, 2011), de maneira horizontal.

Optamos por utilizar a interseccionalidade nesta pesquisa com uma perspectiva teórico-metodológica (Collins, 2015). Para operacionalizar a interseccionalidade, optamos pelo estudo de caso (Stake, 1998) e pela abordagem metodológica intra categoria (McCall, 2005). Ao discutir estudos de caso, é crucial entender o contexto, as especificidades sócio-políticas e outras do caso (Stake, 1998). Dada a complexidade de grupos que um indivíduo pode representar e uma rede de relações que definem sua localização social, a metodologia intra categoria se concentra em uma perspectiva parcial de um grupo social (McCall, 2005). Para isso, utilizamos a decolonialidade e a cosmovisão das gestoras, uma vez que o a decolonialidade propõe centralizar saberes que antes foram subalternizados. Por isso, as categorias que serão de diversidade transversal interseccionada, espaço comunitário e escuta ativa são categorias emergentes nas entrevistas com protagonismo das entrevistadas.

Por fim, essa pesquisa se concentrou no projeto de gestão e os pilares de uma Escola decolonial, a partir da cosmovisão das gerenciadoras da escola. Para melhor organizar os dados e os tópicos de discussão, foi feita uma análise temática (Braun & Clarke, 2006), utilizando os pilares de gestão supracitados como temas principais.

3.3. Produção de dados

Foram feitas entrevistas em profundidade com os membros da organização da escolinha durante o primeiro semestre de 2021 via ferramentas de videoconferências, de maneira síncrona. Fizemos reuniões mensais, a fim de compreender o modelo de gestão inovativo, tal qual os impactos positivos, dificuldades e superações. Todas as reuniões foram transcritas, com a anuência das/dos participantes para posterior análise do grupo. No segundo semestre - com o avanço da vacinação contra a COVID-19 -, e com máscaras e distanciamento, foram feitas visitas à escolinha para acompanhar as gestoras e docentes in loco, o que resultou novas entrevistas, produzidas em espaço aberto, com as sócias da empresa. Permitindo assim entrevistas em profundidade no estudo de caso empreendido.

Buscamos avançar nos estudos sobre novos formatos de ensino crítico, que trouxessem perspectivas de um mundo baseado em equidade e justiça social. A partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa, fizemos um estudo de caso utilizando entrevistas em profundidade. Como dados secundários utilizamos: as propostas pedagógicas do curso (PDF disponibilizado por Bárbara Cristine), palestra do youtube organizada pelo NEA (núcleo de estudos de amefricanidades da pós graduação que nós somos cofundadoras) e cursos oferecidos pela escola Maria Felipa (como o “VI Formação Pedagógica em Educação Infantil para as Relações Étnico-Raciais” e “Introdução a uma educação antirracista”).

Tratou-se de uma entrevista semiestruturada [anexo 1] com amostra proposital por se tratar de um estudo de caso único para compreender a cosmovisão da gestão e seus pilares. Entrevistamos as duas sócias da escola e a diretora, as responsáveis pela gestão. O guia de entrevista tinha perguntas abertas e investigativas. Algumas perguntas

investigativas foram feitas durante a entrevista para aprofundar as agendas que elas trouxeram sobre a gestão. As perguntas da entrevista foram elaboradas para estimular a entrevistada a dar sua visão e experiência na gestão de sua Escola decolonial e sua opinião sobre os pilares da Escola. Em uma entrevista de interseccionalidade, podemos ou não fazer perguntas diretas sobre a interseccionalidade para o entrevistado refletir sobre ela (Windsong, 2018). Decidimos não deixar isso explícito porque entendemos que emerge das perguntas.

