



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

CARLA APARECIDA DA SILVA

HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL: UM ESTUDO DA  
PRODUÇÃO DIDÁTICO-LITERÁRIA PARA A EDUCAÇÃO DAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Rio de Janeiro

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

CARLA APARECIDA DA SILVA

HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL: UM ESTUDO DA  
PRODUÇÃO DIDÁTICO-LITERÁRIA PARA A EDUCAÇÃO DAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Miranda

Rio de Janeiro

2019

S586 Silva, Carla Aparecida da  
História, Memória e Identidade Cultural: um estudo  
da produção didático-literária para a Educação das  
Relações Étnico-Raciais / Carla Aparecida da Silva. -  
- Rio de Janeiro, 2019.  
106 f.

Orientador: Claudia Miranda.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) -  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro,  
Especialização em Mestrado, 2019.

1. Movimento Negro. 2. Produção didático-  
literária. 3. Disputas curriculares. 4. Relações  
étnico-raciais. 5. Pedagogias decoloniais. I.  
Miranda, Claudia , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH  
*Programa de Pós-Graduação em Educação*

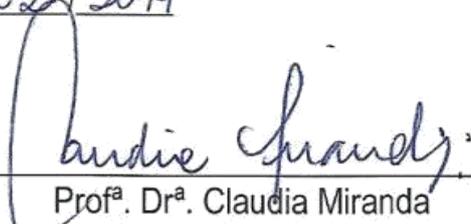
**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

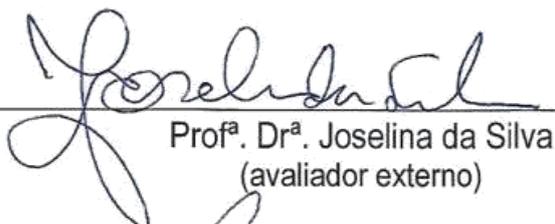
**Carla Aparecida da Silva**

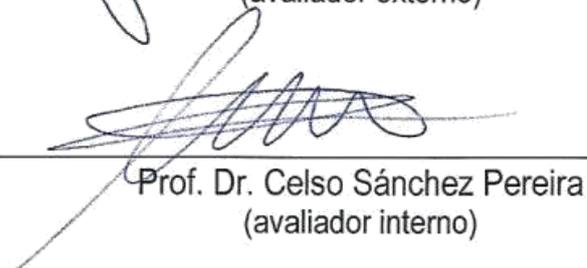
**“HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL: UM ESTUDO DA  
PRODUÇÃO DIDÁTICO-LITERÁRIA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS.”**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 15 / 02 / 2019

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dr.ª. Claudia Miranda  
(orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dr.ª. Joselina da Silva  
(avaliador externo)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira  
(avaliador interno)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dr.ª. Helena Maria Marques Araújo  
(avaliadora Externa)

## DEDICATÓRIA

À minha mãe Iara Lopes, por sua dedicação e seu compromisso com minha formação escolar.

À minha irmã Katia Lopes, pelo amor e pelo apoio incondicional.

Às minhas filhas Olivia Griot e Maria Griot, pela oportunidade de compartilhar tantos afetos – vocês são minhas resistências!

À memória dos que vieram antes de mim e dos que virão depois nesse movimento de luta e resistência por um tempo de justiça e igualdade aos negros do Brasil.

## AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação foi possível pelo estímulo e pelo apoio de várias pessoas e instituições. Meus sinceros agradecimentos a todos que, direta ou indiretamente, me ajudaram a construir esta obra.

Sou grata à minha família, que acompanhou a produção desta pesquisa com muito carinho e paciência.

Ao meu querido companheiro Renato Nogueira, pelo amor e carinho compartilhados! Às minhas filhas, que têm acompanhado com muito carinho, orgulho e alegria minha vida acadêmica, como disse Olivia: “Minha mãe não é mais professora, ela é uma pesquisadora!”.

Agradeço à minha mãe Iara Lopes, que durante o mestrado participou ativamente da organização da casa e do cuidado com minhas filhas.

À minha irmã Katia Lopes, que cobriu minhas ausências – obrigada pelos passeios, pelas idas ao cinema com as meninas!

Aos meus sobrinhos Ana Beatriz e João Guilherme, por me fazerem sorrir.

Gratidão à minha orientadora Claudia Miranda, que tem sido para mim um exemplo de professora comprometida com o crescimento intelectual dos seus alunos através do afeto e de uma práxis íntegra. Obrigada pelas orientações e pelo apoio, me fazendo acreditar que estou no caminho certo. Todo o meu respeito e orgulho; sem você esta pesquisa não seria possível.

Agradeço aos membros da banca de defesa, pela generosidade e pelas contribuições para a pesquisa. Registro meu orgulho e minha admiração por vocês: professora Joselina da Silva, por sua trajetória que me inspira; professora Helena Araújo, que me ajudou nos estudos sobre memória – nosso encontro foi cheio de luz –; e professor Celso Sánchez, pela presença carinhosa e gentil.

Dos apoios institucionais, sou grata à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela bolsa de estudos que foi fundamental para subsidiar esta pesquisa e ao Grupo de Estudos e Pesquisas de Formação de Professores, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais (GFPPD), meu grupo de pesquisa que amo! Um espaço de trocas, afetos e aprendizagens! Todas e todos foram importantes nesse processo de construções de novas aprendizagens: Luana, Ana Beatriz, Elaine, Juan Camilo, Rhalpen, Patrícia, Cadu, Felipe, Mariana, Dilson,

Daniele, Fernando, Rafaela, Isis, Vinicius, Ivana, Célia Cristo, Gleise e Sandra. Sigamos juntos – ser coletivo é muito melhor.

À Rede Carioca de Etnoeducadoras, que me inspira na luta por uma educação antirracista.

Agradeço carinhosamente aos meus companheiros Rafael Lazaro e Luciano de Oliveira, pelas conversas acadêmicas e pelo carinho de uma amizade que tem me fortalecido nessa caminhada.

Gratidão para a vida toda pela amizade e pelos conselhos sempre oportunos de minhas amigas na caminhada do mestrado: Fabíola Santos, Gabrielle Silva e Gisele Maria.

Gratidão pela escuta atenta e carinhosa de meu amigo Augusto Bapt.

Gratidão à Suzeneide e à Denise Fernandes, grandes apoiadoras dos meus projetos de vida, pela preocupação e pelo cuidado durante todo esse percurso. Agradeço as preces a meu favor!

Agradeço carinhosamente à Vanusa da Silva, pelo trabalho de revisão impecável.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, em específico, à coordenadora Professora Doutora Maria Auxiliadora, pela oportunidade de ingressar em um curso comprometido com a formação política de suas/seus estudantes e conseguir concluí-lo. À turma de mestrado de 2017.

Agradeço ao governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Rousseff por entenderem a importância das políticas públicas para comunidade preta e pobres deste país. Pela construção e pela ampliação dos programas que possibilitaram o progresso do negro no ensino superior.

Eu sou resultado dessas iniciativas: mulher, negra, periférica e agora Mestra.

Ser coletivo é muito melhor!

Muito obrigada!

*[...] elas deviam ter consciência de seu enorme poder – sua capacidade de produzir e criar. Essas mulheres podem ter aprendido a extrair das circunstâncias opressoras de sua vida a força necessária para resistir à desumanização diária da escravidão. A consciência que tinham de sua capacidade ilimitada para o trabalho pesado pode ter dado a elas a confiança em sua habilidade para lutar por si mesmas, sua família e seu povo.*

*Angela Davis*

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BIREME	Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
CADARA	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Centro de Estudos Africanos
CEAA	Centro de Estudos Afro-asiáticos
CEAP	Centro de Articulação de Populações Marginalizadas
Cidan	Centro de Informação e Documentação do Artista Negro
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ERER	Educação para Relações Étnico-raciais
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUNARTE	Fundação Nacional das Artes
GT	Grupo de Trabalho
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro
Ipeafro	Instituto de Pesquisas e Estudos Afro Brasileiros
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
NEABs	Núcleos de Estudos Afro-brasileiros
NEN	Núcleo de Estudos Negros
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

ProExt	Programa de Extensão Universitária
ProUni	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PVNC	Pré-Vestibular para Negros e Carentes
PREX	Pró-reitoria de Extensão
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINBA	Sociedade de Intercâmbio Brasil-África
SNRC	Secretaria Nacional de Combate ao Racismo
TEM	Teatro Experimental do Negro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo

## RESUMO

Esta dissertação versa sobre a produção de materiais didático-literários para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), entre o período de 2003 e 2016, como resultado de ações propositivas do Movimento Negro. O trabalho indicou que a Lei nº 10639/2003 é um marco significativo, e fortaleceu e ampliou a presença da temática étnico-racial na produção de materiais de apoio. Apesar dos impasses que envolvem a demanda indicada por essa legislação, intelectuais, lideranças de instituições e pesquisadoras (es) de núcleos do Movimento Negro impulsionaram o desenvolvimento de um importante referencial político-pedagógico. Entende-se que disputam espaços curriculares e outras epistemologias. Nessa perspectiva, a cartografia ofereceu alguns itinerários para uma maior aproximação com as dinâmicas adotadas nesse percurso de produção contra-hegemônica. Os resultados indicam como é tarefa da pesquisa em educação ampliar as análises acerca das demandas das populações racializadas.

**Palavras-chave:** Movimento Negro; Produção didático-literária; Disputas curriculares; Relações étnico-raciais; Pedagogias decoloniais.

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: 2.1 – Colagem de recortes. Autoria própria. ...**Erro! Indicador não definido.**

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: 1.1 – Livros não selecionados. Fonte: Autoria própria. ....	31
Tabela 2: 1.2 – Títulos x autores/organizadores. Fonte: Autoria própria. ....	35
Tabela 3: 2.1 – Taxa de escolarização líquida, por sexo, segundo cor/raça e nível de ensino – Brasil, nos intervalos de 1995 a 2015. Fonte: IBGE/PNDA. ....	51

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: 1.1 – Ano e quantidade de produções. Fonte: Autoria própria. ....	41
Gráfico 2: 1.2 – Locais das publicações. Fonte: Autoria própria. ....	42
Gráfico 3: 1.3 – Autorias. Fonte: Autoria própria. ....	43
Gráfico 4: 1.4 – Participação de agências. Fonte: Autoria própria. ....	44

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1. ABORDAGENS OUTRAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO</b> .....	23
1.1 A produção didático-literária para a EREER.....	32
<b>2. PARA COMPREENDER A AGENDA EDUCACIONAL DO MOVIMENTO NEGRO</b> .....	45
<b>2.1 O impacto da Lei nº 10.639/2003 e a política educacional para a EREER</b> .....	52
2.1.1 Perspectivas educacionais em disputa .....	59
2.1.2 Quilombo, práticas de resistência e liberdade.....	67
<b>3. OUTRAS CARTOGRAFIAS</b> .....	73
3.1 Memória e pensamento negro .....	81
3.2 Currículo e pensamento afro-brasileiro .....	84
3.3 Identidade: reconhecimento, igualdade e respeito .....	90
3.4 Cultura: literaturas negras.....	92
<b>ALGUMAS CONCLUSÕES</b> .....	96
<b>Referências</b> .....	99

## INTRODUÇÃO

A relação entre memória (*soma/psiché*) e passado (*espaço-tempo*) é o que nos permite a compreensão e a aproximação do lugar de enunciação e de evocação histórica, dando sentido e forma às nossas vivências, organizando e fundamentando as nossas narrativas, construindo um lugar de identificação, um “lugar de memória” (NORA, 2012). É desse lugar que faço os primeiros registros e observações que vão compor esta dissertação. O direcionamento inicial da pesquisa tem sido a partir das reflexões e das propostas que acompanham a linha de estudo e o Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais.<sup>1</sup>

Pensar nossa identidade coletiva como parte da Diáspora Africana é também uma estratégia de expandirmos percursos investigativos. A América Latina está inserida no conjunto de regiões do mundo onde a Diáspora Africana se consolidou e, nesse caso, importa agregar novas possibilidades de investigação situando o pensamento afro-brasileiro como parte da Diáspora Africana da América Latina.

Essas questões nos ajudam a compreender de que maneira as políticas curriculares no Brasil valorizam as memórias históricas considerando a diversidade cultural e de que modo a escola pode atuar frente à diferença cultural. Junto com autoras e autores, que constroem o campo do currículo no Brasil, situamos as percepções de Tomaz Tadeu da Silva e de Elizabeth Macedo sobre o lugar da diferença nos currículos ancorados pelo multiculturalismo, além de agregar as interseções que os movimentos sociais promovem. Atentamos para o argumento de Silva (2010b, p. 73) sobre a condição multicultural:

A questão do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais nas teorias educacionais críticas e até mesmo nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratadas de forma marginal como “temas transversais”, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo como legítimas questões de conhecimento. O que causa estranheza, nessas discussões é, entretanto, a ausência de uma teoria da identidade e da diferença.

---

<sup>1</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais integra o Programa de Pós-graduação em Educação na UNIRIO. Tem por objetivo pesquisar práticas curriculares no cotidiano escolar considerando a contribuição dos estudos culturais, do estudo das relações raciais, da antropologia das sociedades complexas e dos estudos do cotidiano.

Dessa maneira, “parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença” (SILVA, 2005, p. 73).

Com o compromisso de viabilizar a organização curricular por uma perspectiva intercultural, em 1998, o Ministério da Educação (MEC) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os “temas transversais” dariam suporte ao trabalho pedagógico, completando o diálogo sobre os assuntos presentes no cotidiano escolar, principalmente sobre as diferenças culturais. Os PCNs, como política curricular, indicam:

[...] há necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas a questões que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas por um silencioso constrangimento. Esta proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores no tema da Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político-pedagógico de qualquer planejamento educacional/escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores. É por isso que este documento enfatiza o intercâmbio com movimentos sociais, universidades, imprensa como forma de a escola abrir-se à atualização permanente também nas peculiaridades deste tema. (BRASIL, 1998, p. 123-124)

A diversidade é uma marca presente na sociedade brasileira e a escola é um dos espaços onde esse cenário se amplia e o debate das relações étnico-raciais se mostra urgente e necessário. Nessa mesma direção, chama a atenção o argumento de Macedo (2009, p. 95):

Considero que os discursos pedagógicos trazem posições de sujeitos que lutam por hegemonia nas novas enunciações curriculares e julgo que a compreensão dessas lutas permite configurar a resposta do campo a suas circunstâncias presentes e sociais.

Por mais que as políticas anunciem a pluralidade, não vimos avanço na direção de uma efetiva agenda antirracista. Macedo (2009) tem ajudado nas interpretações das políticas curriculares e acredito que faz sentido revisitar alguns pontos dessa crítica, tendo como pano de fundo a análise, por exemplo, dos chamados “temas transversais” nos PCNs. Meu interesse, portanto, foi alcançar mais aproximação com

as nuances da pluralidade cultural (um dos temas transversais) e o escopo possível via análise do discurso curricular ainda vigente.

É nesse processo que o legado do Movimento Negro (MN) emerge e ganha centralidade para tensionar os espaços de representação que estão configurados para uma reprodução histórica de ausências.

Ratifico as questões iniciais: Qual o papel do Movimento Negro na arena de disputa por outras epistemologias? Em que medidas os currículos oficiais têm construído propostas de educação antirracista? Como os pressupostos teóricos do MN incidiram na crítica dos currículos prescritos e praticados? Nesse percurso investigativo, a dimensão educacional é concebida como uma grande vedete nas arenas de disputas epistemológicas. Com essa orientação, entendemos que o currículo se encontra em um espaço de disputas (indo da educação básica até a formação na pós-graduação).

Como parte dos objetivos, apresento uma cartografia dos materiais produzidos a partir da perspectiva de luta epistêmica e antirracista no campo do currículo.

Na visão de Kabengele Munanga (1996, p. 60), o silêncio reflete a condição do racismo no Brasil:

Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia.

Esse silêncio cheio de significados e representações fortalece as estatísticas sobre as desigualdades sociais no Brasil, que atingem principalmente a população negra com os piores indicadores sociais, “[...] entre os 10% da população mais pobre do país, 76% são negros. Entre o 1% mais rico, apenas 17,4% são negros”. Na educação, “22,2% da população branca consegue completar 12 anos de estudos ou mais, entre a população negra, gira em torno de 9,4%” (IBGE, 2017).

Sob esse pano de fundo aparece uma realidade que mostra aspectos preocupantes da formação educacional da população negra. Por isso se torna urgente a criação de espaços de aprendizagens e de políticas de reconhecimento que tenham conteúdos e práticas antirracistas integrados ao plano de ensino.

Os trabalhos de Carlos Hasenbalg “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil” de (1979) e “Tanto preto quanto braço: estudos de relações raciais de Oracy Nogueira” (1985) trouxeram para o debate no campo das ciências sociais importantes estudos sobre a temática no Brasil. De acordo com as análises dos dois autores, o preconceito racial é um elemento central para se entender a situação das desigualdades étnico-raciais. Em suas argumentações, as desigualdades operam a partir de um sistema social estruturado que domina os meios de produção e de poder, diminuindo a mobilidade e as oportunidades sociais da população negra, principalmente no que diz respeito ao mercado de trabalho e à educação. Para Hasenbalg (1995 apud MAIO, 2010, p. 240), “A desigualdade educacional entre brancos e não brancos irá se refletir posteriormente em padrões diferenciados de inserção desses grupos de cor na estrutura ocupacional”. No ensino fundamental a proporção de negros que conseguem completar essa fase fica em torno de 47,78%, para 62,14% entre os brancos. No ensino médio completo a diferença continua longa: 32,54% entre os negros e 51,59%, para os brancos. No ensino superior essa diferença é violenta: 5,65% dos negros conseguem acessar, permanecer e finalizar a graduação, em relação aos brancos, por volta de 16,59% (IPEA, 2013).

Jaques d’Adesky (2001) nos ajuda a observar o *status* da situação da população negra com os menores índices de escolarização, de rendimentos e de acesso a bens e serviços, quando comparados com a população branca. Portanto os critérios que compõem o debate das desigualdades sociais no Brasil não podem deixar de tratar essas diferenças como o resultado de uma sociedade que foi sendo construída pelo princípio do racismo. Segundo a análise do autor, o racismo é um fenômeno ideológico que atravessa os diversos segmentos sociais, trazendo a crença da existência de diferentes raças humanas e que alguns grupos estariam no alto nível hierárquico por conta de suas características físicas, legitimando assim uma superioridade da raça:<sup>2</sup> “O motivo das disparidades entre brancos e não-brancos seria, antes de tudo, de ordem racial” (D’ADESKY, 2001, p. 67).

---

<sup>2</sup> O conceito de raça ainda é utilizado com uma nova interpretação que se baseia na dimensão social e política, devido à discriminação racial e ao racismo presentes na sociedade brasileira, tanto nos aspectos históricos, culturais e estéticos. Assim, militantes do Movimento Negro e um grupo de intelectuais não deixaram o conceito de raça para falar sobre a realidade do negro brasileiro, mas o utilizam de maneira ressignificada, com sentido político e identitário (GOMES, 2005).

O autor destaca que:

De tal operação de desvalorização derivam a discriminação e a dominação cultural. O racismo apresenta-se então, como a configuração de superioridade intelectuais e civilizatórias do Ocidente em relação às culturas de origem africana e indígena. E mesmo reconhecida a contribuição dessas culturas à matriz nacional brasileira, a cultura ocidental coloca-se, automaticamente, como a melhor. (D'ADESKY, 2001, p. 70)

Essa análise menciona um importante obstáculo para a tomada de consciência na busca pela promoção da igualdade. O MN ressignificou e politizou o sentido e a representação da ideia de raça em uma perspectiva afirmativa, como uma via de emancipação. O movimento transforma a concepção de que ser negro e entender que a cor da pele, a textura do cabelo e os traços físicos não são aspectos de uma identidade que representa e determina um corpo carregado de estereótipos negativos. O sentimento de pertença étnica se transforma à medida que o reconhecimento da identidade cultural se firma positivamente. Neuza Santos Souza (1983) indica como tem sido violenta a construção de uma identidade positiva a partir de um corpo negro subalternizado pelo desejo de ser tornar branco. Esse comportamento, disfarçado de cordialidade e tolerância, adoece o corpo e enfraquece a mobilização frente ao combate ao racismo e à discriminação por toda a sociedade.

A implementação de políticas educacionais específicas para as populações negras ganha força no período de 2003 a 2016. Essas ações afirmativas resultaram em reivindicações que os movimentos negros vêm realizando historicamente. Foi no ano de 2003 que vimos a promulgação da Lei nº 10.678/2003 e a criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra. A Lei nº 10.639/2003 dispõe da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo das escolas de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. A nosso ver, surge como uma proposta pedagógica “outra”, que nos leva a pensar e organizar a prática educativa incluindo a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros.

Destacamos a seguinte questão apresentada pela SEPPIR:

Na política educacional, a implementação da Lei 10639/2003, uma das primeiras leis sancionadas pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, significa estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam a importância dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população e da republicanização da escola brasileira, essa lei deve ser encarada como parte fundamental do conjunto das políticas que visam à educação de qualidade como um direito de todos e todas. (BRASIL, 2004, p. 10)

Em um contexto em que as desigualdades raciais são identificadas com dados irrefutáveis, é importante considerar práticas pedagógicas descolonizadoras que favoreçam a ampliação da discussão e das ações de combate ao racismo.

A inserção do Movimento Negro no cenário político expandiu perspectivas de promoção ao combate ao racismo, tornando possível a construção de conhecimentos sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, bem como fortalecer a identidade e o pertencimento positivo da comunidade negra.

Essas questões foram propulsoras na sistematização dos capítulos aqui apresentados, os quais incluem a agenda do Movimento Negro, a centralidade da Educação, os aspectos das teorias racialistas,<sup>3</sup> os impactos das políticas e dos projetos educacionais entre os anos de 2006 e 2016, bem como as primeiras pistas sobre o material produzido. Foram caminhos percorridos na intenção de identificar a espessura do volume e os traços da origem das obras produzidas; saber quem são essas autoras e esses autores, e suas relações nas instâncias comprometidas com o Movimento Negro; e saber quais instituições têm financiado e suas contribuições para a expansão dessa agenda por justiça curricular.

---

<sup>3</sup> Entende-se aqui por teorias racialistas o estudo das raças humanas (SANTOS, 2002).

## 1. ABORDAGENS OUTRAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A proposta metodológica desta pesquisa se constituiu pelo estudo teórico da produção intelectual no campo da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), adotando os princípios dos estudos críticos latino-americanos como uma via possível para se identificar a localização de um *corpus* geopolítico de autoras (es) negras (os) no Brasil. Sua construção se deu com e a partir da afirmação do lugar de enunciação e das experiências afrocentradas.

Busquei potencializar os elementos que emergiram além de aproximá-los dos pressupostos aqui anunciados. Por tudo isso o percurso metodológico não desconsidera as abordagens consolidadas, mas segue no desafio de incluir uma abordagem pensada *com e a partir*<sup>4</sup> da tradição do pensamento negro no Brasil. O objetivo foi construir outros significados com diferentes “inspirações” e articulações para incidir em alguns enunciados.

Dessa maneira, defendemos a inclusão de outras pedagogias, de outros modos de fazer, pensar e produzir, articulados entre teorias e práticas, e que favorecem a ressignificação do campo do currículo e o debate das relações étnico-raciais no Brasil. Trata-se de uma agenda de pesquisa comprometida com:

reivindicações de conhecimento das disciplinas e perspectivas, sobre o conteúdo do conhecimento, sobre ausências, silêncios e habilidades de outros povos, sobre práticas e ética, e sobre as implicações para as comunidades de pesquisa. (SMITH, 2012, p. 03)

Este movimento investigativo tem seguido na direção de construir outras perguntas a partir de conceitos que não estão nos grandes centros, mas daqueles que se encontram nas margens e periferias. A busca foi “para multiplicar sentidos, formas e lutas” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 19). É a partir dessas dinâmicas de promover encontros entre novas experiências que nossa metodologia foi construída.

Sob essa perspectiva, durante o período de escavações, encontrei duas publicações de referência em metodologia de pesquisa com ênfase decolonial. A primeira foi *Metodologia de pesquisa indígena*, de Bagele Chilisa<sup>5</sup> (2012). O livro

---

<sup>5</sup> Professora titular do Programa de Pós-graduação em Pesquisa e Avaliação da Universidade de Botswana.

apresenta uma visão panorâmica sobre os sentidos e as representações das metodologias de pesquisas indígenas, ilustradas a partir de estudos de casos. Faz apontamentos possíveis sobre quebra de paradigmas predominantes nas pesquisas, mostrando que a descolonização, na prática, pode ser uma realidade. Além de mostrar exercícios pontuais e práticos que, aplicados ao cotidiano, darão aos pesquisadores uma variedade de materiais que podem auxiliar no processo investigativo.

Desse modo, a autora desenvolve uma crítica às pesquisas acadêmicas ocidentalizadas e propõe desenvolver, na perspectiva da diversidade, uma produção de conhecimento em que a ênfase esteja nas pluralidades étnicas. Chilisa (2012) argumenta que as tradições acadêmicas de pesquisa organizam seus princípios teórico-metodológicos na cultura, na história e nas filosofias do pensamento euro-ocidental e, portanto, excluem da produção acadêmica os sistemas de conhecimento dos grupos historicamente marginalizados e oprimidos.

A autora contempla um panorama histórico sobre métodos de pesquisa, conduta ética, epistemologias coloniais e pós-coloniais, epistemologias relacionais, metodologias emergentes e indígenas – como pesquisa afrocêntrica, feminista, estruturas narrativas, entrevistas e métodos participativos. Trata-se de uma possibilidade de análise da realidade com vistas a avançar nos trabalhos sobre a maneira como pesquisadoras (es) disputam discursos sobre ciência. Esbarra nos temas sobre descolonização da pesquisa e emancipação do *Outro* inventado; ajuda na reflexão acerca da integração de métodos e técnicas de conhecimento plurais, como uma “economia global do conhecimento” (CHILISA, 2012, p. 289).

Nesse caminho, podemos compreender que o debate sobre outras práticas investigativas, está contemplado em nossa pesquisa e acreditamos ser urgente fomentar interseções interdisciplinares. Bagele Chilisa faz um apontamento relevante sobre como o processo de pesquisa tem se apoiado em metodologias em que:

[...] o pesquisador é considerado como o “conhecedor e pesquisador”, enquanto o participante o “ignorante”, o conhecimento euro-ocidental como superior e o “Outro” como inferior, criando assim uma fixação de pesquisadores sobre as culturas dos estudados, na maioria dos casos Povos Indígenas, Primeiras Nações, e os anteriormente colonizados da África, de países do terceiro e quarto mundo, em desenvolvimento e subdesenvolvidos, a teorização do déficit, a rotulagem e os estereótipos negativos dessas culturas. O imperialismo acadêmico, onde as estruturas de conceituação, as estruturas teóricas, as questões de pesquisa, os projetos de pesquisa e as técnicas de pesquisa derivam da literatura mundial desenvolvida e do uso de

linguagens dominantes que impõem o Sistema de Pensamento Euro-Ocidental. (CHILISA, 2012)

A autora mencionada discorre sobre como traçar metodologias próprias, autônomas, que rompa com o olhar do colonizador sobre nossas histórias e sobre o que realmente somos; defende outras ênfases na pesquisa e reivindica amplos espaços de produção, em que pesquisadoras (es) sejam guardiãs e guardiões de seus conhecimentos, de suas histórias, linguagens, metáforas, visões de mundo e filosofias (CHILISA, 2012).<sup>6</sup>

O livro *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*, de Linda Tuhiwai Smith<sup>7</sup> (2012) segue uma abordagem que se alinha com Chilisa. A partir de uma perspectiva investigativa étnica, traz uma crítica sobre os paradigmas ocidentais pelo olhar indígena Maori. Sua proposta se define por uma agenda de pesquisas indígenas, com pesquisadoras (es) indígenas e com resultados acolhidos para própria comunidade indígena. Pode-se considerar a metodologia de descolonização de Smith (2012) uma provocação para que se pense em práticas de contextos históricos e culturais, assumindo nosso fazer investigativo como um ato político. São propostas de resistência frente ao racismo e às desigualdades sociais que continuam presentes e garantindo privilégios dos segmentos não racializados.

Desse modo compreende-se que pensar uma agenda de pesquisa em uma “interpretação dinâmica das relações de poder, de dominação, de luta e emancipação” Smith (2012, p. 44) propicia novas perspectivas, indo para além dos métodos e resultados. Smith (2012) tenciona a centralidade da investigação na academia e define uma agenda voltada para o “Outro” como partícipe fundamental desse fazer descolonizador. Para ela, metodologias descolonizadas envolvem uma ação de “pesquisar de volta” para questionar como as disciplinas pedagógicas e as licenciaturas descrevem e teorizam sobre o Outro apenas a partir de seus referenciais teóricos; além de incluir uma análise crítica das literaturas dominantes de autorias ocidentais que legitimam a superioridade do conhecimento ocidental.

---

<sup>6</sup> CHILISA, Bagele. Equality in Diversity: Indigenous Research Methodologies Americcn /. In: THIRD ANNUAL CONFERENCE MONTANA, 33. Montana. Montana: Indigenous Research Association, 25 out. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=B-SYnx8kRFU>>. Acesso em: jun. 2018.

<sup>7</sup> Linda Tuhiwai Smith (NgatiAwa e NgatiPorou) é Maori, povo indígena da Nova Zelândia. Professora na Universidade de Waikati, em Hamilton, Nova Zelândia.

Ao pensar como essas autoras e esses autores, pode-se confirmar que um projeto político de luta decolonial e por metodologias fronteiriças tem sido o desafio da pesquisa que venho desenvolvendo. Acredito em descaminhos teórico-metodológicos com vistas a reaprender sobre os modos de incidir na pesquisa acadêmica, em contextos de violência simbólica extrema contra as populações racializadas.

Ao propor uma metodologia pela perspectiva decolonial, minha intenção é reafirmar o compromisso de apoiar a produção insurgente no campo do currículo, tendo como escopo referenciais teóricos invisibilizados pelo cânone ainda vigente.

Concordo com Bernardino-Costa et al. (2019) quando afirmam que pesquisar traz esse tom poético de rodeios que testam o imaginário, pois é desse lugar das representações, dos imaginários, que os descaminhos são construídos e legitimados. É uma herança epistemológica colonial, que segundo Walsh (2009) funciona como um dispositivo de fortalecimento dos processos de dominação nas relações sociais e raciais. Dessa maneira, acredito que a produção de livros de estudos didático-literários aqui estudados, fazem parte de um referencial decolonial teórico/metodológico que surge das formulações filosóficas do Movimento Negro e que se concentra na dimensão política das “lutas de resistência e re-existência das populações afrodiaspóricas, africanas, indígenas e terceiro-mundistas” (GOMES, 2017; BERNARDINO-COSTA et al., 2019, p. 10).

A escolha pela pesquisa qualitativa se justificou pelo entendimento de que a preocupação não se concentra nos aspectos da realidade que não podem ser quantificados, mas nas relações sociais que são estabelecidas durante o processo de investigação, como afirma Maria Cecília Minayo (2002, p. 22). A pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis complexas”.

Aceitamos o convite de Linda Tuhiwai Smith, de seguir na atividade investigativa, compreendendo que é possível trabalhar a metodologia em uma proposta da descolonização que não se preocupa com a técnica de selecionar um método, mas sim com o contexto em que os problemas são fundamentados e

projetados e quais as implicações para seus participantes e suas comunidades (SMITH, 2012, p. 13).

A fim de estabelecer o entendimento dos procedimentos analíticos, o caminho metodológico proposto está ancorado na perspectiva da cartografia<sup>8</sup> de Deleuze e Guattari (1996); Guattari e Rolnik (1986); Fonseca e Kirst (2003), sendo essa uma abordagem que permite, em certa medida, que descrevamos “processos mais do que estados de coisa, nos indicando um procedimento de análise a partir do qual a realidade a ser estudada aparece em sua composição de linhas” (PASSOS, 2015, p. 27). A cartografia é uma prática recente no contexto brasileiro, e os primeiros estudos publicados datam de 2009 sob o título de *Pistas do método da cartografia: pesquisa, intervenção e produção de subjetividade*. Tem sido adotada pelas ciências sociais e humanas e nas áreas da saúde. Em 2015, foi publicado o livro *Investigação qualitativa em saúde*, por Passos et al., um ponto de partida para acompanhar a centralidade da cartografia no campo de interesse da Educação.

Para Deleuze e Guattari (1996, p. 21), ela permite “marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo”. Acrescentam ainda que “fazer cartografia é, pois, a arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas, conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”.

Como apontaram Souza e Francisco (2016, p. 816),

Cartografar é, portanto, habitar um território existencial. O sentido de habitar o território, na pesquisa de inspiração cartográfica, é o de não apenas reafirmar o seu caráter interventivo, mas acrescentar o propósito inclusivo e participativo de todos os personagens que compõem o território. E, nessa medida, busca-se superar as dicotomias tão comuns aos modelos cognitivistas em pesquisa que pressupõem o distanciamento e a neutralidade do pesquisador em relação ao campo e aos sujeitos participantes. É por este propósito inclusivo e participativo que investigar, na cartografia, adquire modos de cultivo e cuidado de um território existencial no qual pesquisador e pesquisado se encontram.

---

<sup>8</sup> A cartografia – também chamada de esquizoanálise, pragmática e micropolítica – pode se apresentar como uma prática singular de pesquisa e de análise. O conceito, inicialmente retirado da geografia, é transposto para os campos da filosofia, da política e da subjetividade. O que os filósofos querem é pensar a realidade através de outros dispositivos que não os apresentados tradicionalmente pelos discursos científicos, valorizando aquilo que se passa nos intervalos e interstícios, entendendo-os como potencialmente formados e criadores de realidade.

Por tudo isso, entende-se que para cartografar é necessário *estar* no território, onde o (a) pesquisador (a) se encontra com o seu “algo”, “alguém”, ou “alguma coisa”, que seria a centralidade do estudo. Em última instância, isso significa promover uma interlocução crítica em torno da diversidade e das contradições, das experiências, dos poderes de representação social e das lutas por reconhecimento (SCHERER-WARREN, 2010).

De acordo com Deleuze e Guattari (1996), a cartografia não se compreende como um método a ser aplicado, mas um método que seja experimentado e assumido como proposta investigativa e, desse modo, o (a) pesquisador (a) cartográfico (a) não traça caminhos precisos e definidos, mas permanece disponível ao acaso que seu campo (“território”) irá lhe apresentar. Como método de pesquisa, não se define por um conjunto de procedimentos preestabelecidos a serem empregados a um determinado campo. A cartografia segue como um caminho metodológico que permite a problematização de diferentes assuntos pesquisados. Deleuze e Guattari (1996) são pertinentes com sua filosofia contra paradigmas determinantes, favorecendo a construção das pesquisas em educação, logo, para o currículo (MEYER; PARAÍSO, 2014). O encontro cartográfico permite que as coisas que parecem insignificantes e imprevisíveis se tornem extremamente potentes. Nesse percurso investigativo as importâncias são tudo aquilo que se consegue levar a partir dos encontros. Entendo que quando adotada para a pesquisa em educação, a cartografia parece soar como “uma espécie de tecnologia de reconsideração das significações dominantes” (GUATTARI, 1988 apud OLIVEIRA; PARAÍSO, 2014, p. 175).

Esse movimento marca um encontro entre uma pesquisadora e seu escopo de pesquisa em um território negro, feminino e periférico. Com esse ideário, considerou-se o legado do MN, do pensamento negro em sintonia com o quadro propositivo de alguns autores e algumas autoras da América Latina que se dedicam a construir um projeto político descolonizado.

A investigação foi construída a partir da revisão de literatura a respeito da educação para as relações étnico-raciais e sua inclusão no debate das políticas curriculares. Foram analisados arquivos e documentos tais como: Declaração de Durban, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Estatuto da Igualdade Racial, Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais, Lei de Diretrizes

e Bases da Educação, Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008 e Decreto nº 6.872/2009 (PLANAPIR). Esses documentos permitiram uma aproximação com a temática e o reconhecimento das políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial.

Durante o levantamento e a análise documental, foi feita uma busca por artigos científicos, teses, dissertações e trabalhos publicados em congressos, tais como a Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Foram incluídos o Banco de Teses e Dissertações da USP e a Base de Dados da Scielo. No portal da ANPEd os grupos de trabalho selecionados foram: Didática, Estado e Políticas Educacionais, Educação e Relações Étnico-Raciais e o Currículo. Foram utilizados os seguintes descritores: (a) diversidade cultural, (b) cultura afro-brasileira, (c) discriminação racial, (d) racismo, (e) relações étnico-raciais, (f) pluralidade cultural e (g) identidade cultural.

No site de busca da Scielo, foram encontrados 298 artigos; no banco de dados da USP foram 16 dissertações de mestrado e oito teses de doutorado; e na ANPEd, um total de 30 trabalhos publicados.

O levantamento bibliográfico permitiu identificar uma produção considerável, e cada produção encontrada revela um tipo de movimentação epistemológica que insurge nas margens. Incluí também meu acervo pessoal tendo em vista que tenho estudado há algum tempo o tema das desigualdades raciais.

Apoiada por essa percepção de Meyer e Paraíso (2014), em um primeiro momento utilizei um *planner*<sup>9</sup> como ferramenta auxiliar de escrita e fui “aprendendo a tomar posse da língua [acadêmica] como um território onde nos transformamos em sujeitos [pesquisadores]”.<sup>10</sup> Sobre isso, a hipótese se fixa na ideia de que a existência também se compreende *com* e *a partir* das representações e anunciações que vão aparecer na escolha dos objetos de estudos, nos referenciais teóricos, em todos os pontos fundamentais que compõem o projeto de pesquisa. Nesse entender, me inspiro na estratégia da *bricolagem*,<sup>11</sup> uma metodologia que “exige a invenção de outros e novos territórios”, e desse desenho construo meu caminho investigativo que narro a seguir.

---

<sup>9</sup> Planejador.

<sup>10</sup> Ver o capítulo “A língua: ensinando novos mundos/novas palavras”, em HOOKS, bell. *Aprendendo a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

<sup>11</sup> Segundo Meyer e Paraíso (2014, p. 35), a bricolagem é um momento de total desterritorialização que exige a invenção de outros e novos *territórios*.

Minha metodologia de pesquisa foi conduzida e experimentada em uma dinâmica familiar que se dividia nos cuidados das minhas filhas Olivia e Maria, nas tarefas de casa e na participação semanal no GFPPD/UNIRIO. Organizar o tempo era fundamental; meu recurso foi otimizar o tempo entre as tarefas de casa utilizando o celular para ouvir palestras pelo YouTube e as aulas gravadas em aula. Posso afirmar que meus momentos criativos se deram entre muitas tarefas desse cotidiano *homework*.<sup>12</sup>

Após o término do levantamento bibliográfico, dois pontos na pesquisa que me trouxeram maior inflexão foram os instrumentos de pesquisa e o campo de observação. “Onde? Como? Com quê?” foram perguntas respondidas no meu planner em um dia que eu estava em casa lavando louça, e pensei: *Eu tenho um livro que vai servir como meu material de pesquisa*. Parei e fui até a estante ver se tinha outros livros. Fui procurando, achando, separando, e foi nesse momento que entendi que meu campo de observação era a minha casa. Todos os livros selecionados fazem parte da construção de um projeto político acadêmico, uma disputa epistemológica, a qual Bernardino-Costa et al. (2019, p. 10) argumenta que:

É preciso trazer para o primeiro plano a luta política das mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens da periferia, da estética e arte negra, bem como de uma enormidade de ativistas intelectuais, tais como: Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, José do Patrocínio, Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, Lélia Gonzales, Beatriz Nascimento, Eduardo de Oliveira e Oliveira, Clóvis Moura, Sueli Carneiro, [...].

Para tanto, são necessárias algumas chaves para explicar o significado dessas narrativas, aqui apresentadas a partir das obras selecionadas. Trata-se de pensar e construir metodologias utilizando outros saberes que não estão contabilizados no universalismo científico, histórico e filosófico na tradição do pensamento negro.

A metodologia desta pesquisa se dá diante de elementos discursivos de cada obra didático-literária selecionada que me ajudou a pensar os desdobramentos dessa presença também política e pedagógica. Inicialmente, compreender esse material como fontes de dados para a pesquisa favoreceu a emergência de um sentido de confiança que me levou a maiores percepções sobre o campo da pesquisa acadêmica. De certo, estamos implicadas (os) em um outro deslocamento que

---

<sup>12</sup> *Homework*: 1. lições para a escola feitas em casa. 2. pesquisas feitas antes de escrever um artigo ou um discurso (MEYER; PARAÍSO, 2014).

apresenta infinitas possibilidades de encontros, histórias, de reconhecimento e de outro leque de possibilidades. A organização dos materiais selecionados foi realizada de modo a observar e identificar contribuições para outras filosofias educacionais e sugestões para as políticas curriculares.

O desenho metodológico consistiu em uma revisão bibliográfica incluindo produções como livros didático-literários no período de 14 anos (entre 2003 e 2016). Decidi marcar a pesquisa com esse recorte temporal justamente por entender que nesse intervalo o país teve a oportunidade de fomentar tais perspectivas. As obras selecionadas incluem o acervo pessoal e, das 98 obras encontradas, selecionei 90 que foram agrupadas em subtemáticas. A escolha dos materiais foi antecedida pela consulta aos descritores presentes nas fichas catalográfica de cada um, conforme Tabela 1.

Títulos	Autores/Orgs.	Estado	Ano	Editora
<i>O quilombismo</i>	Abdias Nascimento	DF	2002	OR Edit.
<i>Estudos afro-asiáticos</i>	Candido Mendes	RJ	1995	CEAA
<i>A África na escola</i>	Elisa Larkin	RJ	1993	Seafro
<i>A arte negra na cultura brasileira</i>	Iracy Carise	RJ	n/d	Artenova
<i>Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil</i>	Jacques d'Adesky	RJ	2001	Pallas
<i>Por uma educação que promova a autoestima da criança negra</i>	Jeruse Romão	DF	2001	CEAP
<i>Revista do Patrimônio n. 25 – Negro Brasileiro Negro</i>	Joel Rufino dos Santos	-	1997	IPHAN
<i>Os negros na educação e no livro didático: como trabalhar alternativas</i>	Rosália de Oliveira Lemos	RJ	1999	CEAP

Tabela 1: 1.1 – Livros não selecionados.

Fonte: Autoria própria (2019).

As fichas catalográficas serviram de base para o levantamento dos temas mais recorrentes nas produções, e dizem respeito a:

- Educação
- Ações afirmativas
- Literaturas
- África
- Brasil
- Negros
- Cultura africana
- Biografias

As 90 referências foram classificadas pelos seguintes critérios:

- a) Título
- b) Tema central/assunto
- c) Ano de publicação
- d) Personagens (gênero e identificação racial)
- e) Editora
- f) Apoio/patrocínio

Dessa maneira, a análise de conteúdo atendeu às seguintes etapas: leitura da apresentação e/ou introdução de cada livro, identificação do assunto principal e agrupamento em temáticas com foco nas seguintes questões: educação, currículo e relações étnico-raciais.

Os dados foram analisados a partir das referências bibliográficas, considerando normativas e resoluções produzidas para a EREER: Lei nº 11.645/2008; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004); Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (2006); e Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana da Educação (2009).

Portanto é necessário enfatizar que essas produções de estudos didático-literários se apoiam em um projeto acadêmico-político descolonizador, que consiste no reconhecimento das violações de direitos das populações racializadas.

### **1.1 A produção didático-literária para a EREER**

As características das produções somam os resultados obtidos da fase inicial de análise de conteúdos que seguem os critérios: a) título, b) tema central/assunto, c) ano de publicação, d) personagens (gênero e identificação racial), e) editora, f) apoio/patrocínio.

Sobre os títulos nos ocupamos com a importância de fazer a transcrição de todos os 90 livros que foram analisados, os quais seguem acompanhados de seus respectivos autores e organizadores.

Título	Autores/Orgs.
1. Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro	Abdias do Nascimento Elisa Larkin
2. Luiza Mahin: uma rainha africana no Brasil	Aline da Silva Gonçalves
3. 1964 – João Cândido e a chama da liberdade	Álvaro P. do Nascimento
4. Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático	Ana Célia da Silva
5. A representação social do negro no livro didático: o que mudou?	Ana Célia da Silva
6. Práticas para a diversidade: reflexões de professores	Andréa B. de Medeiros
7. Rede de saberes: políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul	Antônio H. G. Urquiza Adir Casaro Nascimento
8. Acervo: revista do Arquivo Nacional, n. 2 – O negro na sociedade contemporânea	Arquivo Nacional
9. O projeto político-pedagógico na escola: aplicação da Lei 10.639/03	Azoilda L. da Trindade
10. Na lei e na raça	Carlos Alberto Medeiros
11. Cada tridente em seu lugar	Cidinha da Silva
12. Os nove pentes d'África	Cidinha da Silva
13. Sobre-viventes	Cidinha da Silva
14. Bibliografia básica sobre relações raciais e educação	Claudia Miranda
15. Leis, decretos, dispositivos e fatos – direitos afro-brasileiros	Comissão da Igualdade Racial da OAB/RJ
16. Literatura negra	Conceição Evaristo
17. Saberes e fazeres etnomatemáticos de matriz africana	Cristiane C. de Oliveira
18. Os comedores de palavras	Edimilson de Almeida Rosa M. de Carvalho
19. Coleção O jongo em três pontos	Elaine Monteiro Monica Sacramento
20. O jongo na escola	Elaine Monteiro Monica Sacramento
21. Essas poéticas negras	Éle Semog
22. Ação afirmativa, reserva de vagas e cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002-2012)	Elielma Ayres Machado
23. Festas dos quilombos	Gloria Moura
24. Estórias quilombolas	Gloria Moura
25. Capoeira: a revolução do berimbau e a Lei 10.639	Guimes Rodrigues Filho Roberta Fusconi
26. Cultura afro-brasileira	Helena Theodoro
27. Tecnologia africana na formação brasileira	Henrique Cunha Junior
28. África da e pela diáspora: pontos para e educação das relações étnico-raciais	Hilton Costa Paulo Vinicius B. da Silva
29. O negro na contemporaneidade e suas demandas	Iolanda de Oliveira Tania Mara Muller
30. Especial Curso ERER (Educação para as Relações Étnico-raciais)	Iolanda de Oliveira Tania Mara Muller Maria Gonçalves
31. Cor e magistério	Iolanda de Oliveira
32. Memória para o século XXI: 21 anos do CIPAN	Jacques d'Adesky
33. Anti-racismo, liberdade e reconhecimento	Jacques d'Adesky

34. Afro-Brasil: debates e pensamentos	Jacques d'Adesky
35. Princesas africanas	Jason Prado
36. A África está em nós – história e cultura afro-brasileira: africanidades catarinenses	Jeruse Maria Romão
37. Desenvolvimento e empreendedorismo afro-brasileiro: desafios históricos e perspectivas para o século 21	João Nogueira
38. Levando a raça a sério	Joaze Bernardino
39. Zumbi	Joel Rufino dos Santos
40. Gosto de África: histórias de lá e daqui	Joel Rufino dos Santos
41. Imprensa negra: a trajetória visível	Jorge Roberto Freitas
42. A cor denominada: estudos sobre a classificação étnico-racial	José Luís Petruccelli
43. África um novo olhar	José Maria Nunes Pereira
44. Mulheres negras: histórias de algumas brasileiras	Joselina da Silva
45. Superando o racismo na escola	Kabengele Munanga
46. Livro do professor	Mara Catarina Evaristo
47. Desenvolvimento humano e relações raciais	Marcelo Paixão
48. O trabalho negro no mercado	Marcelo Paixão
49. Propostas pedagógicas para o ensino de história e cultura afro-brasileira	Maria Alice R. Gonçalves Vinicius Oliveira Pereira
50. História e a cultura africana e afro-brasileira na escola	Maria Alice R. Gonçalves Ana Paula Alves Ribeiro
51. Diversidade e sistema de ensino brasileiro	Maria Alice R. Gonçalves Ana Paula Alves Ribeiro
52. Acesso e permanência da população negra no ensino superior	Maria Auxiliadora Lopes Maria Lúcia S. Braga
53. Solano Trindade: o poeta das artes do povo	Maria do Carmo Gregório
54. O ensaio de promessa de Quicumbi entre quilombolas do Rio Grande do Sul	Maria Elizabeth J. Lobo
55. O programa diversidade na universidade e a construção de uma política educacional anti-racista	Maria Lúcia de S. Braga Maria Helena Vargas da Silveira
56. Pelos caminhos do jongo e do caxambu: história, memória e patrimônio	Martha Abreu Hebe Mattos
57. Que cor é a minha cor?	Martha Rodrigues
58. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais	MEC SECAD
59. Heranças africanas no Brasil	Monica Lima e Souza
60. A experiência pioneira do IFRN com reserva de vagas em seus processos seletivos	Nadir Arruda Skeete
61. Obá Nijô: o rei que dança pela liberdade	Narcimária do P. Luz
62. Enciclopédia brasileira da diáspora africana	Nei Lopes
63. Kitabu: o livro do saber e do espírito negro-africano	Nei Lopes
64. Histórias do tio Jimbo	Nei Lopes
65. Vultos negros na história do Brasil: um povo invisível na nação brasileira	Nelson Silva de Oliveira
66. Lélia Gonzalez: o feminismo negro no palco da história	Paulo Corrêa Barbosa
67. Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica	Petronilha Gonçalves e Silva Valter Roberto Silvério
68. A cidade e o negro no Brasil	Reinaldo José de Oliveira

69. Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais	Renato Emerson Fátima Lobato
70. Rediscutindo o ensino de geografia: temas da Lei 10.639	Renato Emerson
71. Nana e Nilo: aprendendo a dividir	Renato Nogueira
72. Nana e Nilo: que jogo é esse?	Renato Nogueira
73. Nana e Nilo: na cidade verde	Renato Nogueira
74. Revista de colorir – Nana e Nilo e os animais	Renato Nogueira
75. Nana e Nilo e os animais	Renato Nogueira
76. O ensino de filosofia e a Lei 10.639	Renato Nogueira
77. Políticas afirmativas no ensino superior: a experiência da UFRB	Ronaldo Crispim S. Barros
78. Pedagogia da diferença	Rosa M. de Carvalho Rocha
79. Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica	Rosa M. de Carvalho Rocha
80. Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento – 10 anos do GT 21 na ANPEd	Silvani dos Santos Valentin Vilma Aparecida de Pinto Nilma Lino Gomes
81. História geral da África: pré-história ao século XVI	Valter Roberto Silvério
82. História geral da África: século XVI ao século XX	Valter Roberto Silvério
83. Os lanceiros negros na Guerra dos Farrapos (1835-1845)	Vera Dayse Barcellos
84. Formação de professores, livro didático e escola básica	Wilma de Nazaré Baía
85. A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates	Wilma de Nazaré Baía
86. Saberes e fazeres, v. 1: modos de ver	Ana Paula Brandão
87. Saberes e fazeres, v. 2: modos de sentir	Ana Paula Brandão
88. Saberes e fazeres, v. 3: modos de interagir	Ana Paula Brandão
89. Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres	Ana Paula Brandão
90. Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres	Ana Paula Brandão Azoilda Loretto Trindade

Tabela 2: 1.2 – Títulos x autores/organizadores.