O uso de múltiplas fontes de evidência constitui, portanto, o principal recurso do que se vale o estudo de caso para conferir significância. Dessa maneira é que se torna possível conferir validade ao estudo, evitando que ele fique subordinado à subjetividade do pesquisador. Nesse contexto anunciamos que as pesquisadoras também não são neutras e por isso nos anunciamos na metodologia. Caroline, mulher, cis, heterossexual, negra de pele clara, do interior do sudeste mineiro brasileiro, trinta e três anos, graduada em Administração, Mestra em questões de gênero e estudante de doutorado em estudos organizacionais. Gabriella, mulher, cis, heterossexual, negra, do interior de São Paulo, vinte e cinco anos, graduada em Engenharia de Gestão, Mestranda em Estratégia Empresarial. Ianaira, nordestina, baiana nascida em Salvador, negra, mulher, cis, heterossexual, trinta e três anos, graduada em Psicologia, Mestranda e pesquisadora em estudos organizacionais. Nicole, mulher, cis, heterossexual, negra de pele clara, do centro de São Paulo, vinte e um anos, graduada em Gestão Comercial e graduanda em Administração Pública.

3.4. Análise dos dados

Ao transcrever e ler as entrevistas, identificamos informações importantes e as codificamos. Concentramos nas partes relacionadas à gestão e tópicos relacionados à experiência das entrevistadas. As entrevistas e documentos foram categorizadas de acordo os pilares evocados por nossas entrevistadas e discutidas por meio da perspectiva metodológica analítica interseccional, em que evidenciamos os marcadores sociais de gênero, raça, PCD, idade, regionalidade - ao mesmo tempo sublinhamos a decolonialidade como forma de endereçar e centralizar a escuta das vozes das populações que foram subalternizadas e, por conseguinte, silenciada (Spivak, 2003; Vergès, 2020).

Para compreender a prática gerencial de duas mulheres negras, é necessário também compreender sua subjetividade. A experiência das mulheres não pode ser universalizada e homogeneizada. Existem múltiplas diferenças possíveis entre as mulheres, alguns fatores como raça, gênero, classe, sexualidade, nacionalidade, idade e outras opressões. Eles precisam ser considerados em pesquisas preocupadas com as subjetividades e as dimensões sociais que as sustentam.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A gestão da escola é toda pensada com base em uma perspectiva decolonial afrodiáspórica. Uma organização gerida por mulheres negras possui certas singularidades, suas subjetividades e marginalização tem que ser reconhecidas e

colocadas como premissa. Uma organização decolonial não é uma organização de ausência de estrutura e hierarquias, entretanto, fatores sociais interferem na execução das tarefas do dia a dia. As donas da escola relatam como por muitas vezes gerir um negócio sendo uma mulher negra se torna uma tarefa árdua e solitária.

“Há um lugar solitário, acho importante trazer, esse solitário que a gente acha ... o que pessoas como eu fariam se estivessem nesse lugar que eu seguro? Como faríamos essas decisões juntos? (...) me sinto muito sozinha. É por isso que aqui na Escola, onde conheci minha associada, somos duas, certo? Então, nós nos apoiamos nas situações de tomada de decisão”. Maju

Ensina-se que as figuras ideais são brancas, ganhar consciência racial significa romper com esse imaginário; é um ato político para abraçar a identidade negra (Santos, 1983). Este processo pode ser muito solitário. Ainda, a ascensão individual não inibe uma pessoa de sofrer racismo; há apenas diferenças na forma como ele se manifesta, uma vez que o racismo age de forma perversa e cria mecanismos de exclusão social dos negros (Fanon, 2008). Os negros são maioria na classe baixa; isso os coloca em uma imagem controladora (Collins, 2000) de sempre serem subalternos. Lutar contra o estigma subalterno não é tarefa fácil, mas é o que essas donas fazem diariamente na gestão da escola.

“A gente se vê em um lugar muito solitário, principalmente nesses momentos que a gente tem que negociar nesses ambientes que são majoritariamente machistas, brancos etc. Aí a gente tem que lidar com eles sendo duas mulheres, sabe? Eu acho que isso acaba impactando a nossa gestão e a nossa ação, a forma como lidamos com o mundo sendo duas mulheres, sendo duas negras, sendo mães. Tem um lugar lá na Escola Maria Felipa que estamos descobrindo. (...) Para olhar e dizer que é uma mulher negra em cargo de chefia. Tenho que dar valor a cada passo dado, sabe? Portanto, não foi fácil para nós estar nesta posição de tomada de decisão.”