Fonte: Autoria própria (2019).

Ao eleger a cartografia como parte do caminho investigativo, compreende-se que esta pesquisa se acomodou em uma linguagem que se apresenta em fartos sentidos, utilizando diferentes ferramentas e modos de tratamento, como faz um escultor que toma “emprestado dos objetos apenas suas forças, não as suas formas, mas o material para fazer formas, não sua história e cenários, mas os elementos de sua matéria” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 286).

As produções literárias se organizaram a partir dos gêneros: *infantojuvenil*, *ficção*, *crônicas*, *contos* e *poesia*. As obras trazem temáticas de um repertório bem diverso que vão tratar de assuntos especificamente ligados à história e à tradição do pensamento negro, como as três obras infantojuvenis apresentadas.

A obra de Cidinha da Silva, *Os nove pentes d'África* (2009), traz uma narrativa poética sobre as histórias dos pentes e como essa ação traz diferentes significados e representações para a comunidade negra, que lembra afeto, cuidado, respeito e ancestralidade. Joel Rufino dos Santos, com o livro *Gosto de África: histórias de lá e daqui* (2005) interconecta o encanto e as surpresas de uma África de mitos, lendas e tradições negras. Em *Nana e Nilo: que jogo é esse?* (NOGUEIRA, 2012), os irmãos gêmeos viajam para o continente africano e aprendem com o povo Batwa um jogo diferente. O autor trabalha com a ideia de cooperação a partir das formas tradicionais de vida coletiva de várias comunidades africanas.

Dessa maneira, os elementos que constituíram as narrativas literárias aqui analisadas absorvem, em certa medida, a subjetividade e a identidade das (os) proponentes, produzindo uma linguagem textual que plasma histórias de tradição do pensamento dos povos africanos e afro-brasileiros. Essa opção narrativa fica compreendida como uma defesa de proposições de outros espaços de produção de uma escrita que se move na construção de uma estética negra positiva.

Podemos afirmar que esse mosaico é formado por autoras e autores que se articularam visando disputar outras epistemologias e, conforme Conceição Evaristo (2007, p. 13), se colocam em torno de:

Um discurso poético, [...] transgredindo o sentido da história oficial, apresentando fatos e interpretações novas que contestam o discurso histórico do colonizador, buscando imprimir uma autoria negra a uma história onde se lê apenas a marca, a presença opressora do dominador.

Assim, reivindicam um lugar de enunciação, de tomada de posição política outra, na perspectiva da descolonização do instituído. Uma escrita marcada pelo que lhe é próprio, íntimo, “traços de uma negrura”, marcas de suas escrevivências.<sup>13</sup>

Essa outra linguagem também será destaque na produção de textos científicos, e diante dessa questão anunciada por Conceição Evaristo na citação anterior,<sup>14</sup> considero que essa produção emerge pelo compromisso ético-político. Um sentimento que reflete uma textualidade negra, que emancipa e torna visível uma produção

---

<sup>13</sup> Conceição Evaristo (2007) trabalha com o conceito de *escrevivência* a partir das palavras “escrever” e “viver” – um pensamento que se desenvolve a partir da ideia de uma “escrita de si”, reconhecendo o lugar, as condições e o contexto que vive e experimenta a escritora negra (ou o escritor negro).

<sup>14</sup> Conceição Evaristo é mestre em literatura brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e doutora em literatura comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Começou a publicar em 1990, na série *Cadernos Negros*, e é autora de poesia, contos, romances e ficção memorialista.

didático-literária. Assim, cada obra aqui analisada teve a impressão de um corpo, de uma história, de uma vida social e individual invisibilizadas pelo sistema-mundo<sup>15</sup> moderno/colonial (BERNARDINO-COSTA et al., 2019).

Destaco algumas obras que exemplificam uma produção em formato teórico-científico, em artigos e periódicos. Em *Claros e escuros: identidade, povos, mídia e cotas no Brasil* (2015), Muniz Sodré traz para o centro do debate sobre herança colonial e racismo o conceito de identidade, para pensarmos a questão nacional atravessada pelos dilemas sociais.

A identidade étnico-racial foi uma marca importante a ser considerada na produção acadêmica, como considera Silva (2011). Para a autora, esta representa um instrumento de luta contra as desigualdades e o racismo. Com a intenção de ampliar essa luta, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério, em 2003, junto com outras (os) autoras (es), organizaram o livro *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Nessa obra, lançam um olhar reflexivo para as diferentes demandas que contemplam o cotidiano da comunidade negra e que precisam ser colocadas em debate.

O número 2 do periódico *Cadernos Penesb*, organizado por Iolanda de Oliveira, é um número especial que apresenta todo o conteúdo utilizado no Curso Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), nos anos de 2009 e 2010, inserido no Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira da UFF. A edição especial teve como finalidade ampliar e facilitar o acesso aos conhecimentos sobre a temática contemplando temas como história da África; família escrava: possibilidades e experiências; quilombos, revoltas e fugas; isto é, assuntos que não aparecem nos livros didáticos e partem de um ponto de vista em que o contexto histórico político é deslocado da subjetividade do negro.

Aqui, ganharam relevo como uma organização ímpar, de uma produção científica periférica, que alcança novo *status* uma vez que esses são entrecruzamentos indispensáveis para repensarmos as políticas curriculares. Como argumentam Bernardino-Costa et al. (2019, p. 12-13), ao tratarem a violência operante da colonialidade:

---

<sup>15</sup> De acordo com Bernardino-Costa et al. (2019, p. 55), sistema-mundo é uma alternativa ao conceito de sociedade. Ele é utilizado para romper com a ideia moderna que reduz “sociedade” às fronteiras geográficas e jurídico-políticas de “Estado-nação”.

A longa tradição no cientificismo e do eurocentrismo deu origem a uma ideia de universalismo abstrato, que marca decisivamente não somente a produção do conhecimento, mas também outros âmbitos da vida: economia, política, estética, subjetividade, relação com a natureza etc. Em todas essas esferas, nesses mais de 500 anos de história colonial/moderna, os modelos advindos da Europa e de seu filho dileto – modelo norte-americano após a segunda guerra mundial – são encarados como ápice do desenvolvimento humano, enquanto as outras formas de organização da vida são tratadas como pré-modernas, atrasadas e equivocadas. Dessa forma, modelos de desenvolvimento científico, político e econômico são exportados dos países norte-cêntricos ao sul global desconsiderando, dentro dessa lógica, qualquer possibilidade de projetos de emancipação elaborados pelos sujeitos que habitam a zona do não ser.

Essas considerações atestam a invisibilidade da produção de saberes, das práticas e de experiências de algumas comunidades históricas no Brasil que não são reconhecidas e não entram na tradição acadêmica brasileira. Contudo as práticas de resistências marcam diferentes períodos históricos e, apesar dos atravessamentos desafiadores, a população “afrodiaspórica” vem resistindo e elevando o projeto decolonial<sup>16</sup> nas Américas.

É desse lugar de luta política epistêmica que muitas (os) intelectuais têm investido em projetos de revisão curricular. O livro *Memória para o século XXI: 21 anos do CIDAN*, organizado por Jacques d’Adesky (2007), traz em sua composição muitos dos elementos das artes visuais que integram uma obra construída a partir de imagens, desenhos e cores que se misturam a dados históricos, entrevistas e relatos de experiências sobre a vida da arte negra na música, no teatro, na dança, no cinema, na televisão. São artistas que se organizaram em torno de uma militância artística e política que levam em suas performances, a história e a cultura africana e afro-brasileira.

O livro traz uma sequência de ações políticas que impactaram as produções de materiais audiovisuais no Brasil. Uma parceria entre as Secretarias do Audiovisual, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a Fundação Nacional de Artes (FUNARTE) e o Ministério da Cultura (MinC) foi responsável por lançar, em 2012, o edital do Prêmio Funarte de Arte Negra. Esse edital incluiu a premiação de 33 projetos nas áreas de artes visuais, circo, dança, música, teatro e

---

<sup>16</sup> Para uma discussão ampliada sobre resistência política e epistêmica como projeto decolonial, decolonialidade ou giro de decolonial, ver (WALSH, 2009; BERNARDINO-COSTA et al., 2019).

preservação da memória, e que fossem realizados por proponentes autodeclarados negros.

O material audiovisual *Nana e Nilo e os animais* (2016) é resultado do edital Prêmio Funarte de Arte Negra. O DVD é composto de oito *clipes* infantis com músicas originais dos pesquisadores Renato Noguera e Augusto Bapt. As músicas, interpretadas por Augusto Bapt, contam as histórias e aventuras de Nana e Nilo, irmãos gêmeos que viajam pelo Brasil visitando as principais regiões onde existem animais em extinção e outras características exploradas com a finalidade de dar visibilidade para a diversidade de ecossistemas. Inegavelmente é um suporte de grande envergadura para a transposição didática, para a movimentação curricular e para a crítica que devemos fomentar sobre a importante participação de intelectuais negras (os).

Trata-se de produções que sugerem outras narrativas, outras conexões filosóficas, e que nos aproximam de outras histórias, de outras corporeidades e sonoridades que não aparecem nos conteúdos programáticos legitimados socialmente. Não estão presentes nem nos programas de tevê, nem nas gramáticas sociais reconhecidas como relevantes. São aportes teórico-epistêmicos oriundos de um segmento ainda invisibilizado como proponente.

Ao concordar com Claudia Miranda (2013, p. 102), entende-se que:

[...] as práticas curriculares adotadas na organização do sistema educacional, devem ser examinadas como parte de um mesmo constructo de inspiração, um princípio regulador que figura como um desafio para os segmentos que estão comprometidos com as lutas antirracistas e, por conseguinte, com as lutas anticoloniais. As dimensões com as quais nos defrontamos em uma agenda teórico-política engajada inspiram a recomposição dos argumentos com os quais vimos trabalhando na perspectiva crítica de educação. Ampliamos, por isso, as análises sobre outras fronteiras epistêmicas que nos colocam para além dos muros da instituição social projetada para “educar”: a escola.

Pode-se supor que a performance coletiva do MN tem favorecido a postura engajada, mencionada na citação anterior. Essas “outras fronteiras epistêmicas” no argumento de Miranda (2013) podem ser interpretadas como parte do legado afrodiaspórico. Assim, o MN do Brasil é responsável por uma importante filosofia já reconhecida na Diáspora Africana, algo alinhado com o longo percurso em um contexto de resistência alcançada a contrapelo. Quando se analisa o conjunto de referenciais político-pedagógicos apresentados na Tabela 2, é possível perceber as distintas

preocupações de uma agenda por outras educações, outras filosofias, sobretudo, outras práticas curriculares.

No que diz respeito ao tema “práticas pedagógicas”, o conjunto considerado leva à interpretação dos elementos presentes que compõem um quadro de atividades, orientações e referenciais para o campo da EREER. Nesta cartografia, localizei aportes para o fomento de processos descolonizadores em termos de práticas curriculares. A *cor da cultura* é uma coleção de livros de didáticos produzidos em parceria. Juntaram-se a Fundação Roberto Marinho, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan) e a SEPPIR pelo combate ao racismo e pela democratização da educação. Os materiais incluem livros didático e a intenção de apoiar a formação e o acompanhamento de professoras (es) e estudantes, a fim de ampliar o conjunto de conhecimentos previstos na Lei nº 10.639/2003. A coleção se organiza por livros intitulados: *Modos de ver: caderno de textos; Modos de sentir: cadernos de metodologia; Modos de interagir: cadernos de atividades*; que são acompanhados pelo livro *Memórias das palavras*, o qual lembra um dicionário, mas de palavras africanas, e por DVDs com histórias infantis de personalidades negras.

Na coletânea *A Lei 10.639/03 e a Formação de Educadores* (2012), organizada por Maria Alice Rezende Gonçalves e Vinícius Oliveira Pereira, o primeiro volume, *História e cultura africana e afro-brasileira na escola*, (2014) reúne artigos sobre a inclusão da população negra no ensino superior, a história sobre o tráfico negreiro, as desigualdades na escola, a literatura negra brasileira, a produção audiovisual e a trajetória da música popular em uma conexão entre Brasil e Angola. *Diversidade e sistema de ensino brasileiro* (2014) é o segundo volume, e se dedica a pensar as diferentes maneiras de compreender o sentido e as representações do termo “diversidade” e suas implicações no cotidiano escolar. Temas sobre religiosidade, festas populares, danças tradicionais, música e capoeira tomam a centralidade dessa edição.

O caderno de atividade *Propostas pedagógicas para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira* (2015) é resultado do trabalho desenvolvido no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e reúne planos de aulas elaborados por participantes do III Curso de Extensão em História da Cultura Negra. O caderno foi dividido pelos temas Cultura afro-brasileira: diásporas, arte, religiosidade; O teatro;

História do Brasil e da África; Literatura em Língua Portuguesa; Outros temas: geografia, matemática e sociologia.

*Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização na prática pedagógica* (2011) integra uma produção de materiais didático-pedagógicos produzidos por Rosa Margarida de Carvalho Rocha. O caderno funciona como literatura introdutória sobre o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, trazendo referenciais e orientações que ajudam na preparação de um plano político-pedagógico que atenda as orientações contidas na Lei nº 10.639/2003 e a concepção de planos de aulas com o tema das relações étnico-raciais. Esse material pode ampliar as alternativas da organização do trabalho pedagógico, do plano de ensino e da prática docente para o incremento de propostas efetivas de combate às diferentes formas de racismo e discriminação.

Nessa perspectiva, entende-se que essas produções nasceram como espaços de construção de contranarrativas curriculares, tornando possível outra concepção de educação emancipatória, um ideário voltado para o entendimento e a valorização da diversidade e o respeito às diferenças.

O Gráfico 1 desenha o percurso das publicações. Entre os anos de 2003 e 2016, houve um crescimento muito significativo, com uma frequência maior em 2007, 2009, 2010 e 2013. Minha percepção inicial é que a promulgação da Lei nº 10.639/2003 ampliou as ações de fomento destinadas à temática, principalmente pelas ações dinamizadas com a participação da SEPPIR e pela SECADI.



Gráfico 1: 1.1 – Ano e quantidade de produções.

Fonte: Autoria própria (2019).

Observa-se que a produção desses materiais permaneceu dentro de um fluxo razoável, porém muito significativo considerando a existência de uma agenda política para a garantia do debate sobre direitos e respeito à diversidade étnico-racial (Constituição de 1988, Lei nº 7.716/1989). Decerto as produções no campo da EREER poderiam estar em um número ainda maior.

O levantamento dos locais de publicação fornece um dado interessante para se pensar a movimentação desses núcleos e coletivos responsáveis (Gráfico 2).

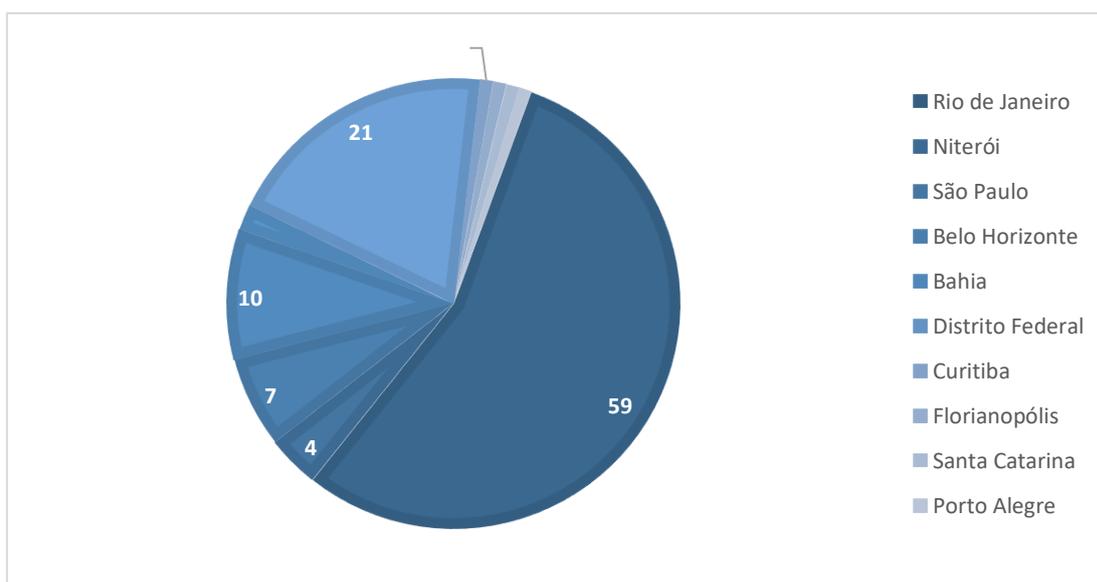


Gráfico 2: 1.2 – Locais das publicações.

Fonte: Autoria própria (2019).

A região Sudeste concentra cerca de 74% dessas produções (Rio de Janeiro, 59%; São Paulo, 6%; Minas Gerais, 9%), seguida da região Centro-Oeste (Distrito Federal, 20%), onde se localiza o Governo Federal. A região Sul, em especial os estados do Paraná e do Rio Grande do Sul, apareceram timidamente – somando 4% das publicações. A região Nordeste tem apenas 2% de participação.

Em relação à região Norte, não foi encontrada nenhuma publicação nos materiais analisados. Entende-se que a concentração de publicações na região Sudeste é reflexo do trabalho desenvolvido em laboratórios, núcleos e programas das

universidades federais e estaduais, e que boa parte dessas autoras e desses autores é professor/pesquisador dessas instituições.

No Gráfico 3 pode-se identificar as produções que foram organizadas por mulheres e homens. Dentro do total de publicações, as mulheres aparecem produzindo em número maior (42%) que os homens (35%). Entre as produções em parceria, as mulheres também publicaram mais entre si (9%). Parceria com homem (5%), só homens (2%) e produções organizadas por instituições concentraram um total de 8%.

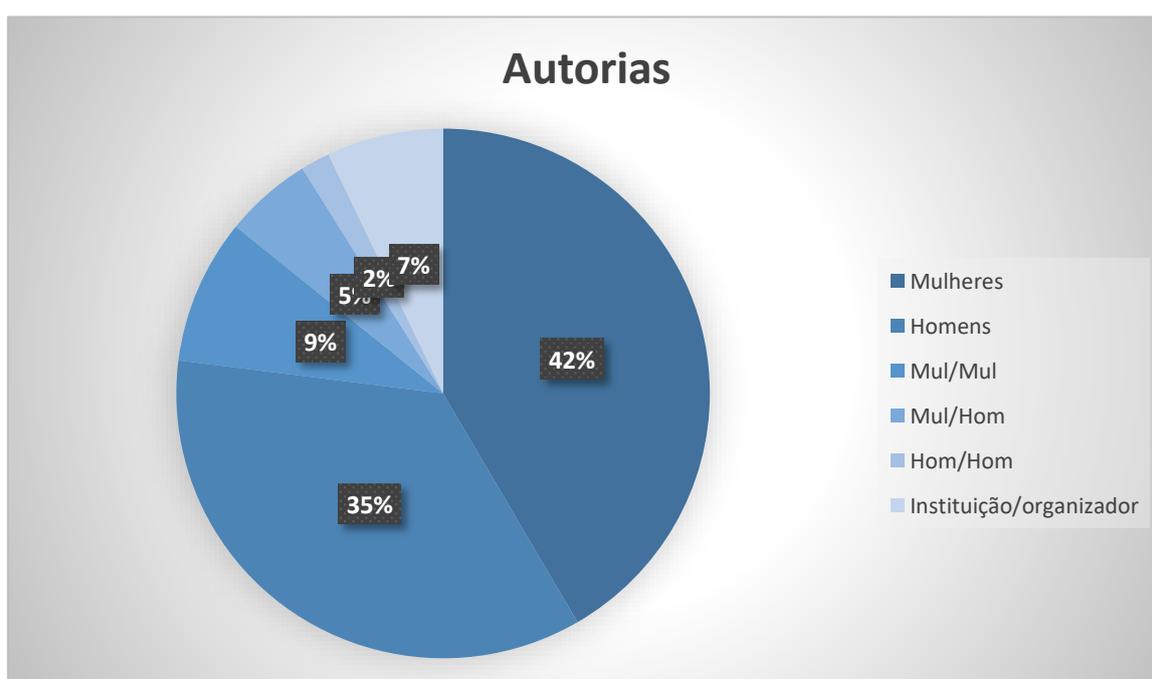


Gráfico 3: 1.3 – Autorias.

Fonte: Autoria própria (2019).

Ao analisar a categoria Apoio/Patrocínio, identifica-se um total de 46 instituições que financiaram essas publicações (Gráfico 4). O apoio foi através da publicação ou editoração e publicação. É importante destacar a participação do Governo Federal no fomento dessas publicações em parceria com outros órgãos como o MEC, o MinC, Petrobras, SEPPIR, SECADI, CNPq e Capes.

A Fundação Ford e a UNESCO, na qualidade de organizações internacionais, também são grandes financiadoras e apoiadoras de produções cuja temática esteja associada às questões sobre desigualdades sociais, raciais e étnicas.

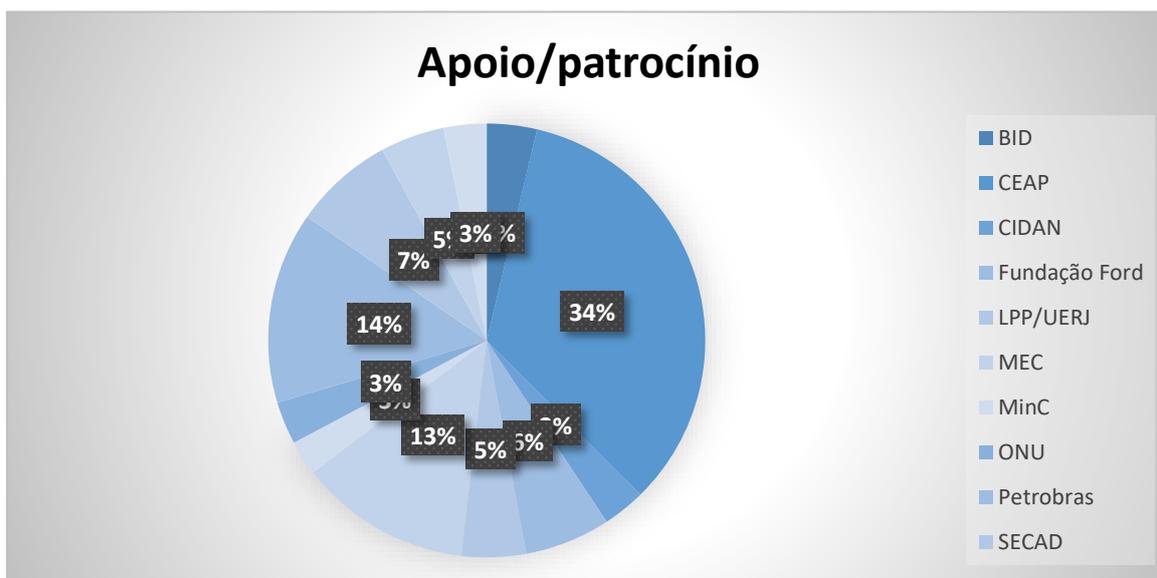


Gráfico 4: 1.4 – Participação de agências.

Fonte: Autoria própria (2019).

Essas produções compõem um quadro propositivo realizado por pessoas negras e não negras que entendem a importância da produção de conteúdo para o campo, oferecendo algumas pistas sobre um investimento urgente e fundamental para se pensar as políticas curriculares. Compreende-se que cada obra é uma ponte que se liga e se mistura, criando um grande mosaico na e pela luta antirracista.

O desafio aqui foi pensar o percurso dessas obras e o lugar de importância de suas e seus proponentes. Concordo que se trata de um processo que ressignifica o currículo, que nasce na experiência comunitária das populações negras e que subsidia filosofias afrocentradas. Com esse desenho, continuo apresentando alguns percursos do Movimento Negro brasileiro com vistas a pontuar suas estratégias de insurgência política e epistemológica.

## 2. PARA COMPREENDER A AGENDA EDUCACIONAL DO MOVIMENTO NEGRO

*Como é possível descolonizar a pesquisa (social) nos países em desenvolvimento não ocidentais para garantir que a condição humana das pessoas não seja construída através da hegemonia e ideologia ocidentais?*

*Patience Elabor-Idemudia<sup>17</sup>*

No início do século XIX a ideia de nacionalismo tomava proporções ainda maiores e a valorização de pertencimento étnico de determinados grupos passava a fortalecer o pensamento da hierarquia, fazendo disparar as desigualdades entre negros e brancos, um fenômeno que ocorreu em vários países, sobretudo no Brasil (MAIO, 1996). O conceito de “raça” começou a constar nas pesquisas como categoria de classificação humana, em que a cor da pele e o tamanho do crânio eram considerados na identificação de classe entre os indivíduos, o que implicou mais tarde a limpeza étnica, conforme Fernandes (1996, p. 130):

[...] havia o dilema do “preconceito de cor”, ou seja, no que isso significa na sociedade brasileira, da perduração da velha associação entre cor e posição social ínfima, a qual excluía o “negro”, de modo parcial ou total conforme o comportamento e os direitos sociais considerados da condição de gente.

Por esse argumento pode-se entender como o Brasil adotou um comportamento racista, preconceituoso e hierárquico, valorizando um padrão de perfeição e qualidade, conferindo e atestando o ideal de ser humano, o branco europeu. O racismo científico afirmava a existência das hierarquias biológicas entre as raças humanas. A ideia principal dessa doutrina de alcance universal e racional foi promover o pensamento de que determinada raça, pelo seu alto desenvolvimento biológico poderia dominar outras raças, consideradas incapazes e inferiores.

---

<sup>17</sup> Nascida na Nigéria, a Dr<sup>a</sup>. Patience Elabor-Idemudia é professora e diretora de estudos de pós-graduação no Departamento de Sociologia da Universidade de Saskatchewan (Canadá), onde leciona desde 1995. Desde janeiro de 2005, cumpriu um contrato de 18 meses com a Organização Internacional do Trabalho da ONU como conselheira técnica chefe de um programa de combate ao tráfico e ao trabalho forçado na África Ocidental.

Nesse sentido, podemos entender que a racionalização foi o organismo que estruturou a categoria de classificação social, organizando as relações de poder e as posições que os indivíduos ou os grupos mantêm na sociedade a partir das características econômicas, sociais e educacionais. A ideia de raça construída sobre hierarquias passou a dominar o pensamento social no Brasil. Luiz de Aguiar Costa Pinto, em seus estudos sobre o lugar do negro na estrutura social brasileira na década de 1950, destaca a categoria cor como um ponto de tensão que elevou o racismo e a discriminação racial no Brasil,

No quadro da sociedade tradicional agrária, que prevaleceu, segundo autor, até a década de 30, o preconceito racial era difuso à medida que as posições sociais de brancos e negros na estrutura socioeconômica eram tão solidamente desiguais, que tornava dispensável a utilização de mecanismos discriminatórios. Essa situação vincula-se a outros dois importantes aspectos: os atributos sociais associados à cor (posições sociais, educação), que em geral levam ao “embranquecimento” da pessoa de cor, e uma etiqueta das relações raciais, na qual seria constrangedor qualquer menção à condição racial de um indivíduo. (PINTO, 1998, p. 35)

A cor da pele se tornou um diferencial para pensar as relações sociais no Brasil, passando a existir como um forte marcador da diferença étnica, um instrumento que operou o preconceito e a discriminação racial. Mas o que pode favorecer as ações dessa categoria? Qual é a natureza das diferenças sociais e culturais, e o que lhes dá força? Esses questionamentos derivam das teorias que surgiram desde o século XIX na Europa, encontrou terreno fértil no campo das ciências no Brasil e germinou. As políticas de eugenia, a miscigenação, o ideal de branqueamento e o mito da democracia racial vão ganhando espaço no cenário científico e social no Brasil.

Segundo Jacques d’Adesky (2001, p. 69), entende-se que o ideal de branqueamento foi a gênese que sustentou a construção de uma afirmação de nacionalidade a partir da miscigenação, como saída para se criar uma população superior, sem extinguir toda pluralidade étnica e racial do país:

Quanto ao mais, a indiferenciação racial através da mistura sistemática que privilegia o tipo branco e, secundariamente, o tipo moreno mestiço, torne-se, para o negro, exigência de despertamento, dever de ruptura, idealização de abertura. Em suma, a mestiçagem, que aparentemente aproxima e une, vem ferir o indivíduo negro que não corresponde ao tipo ideal, o qual, despedido de semelhanças, supõe a exclusão e a denegação da identidade.

O autor ressalta aspectos centrais para quem deseja entender as urgências das contranarrativas afrodescendentes.

Em 1945, na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, foi defendida a primeira dissertação de mestrado sobre relações raciais com o título *Estudo de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*, por Virginia Leone Bicudo.<sup>18</sup> Suas investigações apontam que o preconceito racial é uma variável relevante na organização e produção social. Segundo Santos et al. (2012, p. 170):

A autora conclui que existe preconceito de cor, à medida que o negro ascende socialmente. A rejeição por causa da cor traumatiza e faz com que o negro adquira consciência de cor, e o aumento dessa consciência eleva o esforço de superação do sentimento de inferioridade e a busca por instrução e posições de maior destaque.

É interessante registrar que, na década de 1950, a UNESCO fez um grande investimento em pesquisas sobre as relações raciais em toda a América Latina, incluído o Brasil. Esses estudos tinham como objetivo "determinar os fatores econômicos, sociais, políticos, culturais e psicológicos, favoráveis ou desfavoráveis, à existência de relações harmoniosas entre raças e grupos étnicos" (PINTO, 1998, p. 18). É preciso pensar que esses estudos fazem parte da agenda articulada desde sempre em coletivos e organizações do Movimento Negro do Brasil,<sup>19</sup> considerando as ações que visam promover deslocamentos da população negra. Conforme a *Carta de princípios*, o Movimento Negro Unificado (MNU) reafirma o compromisso por uma educação antirracista:

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

---

<sup>18</sup> Virgínia Leone Bicudo iniciou o mestrado em 1945, sob a orientação de Donald Pierson, na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. Seus estudos articulavam seus interesses pela sociologia e pela psicanálise ao investigar a questão racial e os conflitos raciais existentes entre brancos e negros. Sua dissertação de mestrado foi a primeira defendida no Brasil sobre a temática. Coordenando a antropologia, a sociologia e a psicologia social, Virgínia investigou as atitudes raciais e sociais de grupos de pais e mães de estudantes de escolas públicas em bairros populares e de classe média paulistana, por meio de entrevistas e estudos de caso (MAIO, 2010).

<sup>19</sup> Movimento Negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural.

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 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 estando isolados do restante da sociedade brasileira, nos solidarizamos: a) com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira que vise à 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!<sup>20</sup>

A construção de políticas de promoção de igualdade racial tem sido possível pelas diferentes articulações e reivindicações do Movimento Negro junto ao Estado brasileiro. Ações como a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida (1995), sinalizam, para o Estado, a necessidade de se construir políticas para a população negra.

A Secretaria dos Direitos da Cidadania (Ministério da Justiça) promoveu, em 1996, o Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos, a fim de discutir o racismo e propor políticas de combate à discriminação racial no Brasil. Ao mesmo tempo, a participação do Brasil na III Conferência Internacional sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas (2001), em Durban, na África do Sul, fortaleceu a participação institucional dos coletivos organizados do MN. Para Hasenbalg (1996, p. 238):

O renascimento do movimento tem sido associado à formação do seguimento ascendente e educado da população negra que, por motivos raciais, sentiu bloqueado seu projeto de mobilidade social. A isso deve ser acrescentado o impacto nesse grupo de novas configurações no cenário internacional, que funcionaram como fonte de inspiração ideológica: a campanha pelos direitos civis e o movimento do poder negro nos Estados Unidos e as lutas de libertação nacional das colônias portuguesas na África.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://mnu.org.br/>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

É desse enunciado que se compreende a extensão, o alcance e a importância do Movimento Negro na participação e na construção das conquistas obtidas, principalmente no campo da educação, tendo em vista potencializar a população negra. De acordo com Aníbal Quijano (2007, p. 93), o colonialismo tem a ver com:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado.

A colonialidade do poder constitui um padrão no qual o racismo é um princípio organizador das configurações sociais e das relações de dominação, além da acumulação de capital em escala mundial do sistema/mundo, que foi inaugurada pela empreitada colonial nas Américas. Como argumenta Quijano (2007), o colonialismo e a colonialidade<sup>21</sup> são conceitos detectáveis que atravessam as relações e hierarquizam racialmente a sociedade de modos distintos.

O estabelecimento da classificação racial, pela colonialidade do poder, se configurou através de estratégias discursivas e teóricas que fixaram o privilégio do conhecimento legitimado como válido. E, pelo *ethos* do colonizador, subalternizaram o *corpus* de conhecimento de outras sociedades como as africanas e as indígenas, operacionalizando o racismo epistêmico. Nos achados de Ramón Grosfoguel (2007, p. 32) chama a atenção o seguinte:

O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no "sistema-mundo capitalista/patriarcal/ moderno/ colonial" (1). O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (identity politics) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à "universidade" e à "verdade". O

---

<sup>21</sup> De acordo com Quijano (2007, p. 98), "Colonialidade é um conceito diferente, ainda que vinculado ao Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo".

racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais. Se observarmos o conjunto de pensadores que se valem das disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos.

Ao problematizarmos os enfrentamentos presentes na luta social, o “racismo epistêmico” definido na citação de Grosfoguel ganha centralidade. Podemos considerar que a agenda antirracista é um desafio permanente e inclui rupturas coletivas. Na análise de Claudia Miranda (2014, p. 56), uma estratégia fundamental seria ampliar a concepção de pedagogia:

Defender pedagogias decoloniais faz parte de uma visão educacional emergente e que será mais bem compreendida quando alinhadas aos estudos desenvolvidos no âmbito da América Latina, principalmente no diálogo com os movimentos sociais que lutam contra processos de subalternização. Vistos como “não europeus” ou “desprovidos de brancura”, todos os (as) outros (as) da colonização – nesse caso, da América Latina –, sofrem a degenerescência de suas identidades e passam a ser representados como aquilo que sobra, o “resto do mundo” – como ocorreu com os povos originários de países transformados em colônias de exploração e com os que foram sequestrados escravizados e retirados de seus lugares de origem.

A autora chama a atenção para o *ethos* colonial e os obstáculos permanentes para se conceber outras pedagogias. Conforme sua visão, é fundamental “indagarmos sobre como poderíamos ensaiar percursos mais ousados para desaprendermos/reaprendermos indo além daquilo construído no cotidiano da educação escolar” (MIRANDA, 2013, p.104). E se assim se admite, propor um currículo decolonial significa, no Brasil, incluir agendas que contemplem as culturas africanas e afro-brasileiras.

A Tabela 3 indica desdobramentos do racismo estrutural vigente, no país.

Cor/Raça	Nível de Ensino	Total				
		1995	2001	2005	2011	2015
Branca	Educação infantil	28,8	35,4	41,0	49,7	54,5
	0 a 3 anos	8,7	11,4	14,5	23,3	29,5
	4 a 6 anos	56,3	67,9	74,2	85,1	89,9
	Ensino fundamental	90,2	94,7	95,4	96,0	96,8
	Ensino médio	32,1	49,6	56,5	60,0	64,6
	Ensino superior	9,1	14,1	17,2	21,0	25,0

Negra	Educação infantil	26,1	34,5	39,6	48,8	52,3
	0 a 3 anos	6,2	9,6	11,5	18,3	22,0
	4 a 6 anos	50,5	63,4	69,9	82,4	87,9
	Ensino fundamental	80,8	91,6	93,6	95,2	96,3
	Ensino médio	12,0	24,4	35,5	45,3	52,0
	Ensino superior	2,0	3,2	5,5	9,1	12,5

Tabela 3: 2.1 – Taxa de escolarização líquida, por sexo, segundo cor/raça e nível de ensino – Brasil, nos intervalos de 1995 a 2015.

Fonte: IBGE (2016).

Analisando os dados da Tabela 3, pode-se concordar com as preocupações de Petrônio Domingues (2011, p. 122): “aqueles que ocupam as posições dominantes raramente se revelam inclinados a renunciar a seus privilégios e aceitar uma ordem social mais justa como ‘simples’ decorrência de ideais democráticos”. Uma exclusão que vem sendo diagnosticada, ao longo da história do Brasil, por diferentes intelectuais negros como: Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Abdias Nascimento e Carlos Moore. Tais autoras e autores denunciam os efeitos nocivos do racismo no cotidiano da população negra, e essa postura se expande cada vez mais com as formas de enfrentamento adotadas em diferentes esferas da sociedade. Conforme Claudia Miranda (2006, p. 168), um processo em ascensão precisaria ser compreendido mais de perto. Daí se mobiliza para uma pesquisa sobre o deslocamento do MN:

Examinamos, no conjunto de entrevistas (18 depoentes), heranças forjadas no acontecimento universitário, por processos de “reinscrição da Questão do Negro”<sup>144</sup>, ou seja: as idiossincrasias da via-crúcis percorrida pelos depoentes por período de chegada no espaço da universidade passaram a ter fundamental importância, por avaliarmos ser indispensável entender processos políticos como um caldeirão de atritos enfrentados por eles. Perguntávamos, depois disso, sobre as mudanças ocorridas na retórica sobre relações raciais: O que acontece quando subalternos desejam narrar sua própria história de dentro da universidade? Em que medida sujeitos periféricos podem ir ao Centro para defender um contradiscurso? Entendemos que a militância, na academia, poderia ser analisada como um fenômeno recente, cabendo aí examiná-la como, talvez, um processo de militância em ascensão.

Pelo exposto, o MN se desloca para o espaço universitário em busca de novas agendas de intervenção e assume outras facetas, sem perder a centralidade de sua programação, como a mobilidade socioeducacional para as populações negras. Entra em jogo a luta pelas ações afirmativas e a universidade passa a ser arena de disputa de narrativas.

No Brasil, segundo dados recentes, confirmados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), existe uma diferença sobre o nível de escolaridade entre adultos negros e brancos e entre 1995 e 2015, o número da população adulta branca com 12 anos ou mais de estudo, subiu de 12,5% para 25,9%. Nesse mesmo período, a população negra com 12 anos ou mais de estudo cresceu de 3,3% para 12%, um aumento quatro vezes maior. Mesmo assim esse aumento não é suficiente para equiparar os dois grupos.

O sociólogo Jessé Souza (2014, p. 39) nos ajuda a compreender que as desigualdades sociais continuam “organizando” as posições de privilégio de determinados indivíduos e grupos sociais:

As classes do privilégio exploram esse exército de pessoas disponíveis a fazer de quase tudo. Desde o motoboy que entrega pizza ao lavador de carros, ao trabalhador que carrega a mudança nas costas; à prostituta pobre que vende seu corpo para sobreviver; ou ao exército de serviçais domésticos que fazem a comida e cuidam dos filhos das classes média e alta, que assim podem se dedicar a estudos ou trabalhos mais rentáveis. É este tempo roubado de outra classe que permite reproduzir e eternizar uma relação de exploração que condena uma classe inteira ao abandono e à humilhação, enquanto garante a reprodução no tempo das classes do privilégio.

Não se trata apenas de apontar as assimetrias, mas compreender que essas diferenças foram construídas via um recurso de hierarquização. Por outro lado, pode-se afirmar que o projeto político e educacional, desenhado pelo MN, está ancorado no ideário da libertação e na luta permanente por humanização das populações racializadas. Recuperar o “tempo roubado” mencionado por Souza, é uma importante meta, e é tarefa de toda a sociedade.

## **2.1 O impacto da Lei nº 10.639/2003 e a política educacional para a ERER**

Diante das possibilidades que emergem do estabelecimento legal da Lei nº 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, a meu ver impulsionadas pelo movimento de educadoras e educadores comprometidos com uma agenda antirracista, algumas pautas de investigação passam a se cruzar com outros temas, como currículo e formação docente. As exigências do MEC, estabelecidas pela reforma da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), incluem a obrigatoriedade do ensino de um *corpus* de conteúdo com o intuito de construir uma sociedade que respeite e reconheça toda diversidade étnico-racial.

No entanto o que podemos observar a partir dos estudos de Cavalleiro (2000), Silva e Silvério (2003) e Munanga (2008) é que a escola tem reproduzido, no seu cotidiano, diferentes práticas racistas e discriminatórias. É diante dessa problemática que a educação para as relações étnico-raciais ganha espaço para ser incluída nas ações pedagógicas. Em 2008, o Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, surge para subsidiar, apoiar e regulamentar as ações pedagógicas.

O documento não deixa dúvidas: toda a sociedade brasileira é destinatária dessas ações, e negras, negros e indígenas não devem ser definidos como os únicos interessados. Como indica Miranda (2013), a Lei nº 10.639/2003 representa um dos mais significativos elementos no avanço das lutas antirracistas e deve, como particularidade, gerar em toda a sociedade maior colaboração visando ao debate acerca das injustiças promovidas pelo sistema educacional.

Considerando os desdobramentos da problematização da pesquisa, que é pensar o *lugar das relações raciais no contexto das políticas curriculares no Brasil*, é urgente compreender que esse estado de coisas emerge de esforços e capacidade dialógica. Considerando os desdobramentos da problematização da pesquisa, que é pensar o *lugar das relações raciais no contexto das políticas curriculares no Brasil*, é urgente compreender que esse estado de coisas emerge de esforços e da capacidade dialógica do Movimento Negro e de outras (os) partícipes do campo da educação e da gestão pública. Sobre isso, é importante destacar os estudos de Miranda (2006, p. 98) acerca dos movimentos insurgentes:

As experiências de deslocamento, tentativas de garantir a representação dos grupos marcadamente deixados de fora, de grupos que definimos aqui como colonizados no interior dos centros de pesquisa, são movimentos de toda ordem que precisam ser contextualizados. No caso do Brasil e dos grupos fixados – aqueles com maior notoriedade –, a luta pela participação e o reconhecimento está sendo iniciada discursivamente, caracterizando-se por uma luta retórica. Ao conectarmos a teoria de Fanon e os movimentos dos insurgentes orientados por uma bagagem conceitual comum, percebemos uma fase de elaboração de um projeto compartilhado entre diferentes sujeitos de um mesmo grupo, identificados com a luta pela representação e reconhecimento do coletivo.

Para a autora, a luta se intensifica e muda de fase quando o MN se transmuta, assume a pesquisa na universidade e potencializa seu acúmulo e os termos de escopo epistemológico.

Construir espaços outros para disputar politicamente as esferas da sociedade, é parte das lições apresentadas nas agendas de um movimento responsável por uma espécie de desestabilização epistemológica.

São diferentes itinerários como, por exemplo, aquele assumido pela Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras, um fórum permanente de mulheres negras professoras, estudantes, pesquisadoras e ativistas, que tem em sua filosofia, aprendizagens alternativas, quilombolas e próprias. Todos esses percursos nos influenciam para entender o que é contranarrativa curricular.

Meu percurso investigativo seguiu esses passos e me dá a oportunidade de reconhecer a importância dessa agência coletiva.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, que considera a prática de racismo como crime inafiançável; a Lei Cáo, Lei nº 7.716/1989, que define crime qualquer preconceito sobre raça ou cor, prevendo penas de reclusão e outros documentos fundamentais, dão o pontapé inicial para a insistência na agenda do MN. Ou seja, esta pesquisa é também parte desse esforço quilombola. Está incluída no conjunto de propostas aqui consideradas. O histórico a seguir mostra proposições fundamentais.

A década de 1990 está marcada pelas mobilizações políticas em torno das questões raciais. Um exemplo importante é o encontro (em 1995) Zumbi Vive.

Os cartazes da Figura 1 são de encontros, seminários e debates promovidos por secretarias e coletivos de negros e negras organizados em níveis municipais, estaduais e nacional, por meio da Secretaria Nacional de Combate ao Racismo do Partido dos Trabalhadores.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> O Centro Sérgio Buarque de Holanda (CSBH) é responsável pelo tratamento e pela disponibilização do arquivo histórico do PT e de outros arquivos a ele relacionados, bem como pelo fomento à pesquisa e à reflexão sobre a história do partido e da classe trabalhadora. Um de seus compromissos é permitir que a gama de projetos aventados pelos distintos atores que compõem o partido nos diversos contextos históricos que este atravessou – registrada em documentos textuais, iconográficos, audiovisuais, tridimensionais e outros – contribua para o enriquecimento do debate democrático dentro e fora do partido. Disponível em: <<http://www.cpvsp.org.br/upload/periodicos/pdf/PJOMASP10199500X.pdf>>.



Figura 1: 2.1 Colagem de recortes.

Fonte: Autoria própria (2019). Base de consulta: <[www.cpvsp.org.br](http://www.cpvsp.org.br)>.

Os eventos citados na Figura 1 fazem parte de um movimento que se compromete por lutar pelo reconhecimento da diversidade brasileira.