Ser a única mulher negra no espaço e não ter modelo para se espelhar e não ter com quem contar traz um sentimento de solidão. Essa solidão geralmente vem com uma urgência de buscar e unir-se a outras pessoas que se pareçam conosco (Bilge, Collins, 2020). E esse sentimento não é apenas pessoal; também vem com uma dificuldade dos outros te reconhecerem como tomador de frente, tornando difícil ser um gerente com autoridade. As proprietárias desta escola estão aprendendo a fazer isso, a lidar com os problemas sistêmicos e a poder resolver as demandas do negócio.

“Além disso, tem a questão de ser mulher negra e ter todas as opressões que me cruzam, né? Como mulher negra, de dificuldades, de autonomia, essa dificuldade de não ser educada para estar diante de um cargo de decisão. Então, essa é a luta que estou tentando construir”.

É essencial ter esse reconhecimento, legitimidade e autoridade para organizar o lugar em uma posição de tomada de decisão, mas não a todo custo. Gênero e raça são dois demarcadores que atravessam as experiências dessas duas mulheres negras em suas

posições de tomadoras de frente, devido ao poder de controle das imagens (Collins, 2000) que as mulheres negras estão submetidas.

A gestão possui 3 conceitos principais, que foram construídos ao longo desses 2 anos de existência da escola, que podem ser lidos como pilares. São eles: Diversidade transversal interseccionada, a Escuta ativa e Espaço comunitário. Abaixo exemplificamos vivências desses conceitos.

Tabela 1 – Cosmovisão dos pilares da Gestão decolonial

Pilar	Significado	Falas
Diversidade Transversal interseccionada	Utilizar a mesma régua que se utiliza para outros negócios não vai funcionar se o objetivo é acessar pessoas que estão à margem. Por isso aqui falamos de construção e de processo (Teixeira et al., 2021). De diálogo e de escuta (Kilomba, 2010), pois essa luta fica mais fácil se feita em comunidade. A entrevistada relata de forma muito perspicaz o processo de celebração das diversidades. Uma vez que a diversidade é presente na sociedade, se mostra necessário saber incluir da melhor forma na escola. Isso se dá com o processo de inclusão de pessoas de baixa renda, oferecendo bolsas de estudos; com o anti capacitismo, criando mecanismos de ação para receber alunos portadores de deficiência; e também, com o antirracismo, criando mecanismos para formar relações saudáveis entre crianças de diferentes etnias, celebrando suas culturas e particularidades.	“Tem gente que vem falar pra gente: cadê o decolonial? Não é isso. Estamos construindo. Então, existe uma expectativa na cabeça das pessoas; não podemos lidar com tudo. Ser decolonial não significa que vamos cuidar de tudo; existem tantas agendas. Hoje na Escola, estamos com nosso primeiro aluno com deficiência, uma agenda que venho trazendo. Tínhamos uma aluna autista e sabemos que temos a Gabi, que começou nas aulas online (...) isso é algo que a gente está tentando construir, para abraçar a agenda anti capacitismo, certo? De inclusão, mas é isso; não podemos lidar com tudo.”
Escuta ativa	Por ser um ambiente com pessoas de pensamentos, origens e formas de agir diferente, um pilar essencial para a gestão da escola é a escuta (Kilomba, 2010; Spivak 2003). Em que a pessoa anteriormente subalternizada é escutada. Abrir espaço para o contra hegemônico significa ter que agir constantemente contra o que é colocado como dado e imutável. As mudanças não são fáceis, mas com base na comunicação e trabalho em conjunto soluções diárias são pensadas para acolher a maior quantidade de alunos. Esse acolhimento se estende no gerenciamento dos funcionários.	“A gente tem que tá junto, o trabalho é de convencimento e acho que com esse tipo de organização, à medida que a gente se estrutura, a gente convence que pode ser assim, pra você tá na tomada, na frente da decisão você não precisa não ter escuta, você não precisa só colocar a burocracia à frente de tudo, uma coisa que sempre me incomodou muito nesses processos, brigas, todo mundo responsabiliza a burocracia, como se a burocracia fosse uma persona. Sabe?”
Espaço Comunitário	A escola como comunidade é um dos pilares mais significativos dessa escola	“A gestão decolonial é uma tentativa de equalizar uma realidade que se dá com uma premissa, e