Alguns episódios são chaves para entender o que marca essas décadas que se sucedem. Em 2010, foi criada a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab), com *campus* em Redenção (Ceará) e em São Francisco do Conde (Bahia), reunindo estudantes do Brasil com professores e alunos da África de Língua Portuguesa. Em 2012, a Lei de Cotas, Lei nº 12.711, passou a se estender até o ensino superior, pela qual 50% das vagas são destinadas à população

autodeclarada negra, parda e indígena. Essas proposições vêm acompanhadas de dados do MEC e do IBGE, que apontam pequenos, mas significativos avanços sobre as políticas afirmativas e a luta antirracista.

A criação de programas como o Financiamento Estudantil (FIES),<sup>23</sup> o Programa Universidade para Todos (ProUni),<sup>24</sup> e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC),<sup>25</sup> possibilitou o acesso, a inclusão e a permanência da população negra e pobre nas instituições de ensino em todo o Brasil. O Censo de Educação Superior do IBGE (1990 [2014]) constatou aumento da população jovem nas universidades de 6,9% para 13,9% entre os anos de 1999 e 2009. O resultado mostrou uma tendência de crescimento significativo, iniciativas como a promoção da interiorização do ensino federal, o aumento da cobertura educativa das universidades em 114 municípios em 2003 e para 234 em 2011, além da abertura de 14 novas universidades federais. Os dados demonstram que, entre 2004 e 2006, o ProUni beneficiou mais de 204 mil alunos, dos quais 63,2 mil eram negros. Segundo estimativas oficiais, mais de 36 mil estudantes negros foram beneficiados por esse programa.

Essas políticas passaram a desenvolver um papel proeminente no campo das ciências humanas, tornando-se temas de investigações nas produções acadêmicas principalmente no campo da educação. Dessa maneira, destaco a seguir três produções acadêmicas que tiveram como tema central a análise de programas de ações afirmativas.

O artigo de Cristina Helena Almeida de Carvalho (2014), *Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento*, analisa a expansão e o financiamento da educação superior nos dois mandatos de governo do presidente Lula. Identificou que esses investimentos possibilitaram o acesso e a permanência dos estudantes que pertencem às classes sociais mais pobres até o nível superior de escolaridade. O programa de fortalecimento educacional ao negro na escola

---

<sup>23</sup> O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei nº 10.260/2001. Disponível em: <[www.portal.mec.com.br](http://www.portal.mec.com.br)>.

<sup>24</sup> O Programa Universidade para Todos (ProUni) tem como objetivo a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições de ensino superior privadas. Disponível em: <[www.portal.mec.com.br](http://www.portal.mec.com.br)>.

<sup>25</sup> O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do ensino fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras. Disponível em: <[www.portal.mec.com.br](http://www.portal.mec.com.br)>.

secundária foi criado em 2006 com o intuito de apoiar financeiramente jovens estudantes negros. O valor recebido era de 60 reais mensais, e vinha acompanhado de apoio pedagógico também. Maranhão, Pará, Mato Grosso e Santa Catarina foram os primeiros estados a receber o projeto.

Em 2002, o programa de diversidade na universidade criado durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, oferecia apoio e estímulos na criação de cursos preparatórios populares alternativos para a admissão à universidade para jovens pobres e negros com o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC). No exercício do governo de Lula, em 2003, o programa foi integrado a uma nova estrutura chamada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O artigo “Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula”, de Márcia Lima<sup>26</sup> (2010), apresenta os principais programas e ações federais com recorte étnico-racial implantados durante o governo Lula, nas áreas de educação e saúde. Resultado de uma agenda política de governo comprometida com as necessidades e lutas da população negra no Brasil.

A dissertação de mestrado de Cristiana dos Santos Luiz, *Programa Brasil Afroatitudo como estratégia de política sócio-racial inclusiva* (2010), traçou o perfil e o significado do Programa Brasil Afroatitudo-UnB, na visão dos alunos atendidos pelo programa. Foi constatado que o programa contribuiu significativamente, em termos financeiros, para a manutenção dos estudantes na universidade e foi gerador de diversos ganhos simbólicos, além de mostrar que se constituiu em espaço político de enfrentamento ao racismo intra e extramuros universitários, funcionando como um local de acolhida para os alunos que ingressaram na universidade pelo sistema de cotas.

Além disso, o programa se configurou como um dos principais fomentadores do processo identitário. Um dos maiores méritos do programa foi o fortalecimento da identidade negra. A pesquisa mostrou que o principal entrave foi a baixa institucionalização. Por fim, sinaliza que a não continuidade do programa pode ter sido em função do racismo institucional (LUIZ, 2010).

---

<sup>26</sup> Professora do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP) e pesquisadora associada ao Centro de Estudos da Metrópole do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEM/Cebrap).

A tese de doutorado de Eugênia Portela de Siqueira Marques, *O Programa Universidade Para Todos e a inserção de negros na educação superior: a experiência de duas Instituições de Educação Superior de Mato Grosso do Sul – 2005-2008*, faz uma análise sobre a implantação do ProUni, no período de 2005-2008, e a inserção de negros na educação superior, destacando sua implementação em duas Instituições de Educação Superior localizadas em Campo Grande (MS).

O ProUni foi uma política pública elaborada no contexto da reforma da educação superior do governo de Luiz Inácio Lula da Silva visando à democratização do acesso a esse nível de ensino por meio da concessão de bolsas de estudo integrais e parciais. A tese de Marques (2010) apresenta a luta dos Movimentos Sociais Negros para a implantação de políticas públicas objetivando a promoção da igualdade racial, no contexto da reconfiguração histórica do papel do Estado brasileiro. Demonstra o debate teórico e as contradições sobre as políticas da ação afirmativa, o sistema de cotas e o ProUni.

A conclusão apontou para o fato de que os problemas relativos às desigualdades raciais e ao acesso dos jovens negros à educação superior no Brasil certamente não serão solucionados por intermédio do ProUni e pelas políticas focalizadas; poderão, contudo, ser gradativamente extintos à medida que as políticas de caráter universalista forem capazes de garantir a todos os brasileiros o direito à cidadania e uma vida digna, independentemente da cor de sua pele (MARQUES, 2010).

Esses trabalhos apontam um cenário de mudanças significativas nas políticas educacionais. No entanto sabemos que essas políticas isoladas não dão conta das demandas que exigem essa formação escolar e profissional. Só as políticas de cotas não resolvem, sozinhas, a inclusão, a permanência e o êxito do estudante cotista. É a partir dessas outras urgências que algumas universidades oferecem aos seus alunos apoio financeiro através de bolsas de iniciação científica, extensão e monitoria.

A exemplo disso, há o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), criado em 2007 pelo MEC e implementado pela CAPES com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior. O Pibid oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e, depois de formados, possam exercer seu magistério nas instituições

públicas de ensino. O objetivo do Pibid é aproximar os futuros professores das salas de aula. Fazendo uma grande articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas) e as escolas públicas municipais e estaduais.

Nessa mesma linha de incentivos, em 2003 foi criado o Programa de Extensão Universitária (ProExt), que tem o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas, promovendo a integração econômica e política desses estudantes, a exemplo do Programa Nacional DST/Aids, do Ministério da Saúde.

O Programa Afroatitude é um programa integrado de ações afirmativas para negros(as) junto ao Ministério da Saúde cujo objetivo é o fortalecimento do sistema de cotas, de modo a torná-lo um meio, dentre outros, de combate à desigualdade racial no Brasil. Propicia aos estudantes a construção de espaços físicos e simbólicos de identidade negra e de convivência universitária, bem como serve de ação afirmativa de permanência de estudantes negros (BRASIL, 2004).

É importante registrar que após o golpe de 2016 contra o governo do Partido dos Trabalhadores, ministérios e secretarias que tratam de políticas para diversidade racial e social foram extintas, como a SECADI, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, configurando um retrocesso no campo dos direitos educacionais e sociais. Medidas como essas vão na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo.

### **2.1.1 Perspectivas educacionais em disputa**

A trajetória dos estudos da EREER no Brasil constitui uma longa caminhada de lutas históricas que ganham maior visibilidade e importância social com a publicação da Lei nº 10.639/2003. Trata-se de uma política educacional que defende e viabiliza uma educação centrada na e pela diversidade étnica, traçando novas propostas teórico-metodológicas para a educação das relações étnico-raciais. Ao olhar com certo distanciamento para essa medida, pode-se perguntar: Por que foi necessário criar uma lei que obriga a presença de determinados conteúdos tão importantes para a História, considerando os grupos étnicos que formaram o Brasil?

Diante disso, pode-se considerar que o silêncio sobre a temática é uma estratégia pela qual se opera a invisibilidade e a negação sobre as questões raciais.

Para Ivan Costa Lima (2017), a política de negação se atribui à formação de um Estado brasileiro que se apoiou no desejo de ser branco e europeu, passando a desconsiderar qualquer contribuição da cultura negra e aproximação de pertencimento étnico.

Então, ao lançar um olhar investigativo sobre os referenciais teóricos e científicos que fundamentaram o pensamento social no Brasil, depara-se com um sistema sociopolítico marcado por representações e práticas racializadas que se perpetuaram, valorizando o padrão branco/europeu/moderno e tornando invisível o “Ser Negro”.

Essa invisibilidade fortaleceu e sustentou as relações coloniais, subalternizando os corpos, a história e a cultura dos negros, criando uma imagem negativa e um discurso de inferioridade e de não-lugar social. A negação desse passado histórico sempre esteve ligada às formas de controle social, exploração física e dominação ideológica, tendo em vista o interesse de construir identidades dentro de um planejamento em que o conteúdo racial se inspirava no desejo de branqueamento da sociedade.

Não há como negar as influências dessas representações na construção da identidade do negro e de sua comunidade.

Nessa perspectiva de deslocamento, a comunidade negra vem se organizando e se movimentando na direção de resgatar sua verdadeira história, tendo consciência que essas desigualdades são frutos da opressão sofrida durante todos esses anos. Essa tomada de consciência permite visualizar que as ações coletivas ordenadas pelo Movimento Negro têm contribuído para a ressignificação da identidade negra e para a promoção social e de cidadania da população.

A Lei nº 10.639/2003, o Parecer CNE nº 03/2004 e a Resolução nº 01/2004 são instrumentos legais que orientam e regulamentam as instituições de ensino públicas e privadas quanto às suas atribuições para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e para a EREER. Entende-se que a Lei nº 10.639/2003 constitui o estabelecimento das novas diretrizes e práticas pedagógicas de reconhecimento e valorização dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional, integrando o conjunto de políticas que se empenham em estabelecer uma educação de qualidade como um direito institucional. Sendo os objetivos da Lei:

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. (BRASIL, 2010, p. 257)

As propostas de ensino alteradas pela Lei nº 10.639/2003 deram origem a uma série de ações por parte do governo federal a fim de que sua implementação atendesse as demandas dos afro-brasileiros. Em 10 de março de 2004, o Conselho Nacional de Educação, pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As Diretrizes têm como principal finalidade defender o reconhecimento e a valorização da identidade negra, no esforço de eliminar práticas de preconceito, discriminação e racismo no ambiente escolar.

Para alcançar esse objetivo, as diretrizes têm como meta promover uma educação consciente e plena no exercício do respeito pela diversidade multicultural e pluriétnica que nos forma como sociedade. Para isso, constitui a Educação para as Relações Étnico-raciais, que se refere à 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 (BRASIL, 2010, p. 254).

A EREER segue uma proposta de educação democrática para a diversidade emancipatória. As determinações para a obrigatoriedade de inclusão de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica são o resultado de ações políticas e pedagógicas, que em seu exercício regulador “exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas”.

Desse modo, as instituições de ensino que serão responsáveis em “estabelecer os conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, incluindo os diferentes componentes curriculares”, além de providenciar materiais bibliográficos e didáticos sobre as temáticas trabalhadas (BRASIL, 2010, p. 239).

Na organização do trabalho docente e pedagógico, os sistemas de ensino, as instituições e os profissionais da educação terão como referência as bases filosóficas e pedagógicas apoiadas em três princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento da identidade e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

Com a garantia de que todos tenham acesso às orientações do Plano Nacional, o governo federal realizou várias ações. A começar pela formação continuada docente; pela produção e publicação de materiais didáticos e paradidáticos; pelo fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs); pela criação dos Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Étnico-Racial; pela instituição da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA); pelas publicações específicas sobre a lei dentro da Coleção Educação para Todos,<sup>27</sup> entre outras.<sup>28</sup>

Reconheço que essas normas e resoluções são os principais agentes na plena efetivação e implementação de uma política educacional com base na tradição do pensamento negro, resultado das ações afirmativas do Movimento Negro que, segundo Gomes (2017), “constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social política, cultural e educacional brasileira [...], em prol da superação do racismo” (GOMES, 2017, p. 24).

No entanto foi percebido que no reconhecimento à diversidade em todas as suas formas, principalmente no que se refere à diversidade epistêmica, o sistema educacional brasileiro organizou o currículo por sistemas de classificação e representações epistemológicas, políticas e culturais seguidas de determinadas

---

<sup>27</sup> A Coleção Educação para Todos, composta em 33 volumes publicados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), tem como objetivo principal fornecer saberes para construir uma educação voltada para o respeito às diversidades humanas. Fonte: <<http://forumeja.org.br/book/export/html/1169>>.

<sup>28</sup> Para conhecer todas as ações, consulte o documento Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Disponível em: <[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_etnicoraciais.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf)>.

teorias que estruturam e regularizam os conhecimentos válidos. Em outras palavras, “o privilégio do conhecimento de uns tem como corolário a negação do conhecimento de outros, da mesma forma que a afirmação da existência de uns tem como lado oculto a negação do direito à vida de outros” (BERNARDINO-COSTA et al., 2019, p.12).

Todos que frequentaram a escola certamente viram conteúdos históricos sobre cidades-Estado gregas, império romano, sacro império romano-germânico; sobre Alexandre, O Grande, Nero, Napoleão, Churchill, Roosevelt, Hitler ou Stálin. Mas quem já ouviu falar dos Ashantis, Iorubás, Haussás, Fulas, Bakongos, Makondes, Xhosase dos Swahílis? E do império do Monomotapa, dos reinos do Daomé, do império Vátua? Da rainha Jinga, de Carter G. Woodson, João Candido, Amílcar Cabral, José do Patrocínio, Luiza Mahin ou Heitor dos Prazeres? Eles apareceram?

A educação sempre foi uma preocupação do Movimento Negro desde o fim da escravidão, do pós-abolição e na contemporaneidade. Havia a convicção de que a educação era um instrumento que favorecia o preconceito e que por meio dela a cultura perpetuava as relações de dominação, desde o tempo da colonização até a escravidão, e compreendia que aqueles que tivessem acesso à educação, mesmo limitada, teriam melhores oportunidades de trabalho e condições de vida:

Faz 40 anos hoje, que a princesa Izabel, assignou o decreto, abolindo a escravatura no Brasil. [...] olhares cobiçosos de aventureiros, foram lançados através do Atlântico; meditaram que se o demandassem iriam ter ao continente africano e de lá trariam as “machinas humanas”, empregando, como capital, a negaça adicionada com a famigerada usurpação. A idéia fora posta em prática... Lucros fabulosos etc. Agora a nossa evolução, depende, unicamente, de nós, educando cada vez mais a fim de podermos arrojarmos às empresas onde está ao centro o seu ponto culminante. (AURIVERDE, 1928, p. 1).

Acredita-se que a Lei nº 10.639/2003, na qualidade de direito legal, surgiu como uma proposta de educação decolonial, que faz da organização curricular e da prática docente um instrumento de promoção social para a população negra, ao orientar seus documentos e conteúdos programáticos em uma perspectiva positiva da história e da cultura dos povos afro-brasileiros e africanos, favorecendo a afirmação da identidade negra e problematizando o processo de colonização a partir da modernidade/colonialidade (BERNARDINO-COSTA et al., 2019).

Como argumenta Miranda (2013), a Lei nº 10.639/2003 representa um dos mais significativos elementos no avanço das lutas antirracistas e tem como particularidade gerar maior problematização sobre as injustiças promovidas pelo sistema educacional. “[...] resultado de um modo de se enfrentar os lugares fixos reservados para os que, antes, ocupavam apenas algumas alas da ‘Casa Grande’ nas representações construídas sobre os afro-brasileiros” (MIRANDA, 2013, p. 112).

Pode-se considerar que a promulgação da Lei nº 10.639/2003 é o ponto alto de uma disputa por um projeto de país se considerarmos o comprometimento de inúmeros órgãos da administração pública, de coletivos do Movimento Negro e de organizações da sociedade civil comprometidas com a luta antirracista no período aqui considerado. Silva (2007, p. 490) chama a atenção para o alvo nessa formação continuada para profissionais de educação:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnicos raciais e sociais.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Lei nº 10.639/2003), lançando em 2009, chegou para reforçar a aplicabilidade da lei, ampliando as orientações do trabalho pedagógico e dos conteúdos curriculares para que a escola tenha condições de criar “arcabouços didáticos que dê sustentação a uma nova pedagogia” (ROCHA, 2009, p. 16) para a educação das relações étnico-raciais. Um movimento pedagógico que inside no combate ao racismo e de qualquer discriminação que possa surgir, encontrando outros caminhos reais e possíveis, como a Pedagogia da Diferença,

[...] que faz da escola um projeto aberto, uma cultura escolar que seja espaço de diálogo e comunicação entre os grupos sociais diversos; que permite a identificação e expressão das singularidades; que promova uma cultura geral e inclusiva para todos e que reflita as culturas dos diferentes grupos sociais, com igualdade de abordagens. (ROCHA, 2009, p. 18)

O Plano Nacional para a educação da EREER tem como objetivo cooperar para que os sistemas de ensino e as instituições educacionais cumpram as orientações

legais que determinam a lei, no propósito de combater o racismo e qualquer manifestação de discriminação. São objetivos do plano:

1. Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conjunto formado pelos textos da Lei nº 10.639/03, Resolução CNE/CP nº 01/2004, Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei nº 11.645/08;
2. Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores(as), a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
3. Colaborar e construir com os sistemas de ensino, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores(as) educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
4. Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
5. Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais de municípios, estados e do Distrito Federal, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado. (BRASIL, 2004)

O plano fundamenta-se a partir de seis eixos e visa fortalecer o marco legal; as políticas de formação para gestores (as) e profissionais de educação; as políticas de material didático e paradidático; a gestão democrática e os mecanismos de participação social; a avaliação e o monitoramento; e as condições institucionais.

É importante reconhecer que essas orientações e ações refletem o esforço para a implementação de outras pedagogias, sendo essa uma demanda multidimensional que fomenta o compromisso ético pela justiça em prol da população negra. Incorporar novas concepções pedagógicas centradas na diversidade étnico-racial é seguir uma contranarrativa curricular que se ancora nos pressupostos da educação para as relações étnico-raciais. Considerou-se propostas pedagógicas que foram sistematizadas e produzidas por instâncias, núcleos e intelectuais do MN.

A *Pedagogia Interétnica*<sup>29</sup> foi produzida em 1978, na cidade de Salvador (BA), pelo Núcleo Cultural Afro-brasileiro, e teve por objetivo principal o estudo e a pesquisa do etnocentrismo, do preconceito racial e do racismo transmitido nas relações sociais.

---

<sup>29</sup> Para uma leitura mais ampliada, ver Lima (2017).

Propôs medidas combativas com o uso articulado de outras linguagens, como o teatro e diferentes mídias, como intercessões reais e possíveis para o combate de atitudes preconceituosas e racistas (LIMA, 2017).

A proposta tem sua fundamentação teórica nas ciências sociais e nos princípios da luta dos movimentos organizados como referencial de luta, resistência e compromisso com as questões dos indígenas e dos negros. Sugere a construção de um currículo interétnico.

No Rio de Janeiro de 1980, foi elaborada pela professora e pesquisadora Maria José Lopes uma concepção de educação chamada *Pedagogia Multirracial*. Essa produção se caracteriza pelo reconhecimento do patrimônio histórico e cultural dos grupos étnicos-raciais historicamente excluídos. Consolidou-se em uma perspectiva transdisciplinar e defendeu a integração do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira perpassando todas as disciplinas e etapas (do pré-escolar ao ensino médio) nos currículos dos cursos de formação de professoras (es) e nos currículos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A meu ver trata-se de um convite a pensar novos modos de organização do trabalho escolar e de práticas docentes.

Lopes (1997 *apud* LIMA, 2017, p. 25) considera a escola como um espaço de representações em que a diferença pode ser reconhecida positivamente:

A escola deve ser considerada não apenas o espaço para a apropriação do saber sistematizado – como entendem algumas concepções pedagógicas – mas também o espaço de reapropriação da cultura produzida pelos grupos sociais e étnicos excluídos [...] a escola deve deixar de ser o espaço e negação dos saberes para enfatizar a afirmação da diferença, num processo em que os indivíduos e grupos sejam aceitos e valorizados pelas suas singularidades, ao invés de buscar a igualdade pela tentativa de anulação e inferiorização das diferenças.

O Núcleo de Estudos Negros (NEN) é parte do MN (Santa Catarina), fundado em 1986, e reuniu estudantes universitários e militantes contra o racismo. O jornal *Educação Afro* teve sua primeira edição lançada em 1995, e trazia como tema relações raciais e interracialis, educação, discriminação, identidade, reorientação escolar, religiões afro-brasileira, entre outros. Produziu também a *Pedagogia Multirracial e Popular*, que se caracterizou por um currículo escolar tendo como princípio estruturante a igualdade racial, compreendendo que o currículo é um instrumento importante na construção de práticas antirracistas. Essa proposta contemplava a formação docente com ênfase nos resultados nocivos do racismo na

formação escolar e a implementação de conteúdos afro-brasileiros nos currículos da rede municipal de Florianópolis (SC). Também visava promover o debate sobre as políticas educacionais e as regulamentações de ações afirmativas.

*Pedagogia Interétnica, Pedagogia Multirracial e Pedagogia Multirracial e Popular* representam a revisão das referências legitimadas pelos sistemas de ensino. Com ações políticas pode-se vislumbrar um projeto político na contramão, uma perspectiva decolonial que reivindica o lugar de enunciação dos negros e negras situados nessa parte do planeta. Manter uma agenda antirracista é condição *sine qua non* na atualidade e significa assumir outras rotas que podem oferecer pontos de contato para outras linhas epistemológicas. O foco está na experiência de resistência diaspórica, bem como no acúmulo promovido pelas diferentes dinâmicas de coletivos e associações do MN.

### **2.1.2 Quilombo, práticas de resistência e liberdade**

Pesquisar contranarrativas curriculares é considerar um deslocamento que contraria a visão da historiografia oficial, aquela que atesta um único movimento de produção de saberes. Adotar uma leitura crítica desse percurso tem sido estratégico para observar em que medida os conhecimentos para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira são adotados.

Como exemplo disso, pode-se mencionar dois importantes acontecimentos que mostraram os negros em uma condição de organização social democrática, de resistência e de luta. No entanto são invisibilizados ou incluídos de modo negativo e estigmatizado. Na organização dos quilombos, durante todo o século XVII, suas populações resistiram aos ataques de portugueses e holandeses que tentaram destruir seu “mau exemplo” e sua insurgência. Em 1791, no Haiti, instalou-se uma rebelião para a abolição da escravidão, ocasionando a fuga dos grupos estabelecidos. Treze anos depois, constituíram a primeira república negra da América.

Essa questão confere algumas disposições que se colocam entre as representações do texto curricular e as políticas para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. De acordo com Silva (2010), o texto curricular é representado pelos livros didáticos e paradidáticos. Lições orais, orientações curriculares oficiais, rituais escolares e datas comemorativas são narrativas nacionais, étnicas e raciais que celebram os mitos de origem nacional,

confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam das identidades dominadas como exóticas ou folclóricas (SILVA, 2010).

Compreende-se que essas representações são reflexo da colonialidade do saber, que age de modo a manter a hegemonia eurocêntrica como perspectiva do conhecimento universal. Nessa intenção, utilizo os estudos de Maria Beatriz Nascimento (1986) e a Lei nº 10.639/2003 como fontes de conhecimento que dão visibilidade a uma versão da história e sobre a história, por uma contranarrativa, por exemplo, que dê visibilidade positiva às simbologias negras no campo do currículo.

Nascimento (1986) entendia o *quilombo* como um movimento que manteve em sua capacidade de organização, luta e resistência por manter sua identidade pessoal e histórica. Um espaço de construção de identidade étnica individual e coletiva dentro de um território que se move e se transforma através de uma dinâmica de vida própria.

Quilombo é uma história. Essa palavra tem uma história. Também tem uma tipologia de acordo com a região e de acordo com a época, o tempo. Sua relação com o seu território. É importante ver que, hoje, o quilombo traz para a gente não mais o território geográfico, mas o território a nível [sic] duma simbologia. Nós somos homens. Nós temos direitos ao território, à terra. Várias e várias e várias partes da minha história contam que eu tenho o direito ao espaço que ocupo na nação. E é isso que Palmares vem revelando nesse momento. Eu tenho a direito ao espaço que ocupo dentro desse sistema, dentro dessa nação, dentro desse nicho geográfico, dessa serra de Pernambuco. A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, e eu estou. Quando eu estou, eu sou (NASCIMENTO, 1986, p. 8, grifo nosso).

O *quilombo* em suas representações no plano simbólico e material vai simbolizar para o negro o lugar de sonhar e viver a sua liberdade por direito. Era o espaço das relações sociais, familiares e de trabalho. O Quilombo dos Palmares era como uma cidade composta de vários núcleos de povoados que viviam da agricultura, da caça e da pesca. Organizados politicamente, aparecem como uma instituição que guarda características singulares africanas, compartilhando ideais de emancipação. *Quilombo* era uma sociedade democraticamente negra, passando a sofrer repressões; e depois de muitas tentativas, em 20 de novembro de 1659 é fatalmente atacado (NASCIMENTO, 1986).

Nascimento (1986) ressignifica o sentido que a historiografia registrou sobre os quilombos quando diz “redutos de escravos fugitivos”, eram na verdade vários grupos de negros rurais, suburbanos e urbanos em busca de espaço próprio. O estudo de

caso de Nascimento (1986)<sup>30</sup> é uma pesquisa rica de detalhes que nos aproxima de uma história, de um lugar e de personagens que, atualizados, continuam nos próprios *quilombos* contemporâneos – as favelas, as periferias e os presídios, são as possibilidades de esse “não-ser negro” no mundo social.

Por tudo isto, o quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional. O fato de ter existido como brecha no sistema em que negros estavam moralmente submetidos projeta uma esperança de que instituições semelhantes possam atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço à identidade cultural (NASCIMENTO, 1986, p. 125).

São incursões políticas movidas pela luta desses quilombolas que tem avançado pelas brechas em um esforço para garantir o direito de existir.

A realidade das comunidades quilombolas na contemporaneidade passa por outras vias de confrontamentos; regulamentações dos territórios; acesso ou atendimento precário nos serviços de assistência médica e educação; precariedade nas infraestruturas locais; discriminação racial; dificuldade de acesso à informação; trabalhos informais; entre outras questões. O pensamento que se construiu em torno das populações negras e de toda a sua história invisibiliza as políticas de intervenção e promoção da diversidade.

Dessa maneira, pensar em quilombo hoje é pensar o espaço político das relações estabelecidas e fixadas nos planos simbólicos, por isso é necessário pensar no *quilombo* como espaço físico, colaborativo, de convivência e socialização. A Lei nº 10.639/2003, para a comunidade quilombola, é um instrumento de redução das desigualdades à medida que o acesso à formação seja realizado. Considera-se o cotidiano da comunidade em sua forma de compreender e ver o mundo, as formas de organização de vida político-social e o respeito às especificidades de cada pessoa dentro das categorias raça, gênero, idade e classe social.

A perspectiva da educação escolar quilombola se encaminha por uma narrativa afrocentrada, pelo conhecimento sobre as outras formas de existência e de organização da vida político-social. Desenvolvida em unidades educacionais inscritas em territórios quilombolas, apresenta uma pedagogia própria em respeito à

---

<sup>30</sup> Publicado originalmente em: Estudos Afro-Asiáticos 6-7. Rio de Janeiro, CEAA/UCAM, pp. 259-265. 1982

especificidade étnica-cultural de cada comunidade e formação docente, aos documentos reguladores, à base nacional comum e à Lei nº 10.639/2003.

A Constituição Federal, em seu artigo 68, Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, reconhece como quilombolas “os remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos” (BRASIL, 1988). A Lei nº 10.639/2003 corresponde à SEPPIR, e faz parte de uma política fundamental na luta contra o racismo, trabalhando na formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra afetada por discriminação racial e demais formas de intolerância (BRASIL, 2003).

A legislação sobre a educação escolar quilombola foi instituída considerando a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008; e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004; a Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, determina a Resolução nº 8, no dia 20 de novembro de 2012, sendo definidas e ampliadas a partir das seguintes normativas:

Art.1º [...]

§1º [...]

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade. (BRASIL, 2013)

Inaugurar caminhos para pensar hoje a educação da comunidade quilombola exige uma reflexão sobre um cotidiano que ainda se apresenta muito distante das nossas experiências educacionais e dos próprios quilombolas. A proposta de uma educação escolar quilombola deve ser analisada tendo em mente as especificidades sobre o território como espaço físico e político, as concepções locais de culturas e a organização social da comunidade, como argumenta Pereira (2019, p. 140):

Entretanto, apesar de conquistar o direito à educação nesses territórios, ali ainda se materializa a reprodução de uma educação colonialista e eurocêntrica, que persiste na valorização de uma manifestação cultural em detrimento de outras. Essa conjuntura permitiu, por muito tempo, que a diversidade de manifestações culturais locais permanecesse silenciada nos ambientes das escolas. Nesse sentido, havia a necessidade de mudar a realidade educacional que se ofertava nesses espaços escolares. Assim a Lei 10639/03, promulgada em 2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, vem como uma tentativa de amenizar esse silenciamento.

Esse comportamento é reflexo dos processos históricos de exclusão e discriminação racial que tencionam a *práxis* desse cotidiano. Há de ser urgente um debruçar sobre as diretrizes que regulam a EREER e o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos territórios dos remanescentes de quilombos. A Lei nº 10.639/2003 garante que a educação quilombola seja pelo respeito às suas histórias e práticas culturais próprias; isso o Movimento Negro consegue imprimir como marca no debate que coloca em destaque a educação para as comunidades quilombolas, fazendo aparecer o que está invisível, inaugurando lugares e sentidos próprios.

Sobre a educação dos remanescentes quilombolas contemporâneos nosso conhecimento ainda é incipiente. Dessa maneira, seguindo os objetivos desta dissertação, que é também, pensar o lugar das relações étnico-raciais na política curricular brasileira, recorreremos à base de dados da ANPEd, a fim de encontrar produções que tratassem especificamente da temática quilombola. No GT 21, que se refere à EREER, pode-se encontrar algumas produções, apresentadas a seguir.

*Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar.*<sup>31</sup> Analisa a prática da resistência vivida na comunidade quilombola do Fojo, Itacaré (BA), e seus processos educativos.

*Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil.*<sup>32</sup> Realiza um debate sobre a temática da educação escolar quilombola a partir do processo de estruturação da política nacional para a educação escolar quilombola e o contexto empírico de duas escolas quilombolas situadas na região sul fluminense (RJ).

---

<sup>31</sup> LARCHERT, Jeanes Martins. Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013, Goiânia. Anais... Goiânia, 2013.

<sup>32</sup> MAROUN, Kalya et al. Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2013.

*Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do médio Jequitinhonha.*<sup>33</sup> O trabalho discute desafios postos às comunidades quilombolas para a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

*O lugar de vivência de estudantes quilombolas: estudo de caso com a técnica de mapas mentais.*<sup>34</sup> O trabalho apresenta um estudo de caso sobre a vivência de crianças quilombolas e suas inter-relações com a educação escolar e os processos educativos mais gerais.

Essas obras nos dão algumas pistas sobre os avanços no que se refere à construção de outras proposições epistemológicas dentro do campo pedagógico e prático, valorizando ações educativas que levem em consideração a diversidade e construindo projetos políticos em que o princípio da equidade seja elemento constituinte de aproximação e respeito pelas diferenças.

---

<sup>33</sup> BRITO, José Eustáquio de. *Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do médio Jequitinhonha*. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2013.

<sup>34</sup> ALVES, Aline Neves Rodrigues. *O lugar de vivência de estudantes quilombolas: estudo de caso com a técnica de mapas mentais*. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2013.

### 3. OUTRAS CARTOGRAFIAS

*– Você pensa que caminho e estrada é tudo a mesma coisa, mas tá errado, minha fia.*

*A estrada é uma coisa, o caminho é outra. A estrada é uma via, uma picada no mato, um cortado no chão e é muita. O caminho é quando você escolhe uma estrada pra seguir e chegar no seu lugar.*

*Exu Tranca Rua (por Cidinha da Silva)*

“Cartografias epistemológicas” ganha centralidade em um processo que envolveu a seleção e organização de um conjunto de documentos que foram considerados parte da agenda para a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER). Visa articular a teorização e a perspectiva pedagógica em disputa e, nossa fonte documental compreendeu leis e resoluções aprovadas pelo governo federal no período de 2003 a 2016, vistos como dispositivos que permitem entender as dinâmicas para implementação de políticas educacionais no Brasil.

Buscou-se observar o desenho analítico e didático reivindicado por importantes intâncias e pesquisadoras (es) do campo da ERER. Para tanto, fez diferença o mosaico onde se destacam conceitos tais como “pedagogia das brechas decoloniais” (WALSH, 2016), “tradição do pensamento negro” (GOMES, 2017; BERNARDINO-COSTA et al., 2019) além do reconhecimento de elementos conectados ao contexto histórico-social.

O esforço aqui foi compor uma cartografia dos materiais que privilegiamos, além de entender as interseções que promovem, frente ao problema da perspectiva eurodirigida de currículo. Não obstante, tal percepção é possível quando se localiza os sujeitos (e sujeitas) proponentes.

Pensar a organização de dados encontrados nos materiais selecionados para nossa investigação exigiu um olhar aprofundado sobre a diáspora africana, que cria e recria estratégias de sobrevivências em uma sociedade racista que nega e discrimina o legado africano (SILVÉRIO, 2018).

Os critérios para análise dos materiais selecionados vêm acompanhados da inclusão de subtemas que ajudam a pensar especificamente as construções dos dados e resultados, bem como avaliar a literatura afrocentrada como elemento de

preservação da tradição do pensamento negro, como resistência ontológica. Como argumenta Gomes (2017, p. 17):

As estratégias de conhecimento desenvolvidas pela população negra, os conhecimentos sobre as relações raciais e as questões da diáspora africana, que hoje fazem parte das preocupações teóricas das diversas ciências humanas e sociais, só passaram a receber o devido valor epistemológico e político devido à forte atuação do Movimento Negro.

A literatura produzida na perspectiva decolonial representa o “nosso conhecimento”, uma narrativa que se inscreve insurgente, que emancipa a luta pela autodeterminação e a representação do seu lugar. Investigar a produção do conhecimento que se refere ao desenvolvimento das relações étnico-raciais, esbarra na análise das políticas educacionais no Brasil.

A cartografia tem como primeiro cenário a biblioteca pessoal da autora desta dissertação. O acervo adquirido, nos últimos dez anos, ganha outro *status* à medida que representa um conjunto de referenciais para o trabalho desenvolvido como consultora pedagógica, em projetos para a educação infantil.

Como ocorre na trajetória de diferentes estudantes negras na educação básica e universitária, a autora aprendeu que “não era boa nas disciplinas que precisam pensar mais”, não temos vocação para isso, como negras (os). Assim como aponta Vitor Barcellos (2018, p. 174), quando analisa a narrativa de uma das suas interlocutoras, na pesquisa de doutorado, é possível supor que existe uma “limitação curricular” em termos do acesso aos temas aqui tratados como objeto de pesquisa:

As experiências narradas por Tereza, por outro lado, apontaram para um interesse acadêmico e intelectual focado nos aspectos teóricos e metodológicos do conhecimento histórico e a reflexões (auto)biográficas recentes sobre seu lugar nas relações raciais. Além disso, como ela própria pôde perceber, o pouco contato que teve com conhecimentos acadêmicos sobre história da África e dos afro-brasileiros ao longo de seu curso de licenciatura esteve associado tanto a suas escolhas e estratégias singulares de percorrer o currículo como às restritas condições de possibilidade colocadas no currículo proposto no IH e na Faculdade de Educação (BARCELLOS, 2018, p. 176).

Esse argumento do autor ajudou na discussão sobre a ausência de temas ligados ao mosaico definido aqui como parte do material a ser inserido em outras propostas curriculares alternativas.

Importante ressaltar que durante o processo de elaboração deste estudo, no que se refere ao tratamento do *corpus* documental, optou-se por uma divisão de modo a garantir o entendimento das expressões mais significativas. Assim, o presente capítulo está disposto de acordo com essa divisão e as seções apresentadas a seguir são frutos desses ajustes.

A pesquisa foi tomando corpo à medida que algumas composições foram se tornando mais visíveis no campo de análise, e resultou em um quadro representativo da produção de livros de estudos didático-literários para a EREER. Vimos como essa produção cresce e incide na crítica aos currículos prescritos e praticados no Brasil. Nessa intenção, discutiu-se um conjunto de enunciados que estão implicados no processo de reconhecimento, aceitação, inclusão e do mesmo modo, os reflexos do fenômeno da negação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no cotidiano escolar.

A exemplo disso, apresentamos um caso de censura sobre um livro de história africana. Em 22 de março de 2018, o jornal *Estadão* publicou uma matéria em que a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão deu um prazo de dez dias para que a Escola SESI, em Volta Redonda (RJ), apresentasse os devidos esclarecimentos sobre o recolhimento do livro paradidático *Omo-oba – histórias de princesas*, da autora Kiusam Regina de Oliveira, que reconta os mitos africanos das comunidades de tradição Ketu. De acordo com as informações recebidas, a escola teria retirado a obra da lista de livros paradidáticos porque alguns pais teriam “questionado o conteúdo do livro” (VASSALO, 2018).

A solicitação feita pelos pais à coordenação da escola pode ser interpretada como prática do racismo epistêmico, algo que opera na lógica da negação dos conhecimentos das tradições culturais e filosóficas das populações afro-diaspóricas e africanas, indígenas e terceiro-mundistas. Nesse sentido, a argumentação se localiza na teoria crítica do currículo (SILVA, 2010). Vimos com Silva que o currículo pode ser um “território político”, que organiza as estruturas sociais, epistêmicas, sexuais, de gênero e religiosas; que disciplinam os corpos; que regulam os discursos; e que determinam os conhecimentos considerados válidos.

Tendo como base os argumentos de Smith (2012), apoiamo-nos no conceito de “escrita das margens”, uma escrita que se faz no:

(...) trabalho revolucionário e anticolonial, como de Frantz Fanon, que desenha também sobre o trabalho de escritores negros e afro-americanos e outros escritores minoritários cujo trabalho pode ter surgido de uma preocupação com os direitos humanos e civis, direitos das mulheres e outras formas de opressão (SMITH, 2012, p. 43).

Uma escrita que trata da existência de um “corpo mais político de escrita”, alguém que escreve cruzando outros caminhos.

Por essa escrita política e marginal incluímos nuances fundamentais do pensamento de intelectuais negros (as) como o registro de uma memória propositiva que nutre a trajetória emancipatória político-social da comunidade negra:

Pensamentos que nascem do Movimento Negro educador, enquanto produtor de saberes e conhecimentos sobre as questões raciais no Brasil [...] produção engajada da intelectualidade negra como integrantes do pensamento se coloca contra os processos de colonização incrustados na América Latina e no mundo; movimento e intelectualidade negra que indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico. Questionam os processos de poder, do ser e do saber presentes na estrutura, no imaginário social e latino-americano e de outras regiões do mundo (GOMES, 2017, p. 15-16).

Escritas que alargam as margens, que acessam o direito de ter suas histórias dentro de um domínio pelo qual se pode controlar e definir as imagens e sentidos que são representados como reflexos próprios de suas realidades. Por essa via, consolidamos outros mosaicos conceituais sobre produção, leitura e interpretação de conhecimento e de saberes marginalizados. É sobre treinar o olhar para ler “outros” mundos, “onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto diferentes concepções de tempo, espaço, subjetividade possam coexistir e se relacionar produtivamente” (BERNARDINO-COSTA *et al.*, 2019, p. 36).

Ao reconhecer o pensamento negro como um projeto político-acadêmico decolonial para discutir currículo estamos em uma disputa por outras escritas, por outras maneiras de selecionar, organizar e interpretar as epistemologias visando deslocamentos<sup>35</sup> que incidem na produção de currículos escolares.

Lançar um olhar investigativo sobre as políticas curriculares exige uma perspectiva centrada na formação das (os) professoras (es), no planejamento curricular e na organização do trabalho pedagógico. Analisamos uma *práxis* que se

---

<sup>35</sup> O sentido de deslocamento adotado, se alinha ao escopo da tese de Claudia Miranda (2006) sobre insurgência e modos de negociação do Movimento Negro Brasileiro, no âmbito da produção acadêmica.

constrói em processos educativos e esses se dão, com atores sociais diversos, nos limites internos e externos dos muros da escola, sejam eles visíveis ou invisíveis. São desafios que se colocam na construção de propostas pedagógicas na perspectiva da pluralidade étnica-racial.

Um ponto de partida para pensar esses desafios é colocado a partir de duas questões que Gomes (2017) e Silva (2010) apresentam em seus respectivos debates ao tratar sobre narrativas hegemônicas. O que os currículos têm a aprender com as propostas pedagógicas construídas pelo Movimento Negro? Como desconstruímos um texto racial do currículo? Essas questões são pontos que tencionam o debate no campo do currículo.

No que diz respeito às propostas localizadas nas nossas investigações, as obras aqui analisadas emergem como resultado de uma pedagogia decolonial oriunda das instituições do Movimento Negro, um *locus* fundamental de outras produções curriculares.

A experiência da colonização e posteriormente do sistema escravista foram atravessadas também pela experiência da desvalorização e negação do conhecimento e da existência do negro, que na condição de escravo foi objetificado. Pensar na re-existência desse corpo por perspectivas outras se tornou possível pelo agenciamento coletivo, uma pedagogia que emerge de memórias ancestrais geradas pelas lutas intencionais e propositivas para a preservação da cultura, da história e do sagrado:

Falar de liberdade relembra para os descendentes de escravos os momentos de luta e rebelião, mas também os sentimentos de desprezo social e injustiça, assim como as injúrias e danos identitários de que os escravos foram vítimas. Dessa forma eles podem ser levados a pensar que a situação de servidão e a injustiça social presentes constituem um processo histórico que tem implicações para as gerações futuras (D'ADESKY, 2006, p. 104).

Pode-se assim considerar que os quilombos se transformaram em associações, organizações de preservação da cultura e da filosofia africana e afro-brasileira, sendo fundamentais para o estabelecimento e o fortalecimento da população negra que se reunia para construir estratégias e propostas de luta e resistência, “lugares de memória” (ARAÚJO, 2017, p. 222) que permitem reconstruir o passado. Assim identificam-se os clubes sociais, os sambas de terreiro, os jornais negros, as irmandades religiosas, as associações de combate e as organizações

político-culturais (SILVA, 2009). Esses são espaços de afirmação da existência, da luta política e da emancipação social.

O Movimento Negro, como movimento social representa a população negra, pela sua capilaridade e potencializa ações e esforços no combate ao racismo e de todas as formas de discriminação. A Lei nº 10.639/2003 inclui a EREER no Brasil no debate educacional, o que ajuda a compreender os princípios organizadores que constituem os processos de exclusão e desigualdade racial.

A discussão sobre a perspectiva decolonial no Brasil tem como referências estudos de pesquisadoras como Vera Maria Ferrão Candau (2006) e Claudia Miranda (2006). Atendendo a uma agenda centrada na diversidade e na pluralidade brasileira, suas pesquisas têm ampliado o debate e aprofundado as questões do pensamento pós-colonial e decolonial e dando visibilidade à temática. São contribuições importantes para o campo da educação, principalmente ao tratar da formação docente e das práticas pedagógicas descolonizadoras. Como desenvolvem Miranda e Riasco (2016, p. 551), concordamos que:

O pensamento decolonial assume o desafio de construir atalhos que inspiram a rebeldia e a desobediência por sugerir opções fronteiriças quando se trata de garantir a pluralidade, bem como outros lugares de conversa. Isso ameaça as supremacias ideológicas e desestabiliza as tradições, principalmente quando se persegue sentidos mais elásticos para o “pedagógico”.

Tais reflexões nos impulsionam a vislumbrar uma *práxis* que se relacione com os “sujeitos que habitam as zonas do ‘não-ser’”, desse lugar em que os indivíduos sentem sua humanidade zerada, onde sentem a violência imperiosa do opressor (FANON, 2008). Por tanto, é necessário desenvolver propostas que atravessem as fronteiras desses espaços que habitam a lógica da colonialidade em todas as suas dimensões (físicas, simbólicas e ontológicas), além de todas as suas formas de controle. Por isso, é necessário descolonizar o currículo, permitindo que o sujeito crie com e na periferia, outras narrativas de si. Descolonizar o currículo significa permitir que o sujeito crie na contracorrente, outras narrativas insurgentes.

Pedagogias decoloniais são “processos e práticas sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial” (WALSH, 2009, p. 26).

Essas experiências favorecem a construção de práticas educativas que potencializam o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o significativo,

respeitando as diferenças étnicas e culturais de todos/as e para todos/as. Permite pensar e avaliar em que concepções o sistema educacional brasileiro tem se fundamentando para elaborar sua práxis, faz pensar a partir “dos” e “com os”, ou seja, retoma o caminho da ancestralidade, da história não contada, dos corpos e das mentes não escravizadas que o colonialismo nos fez esquecer. Em outras palavras, conforme a afirmativa de Miranda (2013, p.103):

As trajetórias dos sujeitos representados como o “Diferente” da colonização passam a ganhar relevo, bem como suas ancestralidades, tendo em vista os objetivos da agenda antirracista a qual nos referimos. É com esse olhar que insistimos em trilhar percursos que incluam a *experiência com as* práticas de aprender juntos/as no que concerne aos desafios de *desaprender para reaprender* novamente as multiplicidades que nos definem como sujeitos.

Nessa perspectiva entende-se a pedagogia decolonial como uma via que possibilita a construção de uma contranarrativa curricular, tornando possível uma educação emancipatória voltada para o entendimento e a valorização da diversidade e o respeito as diferenças, o que permite a ressignificação da história, da cultura e do papel social da população negra na construção e consolidação da identidade nacional (MIRANDA, 2014).

Uma narrativa que faça um deslocamento sensível, contrapondo a visão histórica e cultural mediada pelas narrativas hegemônicas oficiais que atestam um único movimento de produção de saber – aqueles que são produzidos a partir da ótica colonial e eurocêntrica. Miranda (2013), em uma abordagem semelhante a de Silva (2010b), articula a ideia de que o respeito às diferenças e a valorização da diversidade étnica no Brasil constroem uma contranarrativa curricular que atende as especificações dos PCNs (1998), da Lei nº 10.639/2003 e do Parecer CNE/CP nº 03/2004, proporcionando algumas pistas sobre mudanças efetivas para a organização curricular.

A presença da história e da cultura afro-brasileira e africana na seleção, organização e construção dos conteúdos curriculares produz uma educação emancipatória, na qual crianças negras sejam referenciais de si mesmas, no sentido da percepção positiva de estética, da origem, dos seus ancestrais. Essa importância é destacada por Nilma Lino Gomes (2003, p. 79).

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento do negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade.

Ao pensar o Brasil, nesse “fórum permanente” sobre diferença e pertencimento identitário, é urgente incluir a luta antirracista:

Essa realidade exige, portanto, maior destaque para a dinâmica organizacional de um estrato pouco investigado nos trabalhos sobre “Movimentos sociais negros na América Latina”, conforme indicam os levantamentos que realizamos ao longo dessa última década (MIRANDA, 2014, p. 1056)

Por outro lado, o que se percebe é uma forte padronização curricular que mantém o desenvolvimento de conservação, transformação e renovação de conhecimentos e práticas históricas, as quais ordenam os valores desejáveis de socialização, de ensino e de aprendizagens dos alunos.