	<p>decolonial. A própria decolonialidade traz a importância de se criar uma comunidade de resistência (Bernardino-Costa et al., 2018), o que as feministas negras vêm dizendo há anos (bell hooks, 1994; Collins, 2000). Para construir essa comunidade diversificada, outro pilar fundamental é o diálogo. O diálogo é uma ferramenta crucial para ultrapassar as fronteiras das diferenças (bell hooks, 1994). Estar aberto, celebrar, fazer diferenças e entendê-los ajuda a formar a comunidade mais incrível que é muito benéfica para o desenvolvimento das crianças.</p>	<p>precisamos olhar para a nossa comunidade, olhar para o outro, precisamos estar juntos, para criar espaços para existir, então, aí está essa perspectiva, certo? Na gestão, é uma decisão; é participativo, e mais do que isso, é uma forma de gestão que a gente pode descobrir novos caminhos porque não é dado, sabe? Não é dado.”</p>
--	---	---

Ser um ativista decolonial significa construir uma sociedade melhor, separada das ideias colonizadas de ser, saber e fazer (Bernardino-Costa et al., 2018). Essa construção faz parte de uma práxis de tentativas contínuas. Em uma organização decolonial, há uma resistência aos pressupostos de um mundo racista, patriarcal, sexista, etário e capitalista. Há uma luta para ser ouvido, celebrando os saberes locais e trazendo de volta formas ancestrais de organização. Os movimentos negros tiveram um papel essencial de resistência, uma posição significativa na luta por direitos, na tutela do conhecimento negro e na produção de conhecimento negro (Bernardino-Costa et al., 2018). Este negócio tenta celebrar as conquistas do movimento negro e dar continuidade a este projeto. No entanto, ser uma mulher negra na frente do projeto contextualiza todas as dificuldades e disparidades históricas, sociopolíticas. As proprietárias têm que lidar com suas subjetividades e dificuldades e, ao mesmo tempo, procuram não replicar e perpetuar as opressões aos seus funcionários, colocando a decolonialidade como proposta política para romper este ciclo (Hooks, 2014).

5. CONCLUSÃO

A decolonialidade entende as teorias do Norte como teorias territorializadas, não suficientes para entender toda a realidade do globo, sendo assim necessário entender a realidade local para promover novas perspectivas para a nossa área de estudo. Por mais que aja a necessidade de dialogar com esses pensamentos hegemônicos, a ação da presente pesquisa foi realizada de maneira crítica, respeitando a pluralidade de conhecimentos e coexistência de grupos diversos dentro da Administração (Abdalla & Faria, 2015; Calderón & Guedes, 2016; Resende, 2020). A pesquisa não se propõe generalista e evidencia aqui vozes que foram subalternizadas por epistemologias outras, e não tem a intenção de sobrepor saberes e sim produzir diálogos que ressoem a partir da perspectiva decolonial.

A abordagem interseccional é uma abordagem poderosa para compreender os problemas sociais; as feministas negras contribuíram para o entendimento da questão racial. Quando falamos sobre interseccionalidade, embora as mulheres negras a tenham criado, ela é usada para compreender múltiplas identidades e estruturas sociais, é isso que a

torna tão complexa. Esse tipo de pesquisa não só contribui para o desenvolvimento da teoria, mas também pode ser uma pesquisa ativista, tendo um impacto social substancial e expondo problemas ignorados por muito tempo.

Um pesquisador interseccional precisa estudar a história de múltiplos grupos sociais para lidar com o problema real no contexto analisado. É um grande desafio falar sobre opressão, desvinculando-a da dor que acompanha a realidade do entrevistado, pois não podemos dizer que a experiência de um negro está ligada apenas à sua dor e ao racismo que sofre; É mais do que isso. No entanto, para chegar a um fechamento e uma saída, é crucial estudar muito sobre história para entender que a experiência de uma pessoa está ligada a um problema sistêmico.

Ressaltamos que o tema da pesquisa está alinhado a três objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) da ONU: educação de qualidade (4), igualdade de gênero (5), e a redução das desigualdades (10). Compreendendo que as ações promovidas pela instituição analisada mostram um novo caminho para resolução de clássicos dilemas de gestão e, em paralelo, corroboram diretamente com o compromisso em alcançar os ODS para transformar o nosso mundo e equilibrar as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental. A organização estudada possui como sócias majoritárias duas mulheres negras, mães, cis, nordestinas; demarcadores que não podem ser ignorados ao se analisar o tipo de gestão e pilares da organização.

Os pilares da organização podem ser divididos em três pilares: Diversidade transversalizada e interseccional, Escuta e Espaço comunitário. Elementos base para a construção de uma frente de resistência aos pressupostos de um mundo racista, patriarcal, sexista, etário e capitalista. Nessa proposta há uma luta para ser ouvido, celebrando os saberes locais e trazendo de volta formas ancestrais de organização. Por mais que haja dificuldades, elas são superadas ao se criar um espaço comunitário, com base na escuta e na tentativa de acolhimento e entendimento dos que constroem esse espaço comunitário lado a lado. Não se tem respostas prontas e nem uma fórmula, mas a proatividade e a vontade de superar as barreiras que são postas movem esse negócio inovativo no seu dia a dia.

Estudos futuros podem se debruçar sobre mais organizações, promovendo maior riqueza de dados e outras possibilidades de gestão que tem uma mesma proposta. Também agregaria à literatura de decolonialidade e gestão, uma pesquisa etnográfica, que daria aos pesquisadores a oportunidade de melhor compreensão sobre o tema a partir do cotidiano da gestão.

6. REFERÊNCIAS

- Abdalla, M. M., & Faria, A. (2015). *Em defesa da opção decolonial em administração: rumo à uma concepção de agenda*. https://www.researchgate.net/publication/281275878_Em_defesa_da_opcao_decolonial_em_administracao_rumo_a_uma_concepcao_de_agenda
- Arroyo, M. Currículo: um território em disputa. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- Akotirene, C. (2019). Interseccionalidade. In D. Ribeiro (Ed.), *Feminismo Plurais* (1st ed., Vol. 1). Sueli Carneiro Pólen.

- Bento, M. A. S. (2002). *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresarias e no poder público*. Universidade de São Paulo.
- Calderón, P. A. L., & Guedes, A. L. M. (2016). Abordagem metodológica em estudos decoloniais: possível diálogo entre a análise crítica do discurso e as epistemologias do sul. *XL Congresso Internacional de Administração Da ESPM e XI Simpósio Internacional de Administração e Marketing*.
- Carrieri, A. de P., & Correia, G. F. A. (2020). Estudos Organizacionais no Brasil: Construindo acesso ou replicando exclusão? *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 60(1), 59–63.
- Collins, P. H. (2015). Intersectionality's Definitional Dilemmas. *Annual Review of Sociology*, 41, 1–20. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>
- Collins, P.H. & Bilge, S. Intersectionality. Cambridge; Malden: Polity Press, 2021.
- Cunliffe, A. L. (2011). Crafting qualitative research: Morgan and smircich 30 years on. *Organizational Research Methods*, 14(4), 647–673. <https://doi.org/10.1177/1094428110373658>
- Davis, A. (2016). Mulheres, Raça e Classe. In *Boi Tempo* (1st ed., Vol. 1). Boi Tempo.
- Dos Passos, M. C. A. (2019). O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. *Cadernos de Gênero e Tecnologia*, 12(39), 196. <https://doi.org/10.3895/cgt.v12n39.9465>
- Dos Passos, M. C. A., & Pinheiro, B. C. S. (2021). Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro- Brasileira Maria Felipa (2018-2020). *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 07(1), 118–135.
- Floriano, D., Silva, J., Gouvea, J. B., & Galante, V. (2020). Contribuições do conceito de branquitude às pesquisas sobre raça nos Estudos Organizacionais. *XLIV ENCONTRO DA ANPAD - EnANPAD 2020*, 1–17.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17th ed.). Paz e Terra.
- Gomes, N. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson, GROSGOUEL, Ramón (Org.). Decolonialidade e pensamento Afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p.223-247.
- Gonzales, Lélia. (1984). *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira*. 223–243.
- Gonzales, Lélia. (1988). A categoria de amefricanidade. In *Tempo Brasileiro: Vol. 92/93* (Issue jan/jun, pp. 69–82).
- Gonzalez, L. (2018). *Lélia Gonzáñez: Primavera para as Rosas Negras* (1st ed.). Filhos da África.
- Guerreiro Ramos, A. (1995). Patologia social do “branco” brasileiro. In *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira* (pp. 215–240).
- hooks, bell. (2020). *Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade*.
- Hooks, B. (2020). *Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade*. <https://books.google.com.br/books?id=QaIjtAEACAAJ&dq=educação+como+prat>