Dentro desses limites a escola terá sua estrutura operante “construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, que prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal” (CANDAU, 2011, p. 241).

Em tese são modos operativos da modernidade/colonialidade que mantêm fixas as estruturas dominantes em todas as suas formas: econômica, política, religiosa, de gênero, pedagógica, racial e ecológica. Um sistema que se desenvolveu pelo acúmulo do capital, pela exploração, pela dominação e pela violência. O giro decolonial inaugura um movimento de resistência política e epistêmica alinhado com a demanda dos grupos subjugados que viveram os sistemas do imperialismo e do colonialismo.

Ao confrontar a lógica da modernidade/colonialidade, esses grupos conseguem romper com esse padrão e se projetam coletivamente em luta e resistência. A decolonialidade envolve um giro epistêmico no qual o sujeito subalternado/colonizado emerge como pensador, teórico, ou seja: um corpo político que questiona e constrói um projeto político decolonial que se inscreve pelos próprios negros como agentes que insurgem pelas brechas, pelas vias, pelas picadas no mato (BERNARDINO-COSTA, *et al* 2019).

O material aqui apresentado faz parte de um repertório impulsionado por intelectuais (negras e negros) que têm se comprometido com disputas epistemológicas, produziram conteúdos que refletem a emergência de outras propostas educacionais. Essas (es) autoras (es) nos ajudam a compreender que as desigualdades sociais e raciais continuam presentes e atestando os lugares e as posições de privilégio de determinados grupos na sociedade.

Observa-se que a pauta de discussão e reivindicações do Movimento Negro está voltada para as políticas de integração da população negra, em todos os espaços sociais, principalmente no que diz respeito às políticas educacionais. As arenas de disputa curricular mais significativas são as escolas, por ter em sua estrutura uma cultura dominante, “construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, que prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal” (CANDAUI, 2011, p. 241).

### **3.1 Memória e pensamento negro**

O eixo central é justamente a memória: pensamentos e intelectuais negros na diáspora. Admitimos que são inúmeros os caminhos para se compreender a pedagogia do movimento negro, por assim dizer. Não obstante, passamos a assumir alguns elementos que marcam a trajetória da luta antirracista. Um aspecto a ser destacado nessa análise é a presença de mulheres intelectuais ativistas na proposição de matérias e quadros teóricos com o foco nas desigualdades, sobretudo na ERER.

Todas as propostas aqui foram assim entendidas pela importância de suas argumentações que servem para o exame a ser feito da política curricular historicamente adotada. Assumimos que, nessa dinâmica, as mulheres negras ganham outro *status*. A seguir, apresentamos alguns exemplos de proposições que consideramos como chave para as travessias que fizeram as autoras.

Quando se atenta para o quadro teórico sobre outras pedagogias, pode-se pensar com Claudia Miranda (2013, p. 102):

Ao sugerirmos a descolonização do currículo e outras cartografias para a Educação das Relações Étnico-raciais, vinculamos as questões sobre um *Alien* inventado socialmente, e reproduzido no sistema educacional, e as práticas discursivas sobre o estranho – as populações negras representadas como à margem dos padrões sociais – que circulam na esfera pública. A

nosso ver, as práticas curriculares adotadas na organização do sistema educacional devem ser examinadas como parte de um mesmo constructo de inspiração, um princípio regulador que figura como um desafio para os segmentos que estão comprometidos com as lutas antirracistas e, por conseguinte, com as lutas anticoloniais.

Em sua defesa, apresenta argumentos centrais sobre como ampliamos “as análises sobre outras fronteiras epistêmicas que nos colocam para além dos muros da instituição social projetada para educar (MIRANDA, 2013, p. 102).

A memória agrega conhecimento, compreensão, sentimentos e valores que uma pessoa leva na mente, no coração e na alma (FELIPP, 2009). A narrativa de Esperança Garcia, uma mulher negra escravizada, é vista como uma ferramenta de luta e resistência frente ao sofrimento violento e desumano que vivia com seus filhos. Ao problematizar aspectos das práticas pedagógicas é interessante trazer o quadro desafiador da inserção das ativistas negras nos espaços escolares e na luta antirracista para reposicioná-las como intelectuais no centro da luta contra o eurocentrismo e o patriarcado.

O que os colonizadores não entenderam foi a profundidade das nossas alianças. Quando nos arrastaram da África para os portos do Haiti, Jamaica, Cuba, Mississipi e Brasil, não sabiam que nossos corações separados continuariam a bater como se estivessem em um só corpo. E que nossas vozes, mesmo fraturadas, continuariam cantando uníssono.<sup>36</sup>

*O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe* (WERNECK, 2006) é uma canção que afirma o compromisso de muitas mulheres brasileiras e afro-americanas em manter sua existência (pelo direito de existir). Um livro que se inscreve reivindicativo, pelo direito à saúde, ao amor e à profissionalização. Escrito pelas mãos das mulheres negras, faz um registro de diferentes aspectos de suas vidas, como afirmação individual e coletiva. Discute os casos de doenças e desequilíbrios que as afetam e a capacidade que cada uma carrega de agir e de se transformar.

O livro é resultado de um intercâmbio entre mulheres negras brasileiras e norte-americanas, em 1997, durante o Encontro Internacional Mulher e Saúde, criado pela Organização de Direitos Humano Global Exchange, da Califórnia (EUA). A principal

---

<sup>36</sup> Apresentação de Evelyn White. In: WERNECK, Jurema. **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas/Criola, 2006.

motivação foi o acesso restrito aos textos de mulheres afro-americanas por parte das mulheres brasileiras, bem como a dificuldades de terem os próprios textos publicados. Dessa maneira, em parceria com o grupo CRIOLA, contando com a colaboração de Jurema Werneck e de Evelyn C. White, decidiu-se pela edição em versão brasileira do Black Women's Health Book.

Dividimos em três partes – “Falando de nós”, “Dores da vida” e “Volta por cima” –, o livro traz artigos de intelectuais como Sueli CARNEIRO, Luiza BAIROS, Conceição EVARISTO, Audre LORDE, Jurema WERNECK, Lucia Maria Xavier de CASTRO, Evelyn WHITE, Benedita da SILVA, Alice WALKER e Leci BRANDÃO, além de entrevistas com Mãe Beata de YEMONJÁ e Angela DAVIS.<sup>37</sup>

Esse livro é uma exaltação à vida e também uma análise crítica sobre o lugar de representação que as experiências de vida das mulheres negras ganham no Brasil, onde a maioria da população é negra, sobre a ausência de políticas voltadas para a saúde da mulher. Em que lugar esses registros estão localizados, quem são seus interlocutores e qual o alcance dessa narrativa? Questões que tencionam o lugar da produção e da validade do conhecimento.

Há uma memória hegemônica e uma memória coletiva daqueles que estão situados abaixo na pirâmide social, uma memória a partir dos centros de poder e uma memória a partir dos oprimidos; uma memória intelectual hegemônica e uma memória de saberes historicamente subalternos. Dessa maneira, considera-se que o posicionamento, a localização e a memória são centros relevantes do debate político e intelectual contemporâneo. Significa desenvolver também um debate crítico em torno da diversidade e das contradições das experiências vividas, dos poderes de representação social e das lutas por reconhecimento. Como argumenta Maria Aparecida Silva (2017, p. 78):

Tratar das discussões acerca da mulher negra com suas especificidades, com suas histórias, perspectivas e empoderamento frente às implicações estruturais da sociedade brasileira significa incorporar a diversidade de modo e estilo de vida construído pela população negra. É como olhar para o seu processo de organização e formação, sinal de desconstrução do imaginário social de inferioridade atribuído a etnia, raça e gênero, mantenedores de desigualdades.

---

<sup>37</sup> O uso do sobrenome em letras maiúsculas é utilizando de modo a destacar não só a importância do nome, mas destacar como aparece no livro, uma forma política de dar visibilidade à escrita de mulheres negras.

E os movimentos surgem dessa emergência que inclui pensar ações emancipatórias e educativas que mobilizem a sociedade como um todo para construir espaços de luta democráticos. Caminhos que nos ensinam a resistir, e essa resistência pode ser o recuo para as margens, recuperar "o que éramos e nos refazer" (SMITH, 2012, p.4). Lembrando sempre o nosso passado, as nossas histórias, o presente, nossas comunidades, nossas culturas, línguas e práticas sociais, porque tudo pode ser espaço de marginalização, mas também se tornar espaço de luta, resistência e esperança.

### **3.2 Currículo e pensamento afro-brasileiro**

Nossa perspectiva inclui a temática sobre as conexões entre o protagonismo de mulheres negras e o campo educacional. Em suas trajetórias, essas mulheres têm contribuído de diferentes maneiras na organização e nas preposições no campo da educação, tendo como foco principal a luta por justiça racial e o combate ao racismo nos espaços institucionais.

Em 1991, no Rio de Janeiro, foi promovido o Fórum Estadual sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública em parceria com a Secretaria Extraordinária de Políticas para os Povos Afrodescendentes (Seafro), o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros (Ipeafro) e o Governo do Estado do Rio de Janeiro, organizado por Abdias do Nascimento. O fórum deu origem ao livro *A África na escola brasileira*, com parceiras e parceiros dessa agenda de luta a qual, em 1944, também foi responsável pela criação do Teatro Experimental do Negro (TEM) e pelo jornal *Quilombo*.

Abdias Nascimento participou das três edições do Congresso de Cultura Negra das Américas (1977, 1979, 1980); da 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, Xenofobia e Formas Correlatas, em Santiago do Chile (2001); da Conferência em Durban; e da Aliança Estratégica Afro-latino-americana e Caribenha (2000). No Congresso, atuando como deputado, Nascimento aproveitou todas as "brechas" encontradas para inserir sua proposta de integração dos assuntos afro-brasileiros ao ensino básico. Na introdução de *A África na escola brasileira*, faz a seguinte afirmação: "Como objetivo comum, contribuir para a integração dos assuntos africanos e afro-brasileiro ao currículo escolar carioca e fluminense, e para a preparação de quadros no magistério aptos ao ensino dessas matérias" (NASCIMENTO, 1991, p. 71).

Em 1985, o IPEAFRO já organizava o Curso de Extensão Universitária Conscientização da Cultura Afro-brasileira e, junto com outras dinâmicas na mesma direção, engrossava os projetos educacionais para a culturas negras nos currículos. O livro *A África na escola brasileira* foi organizado pela Seafro e aparece como proposta concreta para ação pedagógica da história africana e afro-brasileira nas escolas das redes (municipal e estadual). Um dos trechos, que reflete a proposta do projeto O Ensino da Cultura Afro-brasileira no Ensino Básico, é o seguinte:

A visão afrocentrada nos permite, sobretudo, trabalhar para o resgate, a reconstrução e a valorização da identidade coletiva recusada pela sociedade eurocentrista àqueles que ela classifica de negros. Essa identidade africana é uma das matrizes básicas da identidade e da cultura nacional brasileiras. Sua reconstrução e reapropriação pela consciência coletiva do país constituem uma primeira medida para a construção de uma sociedade democrática, pluralista e afirmativa de sua própria natureza (NASCIMENTO, 1991, p. 18).

Brechas, no sentido dado por Catherine Walsh (2009, p. 72) são entendidas como: “lugares e espaços a partir do qual a ação, militância, resistência, insurgência e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um modo-outro que se inventa, cria e constrói”. Nessa medida, pode-se entender que o legado do Movimento Negro tem, como centralidade, a luta pela inserção via o campo da educação formal.

Compreende-se que essa dinâmica reflete o empenho de desarticulação de padrões perversos impostos pelo racismo estrutural. São questões que atravessam o cotidiano de negros e negras no Brasil e de toda a diáspora africana. Eis a ideia da pedagogia das brechas que estabelece outras narrativas a partir de insurgências. A produção de conhecimentos “[...] *com e a partir* de seus atores/pensadores, e pensar a partir de e com o processo social, político, cultural, epistêmico e baseado na vida de luta, movimento e mudanças [...] tornando evidente o lugar de compromisso e enunciação de si mesmo” (WALSH, 2016, p. 67).

É ilustrativo e ao mesmo tempo pedagógico apresentar alguns percursos, como é o caso de Maria José Lopes da Silva (1945-2013). Com formação acadêmica em Letras e mestrado em Linguística – ambos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) –, preocupou-se com as ausências da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos oficiais do estado do Rio de Janeiro. Atuou como educadora nas redes de ensino municipal e estadual na cidade e participou das

discussões do combate ao racismo nas respectivas redes nos anos de 1980 e 1990, sendo pioneira na introdução do tema. Seu foco incluiu artes, teatro, música e educação física, e trabalhou cultura negra a partir desse mosaico. Foi responsável pela elaboração de um conceito de Pedagogia Racial na cidade do Rio de Janeiro, a Pedagogia Multirracial.

Pedagogia Multirracial sugere uma dinâmica de trabalhos com o patrimônio cultural e histórico dos grupos étnicos historicamente excluídos, em uma perspectiva transdisciplinar para os currículos – do pré-escolar ao ensino médio, nos currículos dos cursos de formação de professores e nos currículos de EJA. A trajetória da autora-proponente na área da Educação, pode garantir conexões coadunando as Pedagogias do Movimento Negro que, como pedagoga, qualificou e solidificou uma proposta que reflete o escopo filosófico advindo das bases do Movimento Negro. Seu pressuposto incidiu na produção de inúmeros outros projetos e, com isso, ela é responsável pela renovação de um pensamento pedagógico que nasce na perspectiva decolonial, a meu ver.

As pedagogias decoloniais são metodologias que apontam elementos fundamentais para combater racismo e promover uma educação outra, conforme o argumento de Walsh (2013, p. 19): pedagogias decoloniais são entendidas como “metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência [...]”. São analisadas sob a influência de Adolfo Alban Achinte (2013), que as define como pedagogias de re-existência.

Agrega-se a essa análise o pressuposto de Maria José Lopes da Silva que atravessa esse quadro. Pedagogias Multirraciais são também possibilidades de incremento da filosofia de re-existência na diáspora africana. A Pedagogia Multirracial parte de algumas premissas:

- 1) Trabalhar o patrimônio cultural e histórico dos grupos étnicos excluídos numa perspectiva transdisciplinar, ou seja, em cada um dos componentes curriculares, pois é através do universo simbólico que a escola mantém os valores racistas da sociedade abrangente; 2) Incluir nos currículos do pré-escolar ao segundo grau, nos currículos dos cursos de formação de professores (antigo Normal), nos currículos do ensino de jovens e adultos (suplência), nos currículos das faculdades de educação e demais licenciaturas, o saber fundamentado nos referências do povo brasileiro, sem excluir nenhuma contribuição (LIMA, 2017, p. 80).

Vanda Maria de Souza Ferreira (Vanda Ferreira) é um dos mais importantes nomes, da luta antirracista carioca. Pedagoga, pós-graduada em História da África e do Negro no Brasil pela Universidade Cândido Mendes, no Rio de Janeiro, é uma proponente reconhecida em todo o país pela sua condição de educadora e gestora na educação básica. Foi a primeira Secretária de Estado da Igualdade Racial. Na sua narrativa, Ferreira entende que o combate ao racismo é pela educação.

Conforme sua entrevista no CULTNE,<sup>38</sup> é urgente pensar o papel do Estado nas relações raciais e, ao mesmo tempo, destaca a importância da presença feminina e negra no campo do trabalho, da educação e na dinâmica social, em linhas gerais. Como exemplo, trouxe para a entrevista a Revolta das Quitadeiras, a fim problematizar dimensões da luta antirracista. Além disso, destacou a importância de se combater a “ética da cor” (racismo), a exclusão e as formas de manutenção dessa posição na sociedade. Comentou também o “problema da dor de existir” e o quadro de “mortalidade da população negra”. Supõe-se que esses são achados de uma intelectual orgânica da EREER e da defesa da formação de profissionais da área a partir de outras epistemologias.

Convém recuperar alguns aspectos dessa experiência de resistência. Como gestora pública, entre os anos de 1996 a 2002, atuou ocupando funções nos governos estaduais e municipais do Rio de Janeiro e de Niterói. Na Fundação Santa Cabrini, trabalhou com o objetivo de garantir o acesso à cidadania pelo vínculo empregatício da população carcerária (regime fechado, semiaberto e de condicional). Em 2003, fez parte da implantação da Ouvidoria Geral da Fundação Petrobras de Seguridade Social (Petros) e permaneceu como ouvidora até a meados de 2010. Conforme pesquisa de Elaine Barbosa (2017, p. 61), ao mencionar a fundação do Instituto Nelson Mandela,

Vanda Maria de Souza Ferreira, à época da fundação do Instituto, era a Diretora da Divisão de Educação e Cultura do Departamento do Sistema Penitenciário do Rio de Janeiro (DESIPE) e militante do Movimento Negro. Nessa condição de “Secretaria de Governo” e militante, foi possível o encontro com Brasileiro, que segundo ela, “Foi o encontro das águas”. Ela se reconhece como a mãe espiritual do José Carlos Brasileiro, de acordo com sua orientação religiosa de matrizes africanas.

---

<sup>38</sup> CULTNE – ACERVO DIGITAL DE CULTURA NEGRA. Programa exibido em 5 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.cultne.com.br/>>. Acesso em: set. 2017.

Pelo exposto, o compromisso de Ferreira foi com a emancipação social e com a justiça para as populações marginalizadas. Destacamos o importante relato da entrevista à época da pesquisa de Barbosa (2017), pela centralidade que tem no entendimento de sua atuação:

Eu chego ao Sistema Penitenciário em função de um projeto que eu coordenei na Secretaria Municipal de Educação no Departamento de Cultura que foi o projeto Zumbi dos Palmares. O Projeto Zumbi dos Palmares visava implementar a história das civilizações africanas no currículo escolar e eu digo que foi o passo fundamental para a criação da lei 10.639, isto é, segundo o Governo Brizola, e esse projeto tinha como objetivo um caráter experimental em sete escolas [...]. E no primeiro momento que eu chego ao cárcere, foi numa escola de Bangu, Esmeraldino Bandeira, naquele momento as escolas não tinham patrono, seus patronos eram o nome das Unidades Prisionais. E para falar sobre o projeto Zumbi dos Palmares e ali também eu tive uma preocupação muito grande naquilo que eu falava no discurso como militante do movimento negro. A maioria daquela população era negra, e era um dezembro de muito calor, e essa unidade era a única escola, era a única unidade prisional que tinha de fato um prédio para ser escola, as outras escolas eram celas adaptadas em salas de aula. E no Esmeraldino Bandeira não, e naquele complexo todo de Bangu. Nós fomos todos para a varanda da escola por conta do calor porque ninguém aguentou ficar dentro da escola, e à medida que eu fui falando da questão racial e que queria implementar essa lei, eu vi uma cena que estava cansada de ver na televisão: Eles, os presos começavam a se amontoar nas celas e ficaram olhando para mim (muita emoção na fala). Quando eu acabei, minhas colegas, que não passavam de dez professoras, era um grupo bem pequeno, ninguém bateu palma e aqueles homens bateram uma palma forte, muito forte, aquilo mexeu comigo, e disse para mim que nunca mais entraria naquele lugar, que é muito triste você ter a constatação da realidade (FERREIRA apud BARBOSA, 2017, p. 62)

Notadamente, Vanda Ferreira é partícipe de uma virada epistemológica para o campo da Educação e para a sua administração. Trata-se de uma intelectual à frente de seu tempo, assim como Maria José Lopes da Silva. Se quisermos recuperar o quadro teórico de Santiago Arboleda Quiñones (2011) sobre clandestinização do pensamento negro, podemos incluir o caso aqui tratado como parte desse mecanismo de exclusão de suas performances.

Os objetivos propostos pelo Projeto Zumbi dos Palmares diziam respeito a destacar a importância do dia 20 de novembro como dia da consciência negra; ter a cultura afro-brasileira como objeto de pesquisa; sensibilizar os alunos negros no reconhecimento de sua identidade cultural; ampliar a discussão sobre questões raciais na sociedade, a fim de produzir práticas antirracistas; e compreender e aceitar a pluralidade étnica na sociedade brasileira. Entre as atividades sugeridas, o projeto oferecia curso de Formação em Cultura Negra, aberto aos professores e à

comunidade. Com ampliação do projeto em mais de cem escolas, atividades como o “cinema na escola” foram incluídas como ação didática para o ensino da cultura negra. A metodologia dessa atividade foi construída com intuito de sensibilizar os participantes sobre os conteúdos trabalhados através do filme.

Essa dinâmica se desdobrou em cursos extras como o de Literatura Africana da Língua Portuguesa, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), com o professor Rogério de Andrada Barbosa. Entre as parcerias institucionais, o IPEAFRO disponibilizou um curso de formação sobre cultura afro-brasileira. No entendimento de Ferreira (1983, p. 73),

É importante deixar registrado que as 100 escolas e os 42 CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) com os quais trabalhamos, acabaram propondo um currículo alternativo que as escolas que desenvolvessem o projeto Zumbi elaboram seu currículo colocando o projeto como o fio condutor de suas atividades. É talvez por essa via que estaremos pressionando para que ocorram mudanças, pois à medida que se trabalha com identidade, não dá para seguir as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação.

O destaque acima é parte do empenho da luta por justiça, no campo da orientação educacional para a população negra.

Jeruse Maria Romão é uma importante investigadora-proponente da coleção produzida pelo MEC, *Educação para todos: matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação básica*. Pedagoga com mestrado em Educação (2000), estabeleceu vínculo livre com a Universidade do Estado de Santa Catarina além de trabalhar na Secretaria de Educação desse estado, e de ser consultora da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Suas pesquisas incluem Teatro Experimental do Negro, ensino profissional, currículos e políticas educacionais.

A coleção pauta a história da educação da população negra incluindo os dados da exclusão desse segmento e aspectos sobre as lacunas que caracterizam o currículo prescrito. Conforme a apresentação contida no material, realiza um panorama inédito acerca dos saberes necessários para a atuação de profissionais que se propõem a pensar e atuar na defesa das políticas educacionais no país.

Em entrevista, a especialista em políticas pedagógicas Jeruse Maria Romão<sup>39</sup> afirma:

---

<sup>39</sup> ASSEMBLEIASC. **Dia da mulher - Jeruse Romão**. 2018. (2m39s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WUdqVh2G3TM&t=19s>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

Eu vejo como mulher negra que nós já deveríamos ter superado as barreiras que o racismo nos impõe no mercado de trabalho, na educação e no acesso daqueles lugares em que as barreiras de vidro que fazem barreiras invisíveis, ainda se colocam invisíveis (acho) em um desafio. Também muito significativo enquanto mulher garantir que a cultura negra não seja indevidamente apropriada porque há certa distorção entre apoiar a cultura e se apropriar dela.

Pela citação é possível perceber uma defesa desse lugar de guardiã, recuperando a posição africana de *griôs* das culturas herdadas de África. Não guardarmos por guardar, mas ensinamos o que guardamos, guardamos para ensinar.

### **3.3 Identidade: reconhecimento, igualdade e respeito**

A ideia de ampliar o conhecimento que se tem sobre si mesmo, nos leva a outros lugares de pensar a construção de nossa identidade, olhar para si e ver em si mesmo, outro não desejável, não amado, não bonito, não inteligente. Ana Célia da Silva é doutora e professora concursada da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e professora convidada no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Em seus estudos sobre estereótipos do negro nos materiais didáticos, a especialista nessa temática faz a seguinte pontuação:

O processo de construção ou reconstrução da identidade negra evidencia também a contribuição do Movimento Negro, porque para identificar, tornar explícita e aceitar a sua origem negra, o indivíduo desconstruiu na sua consciência todos os estereótipos negativos, preconceitos, imagens e juízos presentes na representação do negro de um processo de comparação entre o real e a representação, possibilitados, em grande parte pela práxis do Movimento Negro, nos diversos lócus onde expande a sua ação (SILVA, 2011, p. 94).