ica+da+liberdade+bell+hooks&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwj_6T-7LsAhWEA9QKHcRpAjlIQ6AEwAHoECAAQAQ

- Ibarra-Colado, E., Gephart, R. P., Fleming, P., & Spicer, A. (1993). Critical Management Studies. *Academy of Management Annals*, 13(4), 237–298. <https://doi.org/10.5465/amr.1993.9402210162>
- Kilomba, G. (2010). *Plantation Memories. Episodes on Everyday Racism* (p. 151).
- Munanga, K. (2012). NEGRITUDE E IDENTIDADE NEGRA OU AFRODESCENDENTE: um racismo ao avesso? *Revista Da ABPN*, 4(8), 6–14.
- Miglievich-Ribeiro, Adelia Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Civitas - Revista de Ciências Sociais* [online]. 2014, v. 14, n. 1
- ONU Brasil. (2017). *Relatório Nacional Voluntário sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. 76.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *A Colonialidade Do Saber. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas*, 227–278.
- Resende, V. de M. (2020). Decolonizar os estudos críticos do discurso: por perspectivas Latino-Americanas. *Critical Discourse Studies* ISSN: <https://doi.org/10.1080/17405904.2020.1754869>
- Sousa, L. G. (2019, February 1). Escola Afro-Brasileira Maria Felipa cria campanha “Adote umx educandx” - Mundo Negro. *Mundo Negro*. <https://mundonegro.inf.br/escola-afro-brasileira-maria-felipa-cria-campanha-adote-umx-educandx/>
- Spivak, G. C. (2003). Can the Subaltern Speak? In *Die Philosophin* (27th ed., Vol. 14, pp. 42–58). https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35859180/Can_the_subaltern_speak.pdf?1417977516=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCan_the_subaltern_speak.pdf&Expires=1603127975&Signature=ZBA8QkqISr5Qz55Ad6iO4n6EM7NyYaldRU4BrET3ts-RWxG1X~ZjRm7ctCICH
- Teixeira, J. C., Oliveira, J. S. de, & Carrieri, A. D. P. (2020). Por que falar sobre raça nos estudos organizacionais no Brasil? da discussão biológica à dimensão política. *Revista Perspectivas Contemporâneas*, 15(1), 46–70.
- Teixeira, J. C., Oliveira, J. S. de, Diniz, A., & Marcondes, M. M. (2021). Inclusão E Diversidade Na Administração: Manifesta Para O Futuro-Presente. *Revista de Administração de Empresas*, 61(3), 1–11. <https://doi.org/10.1590/s0034-759020210308>
- Vergès, F. Um Feminismo decolonial/Françoise Vergès; tradução por Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. Título Original Um fêminisme décolonial. São Paulo: Ubu editora, 2020.144 pp. ISBN 97871260603
- Wanderley, S., & Barros, A. (2019a). Decoloniality, geopolitics of knowledge and historic turn: towards a Latin American agenda. *Management and Organizational History*, 14(1), 79–97. <https://doi.org/10.1080/17449359.2018.1431551>

Wanderley, S., & Barros, A. (2019b). Decoloniality, geopolitics of knowledge and historic turn: towards a Latin American agenda. *Management and Organizational History*, 14(1), 79–97. <https://doi.org/10.1080/17449359.2018.1431551>

ANEXO I

Bárbara Carine (Fundadora)

Parte 1.

1. Nome, idade, gênero, declaração racial.
2. Falar da carreira e a conexão com escolinha, como ela nasceu e como tem sido atualmente.

Parte 2.

1. Qual você acha que é a ligação entre uma pedagogia decolonial e uma gestão decolonial?
2. Você sente que há uma papel ou questões que são trazidas pelos pais nas decisões da escolinhas?
3. A gente analisando percebeu uma certa rede de proteção com os funcionários, que muitas vezes vai além do espaço da escolinha, um escuta, compreensão, muito diálogo. A gente queria que você comentasse mais sobre isso.
4. A gente analisando a entrevista percebeu uma certa ligação com o conceito de quilombo, faz sentido para você?
5. Qual a diferença da rede de proteção da Maria Felipa comparando com escolas tradicionais?
6. Você comentou algumas dificuldades de delegar, que a Maju tem te ajudado com isso, que muitas questões estavam centralizadas em você e agora os funcionários têm funções mais específicas. Você pode falar um pouco mais sobre isso? Como era para você antes e como tem sido desde as mudanças do começo do ano
7. Como é definido essa horizontalidade dentro da gestão decolonial
8. Como tem sido o processo de expansão da escola? Os principais desafios e até onde vocês pensam em ir? Replicação do modelo e sustentabilidade

Maju Passos (Sócia)

Parte 1.

1. Nome, idade, gênero, declaração racial.
2. Falar da carreira e a conexão com escolinha.
3. Como conheceu a escola? O que a fez investir na escola?
4. Como ela percebe o projeto da escola?
5. O que é para você uma gestão decolonial?

6. Quais os principais desafios de gerir uma escolinha decolonial ?
7. Método Pedagógico Decolonial para você, tem relação com gestão?
8. O que precisa ser aprimorado na escola Maria Felipa?
9. Como você acha que pais racializados como brancos enxergam a escola?
10. Qual a sua percepção sobre a diferença desse modelo de gestão para um tradicional?
11. Você enxerga que o modelo da Maria Felipa é replicável? Não só para crianças mas outras fases

Parte 2.

1. Como é ser uma mulher negra nessa posição de tomadora de frente?
2. A gente percebeu os múltiplos trabalhos que você tem, como você se percebe nesse processo?
3. Você comentou sobre a questão dos bolsistas é um grande diferencial da escolinha, a gente gostaria de ouvir mais sobre isso.
4. Como você vê a questão racial em relação à formação da equipe da escolinha?
5. Ontem quando a Barbara comentou a proposta de consultoria de gestão... e aí a gente conversou um pouco sobre o que é gestão, e que tudo o que vocês estão fazendo é gestão. Você pode elaborar mais sobre isso?
6. Você se identificou na outra entrevista como uma investidora de lógicas decoloniais. Que a gestão decolonial é uma tentativa de equalizar premissas já dadas. A gente falou sobre as dificuldades da sustentabilidade do modelo de gestão e de alguns pilares. Você pode falar um pouco mais sobre isso?
7. A gente percebe na fala de vocês uma paixão pela causa, você acha que é um pilar essencial para esse modelo de gestão?
8. Frase da bell hooks: A visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado. Você ve relação dessa frase com a Maria Felipa?

Cristine (Diretora pedagógica)

1. Falar da carreira, cargo que ocupa agora
2. Idade
3. Experiências anteriores dentro da escola
4. Como enxergava a escola antes de ingressar como diretora?
5. Quais os principais desafios de gerir uma escolinha decolonial ?
6. A questão de ser horizontal gerou embates?
7. Método Pedagógico Decolonial para você, tem relação com gestão?
8. O que precisa ser aprimorado na escola Maria Felipa?
9. Como você acha que pais racializados como brancos enxergam a escola?
10. E os racializados como negros?
11. O que é para você uma gestão decolonial?

12. Qual a sua percepção sobre a diferença desse modelo de gestão para um tradicional?
13. Você enxerga que o modelo da Maria Felipa é replicável?