É possível ver a importância da insistente agenda antirracista que impactou as propostas de políticas públicas. As políticas públicas são o campo do conhecimento que coloca o governo em ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou no curso dessas ações. A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

No Brasil, o MN ressignifica e politiza a ideia de raça, em uma perspectiva afirmativa, como uma via de emancipação, na construção das identidades étnico-raciais. Ser negro no Brasil é entender que a cor da sua pele, a textura do seu cabelo e seus traços físicos são aspectos que representam determinado corpo carregado de estereótipos. É esse contraponto que Ana Célia da Silva desenvolveu suas pesquisas acadêmicas. Em 1995, é publicada um estudo sobre estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau, intitulada “A discriminação do negro no livro didático: se eles fazem, eu desfaço – uma proposta de correção dos estereótipos no livro didático”.

Em 2001, Silva defende seu doutorado com a pesquisa *A transformação da representação social do negro e seus determinantes*, o que resultou na publicação do livro *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* (SILVA, 2011). Seguindo o mesmo objeto de estudo, publicou o livro *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático* (2010a). São publicações que se tornaram uma referência para trabalhar a imagem do corpo negro na educação, ressignificando as representações e propondo outras vias para pensar o lugar desse corpo. Como argumenta Silva (2010b, p. 22, 116):

O livro didático reproduz, em grande parte, através dos estereótipos, a ideologia da inferiorização das diferenças étnico-culturais e raciais. [...] o produto final da invisibilidade e do recalque é autorrejeição e a rejeição ao outro assemelhado, um tipo insidioso de autodesvalorização que resulta em desagregação da identidade étnico-racial e em desmobilização coletiva.

Para Ana Célia da Silva, a questão racial sempre existiu, mas é dentro de dois movimentos sociais importantes que ela inicia sua militância. A experiência como fundadora do Movimento Negro e participante do Ilê Aiyê foi fundamental para sua trajetória de militante, como ela mesmo disse: “Eu sou uma negra em movimento!”,<sup>40</sup> essa declaração identifica as contribuições do Movimento Negro para o desenvolvimento social do negro, principalmente no que se refere à sua luta por educação.

---

<sup>40</sup> LAHOIUFPE. **Entrevista com Ana Célia da Silva**. 2016. (11m48s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Kxw4lJiGLfc>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

### 3.4 Cultura: literaturas negras

A produção de narrativas literárias é um *locus* criativo, onde é possível construir outras existências, outras memórias e fortalecer as vivências do cotidiano que se conectam às múltiplas dimensões de cada indivíduo. Compreende-se que, no ato de escrever essas narrativas, nossa identidade, nosso lugar no mundo e nossas relações sociais se fundem, produzindo outros discursos e outras memórias singulares (SARLO, 2007, p. 17).

As literaturas trazem os sentidos das experiências vividas, refeitas nas linhas de cada frase. Transformam-se em um instrumento de leitura, em uma perspectiva relacional entre os sentidos, os personagens, o escritor. Esse conjunto de elementos forma uma identidade textual e biográfica.

Maria Aparecida da Silva (Cidinha da Silva) é uma referência dentro do tema da literatura negra. Escritora brasileira, graduou-se em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É fundadora do Instituto Kuanza, que promove ações de educação, ações afirmativas e articulação comunitária para a população negra. Foi uma das presidentas do Geledés – Instituto da Mulher Negra, entre 2000 e 2003. O Geledés nasceu em 1988 e é uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e das populações negras. Sua função é garantir que as questões raciais sejam trabalhadas em todas as dimensões corretamente, além de orientar e construir ações coletivas de conhecimentos sobre direitos e deveres que deem acesso e permitam o livre exercício da cidadania, oferecendo instrumentos de consciência sobre os organismos que estruturam os processos de exclusão e discriminação que atingem a população negra.

As crônicas de Cidinha da Silva acionam, de maneira singular, nosso emaranhado de cotidianos – ora leves, ora pesados. Não é fácil ter o racismo como companheiro marcando presença, ateando fogo nas sobras de esperanças. A autora, nascida em Belo Horizonte, atua na divulgação e na promoção desse eixo fundamental dos materiais didático-literários. E como já mencionado, marca sua trajetória como ativista do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras. Podemos observar o desempenho de proponente-chave em seu caso, e merece destaque a perspectiva estética que carregam suas produções. Vejamos:

O menino contou um dos sonhos:

Em outro, ele morava em país distante, onde todo mundo era preto e ele também. Vivia no coração da montanha mais alta e os moradores avisavam aos estrangeiros que aquela era a casa de um homem jovem, muito grande muito forte, ferreiro de profissão. O trabalho na forja só era interrompido quando alguém subia a montanha. Eles se dirigiram ao incauto e dizia:

– O que te traz aqui, viajante? Por que tomaste A minha estrada?

Alguns respondiam que andavam a esmo, à procura de um caminho; outros ouviram dizer que se rogasse a ele, o guardião da montanha e da forja, seus caminhos seriam abertos. Ele ria jocoso e indagava:

– Como posso te abrir os caminhos se não tens um rumo a seguir?

E então explicava:

– Embora aches que me procuras, buscas a ti mesmo e não te faltarei. Mas o caminho deverá ser feito por ti. Posso te conduzir em meus braços, mas a travessia será tua.

– E se eu não quiser, posso desistir?

Ele ri, dessa vez um riso estrondoso, de desdém e malícia.

– Não há escolha, humano tolo e incrédulo. Quem chega até aqui é obrigado a atravessar. (SILVA, 2007)

Não apenas em sua intervenção – acredito que esse é um dado comum das mulheres ativistas aqui consideradas –, chamam atenção alguns parâmetros que são recorrentes, como temáticas sobre religião de matrizes africanas, representação política, artes plásticas e outros cruzamentos com o fenômeno das desigualdades. São produções que privilegiam a problematização do lugar das populações negras. Alegorias pedagógicas de traços marcantes entre as incidências do fazer, do ser, do querer, do compor a partir de uma demanda que só cresce. São escritos que apresentam pistas do compromisso com grupos e coletivos diaspóricos, insurgentes, sobreviventes de uma trama movediça que atravessou o atlântico e aportou aqui no Brasil... “Terra à vista”!

Com o acervo de problemas e com a questão da emocionalidade das populações afro-brasileiras, que resistem frente ao quadro de exclusão, caberia ressaltar que a produção literária tem sido elaborada na mesma medida que tem os problemas garantidos com o sofrimento. Um desdobramento do racismo e da segregação já mencionado por diferentes estudos da psicologia social.

Trechos de obras de Conceição Evaristo foram impressos nas capas das diferentes provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2018. Sua candidatura para a Academia Brasileira de Letras teve como impulso a performance que a autora e pesquisadora mineira de uma favela de Belo Horizonte alcançou internacionalmente. Evaristo (2007) reconhece que na textualidade negra há um sentimento positivo de etnicidade. É nesse movimento de escrita própria que a escritora consegue encenar seu “direito de significar” sua narrativa, privilegiando seu

espaço de retórica para a enunciação do *locus* negro, desconstruindo estereótipos e preenchendo os intervalos de ausências e invisibilidades desse corpo na literatura.

Cria uma literatura em que o corpo negro deixa de ser o corpo do “outro” como objeto a ser descrito, para se impor como *sujeito* que se descreve a partir de uma subjetividade experimentada como cidadã/o negra/o na sociedade brasileira. Afirma-se uma literatura como contravoz à autoridade/autoria da letra hegemônica (EVARISTO, 2007).

É dentro desses espaços que se atua sabendo que essas narrativas (na literatura) são construídas no conflito e servem de exemplo e apoio na construção do pertencimento e do fortalecimento identitário com destaque para a performance da mulher negra. O poema *A noite não adormece nos olhos das mulheres* descreve de maneira delicada a guarda e o cuidado desse lugar de dor e resistência:

Noite não adormece  
 nos olhos das mulheres  
 a lua fêmea, semelhante nossa,  
 em vigília atenta vigia  
 a nossa memória.  
 A noite não adormece  
 nos olhos das mulheres  
 há mais olhos que sono  
 onde lágrimas suspensas  
 virgulam o lapso  
 de nossas molhadas lembranças.

[...]

A noite não adormecerá  
 jamais nos olhos das fêmeas,  
 pois do nosso sangue-mulher  
 de nosso líquido lembradiço  
 em cada gota que jorra  
 um fio invisível e tônico  
 pacientemente cose a rede  
 de nossa milenar resistência.

(EVARISTO, 2008 apud FERREIRA, 2019)

A poesia, então, ganha outro *status* e passa a disputar lugar e importância e a compor o mosaico definido por Aníbal Quijano (2007) sobre “disputa epistemológica”. A crônica, a ficção e a dramaturgia – como se vê no trabalho de Cidinha da Silva – são elementos das gretas e que localizamos nesse outro currículo que diferentes pensadoras (es) denunciam em suas respectivas produções.

Com as interseções provocadas, até aqui, aprende-se que coletivos, núcleos e associações do Movimento Negro “continuam atuando como protagonistas políticos da emancipação social e como verdadeiros faróis que brilham em tempos tenebrosos, mostrando alternativas para núcleos, coletivos, associações, organizações e grêmios que lutam pela emancipação social e pela democracia”.

Nessa mesma direção, “é importante que a memória e a história dos movimentos sociais não sejam perdidas” (GOMES, 2017, p. 16). "Existe uma verdade da história e essa verdade não é direta, não é algo dado, surge da luta e do confronto e das relações de poder" (PIGLIA, 2011, p. 30). Aprendemos que as memórias individuais e coletivas permitem visitar um passado e lembrar o que já foi vivido. A literatura negra tem apresentado diferentes brechas que desdobram para o cinema e para o teatro. São possibilidades infinitas e potentes que se garante ao dar centralidade para essa dimensão artística-filosófica e periférica.

## ALGUMAS CONCLUSÕES

O propósito desta dissertação foi empreender uma interlocução e reflexão acerca das produções de livros didático-literários em uma perspectiva da Educação para as Relações Étnico-raciais.

O caminho percorrido revelou amplas oportunidades de entender a saga de coletivos organizados, de processos de formação intelectual e, acima de tudo, da força da intervenção de intelectuais orgânicos do Movimento Negro. Algumas interseções nos ajudaram a localizar o itinerário e as bases filosóficas que sustentam esse legado. O período privilegiado foi de 2003 até 2016, e o referencial teórico se aproxima dos estudos críticos latino-americanos.

Com essa vinculação os seguintes conceitos foram adotados: identidade, brechas, memória, ser negro, subalternidade e cartografia. No trabalho analítico, foi observado o empenho de diversas organizações e lideranças para produzir um *corpus* didático-pedagógico e literário com foco na formação de professoras/es e dinamização de currículos.

Trata-se de uma explícita intervenção que se apoia em outras filosofias educacionais e, conseqüentemente, garante a presença de culturas marginalizadas. Nessa perspectiva, a cartografia ofereceu alguns itinerários para se alcançar os resultados propostos, além de indicar como é urgente problematizar as pesquisas que invisibilizam as demandas das populações racializadas.

Nesse processo, foi importante realizar um breve histórico sobre o papel de núcleos, associações e organizações que, juntos, compõem o Movimento Negro. Ao analisar a produção selecionada, identificamos como esse movimento social gerou um espaço educativo e de luta política envolvendo diferentes âmbitos. A universidade, o mercado editorial, os congressos e os fóruns no campo das ciências humanas são alguns desses espaços de disputa epistemológica. Nesse itinerário, vimos como atuaram na mobilização de estratégias para gerar rupturas descolonizadoras. Não podemos desconsiderar a força desses achados epistemológicos, sobretudo para sustentarmos as agendas pela ampliação das instituições formadoras.

A produção levantada indica a inclinação de coletivos de pesquisa inspirados por propostas insurgentes e quilombolas. Os resultados podem ser considerados

parte de uma denúncia acerca da invisibilidade da produção já existente. É desafiador fomentar estudos sobre modos outros de conceber a educação, e é compromisso *sine qua non* de insurgência epistemológica. A exemplaridade dessas associações, dinamizadas por mulheres e homens da pauta antirracista nos convoca a repensar nossa presença no campo acadêmico e atuar na formação de novas (os) profissionais da área aqui em questão.

O que se pode observar é que os materiais formam um círculo e que se conectam formando uma “semente” que germina e promove outros desenhos investigativos. São delineamentos que me ajudaram a vislumbrar um quadro propositivo indicando aspectos das disputas assumidas por emancipação, por educação e por deslocamentos fundamentais.

Cada material selecionado compreende uma representação do papel do MN como educador, que vem defendendo uma pauta emancipatória, que sinaliza a importância da história e das culturas africanas e afro-brasileiras para o “currículo prescrito” e “em ação”. A produção analisada revela vínculos entre a crítica dos movimentos pedagógicos marginalizados e a perspectiva de educação intercultural. Este exercício me levou a fronteiras diversas e revelou aspectos das representações de uma linguagem repleta de significados.

Desse modo, os critérios temáticos assumem um território dialógico criado a partir dos enunciados desta investigação. Além de representarem o pensamento educacional do MN, a produção reflete muito do enfrentamento do racismo epistêmico. Pode-se supor que o caminho para pensar uma educação *outra* e “re-significada” está no “pensar e agir a partir de *opções decoloniais*”, que consiste no aprender a desaprender e aprender a reaprender.

O MN nos apresentou Frantz Fanon, Bell Hooks, Angela Davis, Abdias Nascimento, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Amílcar Cabral, Neuza Souza dos Santos, dentre tantas outras referências de narrativas contra-hegemônicas. Seus textos foram fontes de resistência em inúmeros episódios desafiadores. Fizeram e fazem parte da reflexão cotidiana sobre pertencimento social e intelectual.

Como educadoras populares, pesquisadoras e ativistas, nunca foi uma opção deixarmos de lado, uma obra reconhecida como sendo dos cânones europeus e hegemônicos. Ao contrário, investigar com base nesses referenciais favoreceu análises de estratégias de apagamento de filosofias marginalizadas, como é o caso

das obras produzidas pelas instâncias do Movimento Negro, pesquisas desenvolvidas por inúmeros grupos da Diáspora Africana, no mundo. Por essa via, confrontamo-nos com o nosso pertencimento e com as desvantagens geradas pelo *ethos* colonial. Nesses movimentos pautados na coletividade, no quilombismo e na re-existência afro-diaspórica, caminhamo lado a lado com Angela Davis (2016) quando afirma que nossa habilidade para lutar, se relaciona com um percurso fincado no acúmulo e na tomada de consciência da condição imposta pela escravidão.

O trabalho realizado coletivamente para esta dissertação é também fruto de uma agenda de fortalecimento de segmentos racializados e que insistem em participar de ações descolonizadoras, no campo acadêmico. São itinerários em rede e que se inspiram nos saberes e conhecimentos afro-brasileiros. Um legado do pensamento decolonial redesenhado a contrapelo e que marca outra via político-pedagógica: o quilombismo.

## Referências

- ACHINTE, Adolfo Albán. Pedagogías de la re-existencia artistas, indígenas afrocolombianos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. 1. ed. Ecuador: Abya Yala, 2013. p. 15-18. Vol. 1.
- ARAÚJO, Helena Maria Marques. Educar através da(s) memória(s). **e-Mosaicos**, v. 6, n. 12, p. 214-225, set. 2017. ISSN 2316-9303. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30260>>. Acesso em: 7 abr. 2018.
- AURIVERDE, São Paulo, ano 1, n. 6, p. 1, 13 mai 1928. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=844942&PagFis=3>>. Acesso em: 15 dez. 20.
- BARBOSA, Elaine. **Aprendizagens decoloniais a partir das cartas de mulheres encarceradas**: um estudo sobre o Movimento Negro Educador. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- BARCELLOS, Vitor. **Relações raciais, África e afro-brasileiros no currículo**: percursos formativos de licenciandos de História da UFRJ. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.
- BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze et al. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 18 jun. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECADI, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: SECADI, 2013.
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o**

**ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. 2004. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br>. Acesso em: 6 set. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** temas transversais terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no Governo Lula: expansão e financiamento. **Rev. Inst. Estud. Bras.**, São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 13 dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p209-244>.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CHILISA, Bagele. **Indigenous research methodologies.** Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, 2012

D'ADESKY, Jacques. **Anti-racismo, liberdade e reconhecimento.** Rio de Janeiro: Dault, 2001.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo:** racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1996. Vol. I.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 28 jan. 2019.

DUARTE, Eduardo de Assis. O negro na literatura brasileira. **Navegações**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 146-153, jul./dez. 2013.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra.** Rio de Janeiro: CEAP, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução Renato da Silveira. Salvador: EdUFBA, 2008.

FELIPP, Ana Maria. Feminismo negro: mulheres negras e poder. Um enfoque contra-hegemônico sobre gênero. In: O Negro na Sociedade Contemporânea. **Acervo: Revista do Arquivo Nacional**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, jul./dez. 2009.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes (1965). In: MAIO, Marco Chor. **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/CCBB, 1996.

FERREIRA, Amanda Crispim. A memória em poemas da recordação e outros movimentos, de Conceição Evaristo. **LITERAFRO – Portal da Literatura Afro-brasileira**, n. 29, jun. 2019. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/29-critica-de-autores-feminios/190-a-memoria-em-poemas-da-recordacao-e-outros-movimentos-de-conceicao-evaristo-critica>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

FERREIRA, Vanda Maria de Souza. Projeto Zumbi dos Palmares. **Cad. Pesq.**, n. 63, nov. 1987.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes (1965). In: MAIO, Marco Chor. **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/CCBB, 1996.

FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. **Cartografia e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GROSGOUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. **Ciência e cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GROSGOUEL, Ramón; MIGNOLO, Walter. Intervenciones decoloniales: una breve introducción. **Tabula Rasa**, Bogotá - Colombia, n. 9, p. 29-37, jul./dez. 2008.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica**: cartografia do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HASENBALG, C. A. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. Estudos afro-asiáticos, 25. In: MAIO, Marco Chor. **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/CCBB, 1996.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2017. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

IBGE. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 108p. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

INEP. **Dados do Censo da Educação Superior 2017**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/centso\\_superior/documentos/2018/centso\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2018/centso_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf)>. Acesso em: 5 dez. 2018.

IPEA. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. Texto para discussão. Brasília; Rio de Janeiro: Ipea, 1990 [2014]. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3021/1/TD\\_1950.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3021/1/TD_1950.pdf)>. Acesso: 5 dez. 2018.

IPEA. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013**. Brasília: PNUD; FJP, 2013. p. 96. Disponível em: <[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/publicacao\\_atlas\\_municipal\\_pt.pdf](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/publicacao_atlas_municipal_pt.pdf)>. Acesso em: ago. 2019

LIMA, Ivan Costa. **Histórias da educação do negro (a) no Brasil: pedagogias interétnicas de Salvador, uma ação de combate ao racismo**. Curitiba: Appris, 2017.

LIMA, Ivan Costa. Memória histórica da pedagogia multirracial no Rio de Janeiro na década de 1980: o protagonismo de Maria José Lopes da Silva. **Vozes, Pretérito & Devir**, ano IV, v. VII, n. I, 2017. Dossiê Temático: Gênero e Diversidade.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estud. - CEBRAP** [online], n. 87, p.77-95, 2010. ISSN 0101-3300.

LUIZ, Cristiana dos Santos. **Programa Brasil Afroatitudo como estratégia de política sócio-racial inclusiva**. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. (Resumo)

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, abr. 2009.

MAIO, Marcos Chor. Educação sanitária, estudos de atitudes raciais e psicanálise na trajetória de Virgínia Leone Bicudo. **Cadernos Pagus**, n. 35, p. 309-355, jul./dez. 2010.

MAIO, Marco Chor. **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; CCBB, 1996.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. **O Programa Universidade Para Todos e a inserção de negros na educação superior: a experiência de duas Instituições de Educação Superior no Mato Grosso do Sul – 2005-2008**. 2010. 269 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. (Resumo transcrito).

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, Claudia. Afro-colombianidade e outras narrativas a Educação Própria como agenda emergente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, out./dez. 2014.

MIRANDA, Claudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios políticos-pedagógicos frente a Lei 10.639/2003. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. 100-118, jul./out. 2013.

MIRANDA, Claudia. **Narrativas subalternas e políticas de branquidade**: o deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia. 2006. 242 f. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2006.

MIRANDA, Claudia; RIASCO, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n.3, p. 545-572, set./dez. 2016.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silencioso. In: SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. S. (Orgs.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **A África na escola brasileira**: relatório do Fórum Estadual sobre Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública. Brasília: Senado Federal, 1991.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Kilombo e memória comunitária: um estudo de caso. **Jornal IDE**, Sociedade Brasileira de Psicanálise, São Paulo, n. 12, p. 8, dez. 1986.

NOELLI, Francisco Silva; SOUZA, Jonas Gregório de. Novas perspectivas para a cartografia arqueológica Jê no Brasil meridional. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Ciências Humanas, v. 12, n. 1, p. 57-84, jan./abr. 2017.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, Projeto História, v. 10, out. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101/8763>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

OLIVEIRA, Iolanda. **Cor e magistério**. Rio de Janeiro: Quartet; EDUFF, 2006.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

ONU. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais**. Paris, 27 de novembro de 1978. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

PASSOS, Eduardo. Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

PEREIRA, Luciano da Silva. Trajetória de vida, estratégias de resistência e protagonismo de professoras quilombolas da Comunidade de Chumbo/Poconé-MT. 139-161. In: CASTILHO, Suely Dulce de. **Educação escolar quilombola: avanços e desafios**. Cuiabá, MT: Editora Sustentável, 2019.

PIGLIA, Ricardo. Tres propuestas para el próximo milenio (y cinco dificultades). In: Das margens, contranarrativas: um olhar a partir dos subúrbios do mundo Renato Cordeiro Gomes. In: **IPOTESI**, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 13-19, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2011/05/6-Das-margens.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

PINTO, L. A. Costa. **O negro no Rio de Janeiro: relações de raça numa sociedade em mudanças**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Central-IESCO; Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

QUIÑONEZ, Santiago Arboleda. **Le han florecido nuevas estrellas al cielo: suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano**. 2011 Tese (Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos) – Universidad Andina Simón Bolívar Ecuador, Santiago De Cali, 2011.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Pedagogia da diferença**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009

SANTOS, Alessandro de Oliveira et al. Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 32, número especial, p. 166-175, 2012.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo; Rio de Janeiro: Educ/Fapesp; Palla, 2002.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo; Belo Horizonte: Companhia das Letras; UFMG, 2007.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos sociais e pós-colonialismo na América Latina. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 46, n. 1, p. 18-27, jan./abr. 2010.

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

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2010a.

SILVA, Maria Aparecida. **Trajetórias de mulheres negras ativistas**. Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas**: entre a justiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SILVÉRIO, Valter R. O Programa Brasil-África na construção da ideia de diáspora africana. **Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais**, v. 1, n.1, 2018, p. 131-162. Disponível em: <<https://www3.ufrb.edu.br/>>. Acesso em: jan. 2019.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing Methodologies**: Research and Indigenous Peoples 2. ed. London; New York: Zed Books; University of Otago Press, 2012.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros**: identidade, povos, mídia e cotas no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SOUZA, Jessé. A invisibilidade da luta de classes ou a cegueira do economicismo. In: BARTELT, Dawid Danilo (Org.). **A “nova classe média” no Brasil como conceito e projeto político**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013.

SOUZA, Jessé. A cegueira do debate brasileiro sobre as classes sociais. **Interesse Nacional**, ano 7, n. 27, p. 35-57, out./dez 2014.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983. Coleção Tendências. Vol. 4.

SOUZA, Severino Ramos Lima de; FRANCISCO, Ana Lúcia. O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios... desenhando caminhos. **Atas - Investigação Qualitativa em Saúde**, v. 2, p. 811-820, 2016. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/issue/view/13>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

VASSALO, Luiz. Procuradoria dá 10 dias para Sesi esclarecer exclusão de ‘histórias de princesas negras’. **Estadão**, São Paulo, 22 mar. 2018. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/procuradoria-da-10-dias-para-sesi-esclarecer-exclusao-de-historia-de-princesas-negras/>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. 1. ed. Equador: Abya Yala, 2013, p. 15-18. Vol. 1.

WERNECK, Jurema. **O livro da saúde das mulheres negras**: nossos passos vêm de longe. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Criola, 2006.